



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

## Att spela musik.

- En intervju- och litteraturstudie av relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten, från en instrumentallärares perspektiv.

Av: Kristofer Göransson & David Wirzén

Examensarbete 15 hp, LAU370

Handledare: Mats d Hermansson

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: VT08-1193-6

# Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Att spela musik

Författare: David Wirzén, Kristofer Göransson

Termin och år: VT08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Mats d Hermansson

Examinator: Bengt Jacobsson

Rapportnummer: VT08-1193-6

Nyckelord: Det egna uttrycket, den tekniska färdigheten, instrumentallärare, instrumentalundervisning, musikalisk intelligens, kreativitet

## Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur instrumentallärare ser på, och definierar det egna uttrycket som begrepp utifrån sitt eget musicerande, och som en del i instrumentalundervisning i relation till den tekniska färdigheten på ett instrument.

## Huvudfråga

Vilken syn har instrumentallärare på relationen mellan begreppen *det egna uttrycket* och *den tekniska färdigheten* i ett musicerande och i ett instrumentallärande?

## Metod och material

En kvalitativ intervjustudie med tre instrumentallärare som var och en representerar åldrarna för kulturskola, gymnasium och högskola. Begreppen i syftet har undersökts utifrån vald vetenskaplig litteratur.

## Resultat

Vår tolkning av intervjumaterialet och teori visar att den tekniska färdigheten är en grundförutsättning för frihet i det egna uttrycket. Samma material visar även, lite motsägelsefullt, att det slutliga värdet ligger i det egna uttrycket. Neurobilologiskt belyser vi teorin om att teknisk färdighet och det egna uttrycket berör olika delar i hjärnan, och att kopplingen är viktig för ett heltäckande instrumentallärande och musicerande.

## Betydelse för läraryrket

Ett medvetandegörande av betydelsen av relationen mellan begreppen och dess relevans i undervisningen kan ge en mer nyanserad instrumentalpedagogik till hjälp för skolans uppdrag att låta varje enskild elev finna sin unika egenart. Utifrån respondenternas resonemang vill vi genom, i huvudsak, Howard Gardners litteratur om musikalisk intelligens, ge lärandeteoretisk relevans för instrumentalundervisning.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och bakgrund</b>	<b>4</b>
<b>2. Syfte och problemformuleringar</b>	<b>5</b>
<b>3. Teoretisk bakgrund och begreppsbyggnad</b>	<b>6</b>
3.1 <i>Definition av det egna uttrycket</i>	6
3.1.1 Identitet	6
3.1.2 Självbegreppet	6
3.1.3 Neurobiologiska aspekter av musikalitet	6
3.1.4 Intelligens, domän och fält	7
3.1.5 Det egna uttrycket i en musikhistorisk kontext	8
3.2 <i>Teknisk färdighet i relation till det egna uttrycket</i>	9
3.2.1 Övning	9
3.3 <i>Värderandet av det egna uttrycket i förhållande till teknisk färdighet</i>	10
3.4 <i>Det egna uttrycket i relation till den tekniska färdigheten ur ett lärande perspektiv.</i>	11
3.4.1 Behaviorismen	11
3.4.2 Kognitivismen	11
3.4.3 Det sociokulturella perspektivet	12
3.4.4 Musikalitet växer fram	12
3.4.5 Figurativt och formalistiskt förhållningssätt till musik	13
3.4.6 Instrumentalundervisningsforskning	13
3.4.7 Intelligenser och inläring	14
3.5 <i>Flow</i>	15
3.5.1 Flowupplevelsen	15
<b>4. Metodval och material</b>	<b>17</b>
4.1 <i>Val av metod</i>	17
4.2 <i>Urval av respondenter</i>	17
4.3 <i>Genomförande och tolkningsprocessen</i>	18
4.4 <i>Diskussion om arbetets tillförlitlighet</i>	18
4.5 <i>Etiska aspekter</i>	19
<b>5. Resultat</b>	<b>21</b>
5.1 <i>Beskrivning av respondenterna</i>	21
5.2 <i>Respondenterna om tekniken och det egna uttrycket utifrån deras eget musicerande</i>	21
5.3 <i>Respondenternas definition av det egna uttrycket.</i>	22
5.4 <i>Respondenternas approach till övning</i>	22
5.5 <i>Respondenternas värdering av det egna uttrycket gentemot den tekniska färdigheten</i>	23
5.6 <i>Hur respondenterna arbetar för att bejaka och förvalta elevens egna uttryck</i>	25
5.7 <i>Den lärandeteoretiska pedagogiska relevansen i respondenternas undervisning</i>	25
5.8 <i>En bra lektion utifrån relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten enligt respondenterna</i>	26
<b>6. Analyserande diskussion och slutsatser</b>	<b>28</b>
6.1 <i>Relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten</i>	28
6.2 <i>Definitionen av det egna uttrycket</i>	28
6.3 <i>Om övning</i>	29
6.4 <i>Värdering av det egna uttrycket i relation till den tekniska färdigheten</i>	29
6.5 <i>Det egna uttrycket i relation till den tekniska färdigheten i ett lärandeteoretiskt instrumentallärarperspektiv</i>	30
6.6 <i>Att förvalta och bejaka en elevs egna uttryck</i>	31
6.7 <i>Summering av didaktiska konsekvenser</i>	32
<b>7. Källförteckning</b>	<b>33</b>
<b>8. Bilagor</b>	<b>34</b>
8.1 <i>Intervjufrågor</i>	34

# 1. Inledning och bakgrund

Vi har ofta upplevt en konflikt mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten, både i våra studier genom kulturskola, gymnasium, folkhögskolan och musikhögskola, och i vårt eget musicerande. Vi anser därför att relationen mellan de båda begreppen behöver belysas och problematiseras för att vi i vår kommande lärargärning ska vara bättre förberedda att möta och bejaka varje elevs unika egenart. Problemet som vi ser det, utifrån våra egna erfarenheter, är att det läggs alltför stort fokus på den tekniska färdigheten, vilket kan kväva det egna uttrycket och bidra till förlorad glädje och lust i musicerandet.

Vi tar vårt avstamp i läroplanen för de frivilliga skolformerna, lpf 94 (de tre respondenterna vi intervjuat arbetar alla inom de frivilliga skolformerna), och vidare genom ett närliggande arbete som behandlar personligt uttryck.

Enligt lpf 94 skall varje elev möta respekt för sin person och sitt arbete, och vidare skall skolan stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro (lpf 94). Johansson & Svenningsson fastslår genom sin sammanställning av instrumentalundervisningsforskning, betydelsen av, som vi tolkar det, det egna uttryckets utrymme i instrumentalundervisning för elevernas tro på sig själva:

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, som citerat i Johansson & Svenningsson 2008: 4).

Vidare behöver vi klargöra det egna uttryckets pedagogiska betydelse i instrumentalundervisning. I kursplanen för musik i grundskolan står det att "Utbildningen i musikämnet syftar till att ge varje elev lust och möjlighet att utveckla sin musikalitet och få uppleva att kunskaper i musik bottnar i, frigör och förstärker den egna identiteten både socialt, kognitivt och emotionellt". (Skolverket 2000: *Kursplan för musik i grundskola*). För att musik ska kunna ha den frigörande och förstärkande inverkan på identiteten som kursplanen anger anser vi att det egna uttrycket bör integreras och få ett större utrymme i undervisningen. Detta för att studierna ska förankras i eleven själv. Våra erfarenheter som musikstuderande är att man i stor utsträckning ser sig själv utifrån hur skicklig man är på sitt instrument rent tekniskt. Genom att inte se sig själv utifrån sin instrumenttekniska färdighet utan att istället se sitt instrument utifrån det egna uttrycket kan musik bidra till ett frigörande av, och vara vägledande till elevens identitet.

Förutom den teori vi valt utifrån vårt syfte, tar vi utgångspunkt i ett närliggande examensarbete, vilket behandlar personligt uttryck, och som vi refererar till ovan. Vårt arbete skiljer sig på så sätt att det inte fokuserar på något av våra huvudbegrepp, utan på relationen mellan begreppen, och vad den ger för möjliga konsekvenser. Vi valde begreppet "det egna uttrycket" framför "personligt uttryck" därför att vi ansåg att "det egna uttrycket" ger en mer individuell klang och bättre definierar en individs unika egenart. Vi ville heller inte använda "personligt uttryck" eftersom våra definitioner kom att skilja sig något. Vi ville inte omdefiniera ett begrepp som redan knutits till annan forskning i annat syfte. Vi anser även att kopplingen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten i skolväsendet har en outtalad intim relation som det är dags att belysa.

## 2. Syfte och problemformuleringar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur instrumentallärare ser på, och definierar det egna uttrycket som begrepp utifrån sitt eget musicerande, och som en del i instrumentalundervisning i relation till den tekniska färdigheten på ett instrument.

I arbetet kommer vi att fokusera på följande huvudfrågeställningar:

- Hur kan man definiera begreppet ”det egna uttrycket”?
- Hur ser relationen ut mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten?
- Hur värderas det egna uttrycket i relation till den tekniska färdigheten i en undervisningssituation och i ett musicerande?
- Vilken betydelse har det egna uttryckets relation till den tekniska färdigheten i ett lärandeteoretiskt instrumentallärarperspektiv?
- Hur förvaltar/bejakar läraren elevens egna uttryck?

### 3. Teoretisk bakgrund och begreppsbyggnad

#### 3.1 Definition av det egna uttrycket

I en ordagrann analys av de fristående orden "egna" och "uttryck" vill vi först och främst ge en språklig definition. Enligt *Svenska Akademiens Ordlista* härleds det *egna* till adjektivet *egen* med betydelsen *originell, säregen eller något som tillhör en själv*. (*Svenska Akademiens Ordlista* 2006) Substantivet *uttryck* ges i *Norstedts Svenska Ordbok* betydelsen att *framföra viss tanke, åsikt eller känsla*. (*Norstedts Svenska Ordbok* 1990)

##### 3.1.1 Identitet

Forskaren och musikterapeuten Even Ruud menar i sin bok "*Musikk og identitet 1997*", att det finns många definitioner av vad begreppet identitet är, och att det inte finns någon tydlig gemensam definition i litteraturen. Individerna avgränsar sig från varandra utifrån begrepp som: jaget, egot, individen eller personen. "Slike begreper pekar på at det ikke er tilstrekkelig å kategorisere oss ut fra vår biologiske forskjellighet, dette at vi er individuelle kroppar". (Ruud 1997: 45) Precis som att vi själva har en uppfattning om vårt ego, eller jaget, lever vi också tillsammans med andra människor som uppfattar oss som offentliga personer, menar Ruud. Vi har både en personlig och en offentlig identitet. Den yttre offentliga identiteten identifieras lätt genom namn, kön, ålder, yrke, fingeravtryck, DNA-profil. Mer socialt- psykologiskt beskrivs våra djupare drag som person, vår karaktär. Ruud säger i boken att han snarare ser på identitet som en mer subjektiv form av det inre. Förmågan att uppfatta oss själva, en slags "identitetsförståelse". (Ruud 1997: 46)

##### 3.1.2 Självbegreppet

Ruud menar att det är omöjligt att undvika självbegreppet när man talar om identitet. Det finns en traditionell psykoanalytisk definition som beskriver: "[S]elvet som et subjekt eller mentalt innhold, som et produkt av ego." (Ruud 1997: 46). Jaget är fantasier och tankar. Inom den humanistiska psykologin, ett begrepp som Ruud använder, talas det om ett slags inre kärna av jaget, där jaget är essensen av en människas personlighet. Det finns en aspekt av jaget där handlandet är mer i fokus, en funktionell förståelse av jaget. Där man både kan uppfatta sig själv som subjektet och objektet. Man reflekterar över sig själv som både kropp och själ. För att undvika en dualism där man separerar på kropp och själ, och ofta sätter själen före kroppen, är det viktigare att se sambanden, speciellt när man pratar om musikupplevelser, menar Ruud och han fortsätter; "[K]roppen kommer direkte til uttrykk eller i fokus for opplevelsen." (Ruud 1997: 47).

##### 3.1.3 Neurobiologiska aspekter av musikalitet

I ett teoretiskt försök att ringa in och definiera begreppet "det egna uttrycket" går vägen främst via det närliggande begreppet kreativitet. Kreativitet kan givetvis appliceras på många

olika områden, men vi väljer att i huvudsak utgå från ett musikaliskt och i viss mån konstnärligt perspektiv. Både utifrån ett eget musicerande och som del i inläring av ett musikinstrument.

Den amerikanske utvecklingspsykologen och pedagogen Howard Gardner har varit en viktig aktör vid kartläggningen av kreativitet. I sin teori om multipel intelligens från början av 1980-talet, delar Gardner upp hjärnan i sju, från varandra fristående och oberoende verksamma, intelligenser. En av dessa intelligenser menar Gardner är musikalisk intelligens. Den musikaliska intelligensen arbetar med musikaliska mönster genom rytmik, tonalitet, hörsel och känslor. Gardner urskiljer dessa, den musikaliska intelligensens komponenter till ett mer eller mindre självständigt och autonomt intelligensområde knutet till vissa delar av nervsystemet. Kopplingar mellan olika intelligenser är dock tydliga. Gardner ser den logisk-matematiska intelligensen som närmast den musikaliska intelligensen, vilket även musikhistoriskt varit det område som tydligast kopplats samman med musik. Många forskare betraktar idag intelligens som ett "samspel mellan å ena sidan individers anlag och förutsättningar och å den andra utvecklingsmöjligheter och begränsningar i den omgivande kulturen." (Gardner 1994: XIII). Gardner talar om detta synsätt på intelligens som kontextuellt, vilket innebär att en individs intelligens är beroende av kulturen hon är del av. Kulturen vi föds in i spelar en stor roll i stimulerandet av ett eget uttryck och av kreativitet. Hur och vad värderas som kreativt och eget i samhället? Är det positivt att ha ett eget uttryck i musikaliska sammanhang? Ser värderingen olika ut mellan olika musikaliska sammanhang? Den kulturella strukturen blir särskilt viktig att medvetandegöra ur ett pedagogiskt perspektiv. Vilken makt har jag, och med vilka verktyg kan jag som lärare medvetet, eller genom en rådande struktur omedvetet stimulera eller begränsa kreativa processer hos elever. Vilka värderingar finns i strukturen? Det andra huvudspåret som Gardner tar upp är det distributiva synsättet på intelligens, vilket är "[m]er centrerat kring förhållandet mellan människan och de ting/objekt som närmast omger henne"(Gardner 1994: XIII), en kognitivistisk intelligenssyn där individen är den aktiva och kulturen det passiva i en individs utveckling.

### **3.1.4 Intelligens, domän och fält**

Gardner presenterar en terminologi för att belysa den kulturella strukturen med hjälp av begreppen; intelligens, domän och fält. Intelligensen betraktas neurobiologiskt, som en del av vår natur. T. ex musikalisk fallenhet. Domänen är det hantverksområde eller den disciplin mot vilken en människas intelligens utvärderas. Fältet består av institutioner, belöningssystem och människor som värderar och bedömer individuella prestationer i kulturen. Fältet är på så sätt en stark faktor till om en individ ska lyckas och bli framgångsrik inom sin domän. Som musiker är individen en del av domänen, utlämnad till att musikaliskt uttrycka sig hur han eller hon vill. Som lärare är individen en del av fältet. En del i det bedömningssystem som vid antagningar och lektioner värderar elevers prestationer. (Gardner 1994: XVI- XVII)

Dessa tre begrepp; intelligens, domän och fält har visat sig betydelsefulla i studiet av kreativitet. Psykologen och forskaren Mihaly Csikszentmihalyi, känd bl. a för "flow"-begreppet som behandlar kreativitet genom det egna uttrycket, menar att kreativitet växer fram ur ett samspel mellan dessa tre faktorer. Gardner skriver om detta;

Individen, som har olika förmågor och värdefulla egenskaper, domänerna i den kultur där individen kan förkovra sig och överträffa sig själv, och det tongivande fältet där prestationerna bedöms i kulturen. Om det är accepterat att vara uppfinningsrik på fältet betraktas en människa(eller hennes gärning) som kreativ; men om innovationer är bannlysta, möts med oförståel-

se eller inte ses som innovationer kan man inte hävda att en människas insats är kreativ. Men värderingarna på fältet kan naturligtvis ändras i framtiden (Gardner 1994: XVII).

Dessa begrepp ligger också till grund för Gardners definition av en kreativ individ. ”En kreativ individ är först och främst någon som regelbundet löser problem eller framställer produkter inom en viss domän. Hans/hennes insats accepteras av kompetenta personer på fältet, och erkänns som nyskapande av dessa” (Gardner 1994: XVII).

Medfödd musikalisk intelligens och kulturellt stimulerande musikaliska sammanhang ger dock inte hela odlingslotten för ett eget musikaliskt uttryck. Det kan ge en felfri teknisk färdighet; ”[m]en det är viktigt att inse att musikalisk skicklighet inte bara beror på analytiska förmågor i hjärnbarken, utan även på centra i vårt limbiska system som anses styra känsloliv och motivation” (Gardner 1994: 114). Gardner baserar sitt uttalande på studier av personer med skador i hjärnstammen eller på förbindelsen mellan hjärnbarken och hjärnstammen. Limbiska systemet är hemmahörande i hjärnstammen i den högra hjärnhalvan. Personer med sådana skador intresserar sig sällan eller aldrig för musik. Särskilt intressant är Gardners observationer av en musiker som skadat högra hjärnhalvan och efteråt sa sig förlorat den estetiska upplevelsen i sina framträdanden. Han menar vidare att en grundläggande funktion musiken har är dess förmåga att skapa känslor hos den som lyssnar. ”Många experter har konstaterat att musikens mest grundläggande element har en stark koppling till känslolivet” (Gardner 1994: 97).

Musik är en följd av toner och tonkombinationer som är organiserade så att de har en angenäm inverkan på örat. Dess effekt på människosinnet är djupgående [...] denna påverkan har en makt att nå dunkla sfärer i vår själ och vårt känsloliv [...] den gör att vi förflyttas till ett drömmens land där alla önskningar uppfylls - eller till ett fantasins helvete. (Schönberg, Arnold som citerat i Gardner 1994: 97)

Folkesson & Pettersson refererar i sitt arbete ”Morgondagens skola”, som handlar om kreativitetens betydelse för det moderna skolväsendet, till kreativitetsforskaren Teresa Amabile, som menar att frodande kreativitet är kopplad till att det egna uttrycket får utrymme, så som vi tolkar det. Utan utrymme för elevens egna initiativ kan motivationen sjunka, vilket vi menar visar på ett samband mellan kreativitet, det egna uttrycket och dess koppling till limbiska systemet i hjärnan som vi genom Gardner belyser ovan.

Människor är som mest kreativa när de utför något för deras egen skull och genom en kreativ aktivitet som de själva finner rolig och meningsfull. När någon annan sätter upp krav eller mål som du ska uppfylla kan både kreativitetsnivån och motivationen sjunka (Amabile 1996, som refererat i Folkesson & Pettersson 2008: 25).

### 3.1.5 Det egna uttrycket i en musikhistorisk kontext

De intellektuella Pythagoréerna satte redan i den västerländska kunskapens vagg, Antiken på 500-talet f.kr, sin prägel på synen på musik. De närmade sig musik rent matematiskt. Musiken var matematiska proportioner, intervaller mellan toner och klanger, talförhållanden som genomsyrade världsalldet. Matematiken ansågs dölja musikens hemlighet, och bara utifrån denna synvinkel kunde man tillgodogöra sig musikens skönhet. 1000 år senare, 500 e.kr förstärkte Boethius musikens teoretiska sida genom verket ”Institutione musica”, som kom att bli normgivande i ytterligare drygt 1000 år. Boethius delar i sitt verk upp musiken i tre arter. Den högsta och finaste formen av musik stod musica mundana för. En kosmisk musik som uppstår



i himlasfärernas rörelse och samspel. Detta är musik som vi endast förnuftsmässigt kan förstå, vilket placerar den teoretiska musikens utövare högst i hierarkien, helt i linje med Pythagoréernas idéer. De två andra musikarterna Boethius beskriver är *musica humana*, som är ett samspel mellan kropp och förnuft, och *musica instrumentalis*, vilket är det vi idag kallar musik och som vi kan uppfatta med hörseln. En av medeltidens stora förgrundsfigurer inom musik; Guido av Arezzo, understryker inspirerad av Boethius, musikteoretikerns överlägsna ställning. ”Mellan musikkännaren och sångaren är stor skillnad. Den ene sjunger, den andre vet vad musik består av. Den som gör något utan att förstå, han är en best.”(Arezzo, som citerad i Liedman 2002: 89).

De subjektiva sidorna av musik, så som utövarens känslouttryck och lyssnarens upplevelse, även ljuden och klangerna, kom att spela en underordnad, nästan obefintlig roll i musiken fram till 1700-talet. Musikens fascination och storhet låg i den inneboende matematiken, vilkens fokus var mer värdigt det mänskliga intellektets uppmärksamhet. Musikens teoretiska kulmen nås någonstans i samband med matematikern och filosofen Leibniz tankar och teorier på 1600-talet. Liedman refererar till Leibniz när han säger; ”[m]usikens hänförande kraft beror på att den ger återsken av en högre rationalitet.” (Liedman 2002: 90). Musikens inneboende beståndsdelar, så som harmonier och rytmer väcker omedvetet förnuftet, som med hjälp av matematiken kan tillgodogöra sig musikens hemlighet, menar Leibniz vidare.

I och med romantiken och dess intresse för känsloliv, individualism och estetik började det teoretiskt matematiska och förnuftsmässiga förhållningssättet till musik att vägas upp av den subjektiva upplevelsen av musik. 1800-tals filosofen Schopenhauer satte upplevelsen i centrum. Formen var bara ett medel för musikens innersta väsen, musiken som i dess renaste upplevelse leder till en varseblivning av verkligheten. Schopenhauer talade om att inta en estetisk ståndpunkt till musik. Ordet ”estetik” kommer först på 1700-talet efter det grekiska *aísthesis*, vilket betyder just varseblivning. Musik ansågs ge ett återsken av en sanning bortanför tingens värld. En annan förespråkare var Jean Jacques Rousseau, som vid 1700-talets mitt livligt debatterade känslans framför förnuftets betydelse. För honom var musik den klingande upplevelse som melodin direkt väckte. Inte ett uttryck för förnuftets förmåga att tekniskt och formellt skapa harmonier. (Liedman 2002: 92)

Sedan den subjektiva upplevelsens legala intåg i musikbegreppet under romantikens dagar, har den synen levt parallellt med en mer intellektuell förståelse av musik. I den efterföljande modernismen med Arnold Schönberg i spetsen kom något av en reaktion mot romantiken, och musikens formella beståndsdelar och uppbyggnad hamnade i fokus.

Sammanfattningsvis skulle vi, genom vår erfarenhet, idag vilja tolka det som att de båda synsätten mer kanaliserats in i genrer och institutioner. Man kan närma sig musik från båda hållen, det passar sig dock olika bra på olika platser. Vid musikinstitutioner läggs stor tyngdpunkt på att tillgodogöra sig teori och teknik, medan det i replokalen mer är känslan och det egna uttrycket som styr.

## **3.2 Teknisk färdighet i relation till det egna uttrycket**

### **3.2.1 Övning**

Övnings betydelse för att lära sig något nytt är fundamental. Vill man förkovra sig inom ett ämne går det enbart att göra framsteg genom att öva, menar Stephen Nachmanovitch i boken *Spela Fritt*. (1990) Även om man är begåvad och har talang måste man öva för att kunna ut-

trycka sin kreativitet. "Man må ha en stor skapande talang, underbar inspiration och upphöjda känslor, men kreativitet är inte för handen förrän skapande ting verkligen blir till". (Stephen Nachmanovitch, 1990: 70)

Att öva på rätt sätt är svårt och kräver en typ av insikt och ett förhållnings sätt som innefattar lek. Till att börja med gäller det att definiera begreppet övning. Stereotypen av den hårt övande violinisten som lever efter slagorden: övning ger färdighet speglar vårt västerländska synsätt att uthärda en tråkig uppgift mot att få belöning för den senare. Där i finns en problematik då man skiljer mellan övning och framförande, att övningen är en förberedelse för en verklig situation, konserten. Eller som Nachmanovitch kallar det, den äkta varan, the real thing. Han menar att skilja på övningen och att musicera skapar problem, vilket gör att varken övningen eller konsertsituationen inte blir speciellt äkta. Dålig övning skapar tristess och kan få vem som helst att sluta spela musik. Det är dock inte övningarna i sig som är tråkiga utan hur de görs. Om en övning är tråkig är det upp till oss själva att ändra på dem så de passar oss. Man ska inte fly från övningen så fort den blir tråkig, men inte heller finna sig i den.

Att öva kan vara att sopa ett golv eller att äta. Allt är övning och därmed är övningen och framförandet i enhet med varandra. Genom att lära om de mest grundläggande rutiner som att andas rätt, hålla i stråken som en nybörjare håller vi oss fräscha och nyfikna. "På så sätt får vi tillbaka oskulden, nyfikenheten och den lust som en gång drev oss att börja spela". (Nachmanovitch 1990: 72) Nachmanovitch tar upp detta perspektiv hämtat från det österländska Zenfilosofin där man anser att övningen inte bara är nödvändig för konst, den är konst.

Teknik, eller teknisk färdighet på ett instrument, kan överbrygga klyftan mellan det vi vill uttrycka och det vi förmår musikaliskt, men den kan också vidga gapet. Faran med tekniken är att den kan bli allt för gedigen och skapa en stel professionalism, vilket i sin tur kan öka avståndet till leken i musiken och vår förmåga att vara nyfikna i vårt musicerande, menar Nachmanovitch. Ett sätt att förhålla sig till tekniken är att öva den så att vi blir fria från den. Att vi omedvetet spelar det vi vill. Om vi t.ex. skulle tänka på varje detalj och rörelse när vi cyklar skulle vi säkert ramla omkull, menar Nachmanovitch. "När skickligheten når en viss nivå gömmer den sig". "[...] Skicklighet som gömmer sig i det undermedvetna, avslöjar detta undermedvetna". (Nachmanovitch 1990: 77)

### **3.3 Värderandet av det egna uttrycket i förhållande till teknisk färdighet**

Sambandet mellan teknik och känsla, hantverksskicklighet och det egna uttrycket är i den slutliga musikaliska prestationen eller framförandet nära sammanlänkade. Oavsett vilket fokus en lärare eller musiker har i förberedelsefasen inför ett uppträdande eller framförande, så är det till syvende och sist det egna uttrycket som betyder något och som värderas som unikt. Originaliteten hos musiker och kompositörer kan vara skillnaden mellan en framgångsrik älskad musiker och en anonym och ringaktad (Liedman 2002: 87-110). För att musicerandet ska bli levande krävs alltså att det kopplas till individens unika sätt att uttrycka sig, det som är jaget, eller självet som Ruud säger, vilket Gardner neurobiologisk förklarar genom betydelsen av kopplingen mellan musikalisk intelligens och känsloliv.

Igor Stravinskij menar också att det egna uttrycket står överordnad den tekniska färdigheten, när han i likhet med Nachmanovitch säger att tekniken genom övning är det verktyg som ska tjäna till det egna uttryckets frihet:

Oavsett vilket ämne det gäller så finns det bara en kurs för nybörjaren: han måste först acceptera disciplinen utifrån men endast som det medel varigenom han uppnår frihet för och gör sig starkare i sina personliga uttrycksmetoder. (Stravinskij, Igor som citerad i Gardner 1993: 215)

Sven-Eric Liedman talar i sin bok "Ett oändligt äventyr 2002" om att musikens kärna ligger i det unika personliga framförandet, "i ögonblickets aldrig återkommande prestation som innebär något mer än den tekniska perfektionen"(Liedman 2002: 104). Liedman ser en välgrundad oro i att krav på teknisk perfektion genom konkurrens kan ställa det egna uttrycket i skuggan, men fastslår samtidigt att utan de verkliga erfarenheter av liv, död och kärlek, som det egna uttrycket bidrar till, blir en musikalisk prestation karaktärlös.(Liedman 2002: 104)

### **3.4 Det egna uttrycket i relation till den tekniska färdigheten ur ett lärande perspektiv.**

#### **3.4.1 Behaviorismen**

Behaviorismen grundar sig på empiriska element av lärandeprocesser och utveckling. Vad som genom observationer och mätningar konkret går att utröna och uppfatta. Undersökningsobjektet blir det fysiska beteendet hos en individ, som ändras genom fysiskt konkreta erfarenheter. Behaviorismen värdesätter en vetenskaplig betoning med krav på observerbarhet och objektivitet. Dessa "data av kalla fakta" kan ses analogt med den vetenskapliga traditionen positivismen eller den logiska empirismen, som växte fram samtida med behaviorismen i början av 1900-talet (Säljö, 2000: 48-50). Koppling kan också dras till psykometrisk intelligensforskning, där intelligenskvoter baseras på enkäter eller muntliga utfrågningar som på ett tekniskt sätt kartlägger en viss typ av kunskap efter samhällets bildningsideal. Resultatsiffran av testet är det viktiga, inte hur testpersonen tänkte.

#### **3.4.2 Kognitivismen**

Kognitivismen kom att från 1950-talet avlösa den endimensionella behavioristiska synen på lärande- och utvecklingsprocesser. Människans tänkande, reflektion och mentala förlopp kom att hamna i centrum för förståelsen av mänskligt lärande. Den kognitiva traditionen har på så sätt ett rationalistiskt och konstruktivistiskt fokus. Genom intellektets processande av information; iakttagelser och upplevelser skapar, eller konstruerar människan sin egen förståelse av världen, sin egen kunskap genom aktivt deltagande. Undersökningsobjektet blir i denna tradition människans medfödda förmåga till reflektion och tänkande, hennes "ratio", det rationella. Alltså tvärtemot behaviorismen enligt vilken dessa processer är meningslösa därför att vetenskapen inte kan säga något objektivt och observerbart om dessa förlopp. I enlighet med kognitivismens "starke man" Jean Piaget, genom vilken vi känner den kognitivistiska tradition som haft störst betydelse för skolväsendet, är "omgivningen i huvudsak passiv och utgör endast objekt för barnets aktivitet." Detta skriver Säljö när han i *Lärande i praktiken* redogör Piagets teorier. (Säljö, 2000: 66). Denna definition utgör den viktigaste skillnaden från nästa viktiga lärandeperspektiv, det sociokulturella (Säljö, 2000: 48-68). Kognitivismen kan ses och förklaras parallellt med Gardners distributiva synsätt på intelligens.

### 3.4.3 Det sociokulturella perspektivet

Medan kognitivismen utgår från den enskilda individens självständiga skapande av sin egen kunskap och förståelse av sin omvärld, utgår det sociokulturella perspektivet från det sociala sammanhangets betydelse för mänskligt lärande och utveckling. Omgivningen är den aktiva apparat som genom språk och kommunikation insocialiserar oss i en lärandeprocess. Det sociokulturella perspektivet tar således hänsyn till kulturella, samhällsstrukturella skillnader, vilka ger olika förutsättningar för vilken kunskap som favoriseras. En människa är inte lämnad åt sitt eget huvud i lärandeprocesser. De viktigaste aspekterna ligger i sociokulturella kontexter, vilka innefattar både fysiska redskap, vilka Säljö talar om som ”artefakter”, och underförstådda värderingar och beteendestrukturer. (Säljö 2000: 48-68). Gardners kontextuella syn på intelligensutveckling kan ses som en förlängning av det sociokulturella lärandeperspektivet, för vilket den sovjetiske psykologen Lev Vygotsky haft stor betydelse.

### 3.4.4 Musikalitet växer fram

Gardner skissar upp en grov översikt av ett barns musikaliska utveckling. Till en början härmar barnet sin mamma och utforskar ljudet av sin egen röst. ”[R]edan två månader gamla spädbarn kan härma sina mödrars tonlägen, röststyrka och satsmelodi”, skriver Gardner (1994: 100). De testar sin förmåga att utforma olika ljud och de sjunger lika naturligt som de jollar. När barnet är ca två år gammalt kan det lära sig att sjunga enkla barnvisor som t ex blinka lilla stjärna etc. Barn kan även hitta på små sekvenser med hjälp av mindre intervaller som sekund, ters, kvart. Vid 3-4 års ålder slutar barnet successivt med att utforska egna ljud samt egna melodier. ”[N]är barnet är tre till fyra år gammalt har den omgivande kulturens musik tagit över; de hittar på allt färre egna melodier och slutar gradvis att leka utforskande ljudlekar”, skriver Gardner (1994: 101). Gardner menar att skillnaden mellan barns musikalitet är stor. Vissa barn kan lära sig hela melodier vid låg ålder samtidigt som andra barn inte ens kan hålla tonen. Efter skolåldern slutar den musikaliska förmågan att utvecklas, menar Gardner, dock byggs repertoaren på och den teoretiska kunskapen ökar. Vissa barn lär sig spela efter noter och lär sig begrepp. I det västerländska skolsystemet läggs det mer vikt vid språkinläring än musikundervisning som är mindre prioriterad. Vi i vår kultur accepterar att det finns musikaliska och omusikaliska människor, menar Gardner. I afrikanska kulturer är synsättet annorlunda, där ses alla människor som musikaliska eftersom rytm och musik är så starkt förankrat i deras kultur. De små barnen blir redan vid spädbarnsålder introducerade till rytm och dans. “När barnen blir två år gamla deltar de i särskilda grupper och får lära sig färdigheter som värderas högt i deras kultur; sång, dans och konsten att traktera instrument” fortsätter Gardner (1994: 101) Antropologer som studerat Anang-folket menar också att de aldrig träffat en omusikalisk stammedlem.

Gardners diskussion visar på den tydliga kontextuella inverkan som utvecklingen av musikalisk intelligens har. Klart är också att europeiskt västerländsk kultur generellt inte värderar musikaliska färdigheter på samma sätt som andra kulturer. Gardner menar att fokuset riktades bort från musikalitet i och med det vetenskapliga förhållningssättet som influerat skolväsendet i väst sedan ett sekel tillbaka. Gardner beskriver tre huvudkomponenter i vår moderna sekulariserade utbildning; institutionaliserad skolning, formaliserade kunskaper (mer beroende av medium och medel t. ex böcker, standardiserade symbolsystem som språk och matematik) och grundkunskaper i vetenskaplig metodik. (Gardner 1994: 303) Det vetenskapliga förhåll-

ningssättet har gjort att framförallt två intelligenser favoriseras; det lingvistiska och det logisk-matematiska. (Gardner 1994: 330)

Med denna diskussion vill vi visa på att den musikaliska intelligensen blir åsidosatt i det moderna utbildningsväsendet, och även betona och visa på ett ignorerande av personligt uttryck, inte bara i musik utan på alla virtuosa områden. Vägen kan kännas lång när man först måste ägna många år åt att tränga in i historiska tänkesätt, teorier eller tekniker för att sedan få lov att skapa sitt eget uttryck efter kulturens struktur. Den uppsjö av tekniska redskap och hjälpmedel som så starkt präglar den västerländska skolan kan även göra att individen får svårare att lita på sin egen förmåga. Kreativiteten minskar.

### **3.4.5 Figurativt och formalistiskt förhållningssätt till musik**

Gardner refererar till musikern och utvecklingspsykologen Jeanne Bamberger, som studerat barns musikaliska utveckling utifrån Piagets kognitivistiska teorier. Bamberger menar att det finns två synsätt på hur man uppfattar musik, hur man tar in det man hör, och som behöver medvetandegöras i ett pedagogiskt perspektiv. En intressant notering är att Bamberger också menar att Piagets fysiska begreppsbyggnad inte är parallell med musikalisk begreppsbyggnad. T. ex så är tonalitet alltför abstrakt för att undersökas genom ett logiskt matematiskt sätt vilket var Piagets ingång till lärandeteori. Bamberger talar först om ett figurativt förhållningssätt där man överskådligt tar in information genom att lyssna efter dynamik och tempo (om musiken är snabb eller långsam, starkt eller svag). Känsloupplevelsen av musiken fångar hjärnans uppmärksamhet, snarare än de teoretiska komponenter av musikens struktur som skulle leda till ett analytiskt förhållningssätt. "Barnet närmar sig musiken intuitivt och utgår bara ifrån vad det hör, utan att använda sin eventuella teoretiska musikkunskap", skriver Gardner (1994: 102). Motsatsen är ett formalistiskt förhållningssätt vilket betyder att en bakomliggande musikteoretisk kunskap styr uppfattningen av musikaliska erfarenheter. Gardner beskriver i ett kontextuellt perspektiv det problem som kan uppstå i förhållandet mellan ett formalistiskt och ett figurativt förhållningssätt:

Den som lever i vår kultur och vill bemästra ett instrument måste lära sig formell analys och notskrift. Men övergången till formell kunskap om musiken har åtminstone i början vissa nackdelar. Viktiga aspekter på musik som människan uppfattar "naturlig" i början av sin utveckling, med hjälp av ett "figurativt" tänkande, förbleknar för en tid när hon försöker uppfatta och klassificera musik med sitt formalistiska tänkande. Hon tvingar så att säga in sin figurativa intuition i en kunskapsmässig tvångströja. (Gardner 1994: 102)

Det uppstår ofta en kris i barnets musicerande om en övergång från ett figurativt tänkande mot ett formalistiskt sker. Om musiken utövats på en mer intuitiv grund tidigare kan det vara svårt att acceptera ett mer intellektualiserat teoretiskt tänkande. "Många unga har svårt att acceptera ett medvetandegörande av det som tidigare bara var antaganden eller känslor, speciellt om de tidigare varit utpräglat intuitiva musiker" -skriver Gardner (1994: 102).

### **3.4.6 Instrumentalundervisningsforskning**

Elisabeth Johansson och Oscar Sveningsson har sammanställt tidigare forskning kring det personliga uttrycket i en undervisningssituation i deras vetenskapliga rapport som publicerades HT 07. De tittade på ett experiment gjort av Cecilia Hultberg (2000) där hon undersökte hur elva olika pianister interpreterade en notbild. De pianister som tidigt lärt sig att lita på sitt eget omdöme och att tolka notbilden utifrån sin musiksmak tolkade musiken med ett större

självförtroende. De som lärt sig att spela exakt det som står blev mer osäkra och lade inte ner lika mycket av sitt musikaliska uttryck i interpretationen. Speciellt när de inte fick någon som helst hjälp av notbilden på hur musiken skulle framföras så som dynamiska eller tempoförändringar, utan en notskrift med endast noterna på. (Johansson, Svenningsson 2008: 7)

De redovisar också en undersökning gjord av Magnus Dahlberg (2006) där han har följt en klassisk violinist och hur undervisningsmaterialet styrte lektionerna. Där prioriterades det tekniskt skickliga så högt att det är först när tekniken är fulländad som man ägnar sig åt det personliga uttrycket. Undervisningsmaterialet väljs också utifrån elevens tekniska utveckling i första hand snarare än dennes personliga smak. (Johansson & Svenningsson 2008: 8)

### 3.4.7 Intelligenser och inlärnin

Gardner tar upp den Japanska Suzuki-metoden som ett pedagogiskt exempel på att väldigt många kan lära sig spela ett instrument om man börjar tidigt med rätt metodik. Därför menar han att kulturen och miljön barnet växer upp i har positiv påverkan. "Å andra sidan kan vi konstatera att musikalitet i kanske ännu högre grad än andra talanger gynnas av de rätta genetiska förutsättningarna" – fortsätter Gardner (1994: 103). Gardner menar att det finns överväldigande bevis på att generna spelar roll. Det ser man på barn som trots att de inte är uppvuxna i en uppmuntrande miljö ändå har haft lättare än andra barn att uppfatta melodier och sjunga rent etc. "I sådana fall kan minsta stimulans av deras musikalitet bli avgörande" (Gardner 1994: 104). Även om barnet har en stor begåvning, och att det får uppmuntran, behöver det inte betyda att barnet fortsätter med musik. "Av tio musikaliska underbarn (som troligen har medfödd talang) misslyckas många" skriver Gardner (Gardner 1994: 104). Det är enligt Gardner många olika faktorer som spelar in: motivation, personlighet, karaktärsstyrka och tur. Förutom att vara tekniskt skicklig måste man kunna så mycket mer i vår kultur, menar Gardner. Musikern måste vara en god interpret för att förstå vad kompositören hade för avsikt med stycket, detta för att kunna spela karaktärsenligt, eller att på något sätt förhålla sig till ursprungstanken (Utifrån klassisk västerländsk konstmusik). Olika synsätt på komposition tas upp, då Gardner beskriver Basongye-folket i Kongo som inte anser att människan spelar någon roll i musikskapandet, jämfört med den västerländska bilden av kompositören som det stora geniet. John Lennon reflekterande över sig själv och sitt skapande utifrån ett skolperspektiv när han uttryckte:

Varför har ingen upptäckt mig? Fattar de inte att jag är smartare än någon annan i skolan? Varför är lärarna dumma? [...] Varför satte de mig inte i en konstskola i stället? Varför fick jag inte lära mig ordentligt? Jag var annorlunda, jag hade alltid varit annorlunda. Varför märkte de inte det? (Gardner 1994: 106)

Det Gardner vill visa på i sin bok *De sju intelligenserna* är att det utifrån ett utvecklingspsykologiskt pedagogiskt perspektiv, "gäller att ta hänsyn till medfödda intellektuella förmågor, till barns mångskiftande utvecklingsprocesser och samtidigt till att varje kulturs specifika värderingar och funktioner påverkar och omformar dessa processer." (Gardner 1994: 297). Gardner vill vidare genom sin bok ta det individuella undervisningsbaserade sättet till en ny nivå. En medvetenhet om att olika intellektuella sidor är mer eller mindre utvecklade hos olika barn gör att man kan skapa intellektuella profiler för varje individ, utformade genom intelligens-tester baserade på vetenskap om de olika intelligenserna, och dessas egenskaper. Pedagogisk preci-

serad hjälp kan då tillämpas för att stimulera både områden som är mindre utvecklade och områden som är mer utvecklade. Vilka områden som ska prioriteras och vilka val man utbildningsmässigt gör är till stor del en annan diskussion. Gardner försöker i sin bok ge förutsättningarna.

### 3.5 Flow

När tillståndet Flow uppstår är vi ett med den arbetsuppgift vi tagit oss för. Tiden flyger iväg och vi glömmer oss själva. Hela vår mentala energi är koncentrerad på det vi i stunden sysslar med och vi reflekterar inte över om vi är lyckliga eller inte, om vi är hungriga eller trötta. Skulle man börja fundera över vårt mentala tillstånd tappar vi fokus från uppgiften vilket i vissa fall kan få förödande konsekvenser. Vi uppnår Flow när det är balans mellan utmaningen och vår förmåga att lösa uppgiften. Är uppdraget för mäktigt och vi tvivlar på vår förmåga att klara av den blir vi stressade och känner obehag eller ångest. Är det för lite motstånd blir vi passiva och apatiska. Det är när vår förmåga matchar nivån på uppgiften vi har störst chans att nå en flowupplevelse.

Mihaly Csikszentmihalyi är professor i psykologi och har skrivit flera böcker i ämnen där han har kartlagt när människor känner flow. Han har använt sig av den så kallade "upplevelsesamlings-metoden". Den går ut på att kartlägga när och i vilka situationer människor känner välbefinnande. Personen bär en personsökare som piper varannan timme och vid dessa tillfällen fyller bäraren i en enkät med olika frågor där personen svarar på hur han/hon känner sig för stunden utifrån en sjugradig skala. Dessa USM-dagböcker samlas in från flera tusentals personer och har lagt grunden till Csikszentmihalyis forskning. Undersökningen visar att vi människor som vanligast upplever flow under tiden vi spenderar på våra arbeten, snarare än när vi är hemma på vår fritid. Csikszentmihalyi menar att det är få som gör något meningsfullt på sin fritid utan instället sysselsätter sig med aktiviteter där du inte behöver använda din mentala förmåga utan blir serverad underhållning som t.ex. tv-tittande. Tv:n ger välbefinnande kortsiktigt men i längden skapar den en meningslös tillvaro. Detta signalerar om ett paradoxalt förhållningssätt till vår fritid eftersom de flesta människor inte är medvetna när de egentligen upplever flest tillfällen av flow. Under antiken hade man en annan syn på sin fritid. Det var först när vi var lediga vi kunde ägna oss tid till att utveckla oss själv och studera. Det grekiska ordet för fritid är *scholea* vilket vårt ord för skola har sitt ursprung. Grekerna ansåg att det bästa sättet att använda vår fritid till var att studera. "Olyckligtvis är det sällan som det här idealet kan förverkligas." "Att titta på TV, som i medeltal förbrukar mest mental energi av alla fritidsaktiviteter, är förmodligen också den nyaste formen av aktiviteter för människan." (Csikszentmihalyi 1997:30)

#### 3.5.1 Flowupplevelsen

Upplevelsen kan liknas vid vad en musiker kallar inspiration, eller en idrottsman kallar andra andingen, eller en religiös mystiker kallar extas menar Csikszentmihalyi. Aktiviteterna skiljer sig mycket åt men upplevelsen går att jämföra. (Csikszentmihályi 1997: 51) Aktiviteter som ger möjlighet till flow kallar Csikszentmihalyi för flowaktiviteter. "Flow brukar uppstå när det krävs hela en persons skicklighet för att han ska lyckas med en utmaning som han bara nätt och jämt klarar av". (Csikszentmihályi 1997: 52) Aktiviteter som ger en direkt feedback på att vi gör något bra har goda förutsättningar för att skapa flow. När vi känner flow är vi för det mesta medvetna om vi gör något bra eller att vi presterar bättre på något sätt.

"I det harmoniska ögonblick då ens fysiska och psykiska energi fokuseras kommer livet äntligen till sin rätt". (Csikszentmihályi 1997: 54) När man har en meningsfull arbetsuppgift kän-

ner man inte efter hur man mår. Csíkszentmihályi tar upp ett exempel om en bergsklättrare som fokuserar all sin mentala energi på att planera sin klättring så att han inte faller. Skulle han börja fundera över om han är lycklig eller inte skulle han tappa koncentrationen och kanske i värsta fall ramla ner för berget. Det samma gäller kirurgen som ska skära med skalpellen i en patient. Efteråt kan vi reflektera över det vi gjort och känner lycka. Csíkszentmihályi menar att vi även känner lycka vid andra tillfällen än i samband med en flowupplevelse. Som t.ex: en utvilad kropp, bra relation och vackert väder. Denna typ av lycka är mer sårbar eftersom den är beroende av yttre omständigheter, den lycka vi får genom flow skapar vi själva. Man kan själv söka aktiviteter som skapar fler tillfällen av flow genom att söka ny kunskap och lära sig nya förmågor, menar Csíkszentmihályi. "På samma sätt fungerar flowupplevelsen som en magnet för inläring - det vill säga för att utveckla nya nivåer av utmaning och skicklighet. I en idealisk situation lär man sig ständigt nya saker samtidigt som man tycker att det man gör är roligt." (Csíkszentmihályi 1997: 55)



## 4. Metodval och material

### 4.1 Val av metod

Vi har samlat in information om hur instrumentallärare ser på begreppet *ett eget uttryck* i relation till musik och till den tekniska färdighet som involveras i ett musicerande eller i en undervisningssituation. Detta har vi gjort genom att intervjua tre instrumentallärare. Våra intervjufrågor har vuxit fram ur vår egen förförståelse och erfarenhet i ämnet, och ur den litteratur vi presenterat i teoretiskbakgrund och begreppsbyggnad.

Den ostrukturerade intervjuformen passade bättre för det vi ville undersöka snarare än den strukturerade där frågorna mer är bestämda i förväg. Detta för att göra det möjligt att ställa följdfrågor och nå djupare resonemang. I en ostrukturerad studie styr respondenternas svar strukturen av intervjun, där följdfrågor baseras på vilken riktning samtalet tar. "Syftet med den kvalitativa intervjun är att få den intervjuade att ge så uttömmande svar som möjligt". (Johansson & Svedner 2006: 43) Vi behövde diskussionsfrågor snarare än ja-nej frågor eftersom detta är en kvalitativ studie där vi tolkar insamlad data. Vi måste helt enkelt fråga människor vad de tycker, och tolka svaren utifrån begrepp och vår egen förförståelse. En kompletterande undersökningsmetod skulle kunna ha varit observationer av instrumentallektioner för att koppla respondenternas tankar till praktiskt handlande. Detta gjorde vi inte konkret i denna studie, men i vår förförståelse av instrumentallärande genom vfu, vikarierande och egna instrumentstudier, ligger många års "observationer" genom vår erfarenhet till grund för tolkningen av respondenternas svar. Det viktigaste var i denna studie verksamma lärares egna argumenteringar och reflektioner kring frågeställningarna för att kunna ställa våra problematiseringar mot insamlad data.

För att kunna tolka den insamlade informationen utifrån vetenskapliga begrepp har vi använt litteratur som vi anser nära ämnet. Tidigt i processen valdes Howard Gardners litteratur in. Hans intelligensforskning har fått ligga som huvudsaklig vetenskaplig grund för vårt arbete och vi har använt relevanta teorier om musikaliteten som en av sju intelligenser.

### 4.2 Urval av respondenter

Respondent	Ålder	År i läraryrket	Instrument	Kön
A	Ca 50	6	Saxofon	Man
B	Ca 50	30	Gitarr	Man
C	Ca 30	3	Gitarr	Man

Valet av respondenter gjordes utifrån vilken åldersgrupp lärarna undervisade. Därför valdes en högskolelärare, en gymnasielärare samt en lärare från kulturskolan. Det var ingen slump att det blev de tillfrågade utan valet gjordes efter övervägande av författarna baserat på vår förförståelse om individerna. Känslan om vad de kunde tillföra och det vi redan visste innan om respondenterna gjorde att vi valde just dem. Vår förförståelse om respondenterna bestod av vetskap om deras aktiva musicerande, yrkeserfarenhet och utbildningsbakgrund, där deras olika utgångspunkter gav förutsättning för varierande information. Examensarbetets tidsmässiga omfattning påverkade också valen samt antalet intervjuer. En kritik skulle kunna vara

genusaspekten. Det hade varit intressant att jämföra kvinnliga och manliga lärares svar, förutsatt att de hade liknande arbetsuppgifter, åldersgrupper och förutsättningar, och jämföra deras resultat. Vi valde dock att avgränsa oss ifrån genusaspekten, av utrymmesskäl i uppsatsen, av tidsskäl, och eftersom vi anser att det är en annan uppsats, om än intressant.

De tre respondenterna täcker tillsammans den svenska institutionaliserade musikbildningens åldersgrupper. Det vill säga från årskurs tre på lågstadier (några års variation förekommer mellan olika skolor när elever ges möjlighet att börja spela instrument) till ett yrkesliv efter högskola. Detta var medvetet eftersom vi tyckte det var intressant att jämföra relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten i förhållande till åldersaspekten, och därigenom kunskapsnivån. Vi gjorde ett ”representativt stickprov” (Stukát 2005) av instrumentallärare, där varje lärare representerade en åldersgrupp och en institution, eller en ”strata” som Stukát säger (Stukát 2005: 60-61), vilket är en delgrupp. Om huvudgruppen är instrumentallärare, är kulturskolelärare, gymnasielärare och högskolelärare tre delgrupper. På så sätt är vårt urval stratifierat (Stukát 2005), att respondenterna representerar tre, av oss urvalda och bedömda som intressanta i jämförelse med varandra, delgrupper av samma yrke. Hur representativa de tre lärarna är för sina respektive åldersgrupper kan naturligtvis ifrågasättas. Vi vill återigen koppla de till antalet få respondenterna till den kvalitativa intervjun som undersökningsmetod. Utförliga svarsresonemang med motiveringar var för vårt syfte viktigare än kvantitativa konstateranden.

### **4.3 Genomförande och tolkningsprocessen**

Respondenterna kontaktades i alla tre fallen via mail där vi frågade om de var intresserade att ställa upp på en intervju till vårt examensarbete. Vi gav i mailet en kort presentation av ämnet, och berättade praktiska förutsättningar som att vi behövde träffas och spela in intervjuen, och hur mycket tid vi uppskattade att vi skulle behöva ta i anspråk. Vi bestämde sedan, efter respondenternas önskemål, tid för intervjuerna på en plats föreslagen av oss. Vi inledde intervjun med ett par frågor av mer allmän karaktär för att få den intervjuade att känna sig bekväm. Sedan leddes intervjun in mot huvudfrågeställningarna i arbetet. Det finns anledning att reflektera över ordningsföljden av frågorna. Vissa frågor t.ex, den första var mer komplicerad än övriga frågor, vilket vi märkte utifrån det olika mottagandet hos respondenterna. Om vi placerat den senare hade vi möjligen fått ut mer av den. Tanken var att börja med en större, mer reflekterande fråga innan respondenterna hade hunnit bli alltför påverkade av övriga frågor, för att vi på så sätt skulle minska vår påverkan på svaren. Intervjuerna tog ca en timme var. De spelades in på band, därefter sammanfattade vi enskilt intervjuerna skriftligt, hälften var. Efteråt kontrollerade vi och läste igenom varandras sammanfattningar så att all nödvändig information kom med. Resultaten har naturligtvis påverkats av vår förförståelse och av våra värderingar, men har också satts i relation till använd teoretisk litteratur.

### **4.4 Diskussion om arbetets tillförlitlighet**

När man tittar på hur väl ett vetenskapligt arbete är utfört talar man ofta i termer av reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Reliabiliteten avgörs av hur noggranna och tillförlitliga undersökningsmetoderna är. Validiteten om man undersöker det man avser. Om resultatet är generaliserbart gäller det även för andra utanför gruppen vi undersökt. (Stukát 2005: 125)

Vidare vad gäller validiteten av arbetet, så kan den skifta något mellan de olika frågeställningsområdena. Definitionen av det egna uttrycket, som vi sökt klargöra, har vuxit fram under arbetets gång. Angående definitionen av det egna uttrycket kunde vi inte veta vad som var avsett förrän undersökningen var slutförd. Vi anser dock validiteten vara hög då empirin, genom våra tolkningar, kändes naturligt sammanlänkad med teorin.

I den vetenskapliga rapportens natur ligger det ett krav på att det skulle bli samma resultat om den reproducerades, att informationen som är framtagen skulle generera liknande slutsatser. Resultatet beror alltid på den som tolkar och "[i] praktiken är reliabiliteten aldrig perfekt". (Johansson och Svedner 2006: 105) Betydelsen av den tekniska färdigheten som grund går som en röd tråd genom rapporten och bekräftas både i litteraturen och i intervjuerna.

I kvalitativa studier är det alltid svårt att prata om generaliserbarhet. Stukát menar att termen relaterbarhet är ett mer korrekt ord i denna typ av studie. Det är en svagare form av generaliserbarhet där man "beskriver sitt fall i förhållandet till liknande situationer". (Stukát 2005: 129) I vårt fall motsvarade informationen vi fick fram våra förväntningar genom vår erfarenhet av liknande situationer, genom egna musikstudier med instrumentallektioner. I den meningen vill vi hävda en hög relaterbarhet. Generaliserbarheten ska naturligtvis ifrågasättas i en så här pass liten intervjustudie.

De reliabilitetsbrister som finns i arbetet har att göra med intervjumetoden och respondenterna. Hur pass välriktade och tydliga våra frågor var, hur vi betedde oss under intervjusituationen, om vi gav tillräckligt med utrymme till respondenternas resonering och reflekterande, och hur pass öppna vi var för vidareutvecklande resonemang. Respondenternas dagsform spelar också in, om de t. ex var stressade vid intervjusituationen, eller hade sovit dåligt föregående natt och inte alls var upplagda för djupare resonemang. Återigen vill vi lyfta fram risken för feltolkningar av svarsdata. Däri, menar vi, ligger den största reliabilitetsbristen med intervjuer som mätinstrument. Även en validitetsbrist eftersom olika resonemang och frågeställningar korsbefruktade varandra, och i många fall kunde leda fram till, från början ej avsedd data, och nya problemområden.

## 4.5 Etiska aspekter

Vi kontaktade respondenterna via mail och förklarade vad vår undersökning skulle gå ut på samt hur vi ville gå tillväga. De intervjuade blev informerade om att deras anonymitet försäkrades, och att det i resultatet inte skulle framställas så att det kunde framgå vem som ligger bakom orden. Respondenterna hade varit med om liknande undersökning tidigare och var införstådda med proceduren. Vad gäller informations-, samtyckes- och konfidentialitetsaspekterna mellan oss och respondenterna, så var de av formell karaktär, och inte avgörande för intervjuernas genomförande. Den något känsligare aspekten var tolkandet av respondenternas svar. Att inte utelämna svarsdata för att få en bättre framställning enligt våra egna tankar och syfte. Det var viktigt att i denna fas medvetandegöra vår egen förförståelse av våra frågor och syfte för att aktivt kunna förstå och tolka respondenternas resonemang utanför våra egna tankar. Helt utanför våra egna tankar måste vi också vara ödmjuka nog att inse att vi inte kom. Det var också svårt att i arbetets process kunna urskilja andra forskares influenser i våra egna resonemang. Alltså om vi var färgade av t. ex Gardners teorier fast vi i diskussionen omedvetet framställde det som vårt eget resonemang. Vi försökte på den aspekten vara ärliga och generösa med att härleda resonemang till andra forskare. (Stukát 2005)

Vi anser att dessa dilemman har med arbetets karaktär och metod att göra, och att detta ändå var bästa sättet att genomföra arbetet på. Syfte och frågeställningar är av reflekterande karak-

tär utifrån personliga erfarenheter, vilket gör vår forskning till en hermeneutisk process. Det behöver det också vara, anser vi, för att kunna kartlägga, problematisera och svara på våra frågeställningar.

## 5. Resultat

### 5.1 Beskrivning av respondenterna

Vi har intervjuat tre musiklärare och gjort vårt urval utifrån vilka åldrar de jobbar med. Vi kommer att kalla dem för A, B och C.

A är en medelålders man i 50-årsåldern. Han har en naturvetenskaplig gymnasieutbildning, tre terminer på folkhögskola och är utbildad improvisationspedagog vid universitet. Han tog sin examen 1981 och har varit verksam som musiker sen dess. A har jobbat som gästlärare från och till på olika skolor främst för äldre elever, folkhögskola och högskola, men jobbar sedan sex år tillbaka fast på en musikhögskola. Instrument: saxofon

B är också en man i 50-årsåldern och jobbar på ett estetiskt musikprogram på ett gymnasium. Studerade på musiklinje på gymnasiet och senare till musiklärare med afroamerikansk inriktning vid universitetet. Han har arbetat som lärare i ca 30 år och delvis som musiker. Instrument: elgitarr

C är en nyutexaminerad lärare. Han är runt 30 år och har gått på gymnasium och folkhögskola, båda med musikinriktning, samt är utbildad gitarrlärare inom den afroamerikanska traditionen. C arbetar på en kulturskola, vilket innebär elever från årskurs 4 till och med 9.

### 5.2 Respondenterna om tekniken och det egna uttrycket utifrån deras eget musicerande

A menar att tekniken inte kommer i vägen för hans kreativitet. Om han skulle öva mer teknik tror han inte att hans kreativitet skulle påverkas negativt utan menar istället att tekniken förädlar det egna uttrycket och hjälper honom att få fram det han vill uttrycka.

Jag har svårt att tänka att det skulle vara så att om jag övar för mycket på det kommer det inverka negativt på det andra och tvärt om. Som om man på något sätt som person inte riktigt hade någon kontroll på det. För mig är det väldigt konstigt. Jag kan inte se att om jag skulle ha övat mycket mer att jag skulle därmed ha blivit en mindre kreativ improvisatör (Respondent A).

Man betraktar snarare en musiker utifrån ett helhetsintryck, vad personen gillar för musik, hur personen är, vad den väljer att spela etc, och det beror inte på hur mycket musikern övar teknik, menar A. Han tar Michael Brecker som ett exempel på en musiker som var känd för att öva väldigt mycket och menar att om Brecker inte hade övat lika mycket hade han inte varit en annan typ av musiker utan snarare en inte lika stark saxofonist i sin genre. A vänder också på det och menar att om han själv aktivt inte övade teknik att det då inte skulle göra honom till en musiker som spelade bättre "free form". Därför menar han att det inte finns något motsatsförhållande mellan de två begreppen. I slutänden handlar det om musikerns personliga smak och musiken han/hon väljer att spela. Han anser att det ligger en fara i att man som musiker undviker att öva vissa saker i tron på att det kommer att påverka ens spel negativt, som om man själv inte rådde över det.

Även om C säger att hans teknik inte just nu är vad den än gång var så säger han att det inte påverkar hans uttryck negativt. Tidigare övade han mest teknik för teknikens skull utan att ha någon självklar riktning med det. Han kunde också känna att hans musikaliska beslut, när han

improviserade, grundade sig på tekniken han kände sig trygg i vilket gjorde att han spelade fraser fingrarna kände till. B å andra sidan säger att han länge varit begränsad i sitt eget uttryck på grund av bristande teknisk skicklighet på instrumentet gitarr, vilket ledde till att han mycket metodiskt och strukturerat för tio år sedan konstruerade ett heltäckande och komplext övningsschema där B täckte alla de problemområden han ansåg sig ha. Känslan av att inte vara nöjd med det han uttryckte med sitt instrument härledde han till sin bristande teknik. Målet var att höja sin tekniska förmåga och att eliminera sina problem eftersom dessa skapade en frustrerande känsla och inte släppte fram det egna uttrycket. Resultatet blev inte bara en förbättrad teknik utan också en större närhet till hantverket, vilket gjorde att B snabbare kom in i musiken. Jag är mer “ett med mitt instrument” och har närmre till musiken, menar B.

Allt som gör det oskönt när man spelar tar bort kreativitet från improvisationen eller närvaron. (Respondent B)

### **5.3 Respondenternas definition av det egna uttrycket.**

Tydligt är att de vi intervjuat har svårt att direkt verbalisera definitionen av det egna uttrycket. A säger att han kan känna det i hela kroppen men att det är svårt att sätta ord på. Allteftersom dialogen fortskred centerades diskussionen kring att hitta fokus i sitt eget spel, som gör att man kommer till ett tillstånd där man uttrycker något som är “ärligt”, men också att skapa det i samklang när man musicerar med andra. Det närmaste en konkret definition respondenterna hamnar i är att likna det vid ett sound eller en egen röst som är relaterad till personen. A menar också att nyckeln till att hitta det egna uttrycket är att veta vad man vill uttrycka och vilken känsla man är ute efter.

När jag hittar den är det jag som spelar och ingen annan. (Respondent A)

Både A och B menar också att det finns en fara med att anta en roll när man spelar. Att spela utifrån vad man tror att åhörarna förväntar sig kan göra att man blir alltför selektiv i sitt spel som leder till att man tappar fokus, säger A. Det kan vara som natt och dag att spela när man inte hittar in “i nuet”. Det blir i stället kraftuttömmande och trögt att spela, ingenting fungerar som man själv vill. Tvärt om i en idealisk situation när allt fungerar och man kan “grabba tag i musiken” tänker man inte på viken tonart det är, man tänker inte på hur lång tid det har gått på giget, menar A. I detta tillstånd får man genast en känsla av tillfredsställelse och lycka. De beskriver det som att vara “ett med musiken”, “att vara inne i ett flöde”. B säger så här:

[...] någon slags känsla av att vara inne i ett flöde som är sammankopplat med ens liv. Det är en känsla av att känna sig riktig. (Respondent C)

### **5.4 Respondenternas approach till övning**

A menar att det centrala och det som ska styra vad man övar är det man vill åstadkomma musikaliskt.

Därför så menar jag att det absolut viktigaste för en ung musiker det är att så snabbt som möjligt försöka komma fram till vad det är man vill göra. Och då behöver man inte bekymra sig över vilken metod man har egentligen. Utan det är det sekundära. (Respondent A)

C upplever en viss problematik när han övade mycket teknik under sina studier av improvisation på musikhögskolan. Han kände att han lärde fingrarna mönster vilket gjorde att det han sedan spelade inte var så ärligt utan att tekniken blev något som han lutade sig mot. Han spelade de fraser som fingrarna kunde och som han kände sig trygg i. Som nämnts ovan övar B mycket teknik. Han konstruerade omfattande tekniska övningspass som skulle täcka igen de gråzoner B upplevde skapade hinder i hans musicerande. Att öva är inte att göra musik, det är två skilda saker, menar B vilket gör att hans tankar skiljer sig en aning jämfört med A och C. Vidare säger B att övning snarare är en förberedelse till musik och den behöver inte vara lustfylld. Tillfredsställelsen ligger i att ha övat strukturerat och täckt de områden han ville förkovra.

A känner som mest motivation att öva då han stöter på ett uppenbart problem i sin teknik t.ex. under (i) en konsertsituation. Han känner en stor frustration inför att inte kunnat uttrycka det han i stunden ville och när han vill åtgärda detta finns det ingen gräns för hur länge han står i övningsrummet. Däremot att gå in i ett övningsrum med inställningen: "jag ska väl öva lite på dittan och dattan för det är ju alltid naturligtvis bra att ha", är betydligt svårare. Respondent A förklarar också om hur avgörande kvalitén av hans sound, hans personliga röst på sitt instrument, varit för hans musicerande. Under åren har han genom att blåsa långa toner övat och format det sound som för honom är så centralt. Det har hjälpt honom utveckla sitt eget uttryck, sin röst, och gjort honom till den musiker han är idag.

[J]ag har inte haft problem att stå och öva långa toner. För jag vet att det här är så oerhört viktigt för mitt uttryck. Jag har känts mer och mer för varje år när jag har ett sound som jag är nöjd med och verkligen kan använda det kanske är det som har hjälpt mig mest i olika typer av situationer. Har man ett bra sound och ett bra tyck ut i det man gör så kan man glida sig förbi vissa grejer som man kanske inte riktigt har hunnit få koll på. Så det kan limma ihop musiken på ett sätt som är fantastiskt. För det är ett sådant direkt uttryck och det är någonting som jag tror träffar folk direkt i hjärtat. Så det har jag alltid satsat mycket tid på. (Respondent A)

Även C säger att det är det egna uttrycket som styr hur mycket teknik han övar. Han utgår mer från sig själv och vad det är han vill åstadkomma.

Jag utgår mer från mig själv nu än jag utgår från teknik och teori, grundar spelet mer på hur jag själv tycker det ska låta, vad jag vill åt. (Respondent C)

## 5.5 Respondenternas värdering av det egna uttrycket gentemot den tekniska färdigheten

Det är sällan B anser att han som lyssnare tycker att folk spelar taffligt, men att han däremot tycker att folk spelar mer eller mindre intressant. I en konsertsituation är det egna uttrycket hos musikern som fångar hans uppmärksamhet. B säger att han kan bli uttråkad av att höra band som fokuserar på att spela rätt hela tiden och inte tänker så mycket på uttrycket.

Jag hör hellre ett taffligt Rolling stones än ett "så-ska-det-låta-band" som spelar en bra version av en Rolling stoneslåt. (Respondent B)

I C's undervisningssituation med yngre elever arbetar han nästan bara med att få ihop det tekniskt, fingersättningsdetaljer etc. I en konsertsituation när eleverna ska uppträda arbetar han mer med uttrycket, då utifrån musikaliska beståndsdelar som rör dynamik och karaktär. På så sätt kan man få eleven att lägga ner mer uttryck i spelet. Att locka fram det genom tekniken och tekniska termer. Trots att C som han säger värderar det egna uttrycket högre än den tekniska färdigheten, mycket genom konsertsituationens dimensioner, tycker han det är svårt att

ha dialogen om det egna uttrycket med elever. De språkliga och erfarenhetsmässiga skillnaderna är för stora för att kunna mötas i samtalet om det egna uttrycket när det gäller unga elever. C anser att det är självklart att även unga elever, i vissa fall barn, har ett eget uttryck, men att man behöver definiera om begreppet så det kan passa i samtal för unga åldrar.

Under intervjuens gång växer ett resonemang fram hos respondanten kring det egna uttrycket och hur vida man ska lägga mer tyngdvikt vid den tidigare i undervisningen. Att ju tidigare man introducerar och reflekterar kring begreppet ju snabbare kommer kanske eleven fram till vad den vill göra.

C reflekterar även över den kontextuella aspekten på det egna uttrycket. När C gick på musikhögskolan upplevde han att det egna uttrycket och konstnärlighet värderades högt men att det genom institutionen blev en likriktning av begreppet, främst i och genom favoriserade genrer så som jazz.

För mig personligen är det ganska enkelt. Tekniken är ett verktyg för det egna uttrycket. Teknik för teknikens skull kan hålla mig intresserad några minuter (Respondent A)

A menar vidare att om man vet vad man ska ha tekniken till blir tekniken en direkt koppling till det egna uttrycket. A är själv medveten om sina tekniska brister. När man var ung handlade det mycket om att fylla igen alla de luckorna. Ett teknikfokus för teknikens skull. Nu har han vågat överge den bredden till förmån för det han brinner för. Just att veta vad man vill uttrycka, vad man vill med musiken, har gjort att A själv har överseende med sina tekniska brister. ”Man får våga acceptera att man inte behöver fylla igen tekniska luckor, inse att man inte kan ha fingrar i alla burkar”

A menar att han tänker olika mellan begreppen beroende i vilken situation han befinner sig i. Är han på en konsert som lyssnare tänker på ett sätt och när han undervisar på ett annat. Han upplever ett dilemma som lärare på den punkten att han känner att han borde lägga stor vikt vid teknikdelen eller hantverksskickligheten för att vara en ”duktig lärare”. A kan känna att han ibland nästan tvingar på elever övningar för att täppa till tekniska skavanker istället för att lägga fokus på; ”vad är det här för individ, musiker? Vad är unikt med denna person?” (Respondent A). A tycker att han egentligen borde ta mer hänsyn till elevers olika förutsättningar och tankar om sitt musicerande, och mindre hänsyn till den lärarroll han genom institutionen intar. Den rollen bidrar till en likriktning menar A.

Jag har ibland lätt att falla dit att bli en för duktig lärare och ta itu med det som inte funkar, istället för att behandla eleven lite mer som jag behandlar mig själv. (Respondent A).

Om A ska skönja en genomgripande värdering från institutionens sida så är det ett hänsynstagande till elevens ”riktning” framför tekniken. Elever som lägger ner ett eget uttryck i en riktning han eller hon brinner för, värdesätts högre än en tekniskt mer fulländad elev som saknar riktning. Hur stort glappet kan vara mellan ”riktningen” och den tekniska färdigheten är lite svårare att avgöra. Klart är att elever som söker högskolan ofta redan har en hög teknisk nivå.



## 5.6 Hur respondenterna arbetar för att bejaka och förvalta elevens egna uttryck

A jobbar mycket med att få eleverna att lyssna väldigt aktivt på sitt eget spel, på tonen man spelar: "Var det vibrato, hur lät det, vad menar jag med den här tonen?" (Respondent A). Att jobba med basala känslor som glädje eller sorg är ett sätt att involvera uttryck. Dels jobba med den tekniska biten, som tonbildning, men även ha en dialog och diskutera tonens innehåll med eleven.

[...] att man ska kunna beröra folk med en enda ton, det kan man definitivt prata om. Det blir lite flummigare än andra lektioner men om man lyckas sätta ett sådan frö i huvudet på unga musiker så sätter det igång en tankeprocess och när man väl är inne i den så tror jag att man kan fortsätta med det i stor grad på egen hand, som elev. (Respondent A)

Att lyssna på sig själv emellanåt på t.ex egna inspelningar är viktigt för att kunna reflektera över hur man spelar. Upptäcker man då att man inte har den själva fundamentala grunden där, får man gå tillbaka och öva på "långa toner" och fråga sig vad musik egentligen är, vad det betyder för dig?

B säger att det är viktigt att inte gå in och peta för mycket i vad som är rätt och fel, men menar samtidigt att det kan finnas en tradition som är viktig att kunna som instrumentalist. Det är inte självklart att det är det egna uttrycket vi vill höra utan en bra prestation utifrån stilen som spelas. B menar även att detta kan leda till en krock mellan musikern och konstnären – att spela "rätt" istället för det man vill och känner för.

Lektionerna blir lättare om eleverna gör som jag vill, när det är strukturerat, men det tycker jag är fel. När man har individuella lektioner måste man vara närvarande, vem är den här personen? Sen är det inte säkert att de kan uttrycka vad de vill. Men att de förstår att de alltid har makt att förändra inriktningen, att man vill att de ska göra det. Aldrig så att man måste göra det som jag kommer med. Men jag har ett ansvar att komma med nya grejer. En elev kan ju inte önska saker som den inte vet finns. Klart man har en plan och pratar om saker som man märker fattas för att eleven ska bli friare i sitt spel, tajming, rytmik. Det tror jag är ett sätt att inte döda ett uttryck (Respondent B).

C ser ett bejakande av elevens uttryck i att hålla igång dem i det de gör. "Jag hoppas att jag försöker göra dem glada över att fortsätta med det de vill göra, vill de något vill jag pusha dem att fortsätta med det" (Respondent C). C ser uppenbara tekniska hinder när eleverna är små rent fysiskt. "En del har ju inte fingrar än" (Respondent C). Även B anser att man för att spela gitarr behöver ha lite teknisk färdighet. Att ett eget uttryck genom gitarrspel kräver teknik.

## 5.7 Den lärandeteoretiska pedagogiska relevansen i respondenternas undervisning

B säger att den pedagogikundervisning han själv fick var lite "krystad", vilket satt sina spår. Det handlar mycket om en inställning snarare än pedagogik, säger B. "Det är som att spela, att inte bara hamra på, utan att lyssna, vara ödmjuk. Den här personen är inte här för min skull. Jag är här för den personens skull" (Respondent B). B uttrycker inte något särskilt pedagogiskt förhållningssätt, utan trycker på den personliga professionalism som krävs i den, för eleven, enskilda lektionens utsatthet.

C har som utexaminerad för två år sedan genomgått den nya lärarutbildningen med stort fokus på aktuella lärandeteorier, så som det sociokulturella perspektivet. C känner dock att hans lärartrygghet vilar på den musikaliska ämneskunskapen och personliga erfarenheter. Han känner sig inte trygg i att prata om pedagogiska teorier, vilket han kopplar till okunskap, ointresse under utbildningen eller orelevens för hans roll som gitarrlärare. Intresset för pedagogiska förhållningssätt har dock ökat sedan han började jobba. Han känner sig också lärandeteoretiskt synkad med gällande styrdokument och pedagogiska förhållningssätt i sin undervisning, även om det är mer eller mindre medvetet.

”Det har jag aldrig riktigt tänkt på. Jag tror att jag ska utgå så mycket som möjligt från min person, då tror jag att jag gör mest nytta” (Respondent A). A menar liksom C att hans musikaliska ämneskunskaper och personliga erfarenheter ligger till grund för hans lärargärning. ”På samma sätt som jag tycker att det personliga uttrycket är viktigt när jag spelar, på samma sätt är det personliga uttrycket viktigt i undervisningen. Om jag ska känna att jag verkligen vet vad jag pratar om” (Respondent A). Om man bjuder på sig själv och sina egna känslor får man igen väldigt mycket, hävdar A utifrån egna erfarenheter. ”Det gör att det ofta kan kännas lika kul att undervisa som att spela” (Respondent A).

## **5.8 En bra lektion utifrån relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten enligt respondenterna**

A kopplar det egna uttryckets utrymme i lektioner till en öppenhet och improvisation i stunden. Framst genom ostyrda samtal med eleven där man ärligt och uppriktigt kollar av var eleven befinner sig och möter eleven där. Sedan kan man utifrån det göra musik. A uttrycker återigen en krock mellan sin plikt-känsla av att vara en duktig och förberedd lärare som har färdiga åtgärdsplaner för varje brist hos eleven. Mot att verkligen på ett individuellt plan möta eleven i stunden i en positiv anda, och bryta fokuset på bristerna som han upplever kan ta överhand alltför ofta. A berättar att de lektioner både han och eleverna minns är de när man kommer som mest oförberedd. När man nästan är lite skraj för vad som ska hända för man känner sig oförberedd;

När man som lärare känner sig som mest sårbar och oförberedd och sista utvägen blir liksom att försöka vara så öppen som möjligt för stunden så att säga, precis som när man fungerar som bäst å spela, så kan verkligen det här mötet uppstå som man aldrig glömmet. Varken för studenten eller läraren. Har man förberett allt i minsta detalj och kör sin show, och studenten säger tack och tar emot och gör det man säger, så uppstår inte alltid den där magin. Det mötet uppstår inte alltid utan då blir det mer att jag har bestämt vad vi ska göra, studenten tycker; det var en späckad lektion osv. Men vad har det lett till kan man fråga sig ibland. Så min målsättning är att försöka lämna mer space till, och mer öppenhet inför varje, och se lite mer varje lektion som ett möte med en annan människa. Och se var befinner vi oss idag, och framförallt, vart ska vi vidare nu? Hur ska du bära dig åt? (Respondent A).

”En bra lektion är när man kommer fram till att den här eleven har ett stopp någonstans och så kommer man förbi det” (Respondent B). B uttrycker ett behov av att man ibland måste traggla igenom tråkiga tekniska övningar och hinder för att komma dit. Lektionerna kan se olika ut. Där får man vara flexibel. Ibland behövs mycket prat, även om B anser att spelandet på lektionerna är det viktiga.

C har en liknande syn som B när han säger; ”Att man på en lektion lär in nåt nytt, där eleven få upplevelsen av att; lär jag mig det här blir det bra. Att det skapas en förståelse för vad man behöver kunna, och att man kommer fram till ett resultat, man kan spela en låt i slutet av lektionen. Att eleven tycker det var roligt och att de får en upplevelse av musiken. Allt småpill var värt mödan” (Respondent C).

## 6. Analyserande diskussion och slutsatser

### 6.1 Relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten

A, B och C gör, enligt vår tolkning, en tydlig särskiljning mellan begreppen det egna uttrycket och den tekniska färdigheten, utifrån sitt eget musicerande. I begreppet det egna uttrycket, menar vi att respondenterna dels lägger vetskapen om sin egen vilja om vad de vill uttrycka, dels en koppling till sin personlighet, vad det är som är just A, B eller C i musicerandet. Lika lite som att det går att identifiera individers identiteter endast efter olika biologiska beskaffenheter, utan att ta hänsyn till individernas karaktärer genom jaget som Ruud hävdar (Ruud 1997: 45) lika lite går det att koppla det egna uttrycket endast till den tekniska färdigheten, därför att de berör olika delar av en musikalisk identitet, menar vi. Den tekniska färdigheten kan dock tjäna som verktyg till att nå det egna uttrycket. A menar att detta är den tekniska färdighetens enda syfte, och vidare att tekniken inte har någon kraft att styra över hans vilja och personlighet, så som vi tolkar A under stycke: 5.2.

I samklang med Gardners neurobiologiska aspekter anser vi att särskiljningen verifieras. Den tekniska färdigheten som Gardner härleder till hjärnbarken i vänster hjärnhalva, vilken analytiskt behandlar musikens komponenter. Mot det egna uttrycket som respondenterna definierar med hjälp av termer som vilja och känsla, vilket vi genom Gardner kopplar till hjärnstammen i högra hjärnhalvan som anses styra känsloliv och motivation. Resultatet av respondenternas subjektiva erfarenhetsmässiga reflekterande styrks av Gardners teori om musikalisk intelligens. Med ovanstående resonemang vill vi visa på en relevans för begreppens existens. Det respondenterna säger i deras försök att definiera det egna uttrycket är, menar vi i samklang med Gardners teori om limbiska systemet som del i musikaliskt uttryck.

### 6.2 Definitionen av det egna uttrycket

Vi anser att respondenternas definitioner av det egna uttrycket väldigt mycket liknar det som Csíkszentmihályi kallar "flow". Utifrån flowbegreppet menar vi att det egna uttrycket, enligt respondenterna, bäst framträder i en symbios av att den tekniska färdigheten går upp i det egna uttrycket. När den totala skickligheten på området, eller i domänen som Gardner skulle sagt, får arbeta för att bäst tjäna det egna uttrycket. Csíkszentmihályi menar vidare att när det fysiska, vilket vi i detta sammanhang tolkar som det hantverksmässiga, fokuseras och sammanfaller med den psykiska energin, vilken vi menar är det egna uttrycket filtrerat genom individens vilja och personlighet så når man en flowupplevelse. När individens fysiska och psykiska energi i detta harmoniska ögonblick fokuseras "kommer livet äntligen till sin rätt." (Csíkszentmihályi 1997: 54). Så som vi tolkar respondenterna och Csíkszentmihályi menar de att man i detta ögonblick kopplar bort sitt eget analyserande av vad man gör, och vad omgivningen tycker om prestationen, och går upp i nuet. Denna omedvetna koppling i flowupplevelsen mellan de analytiska och känslomässiga delarna av hjärnan, den tekniska färdigheten och det egna uttrycket, menar vi, tolkat utifrån respondenter och litteratur, blir en positiv spiral där de båda begreppen sammanfaller i nuet utifrån individens innersta väsen, jaget, essensen av en människas personlighet, som Ruud säger. (Ruud 1997: 46). Nachmanovitchs talar i liknande termer om övningens roll när han säger att det bästa är att öva på ett sådant sätt så man blir fri från tekniken. Målet är, menar vi, att tekniken ska bli en källa med omedveten kunskap som det egna uttrycket hämtar sin näring ur vid tillfällena för musicerande.

### 6.3 Om övning

Respondenternas förhållningsätt till övning sammanfaller i stor utsträckning med musikalisk mognad, tolkar vi det som. Övning som verktyg för att nå ett förädlat uttryck utkristalliserar parallellt med att respondenterna mer och mer landar i vad som är deras eget uttryck, genom att de lär känna sig själva. Ett korrekt förhållningsätt till övning behöver kopplas till det egna uttrycket, menar de. Denna tanke kan ses analogt med Nachmanovitch syn på att övningen inte får separeras från musicerandet. (Nachmanovitch 1990: 71) Då blir övningen tråkig eftersom den upplevs omotiverad, så som vi tolkar Nachmanovitch. Vidare får heller inte musicerandet vara skilt från det egna uttrycket, då blir musicerandet tråkigt, enligt Amabile. (Amabile 1996, som refererat i Folkesson & Pettersson 2008: 25). Ur detta resonemang genom respondenterna och litteraturen framträder en bild av övningen som det sammanlänkade kittet mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten, som vi tolkar det. Övningens roll i relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten blir en broliknande konstruktion, och inte ett försteg till den tekniska färdigheten som sedan leder till det egna uttrycket, vilket vi anser är gängse uppfattning inom musikskolväsendet.

### 6.4 Värdering av det egna uttrycket i relation till den tekniska färdigheten

Sammanfattningsvis tolkar vi respondenternas svar på ovanstående fråga som att det egna uttrycket är det övergripande målet för deras undervisning och för deras musicerande. De uttrycker ett gemensamt övervärderande av det egna uttrycket gentemot den tekniska färdigheten. Enligt respondenternas framställningar tolkar vi det som att den tekniska färdighetens värde ligger i det egna uttrycket. Att det är först när man kopplar den tekniska färdigheten till det egna uttrycket som den tekniska färdigheten blir meningsfull. Den tekniska färdigheten har inget värde i sig själv, utan måste vara kopplad till det egna uttrycket. A och B menar att teknik för teknikens skull är ointressant och understryker därigenom den fristående tekniska färdighetens meningslöshet. I förhållandet mellan undervisningssituationen och konsertsituationen blir även förhållandet mellan begreppen tydligare. I förberedelserna inför en konsert med elever fokuserar C mest på det egna uttrycket. Relationen mellan begreppen framstår återigen som intim; grundläggande tekniska färdigheter framställs av respondenterna som nödvändiga i ett kanalisering av det egna uttrycket genom ett instrumentspelande. A och C menar dock att det tekniska fokuset på deras lektioner är värt att ifrågasättas. Vi tolkar det som att de anser att mycket av den teknikbaserade undervisningen ligger i lärarrollen och den hantverkstradition som instrumentallärande har. Detta är framförallt A kritisk till i sin egen undervisning, där han mer skulle vilja fokusera på, och utgå från elevens individuella riktning i musiken. A ger i sin självreflekterande tankegång, menar vi, en bild av fältets betydelse, såsom Gardner ser det när han introducerar fältbegreppet som en viktig del av samhällsstrukturens påverkan för individens utövande av musik. (Gardner 1994: XVI-XVII) I lärarrollen kliver A in i det institutionella ramverk som efter kulturrens värderingar bedömer och belönar musikaliska prestationer. Det teknikfokus som A och C upplever understryker också det, genom den västerländska konstmusikens tradition, den institutionaliserade musikens fält i det svenska skolväsendet. Den instrumentundervisningsforskning som Johansson och Svenningsson hänvisar till i sitt arbete ger samma bild; att det egna uttrycket åsidosätts i skolan till förmån för den tekniska färdigheten. (Johansson & Svenningsson 2008: 7-8).

En intressant parallell diskussion som vi tittat på men väljer att avgränsa oss ifrån, är de filosofiska teorierna i estetik om var konstens värde ligger. Är det i konstverkets hantverksmässiga precision eller i den subjektiva upplevelsen av konstverket? Var ligger värdet i statligt finansierade symfoniorkestrar, i hantverket eller i upplevelsen? Finns det objektiva musikaliska värden kopplat till den tekniska färdigheten? Eller ligger musikens enda värde i ett skapande och producerande av subjektiva upplevelser, oavsett nivån på den tekniska färdigheten? Till denna diskussion finns det olika ingångar, främst genom filosoferna Monroe Beardsley och Nelson Goodman. Litteraturförslag: *Intriduction to Aesthetics, An Analytic Approach* (George Dickie 1997)

## **6.5 Det egna uttrycket i relation till den tekniska färdigheten i ett lärandeteoretiskt instrumentallärarperspektiv**

Ålderns betydelse för hur de tre respondenterna bejakar det egna uttrycket lyser här igenom. A, som undervisar på en musikhögskola talar om att låta eleven lyssna till och reflektera över sitt eget spel, även att gestalta känslor i spelet. Vi tolkar det som att A på så sätt menar att musiken eleven spelar kan börja förankras i eleven själv, och att musiken på så sätt blir en del av det egna uttrycket, av jaget i Ruuds mening. Eleven aktiverar på så sätt också motivations och känslodelarna av hjärnan, vilket vi menar, ger eleven en egen relation till sitt musicerande. Att eleven kan börja se sin riktning och vilja med musiken, som A tidigare uttryckt som oerhört viktigt, och börja höra sitt eget sound, så som han eller hon vill låta. A talar på så sätt om ett aktivt och ett medvetet bejakande av en elevs eget uttryck. B, och framförallt C, som undervisar yngre åldrar talar, som vi tolkar det, om ett passivt bejakande av elevens egna uttryck. Det handlar enligt B och C mer om att inte hindra det egna uttryckets utveckling genom att vara öppen för elevens egna önskemål och vilja med sitt musicerande. B menar att man kan locka fram elevens vilja genom att presentera låtar och stilar han eller hon inte visste fanns, men som B tror kan passa eleven utifrån vad han känner till om eleven. Ett aktivt bejakande blir enligt vår tolkning påtagligare ju äldre elever man undervisar.

Enligt vår tolkning av de tre respondenternas resonemang kring vikten av lärandeteoretiska perspektiv, så anser de att ett pedagogiskt förhållningssätt till undervisningen är viktigt, men att det föreligger en lärandeteoretisk okunskap. På så sätt att de inte medvetet arbetar utifrån lärandeteorier. För alla tre respondenterna ligger det personliga engagemanget tillsammans med ämneskunskapen till grund för deras undervisning. Vi anser dock att respondenternas svar genom intervjuerna visar på ett, utifrån styrdokumentet, aktuellt undervisningssätt på den punkten att de försöker se varje elev individuellt, och inte utifrån deras egen lektionsplanering. En fråga som dyker upp är huruvida, och på vilket sätt aktuell lärandeteoretisk pedagogik är applicerbar på instrumentallärande? Och vidare på vilket sätt ett medvetandegörande av lärandeteorier är nödvändiga för en instrumentallärare? Vi menar att det sociokulturella perspektivet knappast kan appliceras fullt ut på enskilda instrumentallektioner, så som Säljö definierar det. (Säljö 2000: 48-68). Elevens omgivning är i en instrumentallektion ytterst passiv. I fokus står elevens egna mentala processer i förhållande till instrumentet, musikens beståndsdelar och läraren – ett konstruktivistiskt kognitivistiskt lärandeperspektiv enligt Piaget, och ett distributivt synsätt på utvecklingen av den musikaliska intelligensen enligt Gardner. Eleven blir den aktiva kunskapsinhämtaren på instrumentallektionen. Läraren har dock en viktig del i elevens lärandeprocess genom sin blotta närvaro, vilket gör att det inte är ett strikt kognitivistiskt lärandeperspektiv i Piagets mening.

Vi anser dock att ett medvetandegörande av lärandeteorier är viktiga för att kunna förhålla sig till direktiv i styrdokument och kursplan. Enligt intervjuvärdens tolkning är det som att en instrumentallärare kan ha ett, enligt styrdokumentet, uppdaterat pedagogiskt förhållningssätt genom engagemang och vilja att möta eleven, vilket tyder på att det mer eller mindre omedvetet och efter sunt förnuft går att vara en bra instrumentallärare. Vi vill dock peka på två huvudsakliga anledningar till varför ett medvetandegörande av lärandeteorier är viktigt för en instrumentallärare. För det första anser vi att det är viktigt för att kunna förhålla sig till direktiv i styrdokument och kursplan. Genom att veta vad som åligger den offentliga professionen som instrumentalläraren är, skapas en trygghet i rollen gentemot arbetsgivare, elever och allmänhet, som har all rätt att ifrågasätta lärargärningen när som helst. I att kunna förhålla sig till styrdokument och kursplan, lägger vi att man även kan välja att inte följa vissa lärandeteoretiska direktiv, men att då kunna göra det aktivt och medvetet, för att vid behov kunna motivera varför. I enskilda lektioner gällande instrumentalundervisning råder andra förutsättningar än mot de flesta andra skolämnen. För att t. ex det sociokulturella perspektivet ska kunna appliceras på instrumentalundervisning, anser vi att många av begreppen behöver omdefinieras. Huvudprincipen med en aktiv omgivning är relevant men skulle behöva tolkas in som del i ett vidare begrepp för instrumentalundervisningssituationen. Sett ur Gardners kontextuella syn på intelligensutveckling, menar vi att instrumentalläraren har stor nytta av ett medvetande av det sociokulturella, eller kontextuella spelet i kulturen runt sina elever. Vårt förslag är att lärandeteoretiska perspektiv ska vägas upp av Gardners teori om den musikaliska intelligensen. I ett bejakande av lärandeteoretiska perspektiv bör alltså hänsyn tas till teorin om musikalisk intelligens, och vice versa. Detta för att skapa en fullständigare bild av samverkande komponenter i musikalisk inläring.

Den andra anledningen till lärandeteoretisk medvetenhet handlar om att kunna se konsekvenser av det eller de pedagogiska förhållningssätt man använder. Vi anser att ett instrumentallärande har tydliga behavioristiska inslag, genom de hantverksmässiga likheterna ett instrumentutövande innefattar. Denna aspekt anser vi behöver medvetandegöras för att lärare skall uppmärksamma faran med det oreflekterade kunskapsinhämtandet som behaviorismen står för. En lärandeteoretisk kognitivistisk medvetenhet skulle kunna hjälpa instrumentallärare att tala om konstnärliga och kreativa processer som är en så viktig del i ett musicerande. Vår erfarenhet är att man lätt fastnar i behavioristiska undervisningsmetoder utan att koppla vidare till elevens egna uttryck. Fokuset ligger på resultatet.

## **6.6 Att förvalta och bejaka en elevs egna uttryck**

Vi tolkar det som att B och C menar att en bra lektion visar på ett praktiskt och konkret samband mellan den tekniska färdigheten och det egna uttrycket. Framgången på lektionen ligger i att få eleven att se och förstå detta samband; övning ger färdighet, och genom färdigheten kan eleven koppla bort det tekniska, som i sig själv är glädjedödande, och uppleva musiken genom sitt egna uttryck.

A, som undervisar vuxna individer, talar inte så mycket om att synliggöra sambandet mellan begreppen för sina elever, vi tolkar det som att A's elever redan har en medvetenhet om relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten, alternativt att A tror att de har det. Som vi ser det menar A att det i instrumentallektioner med elever som har kommit långt i sitt instrumentutövande handlar om att lämna utrymme för det egna uttrycket. En bra lektion är när A utgår från vad eleven kan, snarare än från elevens brister, och därefter utformar lektionen. I relationen mellan det egna uttrycket och den tekniska färdigheten är det i en bra lektion elevens egna uttryck som styr, så som vi tolkar A.

Som komplement till ett lärandeteoretisk pedagogiskt perspektiv vill vi lyfta fram det formalistiska och det figurativa förhållningssättet till ett instrumentallärande. Kunskapen om den naturliga lärandeprocessen, genom det figurativa förhållningssättet, som små barn genom gehör och känsloupplevelser tillägnar sig musikalisk kunskap genom, är högst applicerbar i ett instrumentallärande. Genom de båda begreppen definieras också det problem som uppstår i krocken från ett gehörsspelande till ett notspelande. Detta är, anser vi, viktig kunskap att som instrumentallärare ha definierat för sig själv.

## **6.7 Summering av didaktiska konsekvenser**

Ett medvetandegörande av betydelsen av relationen mellan begreppen och dess relevans i undervisningen kan ge en mer nyanserad instrumentalpedagogik till hjälp för skolans uppdrag att låta varje enskild elev finna sin unika egenart. Vi vill visa på att det egna uttryckets utrymme i instrumentalundervisning har stor betydelse för elevens motivation och lust, och att relationen mellan den tekniska färdigheten och det egna uttrycket mer är vågrät än lodrät. Alltså; det egna uttrycket måste integreras parallellt med den tekniska färdigheten i instrumentalundervisning för ett stimulerande instrumentallärande. Den tekniska färdigheten kan inte vara det enda undervisningen består av de första åren, då kan eleverna förlora tron på sig själva, sin egen förmåga och sitt eget uttryck. Ett musicerande, så som vi genom teoridelen definierat det, innefattar både teknisk färdighet och eget uttryck, vilka var för sig involverar olika centra i hjärnan som behöver stimuleras för att ge ett heltäckande praktiserande av musik. Detsamma gäller för läroprocessen, eleverna behöver erfara relationen av teknisk färdighet i det egna uttryckets tjänst för att kunna tillägna sig kunskapen utifrån sin egen förståelse. Läroprocessen blir då mer reflekterande och medveten, och eleverna ser helheten av ett musicerande. Eleverna blir aktiva kunskapsinhämtare, vilket stimulerar konstruktivistiska kognitiva processer i hjärnan. Att medvetet kunna ge utrymme åt, och förhålla sig till de komponenter som verkar för ett mer heltäckande instrumentallärande, ligger på vårt ansvar som lärare. Den bild vi målar upp i detta arbete problematiserar kring den gamla behavioristiska traditionen av instrumentallärande, som vi kan kalla för ”teknisk korvstopning”. De komponenter vi berör i vidgandet av instrumentalläraryrollen är de neurobiologiska aspekterna på musikalitet, och de lärandeteoretiska konsekvenserna av ett förhållningssätt som inkluderar det egna uttrycket. Utifrån denna bakgrund torde den sammanfattande och yttersta didaktiska konsekvensen vara ett aktivt och medvetet bejakande av en elevs egna uttryck, och av det egna uttryckets roll i ett instrumentallärande.



## 7. Källförteckning

Csikszentmihályi, Mihály (1997). *Finna flow* Stockholm: Natur och Kultur

Folkesson & Pettersson (2008). *Morgondagens skola* Eskilstuna. Hämtad 7 maj 2008  
[http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn\\_nbn\\_se\\_mdh\\_diva-581-2\\_\\_fulltext.pdf](http://www.diva-portal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_mdh_diva-581-2__fulltext.pdf)

Gardner, Howard (1994). *De sju intelligenserna* Falun: Brain Books AB.

Gardner, Howard (1993). *Skapande genier* Malmö: Brain Books AB.

Johansson & Svenningsson (2008). *Det är ju musik vi snackar!* Göteborg. Hämtad 6 maj 2008  
<http://gupea.ub.gu.se/dspace/bitstream/2077/9803/1/HT07-6110-05.pdf>

Johansson & Svedner (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen* Uppsala: Författarna och Kunskapsförtaget

*Kursplan för musik i grundskolan* (2000). Skolverket  
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extraId=2087>

Liedman, Sven-Eric (2002). *Ett oändligt äventyr* Viborg: Bonnierpocket.

Lpf 94 (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna* Skolverket. Hämtad 17 april 2008  
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1071>

Nackmanovitch, Stephen (1990). *Spela fritt* Göteborg: Bo Ejeby Förlag

*Norstedts Svenska Ordbok* (1990). Göteborg: Norstedts Förlag.

Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet* Oslo: Universitetsforlaget AS

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningvetenskap* Lund: Studentlitteratur.

Svenska akademiens ordlista (2006). Stockholm: Nordstedts Förlag.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken* Stockholm: Prisma

Intervju med "A", 24 april 2008

Intervju med "B", 30 april 2008

Intervju med "C", 8 maj 2008

## 8. Bilagor

### 8.1 Intervjufrågor

Född årtal:

Utbildning:

Antal år i läraryrket:

Arbetat som musiker?

Varför musik? (För att förstå personens bakgrund eller intresse för musik.)

1. I Boken Free play skriver Stephen Nachmanovitch om teknikens, kontra improvisationens dilemma. Han är väl medveten om den skicklighet och träning som krävs för att nå "improvisationens benådande ögonblick" där tekniken är känslans verkställare, men säger samtidigt att förbättrad teknik inte alltid är botemedlet. "Den kan tvärtom vidga gapet - tekniken kan bli alltför solid, alltför oböjlig. Den kan fixera en rutin, improvisationens svåraste fiende". Liedmans sammanfattning s. 101. Hur tänker du kring detta?

2. Vad är din approach till övning?

2.1 Hur gör du för att förkovra dig på ditt instrument?

2.2 Hur gör du för att din övning ska bli lustfylld?

Hur hamnade vi där vi är nu från bomullsfälten där känslan och uttrycket var allt, till Berklee där den teoretiska reproducerande kunskapen står i fokus?

3. Hur definierar du "ett eget uttryck"?

3.1 Hur jobbar du för att bejaka elevens egna uttryck/musikaliska identitet?

3.2 Hur kan man jobba med det egna uttrycket när den tekniska kunskapen inte finns?

3.3 Hur värderar du det egna uttrycket mot det tekniskt skickliga?

3.4 Upplever du själv ett motsatsförhållande mellan de två begreppen.

3.5 Värderar du eller institutionen du är en del av något av dem högre?

3.6 Är din egen värdering av begreppen olika mellan en undervisningssituation och en konsertsituation?

Centrala riktlinjer i både lpo och lpf, är att läraren ska utgå från elevens egna behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Att stärka elevens självförtroende och identitet. Det sociokulturella perspektivet och andra begrepp som teoretiserar kring elevers läroprocesser har ett stort utrymme i den pedagogiska debatten.

4. Hur viktig är den pedagogiska lärandeteoretiska delen av din undervisning?

4.1 Känns det angeläget att sätta sig in i nya pedagogiska rön?

4.2 Finns pedagogiska teoretiska samtal i lärarlag på din arbetsplats?

5. Vad kännetecknar enligt dig en bra lektion, om du tänker utifrån balansen mellan begreppen eget uttryck och teknisk färdighet