



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Håller vi tiden?

*En studie om pianolektionsinnehållet på kulturskolan*

Gustaf Edlund

Examensarbete 15hp, LAU370

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT11-6100-02

# Abstract

## Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Håller vi tiden? En studie om pianolektionsinnehållet på kulturskolan.

**Författare:** Gustaf Edlund

**Termin och år:** HT11

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Jan Eriksson

**Examinator:** Eva Nässén

**Rapportnummer:** HT11-6100-02

**Nyckelord:** Pianoundervisning, pianometodik, kulturskolan, lektionsinnehåll, teknik, musikaliskt uttryck, lektionsmoment, improvisation, tidsplanering, undervisningsmål, elevperspektiv, genre

**Syfte:** Syftet med detta arbete är att undersöka vad lektionsinnehållet i pianolektionerna på kulturskolan kan bestå av, vad som föranlett utformningen av detta samt att analysera det utifrån teorier kring lärande och pianospel.

**Huvudfråga:** Vad kan lektionsinnehållet i pianolektionerna på kulturskolan bestå av?

**Sammanfattning:** En kvalitativ intervjustudie i närliggande strukturerad form har använts för att samla in resultat från fyra respondenter. Det empiriska resultatet har givit ett antal olika synvinklar och prioriteringar som kan förekomma inom pianoundervisning, och dessa har analyserats utifrån applicerbara teorier från litteraturen. Ett antal olika val pianopedagoger kan tvingas göra har belysts och problematiserats, ibland med förslag på valalternativ beroende på prioritering. De prioriteringar som görs sätts i perspektiv till lärarens mål med sin undervisning, och också elevens egna potentiella mål, vilket ytterligare kan hjälpa pedagoger att göra mer välinformerade och överlagda val angående sitt lektionsupplägg. En ständig brist på lektionstid för varje elev påvisas tydligt.

# Förord

Jag vill tacka min handledare för inspirerande samtal och diskussioner och hans kompetenta handledning. Ett extra tack också för att han tog sig tid att handleda mig även under jullovet.

Jag vill också tacka mina respondenter för att de tog sig tid att genomföra intervjuerna som gett resultatet i detta arbete, och den entusiasm och välvillighet de uppvisade i denna process.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och bakgrund</b> .....	3
<b>2. Begreppsproblematisering</b> .....	4
2.1 Afromusik.....	4
2.2 Musikalitet.....	4
<b>3. Syfte och frågeställningar</b> .....	5
3.1 Syfte .....	5
3.2 Frågeställningar.....	5
<b>4. Teoretisk anknytning</b> .....	6
4.1 Sociokulturellt perspektiv .....	6
4.2 Hermeneutisk förståelse .....	6
<b>5. Litteraturgenomgång</b> .....	8
5.1 Heinrich Neuhaus .....	8
5.2 Rostvall & West .....	9
5.3 Shinichi Suzuki .....	11
5.4 Charles Plummeridge .....	12
5.5 Olle Tivenius .....	13
<b>6. Historisk bakgrund</b> .....	14
6.1 Pianospelandets historia .....	14
6.1.1 1700-talet.....	14
6.1.2 1800-talet.....	14
6.1.3 1900-talet.....	14
6.2 Svensk instrumentalpedagogisk historia .....	15
6.2.1 Borgerlig tradition .....	15
6.2.2 Folklig tradition.....	15
6.2.3 Syntes .....	16
<b>7. Metod</b> .....	17
7.1 Val av metod .....	17
7.2 Val av respondenter.....	18
7.3 Intervjuförberedelser .....	18
7.4 Arbetets tillförlitlighet.....	18
7.4.1 Reliabilitet .....	19
7.4.2 Validitet.....	19
7.4.3 Generaliserbarhet .....	19
7.5 Etiska reflektioner och tillvägagångssätt.....	20
<b>8. Resultat</b> .....	22
8.1 Förberedelsetid inför lektioner .....	22
8.2 Lektionsinnehåll .....	23

8.2.1 Teknik och fingersättning.....	23
8.2.2 Notläsning .....	24
8.2.3 Musikteori .....	25
8.2.4 Musikaliskt uttryck och interpretation .....	25
8.2.5 Musikalisk kommunikation/samspel.....	25
8.2.6 Rytmik.....	26
8.2.7 Improvisation .....	26
8.2.8 Gehör och härmning.....	27
8.2.9 Sång.....	27
8.2.10 Sociala moment .....	27
8.2.11 Övrigt lektionsinnehåll.....	28
8.3 Val av musik.....	29
8.4 Lektionstid.....	29
8.5 Musikhögskoleutbildning och andra influenser .....	30
8.6 Undervisningens utveckling .....	31
8.7 Övrigt .....	31
<b>9. Resultatanalys.....</b>	<b>32</b>
9.1 Musikaliskt uttryck i samband med teknik .....	32
9.2 Vikten av noggrannhet i början.....	32
9.3 Musiklyssning och hemmiljö .....	33
9.4 Genreval .....	34
9.5 Notläsning .....	35
9.6 Övningsteknik och att skapa autonoma elever.....	35
9.7 Improvisation och komposition.....	35
9.8 Lektionslängd och lektionsutformning.....	36
9.9 Influenser.....	37
<b>10. Slutdiskussion .....</b>	<b>38</b>
<b>11. Källförteckning.....</b>	<b>40</b>
11.1 Litteratur.....	40
11.2 Uppslagsverk.....	40
<b>12. Bilaga.....</b>	<b>41</b>

# 1. Inledning och bakgrund

Att spela piano är en mycket komplex färdighet som inkorporerar en stor mängd olika moment, såsom teknik, musikaliskt uttryck, anslag, notläsning, dynamik, agogik, gehör, frasering, rytm- och tempokänsla, med mera. Till detta kommer också svårigheter som att göra olika saker med bägge händerna samtidigt och att förstå teorin och strukturen bakom musiken man ämnar spela. När jag läst om pianospelande och pianoundervisning har jag upplevt att det ofta är en eller ett par aspekter av pianospelandet som granskas, ofta med slutsatsen att det får mindre fokus än det bör i pianoundervisning eller att det inkorporeras för sporadiskt.

Lektionstiden för pianolektionerna på kulturskolan i Sverige är vanligtvis 20 minuter och eleverna har en lektion i veckan. För att lära sig en så komplex färdighet som piano är detta en väldigt kort lektionstid. Av denna anledning så tror jag att även om man i studier kan finna massor av aspekter av pianospelande som inte får tillräckligt fokus på pianolektionerna så beror det i många fall inte på att ett för stort fokus läggs på någon annan, mindre viktig aspekt, utan snarare på ett tvång att inkorporera så många moment och utveckla så många pianistiska och musikaliska aspekter på en så kort lektionstid. Därmed kände jag ett behov av att ta reda på hur lektionsinnehållet på pianolektionerna på kulturskolan faktiskt är upplagt och strukturerat, samt att ta reda på varför lektionsinnehållet ser ut som det gör. Jag har själv undervisat en hel del på kulturskolan i flera olika instrument, och jag har känt att det kan vara mycket svårt att disponera en lektion så att den täcker in alla aspekter av musik och pianospelande som jag skulle vilja utveckla kontinuerligt hos mina elever.

Givetvis är alla elever olika, och har sin egen uppsättning styrkor och svagheter, såväl som sina egna mål och drömmar med sitt pianospel. Var och en kräver sin egen skräddarsydd undervisning och en god lärare behöver också ha en skräddarsydd plan över hur varje elevs utveckling bör hanteras, dock givetvis med utrymme för flexibilitet. Detta innebär att ingen fullständig redogörelse för hur lektionsinnehållet på pianolektionerna på kulturskolan är utformat någonsin kan ges, men det hindrar inte att ett axplock av lektionsinnehållet samlas in och analyseras, ty tankarna bakom lektionsinnehållet kan mycket väl likna varandra från pedagog till pedagog, även när lektionsinnehållet i sig inte är så lika.

Som pedagog är jag alltid intresserad av lärande, och att analysera lektionsinnehållet på pianolektionerna på kulturskolan, både från pedagogernas egna synvinklar och utifrån litteratur inom ämnet, tror jag kan vara utbildande för både mig själv och andra pedagoger.

## **2. Begreppsproblematisering**

### **2.1 Afromusik**

Afromusik är en problematisk och potentiellt laddad term som är svår att redogöra för. Dess förekomst i detta arbete är endast att termen nämns av respondenterna. Den diskurs och det sammanhang termen nämns i av respondenterna antyder att den endast används som en samlingsterm för musikstilar som jazz, blues, pop och möjligen rock, och som en samlingsterm för dessa musikstilar är så jag väljer att tolka begreppet i det här arbetet.

### **2.2 Musikalitet**

Vad som är musikalitet, eller musikaliska färdigheter, är svårt att sätta fingret på. Begreppet involverar aspekter som gehör, uttryck, tonbildning (anslag på pianot), interpretation, fraskänsla, agogik, dynamik med mera. Som ett samlingsbegrepp för bl. a. dessa aspekter är också som jag kommer använda mig av begreppet. Detta är naturligtvis problematiskt eftersom det inte i alla lägen är tydligt vad som är exempelvis en bra dynamik, en bra interpretation eller ett bra uttryck. Denna problematik kommer också behandlas i resultatredovisningen och resultatanalysen. Frånsett vad som är bra eller dåligt kan det dock antas att man kan utveckla sin musikalitet genom att få en alltmer tydlig uppfattning om vad man strävar efter att åstadkomma eller porträttera i sitt musicerande, vilket kan tolkas som att få en bättre musikalitet. I detta fall skulle teknik kunna betyda att man blir bättre på att utföra det man ämnar åstadkomma och porträttera i sitt musicerande.

## **3. Syfte och frågeställningar**

### **3.1 Syfte**

Syftet med detta arbete är att undersöka vad lektionsinnehållet i pianolektionerna på kulturskolan kan bestå av, vad som föranlett utformningen av detta samt att analysera det utifrån teorier kring lärande och pianospel.

### **3.2 Frågeställningar**

Vad kan lektionsinnehållet i pianolektionerna på kulturskolan bestå av?

Vad har influerat och påverkat valet av lektionsinnehåll?

Vad säger en analys av detta lektionsinnehåll utifrån teorier kring lärande och pianospel?



## 4. Teoretisk anknytning

Här väljer jag att ta upp två teorier om lärande och tolkning av resultat. Detta är naturligtvis inte de enda teorier jag påverkats av i detta avseende, men det är två teorier jag anser bör behandlas inom ett reflekterande avsnitt angående min teoretiska anknytning eftersom de synliggör hur vi som människor aldrig kan agera fullständigt objektivt, och hur mina förförståelser, teoretiska perspektiv och eventuella förutfattade meningar alltid kommer att påverka såväl resultatredovisning och val av litteratur som analys av det insamlade materialet.

Ingen av respondenterna undervisar på en arbetsplats som använder sig av några styrdokument, vare sig lokala eller globala, och samtliga är anställda vid och uttalar sig om sitt arbete på kulturskolan, som inte lyder under skollagen och därmed inte heller Lpf 94 (läroplanen för de frivilliga skolformerna). Ingen av respondenterna nämner heller styrdokument publicerade av SMoK (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd) som något de tar hänsyn till eller är influerade av i sin undervisning. Baserat på detta har jag i detta arbete valt att inte behandla styrdokument.

### 4.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet på lärande utvecklades av Lev Vygotskij (1896-1934) och utgår ifrån att människans utveckling är kraftigt influerad av och baserad på miljön inom vilken människan växer upp. Miljön kan i detta fall syfta till samhälle och status däri, fysiska miljömässiga faktorer som en arktisk miljö eller en öken och stadsmiljö eller lantlig miljö, men framför allt fokuserar det sociokulturella perspektivet på den sociala miljön en människa växer upp och lever i. Detta innebär att faktorer som kulturell tillhörighet, hemförhållanden, familjens och bekantskapskretsens språkbruk och geografisk positionering på ett markant och relevant vis påverkar vad som lärs, och hur. ”Zone of proximal development” (ZPD) eller ”den närmaste utvecklingszonen” är ett vanligt förekommande uttryck inom det sociokulturella perspektivet och refererar till den zon inom vilken utveckling kan ske för en människa i en viss situation. I praktiken innebär detta för lärare att det är viktigt att kunna anta ett elevperspektiv och utifrån detta kunna identifiera den närmaste utvecklingszonen för sin elev – det området där lärande kan ske. Detta åsyftar ofta svårighetsgrader, dvs. att om något är för lätt eller för svårt har man missat den närmaste utvecklingszonen med konsekvensen att lärandet som sker blir ineffektivt, i alla fall om man ser till kunskapen/kompetensen inom ämnet som undervisas. Det sociokulturella perspektivet betonar också vikten av ett aktivt experimenterande och undersökande, både praktiskt och teoretiskt. (Claesson, 2002, s.29-33; Säljö, 2000, s.11-20)

Detta perspektiv på lärande leder till att jag som författare till detta arbete alltid är påverkad av min egen bakgrund, mina egna principer och min egen övergripande världsbild. Min förförståelse, mina filter att se världen genom och mina tankar kommer alltid att påverka mitt arbete, oavsett hur mycket jag strävar mot objektivitet. Detta påverkar också mitt val av referenslitteratur om pedagogiska teorier och pianospel samt vilket resultat från mina respondenter jag väljer att behandla och betrakta som relevant.

### 4.2 Hermeneutisk förståelse

Detta synsätt bygger på teorin om att helheten påverkar delarna och delarna påverkar helheten. Det innebär att den analys man gör av en del påverkar helheten man ser på, och att den nya förståelsen av denna helhet därmed i sin tur påverkar förståelsen av delen, och så vidare. Detta leder till att en tolkning aldrig blir ”färdig” utan ständigt måste finslipas och

bearbetas. Detta sätt att tolka något utifrån ett hermeneutiskt perspektiv kallas ”den hermeneutiska spiralen/cirkeln”. Denna tolkningsprocess påverkas naturligtvis också av min egen förförståelse, mina egna tolkningar och min egen kulturella bakgrund; medveten som omedveten. (Tivenius, 2008, s.16-19)

## 5. Litteraturgenomgång

Jag har valt att sortera informationen i litteraturgenomgången efter författare istället för efter behandlad information. En anledning till detta är att jag ville ge läsaren en möjlighet att lättare kunna få en uppfattning om författaren eller författarna av litteraturen och deras helhetssyn på det behandlade materialet, för att därmed kunna få en bild av dennas/deras helhetssyn på ämnet. Detta anser jag vara viktigt eftersom många författare inom ämnet inte baserar sina åsikter och teorier på vetenskaplighet utan snarare beprövad erfarenhet, alternativt att den vetenskapliga grunden är otydligt påvisad, vilket leder till att källkritik blir extra viktigt. En annan anledning är att författarna ofta behandlar liknande aspekter fast på väldigt olika premisser och med väldigt olika infallsvinklar, vilket, anser jag, gör att det är av större vikt att få en helhetssyn på hur de uppfattar pianospel och pianoundervisning eftersom detaljerna inte får samma betydelse när de behandlas separat från helheten.

### 5.1 Heinrich Neuhaus

Heinrich Neuhaus var en rysk pianist född i Kirovograd den 12:e april 1888 och dog den 10:e oktober 1964. Han far var en framstående pianist, men trots detta var Neuhaus under sina tidigare år till stor del självlärd. Han drogs till pianot från en tidig ålder, och redan som 11-åring gav han sin första konsert. Senare studerade han piano i Berlin för Karl Barth, som undervisat bl.a. Arthur Rubinstein. Under sina år som pianopedagog undervisade Neuhaus pianister som Svjatoslav Richter och Emil Gielis, och han var också en av grundarna till Centrala musikskolan för begåvade barn. Efter 1917 hade Neuhaus i likhet med många andra ryska kulturpersonligheter dock praktiskt taget ingen möjlighet att lämna Ryssland, vilket ledde till att hans namn som pianist inte är så känt utanför hemlandet som det annars hade varit.

I sin bok "Om Pianospelens Konst" förklarar Neuhaus att en elevs musikaliska utveckling bör komma före eller ske parallellt med elevens tekniska utveckling, eftersom vad man vill uppnå bestämmer vägen man väljer för att komma dit, och att musikalitet och interpretation därför påverkar hur tekniken bör utvecklas samt vilken aspekt av tekniken som bör utvecklas. En säkerhet i vad man vill uttrycka musikaliskt bidrar också till en större säkerhet i hur man vill använda sin teknik. (Neuhaus, 1982/1999, s.97,103)

Neuhaus menar att det är av största vikt att eleven när den först börjar lära sig spela piano använder sin hand så naturligt och bekvämt som möjligt, samt att varje möjlighet att underlätta för eleven att spela avslappnat och i en ergonomiskt god position bör tas tillvara på. Han refererar till Chopin för att stödja detta uttalande och förklarar att Chopin lät sina elever börja spela på tangenterna e, f, g, a, b, c, d, e, f, g (eller h beroende på handens utformning) för att detta är den mest naturliga handställning på klaviaturet, till skillnad från det betydligt mindre bekväma och betydligt vanligare c, d, e, f, g. Detta var något som Neuhaus också använde i sin egen undervisning. (Neuhaus, 1982/1999, s.99-100)

Neuhaus förespråkar också problemlösning i sin undervisningsfilosofi i den meningen att musikaliskt material ibland måste skapas i stunden för att lösa tekniska eller musikaliska problem som eleven i fråga har. Han anser att vi likt Bach, som komponerade inventioner och fugor på stående fot för att hjälpa eleven med dennas tekniska och musikaliska svårigheter, bör sträva mot att i stunden kunna komponera musikaliskt material som hjälper våra elever att utveckla både sin teknik och sin musikalitet samtidigt, och inte resignera oss till att behandla pianospelande som blott ett hantverk genom att använda oss av enbart tekniskt utvecklande övningar likt Hanons övningar. (Neuhaus, 1982/1999, s.104)

Noggrannhet och exakthet redan från första början är något som Neuhaus anser är av yttersta vikt när det kommer till egen övning för elever, vilket han visar på med följande citat: "Ett fel man har undvikit är guld värt, ett rättat fel är bara värt koppar..." (Neuhaus, 1982/1999, s.119) För att facilitera detta är det viktigt att lära eleven att alltid blicka framåt och spela förutseende, dvs. att alltid veta vad som kommer efter det man just utför i notbilden eller musiken så man effektivt och ekonomiskt kan anpassa sina rörelser i förberedelse för vad som kommer. Exempelvis förekommer detta ofta när en figur gått i en och samma riktning en bit, och att handens rörelseenergi fortsätter i denna riktning trots att figuren vänder, vilket leder till ineffektivitet, ofrivilliga accenter och oegaliserat spel. (Neuhaus, 1982/1999, s.118-120)

En av de viktigaste uppgifterna för en pedagog är att göra sig själv obehövlig, poängterar Neuhaus, och detta är något som ska göras så snabbt som möjligt, innebärande att man som pedagog alltid måste prioritera att utveckla elevens självständiga tänkande, övningsmetodik och musikalisk mognad. (Neuhaus, 1982/1999, s.119, 187-188)

Noteras bör att dessa är Neuhaus egna tankar om musik och pianopedagogik. Han bygger förvisso sina tankar på en lång tradition av beprövad erfarenhet, stor egen erfarenhet som både pianist och pedagog och samtal och möten med andra stora pianister, såväl kollegor som elever, men han har ingen egen vetenskaplig forskning på vilken han bygger sina teorier.

## 5.2 Rostvall & West

Forskarna i musikpedagogik Anna-Lena Rostvall och Tore West har ägnat sig åt bl.a. forskning inom instrumentalundervisning. De har också arbetat länge som instrumentalpedagoger inom musikskolan.

I sin bok "Handlingsutrymme" använder de sig av det psykologiska begreppet "schema" för att förklara läroprocesser. Schema syftar i detta fall till ett sätt att beskriva kunskapens struktur och beståndsdelar. Dessa schemata bildas när vi genom upprepade erfarenheter skapar mönster av olika lärdomar, vilka i sin tur automatiseras och används för att tolka eller interagera med omvärlden eller olika tankeprocesser tills ett schema har bildats. Dessa schemata automatiseras i sin tur efter hand, vilket möjliggör oss att utföra komplexa handlingar, som att gå, att lyssna på någon och förstå vad som sägs, eller att spela piano efter noter, utan att behöva tänka aktivt på varje detalj vi utför – vi uppfattar istället företeelsen som en helhet. (Rostvall & West, 1998, s.52-54)

De anser att när det gäller praktiska färdigheter måste schemat som bildas för att utföra den praktiska färdigheten automatiseras (kunskapen måste internaliseras) innan den kan teoretiseras, dvs. man måste kunna färdigheten praktiskt innan man kan förstå den intellektuellt. Exempelvis kan man inte lära sig cykla genom att lyssna på någon som förklarar hur man gör det – man måste försöka utföra det praktiskt. Dessa schemata är hierarkiskt uppbyggda vilket innebär att när mer grundläggande schemata har skapats kan dessa appliceras på svårare färdigheter för att bygga upp mer avancerade schemata, eller, mer vardagligt uttryckt, man måste lära sig gå innan man kan lära sig springa. (Rostvall & West, 1998, s.56-58)

Inom pianospel anser de att denna hierarkiska syn på schemata är viktig att ha i åtanke när man behandlar notläsning. Eftersom notläsning är en så komplex färdighet som involverar många olika moment så krävs det att vissa grundläggande schemata redan är befästa innan träningen på notläsning påbörjas. Exempel på dylika schemata är hur man trycker ner tangenter, hur instrumentet känns taktill sett, hur tonhöjden korrelerar med tangentens position på tangentbordet, etc. (Rostvall & West, 1998, s.57-58)

I likhet med föregående stycke anser de också att improvisation kräver ett stort antal automatiserade schemata, som förståelse av harmonisk progression, skalor, strukturell form och finmotoriska färdigheter för att tekniskt kunna hantera instrumentet, för att vara produktivt att arbeta med. (Rostvall & West, 1998, s.54)

De påpekar också att automatiseringen av de schemata som krävs för att behärska instrumentet som pedagogen redan gått igenom i sin egen utveckling leder till att pedagogen kan ha svårt att minnas hur svårt det faktiskt var att gå igenom denna automatisering och därmed kan ha svårt att relatera till elevens problem när denna automatisering ännu inte ägt rum. Detta kan i sin tur leda till en svårighet att ta ett elevperspektiv, alternativt att felaktigt bedöma vart eleven befinner sig i sin utveckling. (Rostvall & West, 1998, s.58)

En annan aspekt av koordinationsbaserade schemata är att de kräver tid (5-6 timmar) för att automatiseras. Denna process kan fördröjas eller förstöras om man under denna tid introducerar ytterligare moment som kräver att de nyinlärda schemata redan har bildats. (Rostvall & West, 1998, s.59)

Rostvall & West anser att instrumentalpedagoger ofta tränar på andra kunskapsformer samtidigt som de tränar på motoriska färdigheter, vilket gör formandet av de motoriska schemata mindre effektivt. Detta leder till att aspekter som frasering, samspel, klang, notläsning etc. hämmar elevens motoriska utveckling om det sker innan eller samtidigt som eleven försöker behärska stycket tekniskt. (Rostvall & West, 1998, s.62-63)

De påpekar också att denna schemateori innebär att det är väldigt viktigt att lära sig rätt från början eftersom ett redan etablerat och automatiserat schema med felaktig information måste tas fram från det undermedvetna och återmedvetandegöras innan det nya schemat kan läras in. (Rostvall & West, 1998, s.63)

När man väl har utvecklat dessa schemata över diverse pianistiska och musikaliska aspekter är det viktigt att eleverna får begrepp på vad de hör och gör. När det praktiska utförandet väl behärskats och teoretiserats kan eleven fritt reflektera och fatta beslut kring frasering, dynamik, agogik, etc. (Rostvall & West, 1998, s.65)

Utöver medvetna schemata finns det också omedvetna schemata, säger Rostvall & West. De exemplifierar frasering och andra mer emotionella aspekter av musik, och att dessa etableras genom att lyssna till samt att eventuellt på olika vis få gestalta uttrycksfullt utförd musik, vilket leder till att eleverna kan känna igen och härma dessa aspekter. Får de sedan dessa aspekter teoretiserade och ges tillräcklig begreppsvärld för att själva kunna förklara dessa, kan de sedan känna igen dylik frasering och gestaltning i notbilder utan lärarens hjälp. (Rostvall & West, 1998, s.63-64)

De anser också att man som pedagog bär med sig de sociala samspel och den kommunikationsform som man själv hade med sina lärare när man först började spela, med påföljden att man undervisar på samma sätt som man själv blivit undervisad. (Rostvall & West, 1998, s.66)

De behandlar också problematiken i att undervisa i olika musikstilar som man som lärare inte har någon erfarenhet i. Det finns idag en uppsjö av olika musikstilar och man kan som lärare inte hålla sig uppdaterad i, eller ens vara insatt i, samtliga. De frågar sig vad man som lärare gör när man ska undervisa en elev i en musikstil som man själv inte behärskar alls när eleven, trots dennes uppenbart lägre tekniska nivå, behärskar denna still bättre än sin lärare? (Rostvall & West, 1998, s.66)

Med schemateorin som bakgrund accentuerar Rostvall & West hur viktigt det är att avläsa alla situationer från den enskilda elevens perspektiv och skraddarsy alla uppgifter så att det finns en tydligt formulerad progressionstanke, och att uppgifterna är sådana att de utmanar elevens nuvarande kapacitet, men inte överskrider den. Eftersom pedagogen har en långsiktig plan med sin undervisning av varje elev, ofta skridande över årtal av studier, är det viktigt för pedagogen att sätta upp delmål för sin elev, som inte från sin position kan överblicka en så lång tidsperiod; detta för att lättare visa på elevens utveckling och ge eleven en möjlighet att få inspireras och motiveras av att övervinna hinder och lyckas med antagna utmaningar. Detta leder också till att eleven lär sig att själv strukturera upp sitt framtida självständiga arbete i mindre delar med tydliga delmål. (Rostvall & West, 1998, s.67)

Gällande repertoarval anser de att det är viktigt att visa på en bred och utvecklande repertoar, och inte styras av slumpartade faktorer som elevens stundliga infall eller nästföljande stycke i boken. Eftersom pedagogen av naturliga skäl har kunskaper om repertoar och genre som eleven inte har kan eleven behöva pedagogens hjälp för att bredda sina musikaliska upplevelser, för att senare kunna fatta ett informerat beslut om vilken sorts musik han/hon vill fokusera på. (Rostvall & West, 1998, s.69)

Noteras bör att Rostvall & West gör många uttalanden utan att tydliggöra en vetenskaplig grund i dessa, vilket gör det svårt att säkerställa informationen de ger. De gör också antaganden om att schemateorin om hur större koordinatorska färdigheter som att lära sig cykla schematiseras kan appliceras på finmotoriska schemata som fingersättningar med medföljande användning av små muskler och sträckningar. Jag har vid samtal med Gunno Palmquist, professor i kör och kördirigering på Högskolan för Scen och Musik vid Göteborgs Universitet, fått höra att riktigt duktiga pianister ofta har svårare än andra med de större koordinatorska rörelser som krävs för dirigering, vilket skulle kunna tyda på att samma metod för schemakonstruktion inte nödvändigtvis kan användas för koordination och finmotorik.

### **5.3 Shinichi Suzuki**

Shinichi Suzuki föddes i Nagoya, Japan 1898 och dog 1998. Han började studera violin när han var 17 år och studerade efter sina studier i Tokyo även i Berlin åtta år för Karl Klingler. Hans pedagogiska teorier används idag i stora delar av världen och har hyllats av bl.a. Pablo Casals och Clifford Cook.

Suzuki grundade den pedagogiska teorin Talent Education, vilken bygger på att det är irrelevant huruvida vi föds med speciella talanger eller förmågor. Istället såg han talang som något som från födelseögonblicket till dödsbädden kan och bör övas, raffinerats och ömsint vårdas. Han liknar processen vid ett frö, som planteras tidigt och utan att synas på ytan, men som med öm omvårdnad växer upp till att bli en knopp som i sin tur växer och utvecklas till ett stort träd. Inom musik syftar denna knopp till den talang man först kan se, men som sått tidigare och som först vid knoppningen börjar märkas, och som fortfarande behöver omvårdnad för att kunna utvecklas. (Suzuki, 1969/1977, förord,s.11-19)

Idén till denna pedagogiska teori kom från Suzukis insikt om att alla barn i hela världen, oavsett begåvning, lär sig tala sitt modersmål flytande, vilket är en enormt komplex färdighet. Eftersom vi imiterar våra föräldrars dialekter med lätthet från en tidig ålder men senare har mycket svårare för att tala med andra dialekter än den vi lärde oss som barn ansåg han också att detta tyder på att miljön som vi uppfostras i, och sättet vi uppfostras på, är den i särklass viktigaste faktorn för hur vi blir som människor. Teorin omfattar såväl människans musikaliska utveckling, och förmågor i allmänhet, som en människas personliga och själsliga utveckling. Han exemplifierar detta genom att visa på hur näktergalar som ska användas som

burfåglar i Japan alla får en "lärarfågel" som så tidigt som möjligt ska sjunga för den unga fågeln, för att denna ska ha något att lyssna till, rätta sig efter, imitera och till slut lära sig näktergalens sång från. (Suzuki, 1969/1977, s.11,16-17)

Den musikpedagogiska implikationen av detta är att det är viktigt att redan från födseln utsättas för musik som man senare ska lära sig spela, och ju bättre betingelser man har i sin omgivning desto bättre förmåga (talang) kommer man få. Efter lyssnandet kommer enligt Suzuki härmandet, där man får imitera det man hört och det man hör sin lärare göra. Som en konsekvens av detta är det viktigt att först skapa en miljö som är musikaliskt stimulerande för barnet, exempelvis genom att se till att musik barnen så småningom ska spela spelas i hemmet och att undervisa föräldrarna i instrumentet i fråga innan barnet börjar undervisas, så föräldrarna kan fortsätta arbeta med barnets musikaliska utveckling i hemmet. (Suzuki, 1969/1977, s.19-23,36-41)

Han liknar musikundervisning vid språklig inläring även i den aspekten att man inte som barn fattar ett beslut om huruvida man vill lära sig sitt modersmål eller inte. I likhet med detta kan barn utan att fatta ett eget aktivt beslut få musikundervisning som en del av dess vardag, och anpassa sig till detta. Det blir på så vis en naturlig och berikande del av barnets liv, utan att för den skull bli ett måste, eller något som känns svårövertägligt, ty liksom språkliga kunskaper kan en människas musikaliska egenskaper utvecklas genom hela deras liv. (Suzuki, 1969/1977, s.27)

Suzuki anser också att det är av yttersta vikt att öva långsamt, noggrant och med exakthet, även när det gäller att öva snabbhet. Han menar att en elevs oförmåga att spela tillräckligt fort inte har med fingrarnas oförmåga att spela så fort att göra, utan snarare att huvudet och fingrarna inte arbetar ihop tillräckligt bra. Detta behjälps med en långsam och noggrann övning från början, som efter ett par dagar gradvis accelereras tills den eftersträvade hastigheten uppnåtts. (Suzuki, 1969/1977, s.38)

Förutom ett tidigt sätt frö är det enligt Suzuki repetition, med medvetenhet och självutveckling i sinnet, som förbättrar vår förmåga (talang). Denna repetition bör ske varje dag, med en ständigt gradvis ökande svårighetsgrad. Denna ständiga repetition anser han inte vara med nödvändighet tråkig utan finner den ofta givande och förnöjsam, och förutom att förbättra vår förmåga förbättrar den också vår självdisciplin och personlighetsutveckling. Den leder också till ökat självförtroende. (Suzuki, 1969/1977, s.40-41)

## **5.4 Charles Plummeridge**

Charles Plummeridge utbildades vid Trinity College of Music i London där han studerade dirigering och orgelspel. Han har undervisat i Europa, Asien och U.S.A. och har skrivit flera böcker om musikundervisning.

I sin bok "Music Education in Theory and Practice" skriver han om hur teori kring musik och lärandet av detta bör användas som reflektion kring det man redan utfört praktiskt, och inte som en mall för hur man övar eller hur man spelar musik. (Plummeridge, 1991, s.9)

Han anser att ett för inriktat eller specialiserat genreal i undervisning begränsar elevernas erfarenheter och upplevelser, men påpekar också att vårt kulturarv inte bara har ett stort estetiskt värde utan också har ett historiskt värde och reflekterar samhället och dess utveckling på ett unikt sätt, vilket gör det viktigt att bevara. Detta kulturarv består av såväl klassisk musik som folkmusik, vistradition, etc. (Plummeridge, 1991, s.9,18)

För Plummeridge är det viktigt att musik får en tillräcklig plats i skolsystemet och i barns utveckling eftersom det utöver att ge en praktisk och teoretisk musikalisk färdighet också bidrar till utvecklingen av barns sociala färdigheter, deras kulturella kunskap, deras personlighet, det fungerar som en inspirerande kraft, med mera. Det ger också en möjlighet för eleverna att lära sig om sig själva eftersom musik behandlar och möjliggör personligt uttryck, utforskande av sina egna känslor och kreativt skapande. (Plummeridge, 1991, s.11-12,17)

Han omtalar också hur många musiker, filosofer och psykologer har liknat musikinläring vid språkinläring, där spelandet motsvarar talet, inläringen efter noter motsvarar läsandet och notskrift motsvarar skrivande. Han påpekar dock distinktionen att musik inte eftersträvar att ha en exakt mening utan snarare gestalta något. (Plummeridge, 1991, s.27-28) Han citerar John Dewey som en sammanfattning av sin poäng:

the work of art certainly does not have that meaning which is had by flags when used to signal another ship. But it does have that possessed by flags when they are used to decorate the deck of a ship for a dance. (Dewey, 1958, s.83)

Plummeridge belyser också vikten av komposition, inte bara i form av att vara ett redskap genom vilket eleverna får uttrycka sig och använda sig av sin kreativitet, men också eftersom det gör det möjligt för eleverna att själva genom praktiskt arbete få en insikt i musikens struktur, samt att det möjliggör att proceduren som krävs för att skapa musik upplevs direkt av eleven. (Plummeridge, 1991, s.51)

## 5.5 Olle Tivenius

Olle Tivenius är utbildad musikpedagog med Oboe som huvudinstrument. Han har arbetat vid flera musikskolor som lärare och kammarmusiker, och har även arbetat med att utveckla metoder, läromedel och musikpedagogisk filosofi för musikskolan.

I sin doktorsavhandling "Musiklärartyper: En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola" söker Tivenius att utforska vilka attityder och värderingar som finns hos musiklärare vid olika institutioner, var dessa kommer från, vad de grundar sig i och hur de manifesterar sig i musiklärarnas undervisning och deras syn på verksamheten. Han söker också att upprätta en typologi för musiklärare baserad på svaren han får på dessa frågor, och korrelera den till faktorer som ålder, kön, utbildning, genreinriktning, undervisningsmetod, med mera. Undersökningen avser gälla samtliga svenska kommunala musikskolor, och hans metodval är enkätundersökning. Resultatet av avhandlingen är åtta typer av musiklärare som ämnar besvara frågan om hur olika musiklärare kan beskrivas, och dessa typer analyseras utöver ovanstående faktorer också utifrån bakgrund och diskurstillhörighet, för att ta reda på typernas olika attityder och värderingar, och anledningar till dessa.

Tivenius finner att utbildningen hos musiklärare inte gjort några signifikanta avtryck i deras undervisning i varken attityder, värderingar, ideologi eller didaktik. Han säger också att det pedagogiska bagaget från barn- och ungdomstiden följer med genom utbildning och yrkesutövning någorlunda intakt i de allra flesta fall. Varje ämne inom musikundervisning bevarar sin tradition och sina attityder kring hur man bör undervisa och lever på så sätt vidare. Kort sagt: man lär som man blivit lärd. Eftersom detta är fallet och eftersom han ser både musikhögskolan och kulturskolan som sega strukturer anser han att det är musikhögskolans ansvar att se till att förändring, förbättring och förnyande av musikpedagogiken sker, med tanken att detta sedan kommer sprida sig till kulturskolans verksamhet. (Tivenius, 2008, s.184-185,196-199)



## 6. Historisk bakgrund

### 6.1 Pianospelandets historia

#### 6.1.1 1700-talet

Under denna period användes mestadels pianots föregångare: cembalon och klavikordet. Tangenterna hade mer eller mindre samma struktur på tangentbordet, men betydligt mindre kraft behövdes för att trycka ner tangenterna. Smidighet och finmotorik var viktigt för att spela, men väldigt lite muskelstyrka behövdes. Därför spelade man med enbart fingerstyrka, utan att använda sig av armens tyngd för extra kraft. Många musiker förespråkade också att man skulle spela helt utan att röra händer eller armbågar; bara fingrarna. Mozart var en motståndare till detta, men Bach, Clementi och Dussek var alla förespråkare av detta sätt att spela. (Tyrrell, J., Sadie, S. & Grove, G. (red.), 2001, s.688-689)

#### 6.1.2 1800-talet

Pianot utvecklades på många områden under denna period – i tekniskt kunnande hos utövarna, i popularitet och som instrument över lag. Pianot hade nu tyngre tangenter och hammare som slog på strängarna istället för de tidigare knäppande plektrumen. Det var också under denna period som sustainpedalen fick den utformning och position den har på dagens pianon, och dämparpedalen tillkom. Många kompositörer fokuserade mer på komposition av pianomusik och deras berömmelse blev mer knuten till deras pianokompositioner. Chopin skrev exempelvis nästan uteslutande pianomusik. Under denna period började också virtuositeten vinna popularitet, med Chopin och Liszt i spetsen på pianosidan, och svårighetsgraden i repertoaren som komponerades ökade drastiskt. Chopin ansåg dock fortfarande att full kontroll över sitt fingerspel var bland det viktigaste för en pianist, och undervisade sina studenter till att ha sin armbåge i höjd med de vita tangenterna och handen inte riktad åt vare sig höger eller vänster. Han förespråkade att nybörjare skulle börja spela på h-durs skala grundat på att även om den är svårare att läsa än den vanligare nybörjarskalan c-dur är det den lättaste skalan att spela, till skillnad från den betydligt svårare c-dur. Både Liszts och Chopins etyd- och konsertetydsamlingar lever kvar än idag som vanligt förekommande repertoar, både för teknisk och musikalisk utveckling. Genom dessa etyder kan det utläsas att en hel del utveckling inom pianoteknikens utveckling har ägt rum; Chopin har exempelvis en etyd för att göra tummen lika bekväm på svarta tangenter som vita och en för att använda hela armens tyngd när man spelar istället för bara fingrarna. Han var också flitig med att skriva in fingersättningar i sina verk. Liszt var också noggrann med att använda hela armens tyngd när han spelade, och skapade också övningar för hur man utför stora hopp och hur man utför avancerade rörelser som förflyttning av tummen under lillfingret i vissa figurer och skalor. Fler och fler förespråkade också vikten av att ha ett avslappnat spel och en flexibilitet i handlederna. Värt att notera är att kompositörer under Romantiken var betydligt mer detaljerade i sin notskrift än de under Klassicismen. Det bör också hållas i minnet att pianona och flyglarna under 1800-talet var betydligt mindre klangstarka än de motsvarande instrument vi har idag, även om de var betydligt mer klangstarka än de tangentinstrument som användes på 1700-talet. (Tyrrell, J., Sadie, S. & Grove, G. (red.), 2001, s.689-692)

#### 6.1.3 1900-talet

Impressionismen med sina huvudkompositörer Debussy och Ravel innebar en klar förändring i struktur och harmonik i pianomusiken, vilket medförde nya tekniska svårigheter. Extremt detaljerade notbilder med en uppsjö av dynamiska, agogiska och anslagsmässiga indikatorer ställde stora krav på pianistens kontroll och anslag. Bl.a. Debussy skapade också nya övningar för att hjälpa aspirerande pianister att klara av att spela de nya klanger och ackordformationer

som började växa fram. Bårtök var också aktiv under den här tiden, fast komponerade musik av en mindre ackordisk och mer dissonant art. Han skrev också sin pianoskola Mikrokosmos som i sex volymer försöker täcka in en mångfald tekniska och musikaliska problem man kan stöta på i pianorepertoaren. (Tyrrell, J., Sadie, S. & Grove, G. (red.), 2001, s.692-693)

## **6.2 Svensk instrumentalpedagogisk historia**

Rostvall och West delar upp den Svenska instrumentalpedagogiska bakgrunden i två fack: borgerlig tradition och folklig tradition. Dessa traditioner utgår till stor del från skiljda synsätt kring lektionsinnehåll, behandlad musik, arbetsätt, och så vidare. Jag väljer att inte fördjupa mig i en problematisering av dessa begrepp utan hänvisar till Rostvall & West, 1998, s.24-25.

### **6.2.1 Borgerlig tradition**

Undervisning utifrån denna tradition var länge endast tillgänglig för de socialt privilegierade i samhället, och dateras tillbaka så långt som till slutet av 1700-talet. Undervisningen hade skråform med mästare och lärling, och var kraftigt ämnes- och innehållsinriktad. Undervisningen hade också en strikt progressionstanke som alla skulle följa, och man gick från det abstrakta till det konkreta i form av att man utgick från notbilden och däri fann information om hur man skulle spela praktiskt. Teoretiskt kunnande, god notläsningsförmåga, vetskap om hur man bör öva och god instrumentalkonst (ofta utvecklade genom strikt tekniska övningar) var de viktiga kunskaper och färdigheterna att utveckla, och klassisk musik var det som undervisades. Läraren agerade som förebild och visade och lärde eleven hur musik bör tolkas och utföras, dvs. interpretation, frasstruktur, vald klangfärg etc. var helt upp till läraren att bestämma åt eleven, innebärande att den borgerliga traditionens undervisning var mycket normerande. Repertoaren var nästan uteslutande solistisk även i tidiga stadier, och moment som improvisation, gehörsspel, komposition och arrangering var nästan helt obefintliga. Man fäste också stor tilltro till medfödd begåvning och det var vanligt med inträdesprov för att få undervisas i musik, även i tidiga åldrar och stadier. (Rostvall & West, 1998, s.26-27)

När respondenterna i resultatdelen hänvisar till det traditionella viset på vilket pianoundervisning utförts refererar de med största sannolikhet till den borgerliga traditionen, baserat på deras musikaliska inriktning samt när och var de utbildade sig.

### **6.2.2 Folklig tradition**

Den folkliga traditionens undervisning var betydligt mer inriktad på social kommunikation och samspel, och musiken som spelades var ofta folk-, dans- och populärmusik. Eftersom den sociala aspekten av musik ansågs så viktig var gruppundervisning vanligt förekommande. Man utgick oftast från det praktiska utan speciellt mycket kommentarer från läraren, som ofta inte var en professionell lärare utan mer som en förebildande musiker. Undervisningen hade klara sociokulturella tendenser eftersom mycket av lärandet skedde i socialt samspel mellan eleverna i form av hjälp eller härmning sinsemellan. Någon tydlig progressionstanke fanns inte utan undervisningen skedde till stora delar efter principen "trial and error", och den musikaliska helheten premierades framför detaljer. Väldigt lite vikt lades vid tränandet av teknik och notläsning, medan däremot gehörsspel och improvisation var väldigt viktiga moment. Lärarens verbala påverkan på sina elever är betydligt mindre än i den borgerliga tradition, men det kan inte uteslutas att en normerande undervisning ändå gavs i form av att läraren agerade som en normgivare och förebild som eleverna sedan härmade oreflekterat. (Rostvall & West, 1998, s.27-28)

### 6.2.3 Syntes

När musik- och kulturskolor vann i popularitet på 60- och 70-talet innebar det att fler lärare behövdes inom dessa skolor, och musiker från den folkliga traditionen började anställas i högre grad. Detta berodde också på att många ansåg att den borgerliga traditionella utbildningen inte var anpassad efter de krav som ställdes på lärare vid dessa skolor (vilket också styrks av respondenterna i resultatdelen). Från och med 70-talet började också musiker från den folkliga traditionen antas till musikhögskoleutbildningarna. Denna utveckling ledde till att den folkliga traditionen närmade sig den borgerliga på många sätt, exempelvis genom standardisering av material till en standardrepertoar och att noter började användas i högre grad. Detta kan ha berott på att den folkliga traditionen tvingades anpassa sig till den borgerliga traditionens institutionaliserade undervisningsform och/eller att den folkliga traditionen sökte öka sin legitimitet i förhållande till den borgerliga. (Rostvall & West, 1998, s.28-29)

# 7. Metod

## 7.1 Val av metod

Detta arbete ämnar undersöka vad lektionsinnehållet på Kulturskolans pianoundervisning består av, samt tankar kring och anledningar till varför just detta lektionsinnehåll premieras framför annat. En kvantitativ undersökning av detta skulle kunna ge en god uppfattning om frekvensen som olika lektionsmoment förekommer hos pianolärare samt urskilja mönster relaterade till exempelvis utbildning, kön, arbetsplats, etc. Det skulle dock göra det svårt att komma åt mer djupgående information om tankar och reflektioner kring valen som görs, vilket är ett av målen med undersökningen. Det skulle också leda till att resultatet skulle vara svårbehandlat och svårtolkat i och med att olika lärare kan inkorporera liknande moment på väldigt olika sätt, och därmed behandla helt olika aspekter av musicerande, vilket i sin tur skulle likställa många moment och aspekter som inte alls behandlar samma saker, resulterande i missvisande resultat. Möjligen skulle detta kunna behjälpas med en noga utformad enkätundersökning med många frågor och gott om plats för respondenterna att själva skriva reflektioner kring de svar de givit, och därmed använda sig av ett mellanting av en kvalitativ och kvantitativ studiemetod. Syftet med detta arbete är dock inte att samla ett stort statistiskt material angående pianolärares lektionsinnehåll för att kunna se trender och tendenser i resultatet och därmed kunna presentera en approximation av hur en standardlektion i piano på Kulturskolan är utformad, utan syftar mer till att se hur ett mindre antal personer reflekterar kring hur de utformar sina pianolektioner, och varför. Med detta som bakgrund så valdes en kvalitativ studieform. (Stukát, 2005, s.30-35, 42-48)

De relevanta kvalitativa metoderna anser jag med tanke på arbetets syfte vara intervjuer, observationer eller en fallstudie. En fallstudie kändes dock onödigt snäv eftersom det enbart ger en synvinkel på hur pianolektionernas innehåll är upplagt och bör läggas upp, även om observationer och tolkningar från min egen sida skulle kunna appliceras. En annan risk med att använda sig av en fallstudie är att man helt utlämnas till att den studerade är passande och representativ för att kunna belysa alla de syften och mål man ämnar behandla med arbetet, vilket kändes riskabelt. (Stukát, 2005, s.33)

Valet mellan observationer och intervjuer var betydligt svårare. Fördelen med att utföra observationer gentemot intervjuer är att man får information om vad den observerade i fråga faktiskt gör, och inte bara vad den säger att den gör, vilket kan vara en helt annan sak. De ger en större inblick i hur det vardagliga arbetet faktiskt ser ut. De ger också ett konkret och lättbehandlat resultat. Fördelen med intervjuer å andra sidan är att de ger en inblick i anledningen till varför den intervjuade gör som den gör, och kan på så sätt få en djupare inblick än att bara komma åt det yttre beteendet som observationer gör. Intervjuer ger också en större möjlighet att följa upp och fokusera mer på speciellt intressanta aspekter som respondenterna tar upp, och minskar risken för att resultatet till stora delar behandlar andra frågor än de som arbetet ämnar behandla. Slutligen valdes intervjun som metod, främst eftersom det möjliggör att få reflektioner kring och motiveringar till varför respondenterna handlar och prioriterar som de gör. Tilläggas bör också att jag känner samtliga respondenter relativt väl och är förtrogen med deras arbetssätt sedan tidigare, vilket minimerar risken att de ska svara osanningsenligt eller ogrundat, eller på andra vis försöka glorifiera sitt eget arbete som annars är en risk med intervjumetoden. Givetvis kan detta även innebära nackdelar som att de inte säger allt de tänker eftersom de tänker att jag redan vet det sedan tidigare, men jag har försökt uppväga det genom att ställa grundläggande och tydligt formulerade frågor. (Stukát, 2005, s.37-42,49-53)

## 7.2 Val av respondenter

Jag har valt att intervjua fyra respondenter – två män och två kvinnor. Jag har valt att kalla dem Adam, Annika, Rickard och Elvira. Adam har undervisat i kulturskolan 34 år, Annika i 33 år, Rickard i 14 år och Elvira i ca 10 år. Jag tog ingen hänsyn till deras ålder, men jag valde respondenter som är specialiserade i olika genrer för att få så stor spridning som möjligt.

## 7.3 Intervjuförberedelser

Jag valde att använda mig av en strukturerad intervjuform i det avseendet att jag hade klara frågor och en genomtänkt ordningsföljd på dessa. Anledningen till detta är att jag upplevt att mer improviserade och i stunden skapade frågor tenderar att bli mindre tydliga och mer ledande än när man noggrant och välövervägt har formulerat sina frågor på förhand. Jag la stor vikt vid att formulera frågor som var öppna, utan värdeladdning och utan att förutsätta något. Jag försökte också att ställa så tydliga och korta frågor som möjligt, dock med tydlighet som fokus snarare än korthet. Med detta sagt så tillät jag mig att ställa följdfrågor och be om förtydligande när jag kände att det var relevant, så i det avseendet var intervjuformen mer närliggande en ostrukturerad intervjuform. Jag höll mig dock helt från samtalsintervjuformen i det avseendet att jag aldrig aktivt deltog i samtalet. (Stukat, 2005, s.37-42)

Innan jag genomförde mina intervjuer gjorde jag en testintervju med en bekant som också är instrumentallärare. Detta gjorde jag för att kontrollera frågornas tydlighet, få information från en annan synvinkel angående hur intervjufrågorna var utformade och formulerade, samt att kontrollera en ungefärlig intervjulängd tidsmässigt, så jag på förhand kunde informera mina respondenter om detta. Det fungerade också som en bra övning i intervjuteknik. Denna testintervju gav mig insikt i hur de olika frågorna kan tolkas, den ledde till en omformulering av en fråga och gav mig incitament till att på förhand förbereda alternativa formuleringar till de frågor som min testrespondent ansåg vara potentiellt svårförstådda, så jag kunde behålla, eller i alla fall ha kontroll över, min strävan mot att mina frågor ska vara i så hög grad som möjligt oledande och utan värdeladdning.

Eftersom arbetet aldrig ämnar utföra en jämförelse och/eller analys utifrån aspekten könstillhörighet valde jag att intervjua hälften kvinnor och hälften män, så att könen representeras i lika hög grad; detta för att minska påverkan på arbetets tillförlitlighet om en korrelation mellan kön och pianolektionsinnehåll skulle påvisas.

## 7.4 Arbetets tillförlitlighet

En undersöknings tillförlitlighet brukar mätas utifrån tre grundbegrepp – reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Med reliabilitet åsyftas mätnoggrannhet och tillförlitlighet, vilket innebär att man försöker uppskatta hur väl de metoder och tillvägagångssätt man använt för att införskaffa sin information har fungerat, samt att man bör reflektera över möjliga felfaktorer. Validitet behandlar huruvida det man mäter är det man bör mäta för att få fram relevant information, dvs. hur pass väl det man vill undersöka täcks in av de prov, mätningar eller andra materialinsamlingar man gjort. Generaliserbarhet innebär att man bör reflektera kring huruvida de resultat man får i sin undersökning ämnar gälla endast dem man undersöker eller om man kan generalisera resultaten till att gälla en större grupp, och i så fall vilken. Nedan reflekterar jag kring mitt arbete utifrån dessa tre grundbegrepp. (Stukat, 2005, s.125-130)

## 7.4.1 Reliabilitet

En faktor som spelar in här är min egen intervjuteknik. Jag har valt att i så stor mån som möjligt låta mina respondenter tala så länge de vill om de ställda frågorna, och har i största möjliga mån försökt visa uppmuntran och entusiasm i mitt kroppsspråk. Jag har också försökt minimera mina egna inlägg i intervjuerna för att i så liten mån som möjligt vara ledande. När jag själv talat i intervjuerna har det mest varit för att försöka få ett förtydligande från respondenterna om eventuella oklarheter eller själv gjort en sammanfattning av hur jag tolkar betydelsen av vad de säger och frågat om detta stämmer. För att öka respondenternas bekvämlighet i situationen lät jag dem själva välja intervjuplats. Två valde den egna arbetsplatsen, en det egna hemmet och en valde en annan plats.

I syfte att inte vara ledande, och inte heller värdeladdad, har jag ställt öppna och neutrala frågor, även när frågorna har behandlat större områden. Detta kan leda till ofokuserad information där svaren kan ha stor spridning mellan respondenterna utan att de egentligen tycker så olika som svaren kan tyckas antyda. Detta kan i sin tur bero på att respondenterna har svårt att i stunden komma på allt de skulle kunna säga om ett område eller att det kan vara svårt att förstå vad som åsyftas i en öppen fråga behandlande komplexa moment och ibland svårdefinierade begrepp. En annan felfaktor skulle kunna ligga i att jag i någon mån är bekant med samtliga respondenter sedan tidigare och att de därmed inte alltid ger mig fulla svar eftersom de talat om saker för mig tidigare och inte tänker på att dessa måste upprepas under intervjun om de ska kunna behandlas som forskningsmaterial. Dock kan tidigare bekantskap med respondenter också vara positivt eftersom man lättare kan göra ett urval som har större spridning och därför få mer heltäckande svar inom ämnet, samt att det verkar rimligt att en tidigare bekantskap ökar respondentens förtrolighet och sanningsenlighet under intervjun.

## 7.4.2 Validitet

Jag har i största möjliga mån försökt att få bakgrund till och reflektioner kring de svar respondenterna givit i intervjusituationerna, i syfte att vara så heltäckande som möjligt och inte förutsätta något. Trots detta kommer diskurs och kontext in i bilden eftersom jag i mina frågor åsyftar något med de begrepp och det språk jag använder, medan de skulle kunna lägga in annan mening i detta, och således svara på något annat än vad jag tror de svarar på. En annan potentiell felfaktor är givetvis att respondenterna alltid kan missuppfatta en fråga i stunden utan att jag som intervjuare inser detta.

## 7.4.3 Generaliserbarhet

Detta arbete anser jag ha en begränsad generaliserbarhet gällande att ge en bild av hur pianolektioner ser ut över lag, eftersom det behandlar ett begränsat antal respondenter utifrån en kvalitativt inriktad metod. Arbetet kommer inte heller att ge en uppfattning om huruvida pianolektionsinnehållet påverkas i någon mån av variabler som ålder, genus, geografisk placering, lokala resurser, lokala styrdokument eller liknande. Dessa aspekter är inte heller något som arbetet ämnar uttala sig om.

Arbetet kommer dock ha generaliserbarhet i den aspekten att de som läser arbetet och själva använder sig av moment, identiska eller liknande, som de som används av respondenterna ges en analys av dessa i form av reflektioner och anledningar till syfte, utformning, relevans och/eller förtjänster hos de olika moment som nämns. Det kommer också potentiellt kunna utgöra en källa för information och inspiration angående moment som läsaren själv inte tänkt på att man kan använda sig av, eller inte har reflekterat kring. På liknande sätt kommer läsaren också beredas med flera olika perspektiv på, och fördelar/nackdelar med, det

lektionsinnehåll och de lektionsmoment som behandlas. Arbetet ämnar således vara analyserande och potentiellt utbildande utöver utredande.

## **7.5 Etiska reflektioner och tillvägagångssätt**

Vetenskapsrådet ställer upp fyra grundläggande krav när det gäller hanteringen av uppgiftslämnare/undersökningsdeltagande: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet, med samlingsbenämningen individskyddskrav. Individskyddskravet måste dock vägas mot forskningskravet, vilket är forskningens berättigade krav att kunna bedrivas på ett väsentligt, givande och högkvalitativt vis, även när det gäller känsliga frågor. De forskningsetiska principer som vetenskapsrådet sammanställer är därför inte absoluta, ej heller heltäckande, men fungerar som en riktlinje för hur etisk forskning bör utföras. Jag kommer nedan att förklara mina tillvägagångssätt och mina anledningar till dessa utifrån de fyra grundläggande kraven. (Vetenskapsrådet, s.5-6; Stukát, 2005, s.130-134)

### **7.5.1 Informationskravet** (Vetenskapsrådet, s.7-8)

Samtliga respondenter blev på förhand informerade via e-mail om vilka rättigheter de hade som respondenter. Ett sms skickades också ut för att informera om detta e-mail så de skulle få ta del av informationen även om de inte regelbundet kollar sin e-mail. Informationen de fick i detta e-mail var att intervjun kommer ta ca 40 minuter, givetvis beroende på svarslängd, att intervjun kommer spelas in, enbart för dokumentations skull och kommer att transkriberas och anonymiseras, att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan, både innan och under intervjun, att deras identitet kommer anonymiseras och att inga personuppgifter kommer lämnas ut, att de har rätt att låta bli att svara på specifika frågor om de upplever att svaren på dessa är personligt känsliga och att ingen information som kan leda till att de kan identifieras av utomstående kommer lämnas ut. De informerades också om att arbetet kommer att bli en offentlig handling och finnas tillgänglig på Internet. De fick också veta att de i efterhand kommer att få sig tillskickade en transkription av deras intervju och att de hade rätt att ändra, förtydliga eller ta bort något de uppfattade som särskilt känsligt om de så önskade, så länge det skedde inom rimlig tid efter att de fått transkriptionen och av god anledning. Ingen respondent utnyttjade detta och två bekräftade att de läst genom transkriptionen av deras intervju.

Trots detta hade en respondent inte kunnat läsa sitt e-mail, vilket framkom vid intervjutillfället. Denna informerades då på plats innan intervjun om sina rättigheter som respondent. Efter att respondenten fått höra sina rättigheter förklarade denna att den inte var villig att låta sig spelas in. Därför fördes anteckningar istället vid denna intervju.

Med detta som underlag anser jag informationskravet vara uppfyllt.

### **7.5.2 Samtyckeskravet** (Vetenskapsrådet, s.9-11)

Samtliga respondenter samtyckte utan påtryckningar, och med informationen beskriven under informationskravet ovan på förhand givna, till att låta sig intervjuas. Eftersom ingen respondent var omyndig behövdes inget samtycke från vårdnadshavare inhämtas.

Med detta som underlag anser jag samtyckeskravet vara uppfyllt.

### **7.5.3 Konfidentialitetskravet** (Vetenskapsrådet, s.12-13)

Även om jag inte anser att resultatet i detta arbete omfattar användning av speciellt känsligt material har uppgifter som skulle kunna tänkas göra respondenterna av utomstående identifierbara utelämnats. Noteras bör att jag aldrig i denna process behövt utelämna något som jag kan se ha någon som helst relevans för resultatets validitet. Varje respondents namn har ändrats för deras anonymitets skull, dvs. ingen av respondenternas riktiga namn har använts. Respondenternas kön har dock reflekterats i deras namn, dvs. kvinnliga respondenter gavs kvinnonamn och manliga respondenter gavs mansnamn. När de nämner sin arbetsplats och refererar till den som sådan har detta i transkriptionerna ersatts med [arbetsplats]. Samma princip har tillämpats gällande andra uttalanden respondenterna gjort som skulle kunna göra dem identifierbara för utomstående. Vanligast förekommande exempel på ett sådant uttalande är när de nämner en kollega, en bekant eller en elev vid namn. Ingen av respondenterna har enligt min mening uttryckt åsikter som gör att de kan identifieras utifrån dessa, så jag ser ingen praktisk fara att deras identitet kan röjas på grund av dessa. Men detta sagt kan jag naturligtvis inte påverka om någon respondent själv vill avslöja sin identitet.

Med detta som underlag anser jag konfidentialitetskravet vara uppfyllt.

### **7.5.4 Nyttjandekravet** (Vetenskapsrådet, s.14)

Jag kan inte se någon praktisk applikation av nyttjandekravet i detta arbete, sedan det insamlade materialet varken har något kommersiellt värde eller består av personuppgifter kapabla att vara relevanta i beslut angående respondenternas livssituation.



## 8. Resultat

I resultatkapitlet presenterar jag respondenternas svar på intervjufrågorna redovisade i bilagan. Följdfrågor och förtydligande frågor har också ställts. Rubrikerna under resultatkapitlet är inte baserat på intervjufrågorna utan är istället baserat på de svar och det innehåll som presenteras i intervjuerna. Detta beror på att jag upplever att innehållet i intervjuerna åskådliggörs tydligare med dessa rubriker eftersom liknande tankar och svar från de olika respondenterna återkom i väldigt olika delar av deras respektive intervjuer.

Resultatkapitlet ämnar besvara de två första frågeställningarna, det vill säga vad respondenternas lektionsinnehåll kan bestå av, samt vad som influerat och påverkat detta.

### 8.1 Förberedelsetid inför lektioner

Samtliga respondenter anser att förberedelse och planering inför deras lektioner tar upp en hel del tid. De är också överens om att denna tid varierar mycket. Planering som tar lång tid är bl. a. utformning av eget material, såsom komposition av bakgrundskomp till improvisation och plankande av låtar som elever vill spela från t.ex. youtube, egen instuderingstid till svåra stycken som elever som har kommit längre i sin utveckling spelar, letande av noter och/eller musik som passar specifikt till olika elever och lärarens utvecklingsplan med dessa, sorterande av papper (speciellt när man jobbar på flera olika arbetsplatser) och dokumentation av lektionerna. Rickard, Elvira och Annika pekar alla på att det är svårt att säga en exakt planeringstid eftersom mycket av planeringen består av att tänka på olika elever i form av progressions- och utvecklingstankar om dessa, hur man hanterar eventuella svårigheter eleverna kan ha och vilka stycken som passar vilka elever. Rickard säger att

...man går och tänker och funderar mycket, det gör jag ju hela veckorna så att säga, framför allt om det är så att det är en person där man känner att man har kört fast, eller man känner att man kanske har kört för hög nivå flera gånger på raken.

Elvira och Annika hävdar bestämt att det är viktigt att ha en plan, en röd tråd, för varje elev, så att man har en övergripande plan och ett mål i sikte alla sina elever.

... jag har ju en gång, jag har ju en tanke med varje elev, det är ju inte bara det blir vad det blir. Det kan det ju bli ibland, och det är ju roligt också, men det måste på nåt vis vara nån röd tråd. Att man siktar nånstans, att man vill nånting, känner jag väldigt tydligt. (Annika)

Elvira anser att det är extra viktigt med en noggrann planering just på kulturskolan eftersom varje elev endast har 20 minuters lektionstid per vecka, och att det är viktigt att välja repertoar som är tekniskt utvecklande och att nivån på stycket är utmanande men inte för svårt.

Rickard anser att det blir mindre planeringstid med nya elever eftersom han har nybörjarlitteratur som han följer med varje elev, medan Elvira anser att det blir mer planeringstid med nya elever eftersom hon anser att det kräver att en ny övergripande plan, en ny röd tråd, måste utformas.

Den exakta tiden respondenterna anser att de lägger på planering och förberedelse inför sina lektioner i veckan varierar. Adam anser att det är minst 5h/vecka, Elvira anser att det är 3-4h/vecka utan att räkna in konsertförberedelser, Annika anser att det varierar mellan 1-5h/vecka och Rickard anser att det tar mer än 2h/vecka och att det blir mycket mer när han måste förbereda mycket eget material till sina elever.

Värt att noteras är här att respondenternas uppfattning om vad som räknas som planeringstid kan variera och därmed ge resultat som inte kan jämföras direkt med varandra.

## 8.2 Lektionsinnehåll

### 8.2.1 Teknik och fingersättning

Under teknik tar jag upp sådant som har syftet att aktivt förbättra elevens tekniska förmåga och utesluter medvetet aspekter som notläsning och musikaliskt uttryck. Givetvis förbättrar exempelvis instudering av ny repertoar en elevs teknik passivt i form av tekniskt utmanande och utvecklande svårigheter i stycket, men dessa moment tas inte upp under teknikrubriken grundat på att de inte har teknisk utveckling som enda eller i särklass största fokus.

Teknik är något som samtliga respondenter tränar sina elever i, dock i väldigt varierande omfattning. Adam utgår ofta från problem som elever har i stycken de spelar, och utformar då i stunden, när han märker elevens problem, övningar som överdriver svårigheten i stycket. Detta gör han dels för att plocka bort alla andra moment än just den tekniska svårigheten, men också för att få eleven att klara av att spela något som behandlar samma problematik fast med ännu högre svårighetsgrad, så problemet i stycket sedan ska kännas enkelt för eleven. Han hävdar också att teknikövningar kan vara väldigt bra för vissa elever, eftersom det ger en lätt identifierbar prestation och synliggör elevens pianistiska progression. Följande säger Adam när han talar om teknikboken *A dozen a day*, skriven av Edna-Mae Burnam:

...en del elever tycker att det liksom är roligt att gå från 1-2-3-4 liksom att beta av det i nummerordning. Fascinerande hur tillfredställda de kan vara av det.

Adam låter också eleverna själva komponera sina egna fingerövningar, dock under uppsikt så de inte utformar någon fingerövning som är dålig ur ergonomisk synvinkel.

Elvira anser att en god teknisk grund är oundgänglig för att utvecklas till en god pianist, och är noga med att poängtera att det är viktigt att eleverna lär sig rätt från början. Hon säger också att tekniken måste ligga på plats innan man kan börja arbeta med musikalitet, eftersom de inte kan uttrycka något utan teknik. Hon lägger mycket vikt vid att eleverna ska ha avslappnade handleder, sitta rätt, ha rätt fingersättning med mera. Teknikövningarna hon använder är mycket skalor, där eleverna får börja med att spela en C-dur skala, en riktning med en hand, varpå det utvecklas därifrån stegvis till att kunna spela alla skalor i dur och moll med båda händer och i olika riktningar. Hon poängterar dock att det bara är de elever som går på särskild kurs (som satsar mer på sitt pianospel och får längre lektionstid) som hinner med alla skalor. Det är viktigt för henne att eleverna förstår teorin bakom vad de gör så att det inte bara blir muskelminne, vilket är en anledning till att hennes teknikövningar består av skalor eftersom hon via förståelse av skalorna kan förklara teorin bakom utformning av ackord, hur kvintcirkeln fungerar, musikens harmoniska förlopp etc. Teknik och teori går hand i hand i Elvira's undervisning.

Annika använder teknikövningar i uppvärmningsmomentet på sina lektioner, främst när eleven i fråga spelar ett relativt svårt stycke. Hon låter sina elever öva på en skala i samma tonart som stycket som instuderas, och i likhet med Elvira så påpekar hon att skalan kan användas som en ingång till teoretisk förståelse, dock främst i syfte att förstå ackordsuppbyggnad. Annika använder sig också av Hanons övningar, i synnerhet när hon noterar att det finns ett behov av att stärka elevens 4:e och 5:e finger. I likhet med Adam så har Annika upplevt att elever ofta tycker det är givande att arbeta med teknik. Följande säger Annika när hon pratar om hur hon använder sig av Hanonövningarna som uppvärmningsövningar:

jag gav uppvärmningsövningar till en elev, och sen den eleven som just skulle gå hem, hon vände sig om och så sa hon att ”Ja det kan jag tala om för dig att det gör jättestor nytta!”

Rickard säger att han arbetar lite med teknik, men att det prioriteras lägst av de moment han vill ha med på sina lektioner och att det därmed inte blir så mycket.

Samtliga respondenter arbetar med fingersättning, fast också detta i varierande omfattning. Adam påpekar att det är viktigt att hitta fingersättningar som är anpassade efter varje elevs individuella hand, och inte nödvändigtvis använda den fingersättning som står i den utgåvan av noterna som bearbetas. Han känner att fingersättningar i utgåvor av exempelvis Henle ofta riktar sig till konsertpianister och inte alltid passar för elever.

Rickard tar upp vikten av att hindra elever från att använda tummen på svarta tangenter i onödan. Han känner dock att även om han tragglar fingersättningar med sina elever så kommer de ofta tillbaka en vecka senare och gör samma misstag igen, och anser att detta beror på att lektionerna är för korta för att hinna befästa fingersättningar ordentligt; särskilt eftersom eleverna ofta tycker det är tråkigt att jobba med fingersättning och att man därmed måste se till att ha med andra, roligare moment på sina lektioner. Han säger själv att han känner att teknik- och fingersättningsövningar får för lite fokus på hans lektioner, framför allt på grund av denna korta lektionstid.

Elvira anser att det är viktigt att arbeta med fingersättningar, och motiverar detta med samma argument som hon motiverar sina teknikövningar med – det är viktigt att lära sig rätt från början.

## 8.2.2 Notläsning

Notläsning är inget som någon av respondenterna tar upp i någon större utsträckning. Annika och Rickard talar båda om att de försöker visa sina elever på kopplingen mellan hur ackord skrivs i ackordanalys och hur de ser ut på noter, t.ex. i form av ackordarpeggion i klassisk musik. Vikten av att på detta sätt förstå strukturen i klassisk musik talar även Elvira om, även om hennes ingång till förståelsen inte grundar sig i ackordanalys. Rickard säger att han känner ett behov av att visa på denna struktur, fast att han inte lyckats hitta en bra väg dit ännu; han känner att han saknar en metodik för att effektivt förmedla denna struktur till sina elever.

Jag skulle vilja lära dom att se strukturer liksom, att dom ser att liksom Bach: ”Ja nu är det ett a-moll, ett a-moll arpeggio här som går” [...] men dom kan ju inte se, om jag visar dom ”Ja, det här är a-moll”, då kan dom ju spela det så, men alltså jag vill ju att dom ska kunna läsa noterna så där ”Jaja, det är så där!”, och kunna bena ut det då. Men dit har vi inte kommit än. (Rickard)

Annika säger att hon själv väldigt sent kom underfund med denna koppling eftersom hennes egna lärare inte klargjorde den för henne, och hon minns vilken otrolig skillnad hon tyckte det gjorde för förståelse av struktur, sammanhang och musikalisk förståelse när hon lärde sig att koppla ihop de enskilda noterna till ackordarpeggion i klassisk musik. Detta har lett till att hon känner att det är väldigt viktigt att visa sina elever på denna koppling. Hon nämner dock att hon inte har någon som helst notläsning första terminen med en elev som precis börjat spela.

Adam talar om att han försöker sträva efter att koppla ihop tangenter och tangentnamn med noter, notnamn och var de ligger i notsystemet. Han upplever att eleverna kan ha en förståelse för vad noter heter och var de ligger och ha en förståelse för vad tangenterna heter och var de ligger, men att dessa två kunskaper inte nödvändigtvis är fullt ihopkopplade, så att den teoretiska kunskapen om noter och notnamn inte kan direkt kopplas till att spela noterna som de läser, och tvärt om. Dessa två aspekter arbetar Adam med att försöka få ihop till en helhet för sina elever.

## 8.2.3 Musikteori

Samtliga respondenter nämner teori enbart i samband med att de försöker rationalisera det praktiska arbetet. Detta kan bestå av att förklara skalors uppbyggnad i skalövning, varpå man använder den teoretiska kunskapen om skalor för att förklara ackorduppbyggnad, eller ackordanalys för att visa på större strukturer i musiken eller visa på ackordarpeggion och hur de ser ut på noter, med mera. På grund av att all teori är kopplad till det praktiska arbetet med andra aspekter ingår den teori respondenterna nämner i dessa rubriker.

## 8.2.4 Musikaliskt uttryck och interpretation

Adam anser att det viktiga är att tillhandahålla ett redskap för eleverna att få uttrycka sig genom. Han säger att han vill att pianot ska vara ett medel som hans elever kan uttrycka sig genom, och att han därmed inte vill ge dem en färdig tolkning av musiken, som de sedan ska försöka utföra. Hans tankar om interpretation är liknande de om musikaliskt uttryck; han anser att det bör reflekteras kring vem det är som har bedömningsrätt för hur ett stycke ska utföras – om det är eleven, läraren eller någon fastställd praxis. Sådär säger Adam när han talar om bedömningsrätt:

...då tänker jag på Glenn Gould som spelade liksom Bach på ett speciellt sätt, som är okej idag, som inte var det då, från början. Han tog sin egen liksom bedömningsrätt, utanför den mallen hur man ska göra, och skapar en egen...

Rickard nämner musikaliskt uttryck som något som i hans undervisning kommer mycket från arbetet med enkla poplåtar där tekniken inte är ett hinder, samt från hans arbete med improvisation och fri improvisation. Han hoppas att en mognad i musikaliskt uttryck från detta arbete kan hjälpa eleverna i deras arbete med musikaliskt uttryck i klassisk musik längre fram, men känner att han inte lyckats med detta än.

Annika anser att det är viktigt att försöka komma åt musiken bakom noterna. Hon försöker komma åt detta genom att visa sina elever på olika sätt som man kan spela ett stycke och fråga dem vilket de tyckte var bäst. Hon kan också fråga vilken känsla eleven vill uttrycka med stycket de spelar eller helt enkelt uppmana dem att försöka spela musikaliskt. Hon påpekar också att även om det kan vara svårt för vissa elever att uttrycka något med sin musik i början så sker det alltid framsteg om man arbetar med det kontinuerligt under en längre period.

Elvira brukar i likhet med Annika också spela för eleven för att visa på musikaliskt uttryck, och använder sig på så sätt av en härmningsbaserad start på arbetet med detta. Hon anser dock att det är viktigt att tekniken ligger på plats innan man börjar arbeta med musikaliskt uttryck, och hon påpekar att även om hon börjar med dynamik tidigare så vill hon att hennes elever ska ha en tekniskt god grund innan arbetet med interpretation och musikaliskt uttryck påbörjas. När det gäller interpretation brukar hon spela för eleverna hur de spelar och sen hur man ska spela för att därmed förtydliga vad eleven gör fel. Hon påpekar också att det är viktigt att göra eleverna medvetna om varför de gör som de gör på en teoretisk nivå, så det inte bara blir musikalitet genom härmning och muskelminne.

## 8.2.5 Musikalisk kommunikation/samspel

För Rickard är musikalisk kommunikation väldigt viktigt i hans undervisning, och han ser till att ha med ett inslag av det i så gott som varje lektion. När hans elever ska lära sig ett nytt stycke från noter brukar han låta dem spela en hand i taget och själv spela den handen eleven inte spelar, för att på så sätt få in ett element av musikalisk kommunikation också i instuderingen av nya stycken. När eleverna väl kan spela bägge händer brukar han spela bas,

komppiano eller sjunga till. Hans relativt stora fokus på ackordspel och komppiano på sina lektioner grundar sig också i musikalisk kommunikation; han vill att hans elever ska kunna sätta sig med kompisar som också spelar instrument eller sjunger och sitta och bara spela tillsammans på fritiden. Han eftersträvar att detta ska bli en naturlig del av hans elevers vardag.

Adam fokuserar mer på den sociala biten av samspel. Han har upplevt att det skapas en stark gruppsammanhållning mellan elever som har kontinuerliga projekt ihop över en längre tid, och känner att detta är en viktig aspekt, inte enbart för att eleverna får en känsla av tillhörighet och får vara en viktig del av en större helhet utan också för att samspeletsaspekten gör att musiken som spelas lättare berör både utövare och publik.

Annika ser till att alla som vill får möjlighet att delta i åtminstone ett samspelsprojekt per år. För henne är det viktigt att aktivt se till att pianoelever får spela med andra elever eftersom det riskerar att bli mycket ensamarbete som pianist annars, till skillnad från andra instrument där det finns orkestrar och ensembler av olika slag, eller kör för sångare. Dessa samspelsprojekt kan bestå av exempelvis arbete med stråkmusiker inför av kulturskolan anordnade stråk- och pianoaftnar, eller att spela fyrhändigt piano med en annan pianoelev om det av praktiska skäl är svårt att ordna andra instrumentalister att samarbeta med. Musikalisk kommunikation känner hon gynnar elever mycket eftersom man tvingas lyssna på musiken som spelas om man ska spela ihop, och att det tvingar elever att inte stanna varje gång de spelar fel utan spela vidare och försöka hitta in igen. De lär sig också att anpassa sig musikaliskt till sin medmusikant och vikten av att hålla en jämn puls accentueras.

### **8.2.6 Rytmik**

Av de fyra respondenterna är det enbart Rickard som omtalar rytmik, och för honom är det tillsammans med musikalisk kommunikation och utvecklande av gehöret den viktigaste aspekten av hans pianoundervisning. Han jobbar med musikalisk timing (time) och vikten av rytmisk pregnans i pianospel, och han anser att det gynnar såväl klassisk musik som afromusik att arbeta med rytmik.

Annika har vidareutbildat sig genom att läsa rytmik och har undervisat i rytmikgrupper, men hon nämner inte rytmik i samband med sin pianoundervisning.

### **8.2.7 Improvisation**

Annika, Rickard och Adam nämner alla att de jobbar med improvisation. Annika känner att hon gärna skulle inkorporera mer improvisation i sina lektioner, men känner att hon inte riktigt har kompetensen till att undervisa i improvisation. När eleverna precis har börjat spela har hon med lite improvisation på sina lektioner, men att det faller bort efter det. Hon känner dock att hennes arbetslag kan hjälpa henne när det behövs:

...dom som jag känner att dom nog absolut skulle mest syssla med improvisation och sånt, dom försöker jag skicka till min kollega då, som är bättre på det. (Annika)

Rickard använder sig mycket av improvisation, och han skiljer på improvisation där en elev får spela improviserade solon över en ackordföljd, där Rickard spelar piano eller bas till, och fri improvisation där både Rickard och eleven spelar piano och den enda ramen som finns är att de ska ha samma modus. Han har dock lagt märke till att fri improvisation inte garanterar musikalisk kommunikation; det är inte alltid en elev lyssnar på musiken från sin medmusikant, utan att de ibland tenderar lyssna enbart på vad de själva gör.

Adam nämner att han använder sig av improvisation på bluesskalor, men också improvisation där eleven får spela vad som helst, utan att Adam spelar med. Adam anser att det är viktigt att hans elever lär sig att improvisera fritt och att de är bekväma med pianot eftersom han känner att det ger dem en frihet till musicerande och att man alltid har något att spela om man kan improvisera, vilket ger eleverna en trygghet i att de alltid kan spela upp något om någon frågar, även om de inte har noter med sig eller inte har något stycke inrepeterat till uppspelningsnivå för tillfället.

### **8.2.8 Gehör och härmning**

Gehör och härmning är något som samtliga respondenter omtalar i sina intervjuer. Adam, Annika och Elvira tar alla upp att de brukar spela styckena eleverna ska arbeta med för dem, både innan de börjar spela stycket och i inlärningsprocessen. Detta gör de för att eleven ska kunna ta hjälp av sitt gehör både i inläringen och det musikaliska forndet av ett stycke, i form av t.ex. dynamik och anslag som då eleven kan härma eller inspireras av.

Annika känner att det är många elever som lär sig nästan enbart på gehör, och även om hon tycker att det har ett värde i sig själv så upplever hon att deras notläsningsförmåga inte utvecklas alls när så är fallet. En annan nackdel med att eleverna enbart lär sig på gehör är att de då ofta inte kommer ihåg allt de skulle öva på, utan kommer till nästa lektion utan att ha övat så långt, då med motiveringen att de inte kom ihåg längre.

Adam nämner också vikten av att spela stycken för sina elever som han tänker att de ska få spela längre fram, för att på förhand få in det i elevens gehör och för att ge eleven ett mål att sikta mot. Han anser att det är viktigt att vara en musikalisk förebild för eleverna och visa dem på hur det kan låta när man har kommit långt i sin utvecklingsprocess, och menar att om eleverna hör hur bra det kan låta tänker de att om läraren kan detta så kan jag också lära mig det.

Rickard använder sig av elevens gehör i form av att han ofta låter sina elever spela låtar de har hört, ofta poplåtar, så de lättare kan höra vilka ackord som passar.

### **8.2.9 Sång**

Rickard, Adam och Annika använder alla sång i sin undervisning, och på väldigt liknande sätt. När de undervisar stycken utan sångstämman sjunger de ofta melodierna i stycket samtidigt som eleverna spelar. När de lär ut låtar med sång till sjunger de ofta sångstämman, ensamma eller med eleven som spelar. De uppmuntrar också sina elever att sjunga och ackompanjera sig själva. Annika påpekar att detta är viktigt eftersom det är något de verkligen kan ha glädje av när de spelar hemma. Adam säger att det ibland sker automatiskt att eleverna börjar sjunga med efter ett tag om man som lärare gör det konsekvent, vilket är något han tycker är väldigt roligt, och till hans förvåning gäller detta även killar.

### **8.2.10 Sociala moment**

Annika, Rickard och Adam känner alla att det är ganska mycket tid som ägnas åt rent sociala aspekter, dvs. att man pratar med eleverna om annat än musik. Adam beskriver detta på följande sätt:

jag ser ju mycket undervisning som ett verktyg, ett medel, till att jobba med unga människors personliga växt, med självkänsla, självförtroende, som liksom ett större grepp utanför det här med att man ska lära dem piano.

De säger alla tre att det inte är ovanligt att man som instrumentalpedagog får en terapeutisk roll med vissa elever. De är också överens om att detta inte är något som är dåligt utan något som är nödvändigt eftersom ett gott lärande inte kan inträffa om eleven har med sig en massa obehandlat bagage in på lektionen som ligger i vägen för deras lärande; investeringen i en lyssnande och nästan terapeutisk roll när det behövs är en investering utmynnande i en större receptivitet och vilja att lära sig hos eleven när de större personliga problemen är genomarbetade och deras tyngd lättar, som tillägg till den mer medmänskliga roll respondenterna är överens om att man får ta ibland som instrumentalpedagog.

Annika påpekar att det är vanligt att de 20 minuter i veckan som de har på sina instrumentallektioner är den längsta tiden som eleverna tillbringar ensamma med en vuxen under hela veckan och känner att relationen som byggs upp mellan lärare och elev därmed blir väldigt stark, vilket leder till att man får mycket förtroende från eleven.

Tilläggs bör också att Annika, Adam och Rickard alla berättar historier om hur de haft elever med de ovan nämnda pressande sociala behov, där de fullt medvetet mer eller mindre har lagt hantverket piano på hyllan för att fokusera på eleven som människa istället för elev.

### **8.2.11 Övrigt lektionsinnehåll**

Annika och Elvira talar bägge om vikten av att lära eleverna hur man övar. Annika kan känna att det ibland kan gå nästan en hel lektion där man bara förklarar för en elev hur de ska öva på stycket de arbetar med, exempelvis var de ska spela var hand för sig, vilka de svåra ställena i stycket är och hur de ska lösa dem hemma, gå igenom övningstempi och varför dessa är nödvändiga för ett gott och effektivt lärande, etc. Elvira poängterar kraftigt att det är av yttersta vikt att eleverna redan från början lär sig öva korrekt eftersom de annars kan öva in fel i sin grundteknik som är frustrerande och tidskrävande att arbeta bort, och påtalar att elever i vissa länder har s.k. ”övningstanter” som sitter med eleverna när de övar och visar dem på hur man gör detta på bästa sätt, medan någon annan är deras faktiska pianolärare.

Adam och Elvira nämner båda ergonomi, fast har lite olika inställning till det. Adam nämner det mest i form av att sitta korrekt vid pianot, och säger att han inte är så noga med det i början, även om han efterhand börjar påpeka det när eleven kommit lite längre i sin utveckling. Elvira är mer noggrann med sittställning redan från början och påpekar också vikten av avslappning i axlar och händer samt korrekt handställning.

Elvira tar också upp musikhistoria som något hon undervisar sina elever i, dock endast de som kommit lite längre i sin utveckling. Hon knyter det till kunskap om instrumentet och dess utveckling samt för att förklara interpretation av olika stycken från olika tidsepoker.

Adam tar upp komposition som en stor del av sin undervisning. Han vill att alla sina elever någon gång ska ha komponerat och spelat upp ett eget stycke. Han brukar börja med att komponera ett par olika slut till ett stycke och låta eleven i fråga välja det han/hon tycker är bäst. Detta utvecklar han till att låta sina elever komponera egna slut till stycken de spelar, eller låta dem göra små ändringar i någon annan del än slutet.

Adam anser också att det är hans roll att i någon mån bevara den svenska vistraditionen och visa sina elever på denna typ av stycken, inte bara i bevarande syfte utan också för att han tänker att det är stycken de kommer ha glädje av att kunna senare i olika sammanhang.

Elvira tar upp att gruppundervisning enbart fungerar som ett komplement till enskild undervisning på piano. Eftersom piano är ett så komplext ämne att undervisa med så många moment som måste läras ut, och det är så viktigt att få en bra grund från början vilket tarvar

en stor noggrannhet från första lektionen, så anser hon att gruppundervisning på piano bara är ett slöseri med pengar om den inte har en enbart komplimenterande roll till den enskilda undervisningen. Hon har förr haft gruppundervisning men vägrar numer att undervisa på det sättet och anser att det bara är av ekonomiska skäl som man börjat undervisa piano i grupp, eftersom det är billigare med gruppundervisning än enskild undervisning.

### 8.3 Val av musik

Alla fyra respondenter är överens om att det i hög grad är eleverna som bestämmer vilken musik som de vill spela. Adam och Annika låter ofta sina elever välja mellan några olika förslag som de ger dem, och kombinerar på så vis möjligheten att låta elevens vilja influera vad de ska spela och att som lärare bestämma stycken som är utvecklande och på rätt nivå för eleven. Elvira känner dock att det ofta blir suboptimala stycken som man får spela med sina elever eftersom de ofta vill spela filmmusik eller bruksklavermusik som inte är så utvecklande som den klassiska repertoaren. Hon säger också att eleven inte får välja vad som helst – styckets svårighetsgrad måste vara närliggande elevens nuvarande kapacitet eftersom arbetet annars blir frustrerande och ofta avbryts efter ett tag. Annika däremot anser att det kan ha en motiverande och inspirerande effekt att låta elever spela låtar som egentligen är för svåra för dem, om det är musik som de verkligen vill lära sig. Hon anser att det varierar från elev till elev huruvida det hjälper eller stjälper att ge en elev en sådan utmaning. Annika säger också att hon är nogga med att varje elev får spela musik från varierande genrer, innebärande att om de har spelat en genre under en längre period ser hon gärna att de byter.

Genrer som nämns av samtliga respondenter är pop, rock, klassiskt och filmmusik. Annika och Elvira säger båda att de inte undervisar i jazz men att de skickar de elever som vill spela jazz till en kollega som behärskar den genren bättre. Adam och Rickard inkorporerar båda två jazzmusik i sin undervisning. Folkmusik saknas nästan helt och bara Adam tar upp svensk vistradition som musik han lär ut, och påpekar att det är ganska lite även för honom.

Rickard påpekar att eleverna ofta vill spela modern musik, musik som de har hört, och finner däri ett problem eftersom det ofta saknas bra litteratur för sådan musik. Han känner att han till stor del måste skapa eget material i dessa fall, genom att planka låtar från Youtube eller Spotify och sedan skriva ner dem på noter för att kunna ge sina elever.

### 8.4 Lektionstid

Lektionstiden på Kulturskolan är 20 minuter per vecka. Detta är något som alla respondenter känner frustration inför, eftersom de känner att det är alldeles för lite tid för att kunna ge en god pianoundervisning. Elvira går så långt som att säga att "Det är ett skämt!" Samtliga respondenter påtalar i någon mån att det finns en tradition om hur man undervisar i piano och vad man måste kunna som pianist, inte minst för att själv kunna bli självgående och utvecklas på egen hand. Adam ger följande citat:

Hantverket piano, det är tillräckligt jobbigt med det, med teknik, få in fingrar och alltihopa, och få in lite teori, [...] och hur man gör det. Och det alltså, det räcker inte ens tiden till det...

De säger alla att undervisningen i piano har breddats, och att man idag förväntas undervisa eleverna i musikaliska aspekter som improvisation och genrebredd som inte på samma sätt ansågs som standard förr. Denna breddning av pianoundervisningen är inget som de tar upp som något negativt utan snarare tvärt om, men kombinerat med en lektionstid som inte ens räcker till för att ge den grundläggande kunskap och färdighet i musik och hantverket piano som eleverna behöver är de alla överens om att lektionstiden i nuläget är alldeles för kort för att ge eleverna en god och grundläggande pianoutbildning.



## 8.5 Musikhögskoleutbildning och andra influenser

Rickard, Annika och Adam känner alla att de inte fick tillräcklig undervisning i metodik på sin egen utbildning på musikhögskolan för att förbereda dem för sitt yrkesliv. Adam tar även upp konflikthantering som något som det fokuserades alldeles för lite på. Följande säger Adam när han talar om avsaknaden av klassmetodik på sin utbildning:

när du kommer ut liksom sen och ska ha en klass som står där liksom [oroligt ljud] vad gör jag? Herregud de springer på väggarna, vad ska jag göra? Vad gör jag då? Och så skriker man och ropar lite grann liksom "Håll tyst och sitt ner" och det händer ingenting. Vad gör du då liksom? Där fanns ingen hantering.

Annika tycker att även om klassmetodiken hon fick på musikhögskolan inte var speciellt bra så var det instrumentalmethodiken som saknades mest. Hon upplevde en avsaknad av reflektion kring hur man lär ut och hur kunskap bildas, och att metodiken hon fick var statisk och saknade elevperspektiv.

Adam påpekar också denna avsaknad av elevperspektiv och upplevde det som att all undervisning de talade om riktade sig till fiktiva mönsterelever och förespråkade en metodik som aldrig skulle fungera i verkligheten.

Ibland så kan det också vara att det blir en egen liten värld, och så är det väldigt annorlunda ute i den riktiga världen. [...]det handlade mycket om att eleven blev en idealelev på något sätt, där liksom det är, där du har en elev som är mottaglig för att vilja lära sig, men som kommer det in en elev som har massvis med annat med sig, in i rummet, och då funkar inte det liksom, då måste du behandla det för att kunna få en inläring så. (Adam)

Annika, Rickard och Adam säger alla att de inte hade accepterat att metodikundervisningen såg ut som den gjorde om de hade gått den idag. Rickard tyckte att det var för stort fokus på nybörjarmetodik och inte behandlade de övriga nivåerna tillräckligt. Han upplevde också att musikleärlinjen led av ett stigma bestående av att det inte var så viktigt med läraraspekten utan att det var musikerskapet man ville åt. Han säger också att detta reflekterades i utbildningen exempelvis genom att det bara var musiker som bjöds in som gästföreläsare o dyl. och aldrig pedagoger.

När respondenterna talar om vad som har influerat deras egen undervisning så är det den egna yrkeslivserfarenheten som nämns som den i särklass största influensen av samtliga respondenter. De upplever att eftersom musikhögskolan inte gett dem de kompetenser som krävdes för yrkeslivet tvingades de lära sig själva hur man bäst undervisar, baserat på försök och misstag (trial and error). Rickard förespråkar kraftigt att man måste vara öppen för att experimentera och tycker att man alltid ska testa sina pedagogiska idéer, gärna på många olika elever under åtminstone ett par års lopp, inte bara för att utvecklas som lärare utan också för att utveckla själva läraryrket.

En annan viktig influens är de instrumentalpedagoger de haft på musikhögskolan, dock inte nödvändigtvis på sina huvudinstrument, anser Annika, Adam och Elvira. Adam utvecklar detta med att säga att han ser influenser från flera av de pedagoger han haft, och att de ofta manifesterar sig i särskilda moment som han inkorporerat i sin undervisning. Annika å andra sidan anser sig ha påverkats på motsatt sätt från Adam, genom att hon kände att det saknades mycket i den pianoundervisning som hon fick, exempelvis ackordspel, förståelse av musikaliska strukturer och improvisation, och detta har gjort att hon vurmar starkt för att ge hennes elever det som hon själv aldrig fick.

## 8.6 Undervisningens utveckling

Alla respondenter anser att deras undervisning på Kulturskolan utvecklats och förändrats mycket sedan de först började undervisa. Adam och Annika känner båda två att de gått från ett mer traditionellt och lärarstyrt sätt att undervisa, där formeln för undervisningen till stor del bestod av läxuppvisning, förbättring av gamla läxan och genomgång av den nya läxan, medan de nu är mycket friare i sin undervisning, både i form och i innehåll.

För Annika består förändringen till stor del av genreval, som nu är mycket bredare, och elevpåverkan på undervisningen. Hon känner att eleverna nu har mycket större möjlighet att bestämma vad de själva vill spela och att de ofta kommer med förslag på låtar de vill spela.

Rickard säger att hans undervisning mycket har förändrats på grund av att han har experimenterat med olika metodiker och genom detta lärt sig vad som fungerar i praktiken och inte, något han finner väldigt viktigt för att kunna utvecklas som pedagog. Han har också tidigare undervisat mycket svårare repertoar och har gradvis sänkt nivån han siktar mot med eleverna ganska mycket.

Adam säger att han nu mycket mer fokuserar på aspekter som improvisation, komposition och att öka elevernas självförtroende och bekvämlighet med instrumentet när det gäller att spela för andra. Han har en mycket mer flexibel struktur på sina lektioner nu än förr och skapar ofta strukturen i stunden baserat på elevens humör eller dagsform. Ackompanjemangspel, sång, komposition och improvisation förekommer i mycket högre grad nu än tidigare. Adam fokuserar nu också mycket mer på eleven som människa, och dennes personlighetsutveckling, och mindre på eleven som pianist än tidigare. Han känner att de elever han undervisar idag är annorlunda jämfört med de elever han undervisade tidigare i sitt yrkesliv, och påpekar att också samhället har förändrats, och han antyder att detta föranleder en del av förändringarna i sin undervisning.

## 8.7 Övrigt

Elvira anser att musiker som har haft väldigt lätt för sig ofta blir sämre lärare eftersom de själva inte behövt arbeta sig igenom så många problem och därför kan ha svårt att se och lösa problem som deras elever har.

## 9. Resultatanalys

Resultatanalyskapitlet ämnar besvara den tredje frågeställningen genom att analysera respondenternas svar angående sitt lektionsinnehåll och vad som influerat detta utifrån den behandlade litteraturen.

### 9.1 Musikaliskt uttryck i samband med teknik

Musikaliskt uttryck och när arbetet med detta bör ske verkar vara ett omtvistat område, vilket illustreras av spridningen som återfinns i svaren både hos respondenterna och i litteraturen. Adams tankar om att det viktiga är att förse eleverna med ett uttrycksmedel och inte att lära dem utföra/uttrycka musiken på ett speciellt sätt verkar fungera bra med Rostvall & Wests tankar om att tekniken bör utvecklas och befästas innan arbetet med musikaliskt uttryck påbörjas (Rostvall & West, 1998, s.62-63), vilket också är Elviras uppfattning. Eftersom tekniken inte är lika knuten till en fast musikalitet när eleverna framför allt behöver ett sätt att uttrycka sig på, vilket sätt det än vara månde, verkar det logiskt att tekniken är något som kan utvecklas separat och sedan inriktas på önskat vis. Ser man däremot till Neuhaus tankar om att musikaliskt uttryck och interpretation påverkar hur tekniken används och därmed bör bearbetas och utformas verkar det lämpligt att arbeta med dessa parallellt (Neuhaus, 1982/1999, s.97,103). Hur detta genomförs är dock givetvis varierbart. Arbetar man genom imitation/härmning, i likhet med hur Suzuki i början strukturerar sin undervisning, kan man enligt honom så ett frö av musikaliskt uttryck utan att för den skull nödvändigtvis medvetandegöra detta för eleven (Suzuki, 1969/1977, förord,s.11-23,36-41), vilket i så fall skulle handla i enlighet med Neuhaus tankar om hur interpretationen påverkar den tekniska utvecklingen, utan att behöva gå in i ett mer avancerat teoretiserande kring musikaliskt uttryck. Detta arbetssätt stöds också av både Rostvall & West och Plummeridge i det avseende att man bör börja i det praktiska och sedan teoretisera/begreppsliga det, istället för att börja med att teoretiskt förklara det man praktiskt ämnar lära sig utföra (Plummeridge, 1991, s.9; Rostvall & West, 1998, s.65). Det innebär dock att det är lärarens tolkning som eleven får spela.

Sammanfattningsvis så verkar det rimligt att arbeta med grundläggande teknik för sig, utan musikaliskt uttryck, om det viktiga är att eleven får uttrycka sig själv och inte musiken som den eventuellt var menad att uttryckas, medan man bör arbeta med teknik och musikaliskt uttryck parallellt, på ett för eleven medvetet eller omedvetet plan, om man eftersträvar att också utbilda sina elever i musikaliskt traditionell interpretation. Detta verkar vara extra viktigt om man arbetar efter premissen att det är viktigt med en från början så korrekt grund som möjligt, sedan tekniken som lärs in i början då är mer närliggande den som man senare kommer använda i sitt musicerande. Rostvall & West påpekar visserligen att det kan störa bildandet av motoriska schemata om man samtidigt involverar aspekter som exempelvis frasering och klang (Rostvall & West, 1998, s.62-63), men det verkar rimligt att det inte innebär skapandet av flera schemata att öva tekniken i ett stycke eller en övning på ett musikaliskt sätt istället för enbart mekaniskt om man fortfarande använder en imiterande inlärningsform och inte reflekterat kring fraseringen man utför förrän senare i processen.

### 9.2 Vikten av noggrannhet i början

Vikten av att vara noggrann i början är något som Suzuki (Suzuki, 1969/1977, s.38), Neuhaus (Neuhaus, 1982/1999, s.118-120) och Rostvall & West (Rostvall & West, 1998, s.63) samtliga förespråkar. Elvira påpekar också vikten med detta. Resterande respondenter är emellertid betydligt mindre fokuserade på detta, och ger heller ingen direkt förklaring till varför så är fallet. Även om detta kan basera sig på metodiska skillnader eller rentav brister verkar de svar som Annika, Adam och Rickard givit antyda att det beror mer på en skillnad i

vad som står i fokus för deras undervisning; vad de har för mål och vad de anser att deras uppdrag som pianopedagoger består av. De nämner vikten av att eleverna får spela i grupp och utvecklas på en social nivå, vilket Plummeridge visar på är fallet (Plummeridge, 1991, s.11-12,17). De omtalar aspekten att de är en av de få, kanske till och med de enda, vuxna människor undantaget föräldrar som eleverna får träffa på tu man hand en gång i veckan. De tar upp vikten av att eleverna får uttrycka sig genom sin musik i ett tidigt skede och tidigt får spela musik som de känner igen och tycker om att spela (vilket enligt respondenterna ofta är pop- och filmmusiklåtar) trots att dessa stycken enligt respondenterna ofta är mindre effektiva i att utveckla elevers teknik och musikalitet. De påpekar att eleverna måste få känna att de har glädje och nytta av musiken i hemmet. De strävar också efter att eleverna ska bli bekväma med att spela med sina vänner. Baserat på detta verkar skillnaderna mer vara grundade i en skillnad i prioritering än en skillnad i metodik. Det bör dock påpekas att noggrannhet och avspänning i början förespråkas i samtlig behandlad litteratur som omtalar det, såväl som av Elvira, när det gäller elevers musikaliska och pianistiska utveckling. Detta verkar antyda att det hämmar elevers pianistiska och musikaliska utveckling att frångå denna princip, och att man bör ha en väl genomtänkt och underbyggd anledning om man väljer att göra så.

Att vara noggrann med ergonomi och avslappning, samt att använda händerna och fingrarna på ett naturligt sätt, fokuserar Elvira mycket på i början, vilket Neuhaus också förespråkar. Neuhaus går dock längre i denna övertygelse i den bemärkelsen att han förespråkar att börja spela på tonerna e, f, g, a, b och c (eller h om detta faller sig mer naturligt för handen i fråga), eftersom det innebär en ergonomiskt mer avslappnad position för hand och fingrar. (Neuhaus, 1982/1999, s.99-100) Vikten av detta samt eventuell problematik det kan innebära är svår att avgöra men det går väl ihop med vikten av noggrannhet från början beskriven i ovanstående stycke.

### **9.3 Musiklyssning och hemmiljö**

Ingen respondent tar upp musiklyssning utöver på lektionstid. Det som tas upp är att Elvira och Annika låter sina elever härma när de spelar före, och att Adam ibland spelar stycken för sina elever i inspirationssyfte som han tänker sig att de ska få spela längre fram. Rostvall & West tar upp musiklyssning som ett bra verktyg för att lära sig frasering, dynamik och andra musikaliska aspekter. De menar att det skapas omedvetna schemata om dessa aspekter vid musiklyssning som senare kommer till användning i elevers musikaliska utveckling (Rostvall & West, 1998, s.63-64). Suzuki påtalar också vikten av att skapa en musikaliskt aktiv och stimulerande omgivning för musikstuderande. Detta involverar att ta hjälp av elevens omgivning och hemmiljö för att utveckla elevernas musikaliska talang, vilket innefattar att eleverna i ett mycket tidigt skede exponeras för musik som de långt senare kommer få spela, för att på så vis så ett frö av intresse och igenkänning hos eleverna, såväl som att utveckla musikalisk uppfattning om frasering och dylikt. Han tar också upp att barn finner glädje och motivation i att spela saker som de hört och känner igen, och att detta har en positiv effekt på deras utveckling (Suzuki, 1969/1977, s.19-23,36-41). Eftersom alla elever kommer tillbringa långt mycket mer tid med sina föräldrar än de gör med sina pianopedagoger, och i och med att det också är föräldrarna som har möjlighet att påverka sina barns musikaliska omgivning, verkar det viktigt att i så stor mån som möjligt involvera elevernas föräldrar i processen som är elevernas musikaliska utveckling. I de flesta fall kan det antas att eleverna inte har föräldrar som själva är musiker, och där är det givetvis extra viktigt att förklara dessa aspekter och informera dem om hur musikutbildning går till, vad som krävs, vad som underlättar, introducera dem för musik av olika slag som de kanske inte är medvetna om (exempelvis stycken deras barn längre fram kommer att få spela), och så vidare. Föräldrarna kan i bästa fall också användas som stöd för eleverna i deras övning, om så bara genom instiftandet av övningsrutiner, vilket kan vara svårt för barn att själva klara av, oavsett deras motivation.

## 9.4 Genreval

Problematiken med att lärare inte kan förväntas vara förtrogen med eller ens insatt i alla genrer som elever kan tänkas vilja spela talar Rostvall & West om (Rostvall & West, 1998, s.66). Respondenterna hanterar detta problem på två sätt: är det en vanlig genre som eleverna vill spela och de känner att det räcker att de bekantar sig med genren i fråga för att kunna undervisa eleven i denna är detta vad de gör för att hantera problemet. Är det däremot en genre som de känner deras kompetens ligger långt ifrån att klara av tar de hjälp av sina kollegor för att lösa problemet, helt enkelt genom att skicka eleven i fråga till en kollega som har den krävda kompetensen inom genren för att kunna ge eleven en god undervisning.

Detta behandlar dock inte aspekten att repertoar som pop- och filmmusik som eleverna ofta får lyssna till och fattar tycke för ofta är tekniskt relativt okonstruktiv för utvecklandet av elevens hantverksmässiga förmåga (detta är respondenternas åsikt och problematiseras i texten nedan), och ofta inte finns tillgängligt i urvalet av undervisningsmaterial. Rickard talar om denna brist som något som har en negativ inverkan på hans undervisning, och löser det genom att själv producera materialet han behöver. Den klassiska musikens repertoar har en mycket längre historia av användning inom pianoundervisning än pop- och filmmusik, och denna långa historia av beprövad erfarenhet har skapat en förståelse om vilka stycken som utvecklar specifika tekniska och hantverksmässiga aspekter på olika nivåer, och i vilken ordning stycken bör instuderas baserat på svårighetsgrad. Eftersom de har använts i så hög grad tidigare i pianoundervisning finns där även en förståelse om vilka problem och utmaningar specifika stycken vanligtvis ställer eleven inför, och alternativt angående hur dessa kan lösas och/eller förebyggas. Detta tyder på att även om pop- och filmmusikrepertoar kan vara lika tekniskt och musikaliskt utvecklande som klassisk repertoar om den är arrangerad på ett passande vis så kan det saknas en väl genomtänkt plan för hur stycken i pop- och filmmusikgenrerna bör arrangeras för att effektivt utveckla en elevs pianistiska och musikaliska färdigheter, och en plan för en naturlig progression i form av svårighetsgrad saknas ofta. Huruvida klassisk pianorepertoar har en fundamentalt bättre och mer effektiv förmåga att utveckla en elevs pianistiska färdigheter än musik från pop- och filmmusikgenren förutsatt att dessa genrer på ett likvärdigt vis med den klassiska repertoaren är strukturerade pianistiskt utvecklande i dess utformning och arrangemang är oklart och mycket svårt att uttala sig om. Däremot verkar Rickards tankar om att utvecklande pianistisk repertoar som täcker in alla tänkbara svårighetsgrader inom pop- och filmmusikgenrerna i stor utsträckning saknas vara anledningen till att dessa genrer kan upplevas som mindre pianistiskt utvecklande, och inte en fundamental klasskillnad mellan klassisk musik och pop- och filmmusik. Även om en god musiker och pianopedagog själv kan skapa tekniskt konstruktivt och effektivt material utifrån dylika genrer verkar det ändå rimligt att en i litteraturen befäst och välarrangerad bas av repertoar i dessa genrer skulle hjälpa pedagoger att kunna använda sig av denna musik inom sin pianoundervisning på ett effektivt och utvecklande sätt. Att som pedagog själv tvingas skapa allt material som används i sin undervisning verkar synnerligen tidskrävande, inte minst eftersom dessa "modestycken" tenderar att ha en relativt kort relevans och därmed leder till att detta arbete efter en tid till viss del invalideras och måste göras om med jämna mellanrum (därmed inte sagt att detta med nödvändighet är något negativt – pedagogen kan givetvis uppskatta och finna nöje och egen utveckling i ett sådant arbete).

Utöver en önskan från eleverna att få spela olika genrer bör också tilläggas att en mångfald i genreval förespråkas av både Plummeridge (Plummeridge, 1991, s.9,18) och Rostvall & West (Rostvall & West, 1998, s.69) av många anledningar, exempelvis för att bredda elevens musikaliska uppfattning och ge ökad kunskap om olika kulturers (och subkulturers) musik. Potentiellt så bereder också olika genrer elever med olika utmaningar, både tekniskt och musikaliskt, och ökar därmed värdet och vikten av att ha en genrebredd i sin undervisning.

Samtliga respondenter håller med om att det är viktigt att ha en god genrebredd i sin undervisning, dock i varierande mån.

## 9.5 Notläsning

När det gäller notläsning så stöds Annikas metod att inte implementera notläsning som en del av hennes undervisning förrän efter första terminen av Rostvall & Wests teori om hur ett så komplext schema som notläsning tarvar flera redan automatiserade mer grundläggande schemata om hur man spelar piano (Rostvall & West, 1998, s.57-58). Suzuki exkluderar också notläsning till förmån för gehörsbaserad undervisning i början av en elevs utveckling (Suzuki, 1969/1977, s.19-23,36-41). Accepterar man Rostvall & Wests teori som en premis innebär det att det finns vissa grundläggande schemata som måste automatiseras innan notläsning bör implementeras, vilket skulle betyda att man bör introducera notläsning baserat på en viss kunskaps- och färdighetsnivå och inte baserat hur länge eleven har tagit pianolektioner.

## 9.6 Övningsteknik och att skapa autonoma elever

Vikten av att som pedagog så snart som möjligt göra sig själv överflödig för eleven, d.v.s. att skapa självutvecklande och autonoma elever, påtalar Neuhaus som något som är av största vikt (Neuhaus, 1982/1999, s.119, 187-188). Detta tillsammans med vikten av noggrannhet från början stödjer de tankar Annika och Elvira har om vikten av att lära elever hur man övar, eftersom elever som inte vet hur man övar med största sannolikhet kommer att öva på ineffektiva, onoggranna och/eller felaktiga sätt, ledande till att arbetet med noggrannhet på lektionen försvagas av elevens egna övande, och att en god egen övningsteknik leder till ett bättre självständigt arbete, med en fullständig självständighet som yttersta mål. Enligt Rostvall & West och Plummeridge är det dock viktigt att denna förståelse grundar sig i praktiken inledningsvis, och först efter detta teoretiseras (Rostvall & West, 1998, s.56-58; Plummeridge, 1991, s.9). I fallet av att lära elever hur man övar betyder detta att de först måste få praktiskt utföra de övningstyper de förväntas utföra hemma, och först efter att vanan om hur man tar sig an problem, vara de tekniska, notläsningsmässiga, musikaliska eller något annat, bör de teoretiseras och förklaras (och begreppsligas om det är applicerbart) för eleven för att öka dennes förståelse och göra den kapabel till att själv bedöma hur de bör öva i olika lägen, baserat på denna information.

Rostvall & Wests tankar om att schemata som sedan länge varit automatiserade för läraren kan bidra till svårigheter för denna att förstå elevens svårighet (Rostvall & West, 1998, s.58) verkar korrespondera bra med Elviras tankar om att pianister som haft extremt lätt för sig ofta är sämre lärare. Det verkar rimligt att anta att ju längre tid som ägnats åt att försöka överkomma ett problem (automatisera de nödvändiga schemata) desto lättare är det att komma ihåg denna process, vilket kan antas göra det lättare för läraren att notera liknande problem hos eleven. Det verkar också rimligt att anta att en lärare som själv fått kämpa mycket och överkomma problem som för andra musiker varit lättare har tvingats att till högre grad raffinera och effektivisera sin övningsmetodik, vilket i så fall skulle vara användbart för att hjälpa eleven med detsamma.

## 9.7 Improvisation och komposition

Komposition, som Adam som ensam respondent nämner som en del av hans undervisning, anser Plummeridge ha många förtjänster, som exempelvis att elever genom komposition utvecklar en större förståelse för musikteori och musikaliska strukturer, samt att det ger eleverna en möjlighet att få vara kreativa och uttrycka sig (Plummeridge, 1991, s.51). Även om detta är något som över lag ökar elevens musikaliska kompetens och ger en möjlighet för

själslig utveckling är det tydligt övningar som riktar sig mindre till elevens strikt pianistiska och hantverksmässiga utveckling, vilket leder till att man bör reflektera över vilka mål som eleven söker uppnå med sina pianolektioner och vilken övergripande plan man som lärare har med sin undervisning av eleven i fråga innan man inkorporerar det som en återkommande del av en elevs pianolektioner.

När det gäller improvisation ställer Rostvall & West väldigt höga krav på vilka förkunskaper elever ska ha innan improvisation ska vara produktivt, och hänvisar än en gång till sin schemateori (Rostvall & West, 1998, s.54). Som Rickard och Adam påpekar finns det dock många olika sorters improvisation, och man kan improvisera på många olika skicklighetsnivåer. Vid en närmare granskning av schemateorin verkar det snarare som att improvisation kan ske närhelst en elev i improvisationen inte behöver använda fler schemata än de har automatiserade. Detta innebär att det viktiga är att improvisationen som används på lektionen är anpassad till elevens pianistiska och musikaliska nivå. Exempelvis kan en elev som bara lärt sig en handposition men lärt sig att trycka ner alla fingrar individuellt och utan onödiga spänningar improvisera på dessa fem tangenter till passande ackompanjemang från läraren, innebärande att de förtjänster som improvisation tillägnar en elev kan utnyttjas i ett mycket tidigare skede än Rostvall & West antyder. Detta kräver dock en god kännedom om eleven från lärarens sida, så att eleven aldrig tvingas använda schemata som ännu inte skapats eller som är under konstruktion vid improvisationen.

Neuhaus tankar om att vi bör sträva efter att i stunden kunna komponera musik för att lösa tekniska problem och samtidigt ha kvar den musikaliska aspekten (Neuhaus, 1982/1999, s.104) går att jämföra med Adams komposition av övningar i stunden för att hjälpa sina elever med tekniska problem. I och med att varje elev är unik med sina egna styrkor och svagheter samt vikten av att anta ett elevperspektiv verkar det rimligt att detta är en bra hantering av elevens tekniska problem, förutsatt att läraren i fråga har en tillräcklig kompetens för att kunna skapa effektiva övningar. Dock framgår inte om Adams kompositioner har ett musikaliskt värde eller fungerar endast som motoriska etyder, vilket enligt Neuhaus är en viktig faktor eftersom han förkastar dessa enbart motoriskt inriktade etyder; något som gissningsvis åtminstone delvis grundar sig i hans tankar om att musikaliskt uttryck och teknisk färdighet bör utvecklas parallellt. De etyder Adam låter sina elever själv komponera för att lösa sina tekniska problem kommer givetvis vara mindre effektiva över lag eftersom eleverna själva inte har samma kunskap om teknisk problemlösning vid pianot som läraren har, men i gengäld ger de, förutom de förtjänster som komposition ger beskrivna nedan, också eleven övning i självständigt tänkande och övningsmetodik vilket är ett steg mot att bli självutbildande, något som Neuhaus å det starkaste förespråkar (Neuhaus, 1982/1999, s.119, 187-188).

## **9.8 Lektionslängd och lektionsutformning**

Rostvall & West hävdar att automatiserandet av ett koordinationsbaserat schema tar 5-6 timmar, och försöker man använda detta schema i kombination med inläringen av någon annan aspekt innan detta automatiserande ägt rum riskerar man att störa eller rentav hindra denna automatisering (Rostvall & West, 1998, s.59). Ett problem med detta är att om vi ska undervisa pianospelets grunder med allt vad det innebär och implementera alla teorier och moment som anses utbilda en god pianist och samtidigt inkorporera moment som improvisation, komposition, sång, ackordspel, interpretation etc. så är 20 minuter i veckan inte tillnärmelsevis tillräckligt för att åstadkomma allt detta och kunna bibehålla den noggrannhet som förespråkats ovan. Tar man bort noggrannheten riskerar man inte bara att eleverna övar felaktigt och därmed hindrar arbetet med att skapa en god grund; man i det närmaste inbjuder till det, eftersom de då fått impulsen av sin lärare att övning inte behöver göras så noggrant. Tar vi däremot bort de övriga momenten riskerar vi enligt Plummeridge att

begränsa elevernas musikaliska erfarenheter och upplevelser, deras kulturella kunskap, deras möjlighet att få utforska sig själva och sin kreativitet, och så vidare. (Plummeridge, 1991, s.11-12,17) I någon mån verkar respondenterna känna att de blir ansvariga för elevens hela musikaliska utbildning och inte bara den pianistiska aspekten. Med detta i åtanke verkar 20 minuter i veckan vara "ett skämt".

Elviras tankar om att gruppundervisning inte kan ersätta enskilda lektioner inom pianoundervisning och endast bör användas som ett komplement till dessa stöds av Rostvall & Wests tankar om att undervisningen måste skraddarsys specifikt till varje elev och att läraren utifrån ett elevperspektiv måste utforma en individuell progressionsplan för varje elev (Rostvall & West, 1998, s.67). Eftersom varje elev är unik med sin egen uppsättning av styrkor och svagheter kommer två olika elever aldrig utvecklas på samma sätt. Detta gör att lärarens utvecklingsplan blir unik för varje elev, och vad som är nästa steg i en elevs utveckling är inte nödvändigtvis detsamma som för en annan. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan det uttryckas som att den närmaste utvecklingszonen för två elever inte nödvändigtvis överlappar varandra och att en elevs närmaste utvecklingszon behandlar något som är antingen för lätt eller för svårt för en annan. (Claesson, 2002, s.29-33) Detta stöds ytterligare av teorin om hur viktig noggrannhet är i början av en elevs utveckling, beskriven tidigare i resultatanalysen.

## 9.9 Influenser

Samtliga respondenter anser att deras yrkeslivserfarenhet är det som haft störst inverkan på hur de undervisar. Påverkan från pedagoger som de själva haft på musikhögskolan nämns som den näst största. Tivenius hävdar dock att den största inverkan på musiklejare kommer från barn- och ungdomsår och att påverkan från musikhögskoleutbildningen är väldigt liten i de allra flesta fall (Tivenius, 2008, s.184-185,196-199). Vid granskning av enkätfrågorna Tivenius ställt till sina informanter framgår att han i frågan om vilka de viktigaste musikaliska och pedagogiska influenser informanterna haft är specificerar att frågan avser deras barndoms- och ungdomstid, trots att han har med musiklejarutbildningen som alternativ. Detta är ett problem eftersom han sedan använder sig av denna information för att uttala sig om i vilken mån musiklejarutbildningen påverkat informanterna. Detta skulle kunna vara en orsak till den stora oenigheten mellan de i detta arbete undersökta respondenternas tankar kring detta och de resultat Tivenius presenterat. Naturligtvis kan det inte heller uteslutas att respondenterna själva inte är fullt medvetna om vad de influerats mest av, men eftersom detta är fallet i båda de jämförda resultaten verkar det inte vara relevant. Noteras bör också att jag inte ämnar insinuera någon semantisk skillnad eller någon skillnad i laddning mellan benämningen informant och respondent. I detta arbete används benämningen respondent, men jag valde att behålla benämningen informant gällande Tivenius eftersom han själv använder den i sin avhandling.



## 10. Slutdiskussion

Det sociokulturella perspektivet uppmanar oss att utgå ifrån det praktiska, för att sedan teoretisera det. Hermeneutiken menar att vår syn på delarna påverkar vår syn på helheten, och vice versa. När jag praktiskt började samla mitt material slogs jag av hur mycket material mina respondenter faktiskt hade att ge, och att jag knappast skulle kunna komma åt allt av värde. Efter en strukturering av det materialet jag inhämtat stod det dock klart att jag verkligen inte hade någon brist på resultat, och att antalet moment mina respondenter omtalade som en del av deras undervisning var enormt många. I min resultatanalys knöt jag det resultat jag valt att ta med till litteraturen, och i denna process blev många små delar av respondenternas undervisning analyserade utifrån olika perspektiv och teorier. Hur har då denna analys av delarna påverkat helheten?

Ser man helheten som ett lektionstillfälle står det klart att man omöjligt kan inkorporera alla lektionsmoment som behandlats och ansetts viktiga på en lektion, speciellt inte om man vill kunna göra det med någon form av noggrannhet. Eleverna ser till oss för att få en bild av vad musik är, hur den utförs, hur de ska lära sig spela instrumentet, och inte minst att vi med musikens hjälp ska kunna hjälpa dem utveckla sina själsliga och känslomässiga förmågor. Vill vi verkligen ge dem en bild av musikundervisningen som stressig, onoggrann och ytlig, utan utrymme att kunna gå in på djupet på något alls; vare sig teknik, uttryck, känslor eller något annat? Ger vi detta intryck av musik till våra elever är det också denna syn på musiken som vi lär dem, resulterande i stressiga, onoggranna och ytliga elever utan känslökoppling till sin musik. Nej, en sådan bild vill vi inte ge våra elever, och jag påstår heller inte att så är fallet; i alla fall inte i någon pianoundervisning jag bevittnat. Detta tyder dock på att vi inte kan inkorporera alla moment vi skulle vilja vid varje lektionstillfälle, och att ett lektionstillfälle inte kan ses som den helhet vi bör studera.

Vad händer då om vi istället ser på en termin som en helhet? Under loppet av en termin kan eventuellt en lärare med god och långsiktig planering inkorporera de flesta moment, musikstilar och arbetssätt de skulle vilja, kanske är det till och med möjligt att ägna någon minut åt att interagera socialt med eleven. Litteraturen inom ämnena pianospel och pianopedagogik verkar relativt enig om att det krävs kontinuitet och noggrannhet, både gällande teknik och musikaliskt uttryck, för att en god och effektiv utveckling ska kunna uppnås. Häri finner vi ett problem med pianoundervisningen, även om vi väljer att se helheten som en termin. Detta innebär nämligen att om det krävs så många lektionstillfällen för att kunna täcka in allt vi vill kunna behandla och arbeta med på våra pianolektioner tvingas vi försaka antingen kontinuiteten eller noggrannheten, kanske både och. I mitt arbete med respondenternas intervjuvar har jag upptäckt gång på gång att de ständigt känner att de har för ont om tid och alltid måste försaka något. Har teknik och noggrannhet premierats har improvisation och komposition fått försakas. Har samspel och improvisation premierats har tekniken och noggrannheten fått försakas. Häri upplever jag att samtliga respondenter känner frustration. Tyvärr är detta något som ett forskningsresultat inte kan åtgärda; jag kan bara peka på att detta är ett problem. Jag vill med detta dock inte säga att inget kan förbättras i undervisningen som den ser ut just nu, ty återgår vi till delarna igen ser vi att många moment skulle kunna läggas upp på så vis att de samtidigt behandlar flera aspekter utan att för den sakens skull behöva försaka noggrannhet eller något annat. Vi skulle kunna söka att aktivt involvera elevernas föräldrar för att genom dem skapa en bättre musikalisk hemmiljö för våra elever. Vi skulle säkert kunna massor av saker bättre.

Vad jag dock tror är viktigt är att vi ständigt bär med oss, även i den teoretiska miljön som forskningen ofta drar in oss i, är att det är människor vi har att göra med. Våra elever har sina egna liv och sina egna tankar, de har sina egna provningar och sina egna mål. Alla elever är olika och att ta ett elevperspektiv kan ibland innebära att lägga pianospelandet på is ett tag

och behandla något annat som är viktigare för eleven. Detta är något samtliga respondenter omtalar. Jag tror därför det är viktigt att ta reda på vad eleven själv vill uppnå med sina pianolektioner, och inte bara en gång utan kontinuerligt, med jämna mellanrum, eftersom deras mål naturligtvis kan ändras under processens gång. När man undervisar i ett ämne där man känner att man omöjligt kan ge en heltäckande undervisning till sina elever utan ständigt tvingas prioritera och prioritera bort tror jag att man måste gå från del till helhet även när det gäller elevperspektiv, så att elevens mål och önskningar med sina pianolektioner kan leda till att man som pedagog kan anpassa sin undervisning efter dessa.

# 11. Källförteckning

## 11.1 Litteratur

Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (1958). *Art as experience*. New York: Capricorn.

*Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning:*  
Vetenskapsrådet

Neuhaus, H. (1999). *Om pianospelets konst* (I. Rasch, övers.). Stockholm: Artis Edition.  
(Originalarbete publicerat 1982)

Plummeridge, C. (1991). *Music education in theory and practice*. London: Falmer.

Rostvall, A-L & West, T. (1998). *Handlingsutrymme: om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH förl. (Musikhögsk.).

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Suzuki, S. (1977). *Kunskap med kärlek: ett sätt att utbilda och fostra* (S. Sjögren, övers.). Gislaved: Svensk Skolmusik AB. (Originalarbete publicerat 1969)

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro: Örebro universitet

## 11.2 Uppslagsverk

Tyrrell, J., Sadie, S. & Grove, G. (red.) (2001). *The new Grove dictionary of music and musicians*. (Vol. 19, 2nd Ed) London: Macmillan.

# 12. Bilaga

## Intervjufrågor

- Hur länge har du undervisat i piano på Kulturskolan?
- Vad har du för utbildning?
- Planerar eller förbereder du något inför din undervisning? Om ja, vad består denna planering/förberedelse av och hur mycket tid lägger du på detta i veckan?
- Vilka aspekter av musik tränar du dina elever i på dina lektioner?
- I vilken omfattning tränar du dina elever i dessa?
- Hur är de moment som du använder för att träna på dessa aspekter av musik utformade?
- Förekommer icke musikaliska moment eller inslag i din undervisning? Om ja, vad är anledningen till detta och hur manifesterar sig dessa?
- Är det något som du känner får för lite fokus på dina lektioner? Om ja, vad är anledningen till detta?
- Är det något du känner får för mycket fokus på dina lektioner? Om ja, vad är anledningen till detta?
- *(om nej på båda de två senast ställda frågorna: Hur är fokus fördelat mellan olika moment på dina lektioner?)*
- Hur väljer du ut nya stycken åt dina elever att spela?
- Vilken/vilka olika musikgenrer använder du dig av musik från? Varför just denna/dessa och till vilken grad används de olika genrererna?
- Vad anser du vara den största influensen på hur du undervisar i piano? Varför och på vilket sätt?
- Vilka andra influenser har du haft?
- Känner du att din egen utbildning har gett dig de kompetenser som är nödvändiga för att kunna undervisa på Kulturskolan? Om nej, vad saknades och hur hanterade du detta?
- Har din undervisning förändrats något från när du först började tills nu? Om ja, på vilket sätt och varför?

Intervjutranskriptioner och tidpunkt för intervjuerna finns hos författaren.