



LUNDS UNIVERSITET  
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp

Höstterminen 2014

Läraryrket i musik

Oskar Appelgren

# **Välj ett, undervisa i två**

**- en kvalitativ studie om instrumentlärares  
tankar om undervisning i flera instrument**

Handledare: Maria Becker-Gruvstedt



# Abstract

Title: Choose one, teach two - a qualitative study of instrument teacher's thoughts on teaching more than one instrument.

Author: Oskar Appelgren

The purpose of this thesis is to study instrumental teacher's views on teaching other instruments in addition to his or her main instrument. The thesis will study the impacts on their employments as well as how the instrumental teachers feel that their teaching is affected by it.

The thesis is in the form of a qualitative study in which data has been collected through qualitative interviews with four different teachers who all teach both saxophone and clarinet.

The results show that for a teacher in woodwind instruments such as clarinet and saxophone, it is often a prerequisite to be able to teach both instruments if you want to have a more extensive employment. Furthermore, the study shows that different types of teachers who have the same frameworks can have different views on the preconditions that teaching several instruments give, and therefore form their teaching method in different ways. Finally, the study shows that the main part of the knowledge that the teacher needs to perform the work is obtained on their own through experience and thus that a smaller portion of the knowledge is acquired from the respective educations.

Keywords: Instrumental tuition, music, music pedagogy, secondary instruments, teaching woodwinds

# Sammanfattning

Titel: Välj ett, undervisa i två – en kvalitativ studie om instrumentlärares tankar om undervisning i flera instrument.

Författare: Oskar Appelgren

Syftet med studien är att undersöka vad instrumentallärare tänker om att undervisa i flera instrument utöver sitt huvudinstrument. Studien kommer att utreda deras arbetssituation på grund av detta samt hur dessa instrumentlärare tycker att deras undervisning påverkas av att undervisa i flera instrument.

Studien är kvalitativ och datainsamlingen har gjorts baserat på kvalitativa intervjuer med fyra olika pedagoger som alla undervisar i både saxofon och klarinett.

Resultatet tyder på att som träblåslärare, främst i klarinett eller saxofon, är det ofta en förutsättning att undervisa i båda instrumenten för att kunna erbjudas en mer omfattande lärartjänst. Av studien framgår även att olika lärare med liknande tjänstemässiga ramar har olika syn på de förutsättningar som undervisning i flera instrument ger och att de därför utformar sin undervisning på olika sätt. Det framgår slutligen av studien att den största delen av kunskapen som läraren behöver för att utföra arbetet erhålls på egen hand genom erfarenhet och att en mindre del av kunskapen således erhålls från respektive utbildningar.

Sökord: Biinstrument, instrumentalundervisning, musik, musikpedagogik, träblåsundervisning



# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING/BAKGRUND .....</b>	<b>1</b>
<b>2. SYFTE/FRÅGESTÄLLNINGAR .....</b>	<b>2</b>
<b>3. TIDIGARE FORSKNING.....</b>	<b>3</b>
3.1 INLEDNING.....	3
3.2 LÄRARENS RAMAR.....	3
3.3 ÄMNESKUNSKAP .....	6
3.3.1 Musik- och kunskapssyn.....	6
3.3.2 Instrumentkännedom.....	8
3.4 UNDERVISNINGEN .....	9
3.4.1 Imitationsinlärning.....	9
3.4.2 Läraren som förebild.....	10
<b>4. METOD.....</b>	<b>13</b>
4.1 VETENSKAPLIG FORSKNING.....	13
4.2 KVANTITATIV ELLER KVALITATIV .....	14
4.3 STIMULATED RECALL.....	15
4.4 KVALITATIV INTERVJU.....	16
4.5 URVAL.....	17
4.6 INFORMANTERNA .....	17
4.6.1 Charlie.....	17
4.6.2 Billie .....	18
4.6.3 Jamie.....	18
4.6.4 Chris .....	18
4.7 GENOMFÖRANDE .....	18
4.7.1 Analys.....	18
4.7.2 Etiska överväganden .....	19
4.7.3 Studiens validitet.....	19
<b>5. RESULTAT.....</b>	<b>20</b>
5.1 LÄRARENS RAMAR.....	20
5.2 UNDERVISNINGEN .....	22

5.3 ÄMNEKUNSKAP .....	25
<b>6. RESULTATDISKUSSION .....</b>	<b>27</b>
6.1 LÄRARENS RAMAR.....	27
6.2 ÄMNEKUNSKAP .....	28
6.2.1 Tjänsters förhållande till utbildning .....	28
6.2.2 Tonbildning och embuchure .....	29
6.3 UNDERVISNINGEN .....	30
6.4 SLUTSATS.....	31
<b>7. VIDARE FORSKNING.....</b>	<b>33</b>
<b>8. REFERENSER.....</b>	<b>34</b>





# 1. Inledning/Bakgrund

Under hela min uppväxt har jag ägnat mig åt att spela flera olika instrument. Jag vet inte om det beror på att jag har tyckt det är väldigt roligt att ägna mig åt flera saker, eller om jag tröttnat på att öva mycket på ett instrument och därför snabbt bytt över till något nytt. Jag skulle tro att det är en kombination av de båda. Eftersom jag inte har kunnat bestämma mig, utan lagt min tid på många instrument, så finns det en del luckor men samtidigt också en stor bredd i min instrumentkännedom.

Med ett år kvar på min utbildning till instrument- och ensemblelärare med saxofon som huvudinstrument, fick jag frågan om ett vikariat på kulturskola i saxofon. Det var självklart för mig att tacka ja till möjligheten till vikariatet och det kändes spännande och roligt att komma igång med att undervisa på riktigt. Men just det, jobbet innebar också att jag skulle undervisa i klarinett, ett instrument som inte fanns med under uppväxten och som jag aldrig provat att undervisa i. Mina tankar gick genast till när jag själv som nioåring började spela hos en privat lärare som undervisade mig i saxofon, men vars huvudinstrument var tvärflöjt. Detta var ett återkommande tema i min saxofonundervisning när jag var yngre. Ända fram till den dag jag började studera på en folkhögskola, hade jag enbart blivit undervisad av lärare vars huvudinstrument inte var det jag fick undervisning i, med undantag för en lärare som undervisade i klassisk saxofon, vilket instrumenttekniskt och repertoarmässigt skiljer sig en hel del från vad jag ville spela.

När jag blev lite äldre märkte jag vissa saker i min spelteknik som jag hade lärt in fel, och behövde ändra på för att kunna komma vidare. Om detta hade med mina lärares undervisning att göra eller inte, det vet jag inte. Men det har fått mig att fundera på hur undervisningen kan påverkas beroende på om läraren undervisar i ett instrument som inte är dess huvudinstrument. Som blåslärare i kulturskolan idag är det mycket vanligt att man undervisar i flera instrument och oftast, tror jag, är det då något instrument som man är mindre bekväm med än det andra.

## 2. Syfte/Frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vad lärare tänker om att undervisa i flera instrument, om de ser några problem med det, eller om de tycker att det berikar deras undervisning. Jag är intresserad av att titta på det både från lärarens håll, hur det påverkar lärares tjänster och ramar, men också hur undervisning i flera instrument enligt läraren påverkar själva undervisningen

Frågeställningar:

- Hur upplever lärare det är att bedriva undervisning i flera instrument?
- Hur upplever lärare att elevens undervisning påverkas, när läraren undervisar på sitt/sina bi-instrument?
- Hur erhåller lärare kunskap och färdighet i att undervisa i fler instrument?

## 3. Tidigare forskning

Att finna tidigare gjord forskning om just biinstrumentundervisning har varit svårt. Några liknande studier har gjorts tidigare och utöver det som de kunde tillföra, har jag fått bredda min sökning efter litteratur och se ämnet från ett vidare perspektiv. Den litteratur som har varit till användning i undersökningen skriver jag om i detta kapitel. För att få en överblick över hur det kan se ut för en träblåslärare inom musik- och kulturskolan idag, inleder jag med att titta på olika instrumentkombinationer som lärare har på de olika skolorna i Skåne.

### 3.1 Inledning

Via Sveriges Musik- och Kulturskoleråds hemsida (Smok, 2014) har jag lokaliserat alla musik- och kulturskolor i Skåne, och därefter gått vidare till skolornas respektive hemsida. När jag tittat efter vilka lärare som jobbar på skolorna, och i vilka instrument har jag via hemsidornas information, kunnat konstatera att jag enbart har hittat en lärare i saxofon, som endast undervisar i det instrumentet. Under vissa lärares namn står det enbart *träblås*, vilket jag tolkar som att de undervisar i flera instrument inom träblåsfamiljen. Det vanligaste biinstrumentet jag kan hitta hos saxofonlärare är klarinett, men det förekommer också flöjt, sång, elbas och elgitarr. Kombinationen klarinett och något helt annat instrument, t.ex. piano, har jag bara hittat ett exempel på. Om jag ser till enbart Skånes musik- och kulturskolor ser det alltså ut som att det är vanligare att om en lärare undervisar i saxofon, så har hen ofta också klarinett, men även helt andra instrument. Undervisar en lärare däremot i klarinett så har hen oftast enbart saxofon utöver klarinetten.

### 3.2 Lärarens ramar

När det ser ut på det sätt som stycket ovan visar, är det befogat att också undersöka vilka faktorer som avgör att det ser ut som det gör.

I *Kreativ instrumentalundervisning på kommunala musikskolans låg- och mellanstadium* (1998) skriver Bo Ingvar Olsson om vad som var tanken med instrumental- och ensemblepedagogutbildningen på Musikhögskolan i Malmö när den först startade.

IE-pedagogutbildningens ambitioner var att utbilda lärare för den frivilliga musikundervisningen med kompetens att möta musikskolans alla elever utifrån de behov som fanns där. Den blivande musikläraren skulle alltså under sin utbildning ha praktisk instrumentkännedom om många olika instrument och ha gjort många olika genremöten, kunna undervisa enskilt och i grupp och möta alla elever oavsett deras behov, ålder, förväntningar eller förutsättningar.

Olsson (1998) skriver att studenten genom IE-utbildningen ska få praktisk instrumentkännedom i inte bara sitt huvudinstrument, utan i *många* instrument och genrer. I IE-utbildningen idag med jazzinriktning vid Malmö musikhögskola ingår det undervisning i huvudinstrument, ett ackordsinstrument samt de instrument som vanligen förekommer i en rock/pop-ensemble, alltså trummor, elbas, elgitarr. Utöver dessa tillhandahålls individuellt valbara kurser för att kunna forma sin egen utbildning utifrån sin kommande yrkesroll. Det finns alltså ingen obligatorisk familjeinstrument-undervisning, utan till det används de egna tillvalen (Ämneslärarutbildning i musik, 2014).

Enligt musik- och kulturskolornas hemsidor i Skåne län, är det mycket vanligt förekommande att en lärare undervisar i flera instrument, och ofta i liknande instrument som sitt huvudinstrument, men ibland helt andra.

Christer Bouij skriver i sin avhandling "Musik - mitt liv och kommande levebröd": en studie i musiklärarens yrkessocialisation (1998) om en grundskolelärare med flöjt som huvudinstrument, som en period arbetade i musikskolan i en stor kommun men med liten folkmängd. Där fick hon undervisa i träblås och piano, som hon inte ansåg innebära några problem. Däremot undervisade hon också i både saxofon och klarinett, som hon aldrig tidigare spelat. Bouij (1998) skriver också om en lärare i ackordeon och flöjt, som nyligen hade börjat spela lite trombon, och fick därför lite trombonelever och orkester i tjänsten. Hon har lärt sig greppen på de flesta bleckblåsinstrumenten så hon ska kunna visa elever i orkestern vilket grepp de ska ta för respektive ton. Som kontrast till lärarna som undervisar i många olika instrument, skriver Bouij om en trumpetlärare som endast undervisar i trumpet men som ser sig själv mer som musiker. När han studerade till lärare på

musikhögskolan fick han höra kommentarer från andra musikerstudenter om att ”det är ingen idé att du övar, du ska ju bara bli lärare”. Enligt honom ansågs det inte behövas någon spetskompetens hos en instrumentallärare då bredden ansågs vara viktigare i läraryrket. Trumpetstudentens olika lärare på musikhögskolan var endast musiker, utan pedagogutbildning och han värderade lärarnas expertis inom instrumentet mycket högre än metodiken (s.315). Dessa exempel ovan visar kontraster mellan den breda läraren, och den smala läraren. Det finns en diskussion och en spänning angående dessa olika typer av lärare som återkommer i senare avsnitt.

*Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet* (1984) är en skrift som Svenska Kommunförbundet lade fram för att ge förslag på hur undervisningen på musikskolan kan bedrivas. Riktlinjerna som angavs var fria för tolkning och endast rådgivande. Det var sen upp till varje kommun att omvandla dem till sina egna om de så ville (Rostvall, A & West, T, 2001). De angav konkreta tips på hur lärare kan bedriva sin undervisning och i texten läggs det stor vikt vid gehörsundervisning och improvisation.

Instrumentalundervisning på nybörjarstadiet bör inledas med en period av gehörspel. Vid gehörspel kan det ofta vara lämpligt att utgå från sången. Genom att sjunga och lyssna får eleverna både skapa och uppleva den klingande bild de sedan ska överföra till instrumentet (Kommunförbundet, 1984).

En annan punkt i Svenska Kommunförbundets text handlar om vikten av den första tiden med sitt instrument.

Elevernas första tid med instrumentet är en känslig period som är av avgörande betydelse för deras utveckling musikaliskt och tekniskt. Brister i det grundläggande arbetet uppdagas tyvärr inte alltid förrän efter många år. Befinner sig eleverna då i den känsliga pubertetsåldern kan det få ödesdigra konsekvenser för intresset och lusten att fortsätta (Kommunförbundet, 1984).

Detta är inte några konkreta råd eller ramar att förhålla sig till, utan mer som tankar om kvalitet i undervisningen, eller i omsorg om eleven och vad som kan hända med de om det

inte ges en stabil grund att stå på. Enligt kommunförbundet är det viktigare att nybörjarundervisning handlar mer om övning i gehör och improvisation, att lära sig om musik i allmänhet, än att i första skedet lära sig behärska instrumentet.

### 3.3 Ämneskunskap

När det handlar om kvalitet i undervisning finns det olika tankesätt. Innan det kan avgöras om en undervisning är av bra kvalitet, måste begreppet kvalitet definieras. En möjlig uppdelning av begreppet kvalitet är att dela in det i bredd och djup. Djup kunskap inom det aktuella ämnet kan innebära expertis på ett instrument, medan bred kunskap representerar multiinstrumentalism. Om det finns flera syner på musikundervisnings kvalitet så måste det rimligtvis också finnas många olika syner på musik i allmänhet, vilket det också gör och finns långa diskussioner om.

#### 3.3.1 Musik- och kunskapssyn

Frågan om musik är ett substantiv eller ett verb, är ett ämne som det på 90-talet pågick en lång debatt om mellan Bennet Reimer och David Elliot. I *Musikk – Strategi og lykke* (2003) skriver Öyvind Varkøy om konflikten mellan de två som handlar om deras motstridiga filosofiska syner på vad musik är. Reimers syn på musik är att det är ett substantiv, musiken i sig är någonting som har ett unikt och oersättligt värde. Hans kritik mot hur det bl.a. används i skolan talar om att musiken används som redskap för utveckla någonting annat, t.ex. social sammanhållning, matematik, motorisk utveckling och att fokus då tas från musikens kvalité. Varkøy skriver att Reimer säger att sin filosofiska syn på musikundervisning är *absolut expressionism* som är en blandning av;

- a) *referensialism*, där musiken i sig själv inte har något värde i sig själv utan det är känslorna som förmedlas som är i centrum. Bra musik är musik som får människor att må bra.
- b) *absolut formalism*, där musiken har ett eget värde. Inga andra känslor än just det estetiska blandas in vilket kräver musikalisk erfarenhet och kan därför vara exkluderande för ovana musiklyssnare.

Som expressionist letar han inte efter andra saker i ett konstverk, utan fokuserar på de estetiska kvalitéer som konstverket i sig själv innehar. David Elliot, som har en helt annan syn på musikundervisning, kallar sig för *praxialist*. Han kritiserar Reimers filosofi med att elever blir alldeles för passiva, de lägger stor vikt med att studera stora verk som andra har utfört, och enligt Elliot borde musikundervisningen istället knytas till själva processen, att göra. Enligt Elliot så används musiken och de stora verken som ett redskap att använda i den praktiska aktiviteten. Reimer anser att Elliots filosofi brister genom att den konstnärliga utvecklingen inte finns kvar och att samvaron blir viktigare än instrumentala färdigheter.

Reimer och Elliot diskuterade länge om vad kunskap och musik egentligen är, och om det i stora drag är bättre att vara virtuos på ett instrument eller behärska flera instrument måttligt. Precis som det finns olika syner på musik som konst, finns det också olika vinklar på läraryrket.

Vad är egentligen en lärare och vad innebär det att vara en elev. I *Spille, syng, laere sammen* (1980) skriver B.L. Dehli, O. Fostås och K. Johnsen om hur synen på lärarens och elevens roller har sett ut och hur den har förändrats med tiden. Boken handlar dock till största delen om vad gruppundervisning innebär, varför det är ett användbart arbetssätt. De ger riktlinjer för hur detta kan bedrivas på ett bra sätt. De skriver dock också om olika sätt att bedriva undervisning på där en av metoderna är *demonstrerande undervisning*. Författarna tar upp vikten av själva upplevelsen av att spela musik. De anser då att om läraren inte förevisar på instrumentet och demonstrerar olika moment, kommer elevens motivation och spelglädje inte finnas. Som exempel ger de att om en elev ska spela ett stycke av Bach, utan att ha hört det, kommer de inte att förstå de karaktäristiska dragen (s.47). Kritik som brukar ges mot demonstrativ undervisning är att eleverna kommer att imitera läraren. Författarna anser att detta inte är sant, då lärarens uppgift är att demonstrera flera olika sidor av samma sak, inte bara visa lärarens egen lösning. De anser också att ju yngre eleven är, desto viktigare är det med en tydlig och konkret undervisning om läraren använder denna metod.

I den allra första meningen i O. Fostås instrumentaldidaktiska bok *Instrumentalundervisning* (2002), lägger hon fram frågan om en instrumentallärare är en lärare som använder musik som hjälpmedel, eller en musiklärare som använder instrumentet som hjälpmedel. Precis som instrumentlärares arbete förändras och utvecklas i takt med att samhället gör det, så ändras också barn och ungdomar och deras syn på musik. Barn som idag börjar spela ett instrument vid tidig ålder, har redan hört otroliga mängder musik i sitt liv. Detta kan enligt Fostås (2002) göra att det lätt känns naket och tafatt för eleven att spela sina få nybörjartoner, om nu inte glädjen att få ”göra själv” tar över. Hon skriver också att på grund av att musik idag finns överallt och fungerar som bakgrundsmusik i vardagen, så är det vanligt att barn blir ovana vid att lyssna aktivt på musik och de blir mycket trötta när de själva ska spela, men att för många blir det en aha-upplevelse som enbart är spännande.

### **3.3.2 Instrumentkännedom**

En annan fråga inom området ämneskunskap är vilka drivkrafter som ligger bakom att en lärare undervisar i flera instrument, och om läraren klär sig i olika roller i sin undervisning beroende på vilket instrument hen undervisar i. Det frågar sig Johannes Hansson i sin studie *Att undervisa i biinstrument* (2013). Han har frågat sina informanter om hur och om de har byggt upp en färdighet och metodik för att undervisa på flera instrument än sitt huvudinstrument. Samtliga av Hanssons informanter berättade att när de var nyexaminerade från musikhögskolan, så var de inte färdiga lärare. Genom att fråga andra, öva och inte stänga in sig i sitt undervisningsrum utan ständigt våga fråga andra kan du utvecklas som både lärare och musiker.(s.24). En av Hanssons informanter som undervisar i brassinstrument berättar om problematiken i att kunna hålla igång flera instrument samtidigt. Enligt brassläraren kan det vara svårt att på en konsert på kvällen prestera på sitt huvudinstrument, om undervisning har skett på flera brassinstrument under dagen på grund av den höga fysiska ansträngning som fodras. Detta problem anser sig inte gitarr/bassläraren ha, utan ser det bara som en fördel att traktera båda instrumenten.(s.25).



## 3.4 Undervisningen

En stor del i att vara en instrumentallärare är att vara lärare i musik i allmänhet, enligt Robert Schenk, lektor i instrumentalmethodik. Han har skrivit *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger* (2006) som han har utformat som en handbok för instrumental-/sångpedagoger med förslag på kreativa undervisningsmetoder. Han menar att instrumentläraren är för många elever den enda ”musikauktoriteten” som de träffar under veckan. Därför har läraren ofta stort inflytande på elevers musiksyn, och instrumentlektionerna präglar deras attityd gentemot musik och musicerande för resten av livet (Schenk, 2006). Schenk skriver om en instrumentallärares tre olika roller:

**Instrumentalläraren:** t.ex. när läraren lär ut grepp på instrumenten eller tonbildningsteknik.

**Musikläraren:** när det t.ex. handlar om notläsning eller frasering.

**Pedagogen:** t.ex. uppmuntrar till samarbete och visad hänsyn.

Schenk (2006) menar att samma lärare kan ha flera olika roller beroende på vilka situationer som uppkommer och vilka moment läraren går igenom. Ibland handlar det mindre om de instrumenttekniska, utan mer om musik i allmänhet eller till och med personliga problem och relationer.

### 3.4.1 Imitationsinlärning

I kapitlet som handlar om imitation, skriver Schenk att vi aldrig får glömma kraften i imitation och förebilder. Han fortsätter med att oavsett vad vi säger, så är det ändå det vi gör som är det starkaste budskapet i undervisningen. (s.39.) Innan vi som barn börjar skolan så har vi redan lärt oss väldigt mycket, utan att ha en professionell lärare. Vi kunde gå, springa, äta etc. och vi började prata det språk som vi hörde hemma. Kopplat till musik skriver Schenk att när vi lär oss prata ett språk hemma vistas vi i en miljö där språket finns. Precis likadant är det om vi ska lära oss musik genom imitation utan lärare, musik måste finnas i omgivningen. I kapitlet efter betonar han vikten av att också låta eleverna upptäcka själva och skapa egna initiativ, för att utvecklingen inte ska stanna av. (s.43).

Redan innan en elev börjar få instrumentlektioner har hen stora erfarenheter av imitationsinlärning. Barn lär sig saker hela tiden som ingen konkret har lärt dem, utan genom att ha rätt miljö och omkring sig.

Lev Vygotskij var en rysk pedagog/filosof/psykolog under första delen av 1900-talet. Han var mycket intresserad av vad barn kan lära sig på egen hand, utan vuxnas hjälp. I *Vygotskij i praktiken – bland plughästar och fusklappar* (2006), skriver Leif Strandberg om Vygotskijs syn på barns förmåga att efterhärma. Han skriver om vår svenska slogan: barn gör inte som vi säger, utan som vi gör, att det speglar Vygotskijs syn på att våra yttre möten med andra är källan till vårt inre tänkande. Om barn ingår i en gemenskap där ett bra samspel finns, behöver vi inte undervisa dem i hur samspel fungerar, de lär sig det ändå. (s.61). Strandberg skriver också om en elevs delaktighet i lektioner. En elev som är framgångsrik är verkligen delaktig, och känner det själv. Han kopplar det till Vygotskijs tankar om att ett barn lånar i början kompetens från en vuxen och känner att det kan, även om barnet inte kan det på egen hand än. (s.67).

### **3.4.2 Läraren som förebild**

Olsson (1998) skriver några tankar om hur en lärare genom sin undervisning kanske kan få fler elever att välja att stanna kvar i kulturskolan:

- Genom att lyssna, härma, förebilda, ge musiken rytm, puls och innehåll från allra första lektionen
- Genom att fokusera på musiken och inte teorin.
- Genom att spela så det låter bra och omgivningen lyssnar och uppfattar innehållet.
- Genom att göra musiken till ett kommunikativt ämne redan på barnstadiet. (s.23).

Olsson tror att det är detta barn hoppas på i musikundervisning, och tänker då att undervisningen kanske borde försöka närma sig det förhållningssättet. Att se till att lektionerna är fyllda med musik, mindre teori i början. Att musicera mycket tillsammans med eleven och få det att låta bra och häftigt.

Linnea Pihl skriver i sin kandidatuppsats *Brasslärarens tankar om, och inställning till, att undervisa på olika instrument (2008)*, om hur brasslärare tänker i frågan om att undervisa på sina biinstrument. Hon skriver att det finns två olika typer av lärare inom detta ämne; de som spelar sitt huvudinstrument på alla instrumentlektioner, oavsett vilket instrument eleven spelar, och de som spelar det instrument som eleven spelar. Hon gör också en undersökning med elever som informanter, där hon frågar hur en *bra* lärare ska vara. En av frågorna hon ställer till fem stycken elever är om det är viktigast att en lärare är en bra pedagog, eller om läraren är bra på att hantera instrumentet. Fyra av fem svarade att det är viktigast att vara en bra pedagog, men ett måste är att vara bra på instrumentet också. Om en lärare bara är bra på sitt instrument, men en sämre pedagog, kan hen inte förmedla sin kunskap, säger ett av barnen.(s.9). I sitt diskussionskapitel tar Linnea upp sina funderingar om det är bättre eller sämre att en pedagog spelar på sitt huvudinstrument under lektionen, medan eleven spelar på sitt instrument som är ett annat.

Frågan är ju hur en elev som spelar trumpet, men har haft en lärare som spelat trombon med den hela tiden, kommer att låta. Eftersom elever tar efter läraren väldigt mycket, är risken väldigt stor att det kommer att låta väldigt mycket trombon, vilket inte är speciellt bra. Det här problemet var det bara en lärare som tog upp i sin enkät. Jag trodde att det skulle vara flera, eftersom det här är det som jag ser som främsta skälet till att undervisa på samma instrument som eleven spelar. (s.31)

Enligt Pihl (2008) är det viktigt att du som lärare spelar på samma instrument som eleven, för att eleven ska få höra hur sitt instrument låter. Detta även om det är lärarens biinstrument och lärarens klang kanske inte är lika bra som på sitt huvudinstrument. Pihl anser att det är stor risk att t.ex. tromboneleven kommer låta som en hornist framöver, om läraren själv spelar horn under lektionerna. Detta får hon dock inte så mycket stöd för i sin enkätundersökning då endast 1 av 24 informanter tar upp den aspekten av det. Rostvall & West (2001) uppmärksammar också frågan om skillnader på när läraren spelar samma instrument som eleven eller inte. När de har tittat på ett antal bleckblåslektioner, har de hittat återkommande faktorer som spelar roll i hur interaktionen mellan lärare och elev fungerar. De skriver att när lärare och elev spelar samma instrument sker färre missförstånd

och störningar i interaktionen, än om de spelar olika instrument. (s.266). En annan faktor enligt Rostvall & West som också spelar in är hur van eleven är vid att vara elev, då elevens musikaliska erfarenheter men också erfarenheter i en elevroll bidrar till minskade störningsmoment i lektionen. (s.266).

## 4. Metod

I detta kapitel beskrivs vilka metoder och tillvägagångssätt som använts och varför de ansetts vara är lämpliga val för undersökningen.

### 4.1 Vetenskaplig forskning

Enligt R. Ejvegård (2003) skall ett vetenskapligt arbete vara sakligt, objektivt och balanserat. Att en studie fyller kraven för saklighet innebär att innehållet ska vara sant och riktigt. I stora drag betyder det att så långt det går ska alla källor som används vara primärkällor eller andra vetenskapliga verk. Forskaren ska också alltid sträva efter att hålla sig objektiv och undvika förutfattade meningar, att se saker från flera perspektiv. Den tredje förhållningsregeln Ejvegård (2011) tar upp är att arbetet ska vara balanserat. Det handlar om att inte låta oväsentliga detaljer ta mer plats än viktiga resonemang och slutsatser.

I vetenskaplig forskning finns det ett antal olika metoder för att samla in information till studien. Vilken eller vilka metoder som används, påverkas av vad forskaren vill ha för typ av svar på sina forskningsfrågor. Enligt Bryman (2011) finns det ett visst antal kriterier som vetenskaplig forskning bör uppnå. De viktigaste är:

- **Reliabilitet:** om samma studie skulle genomföras en gång till, så ska resultatet bli ungefär det samma
- **Replikation:** studiens tillvägagångssätt ska vara tydligt beskriven så att andra som eventuellt ifrågasätter resultaten, ska själva kunna göra om studien.
- **Validitet:** om undersökningens slutsatser hänger ihop med resten av studien.

Det är viktigt att i dessa begrepp göra skillnad i om det är en kvantitativ eller kvalitativ undersökning, då både reliabilitet och validitet inte har riktigt samma betydelse och relevans. I en kvantitativ undersökning finns det två tumregler att förhålla sig till. Den första är att om en undersökning har hög reliabilitet, garanterar det inte att den också har hög validitet. Undersökningen må vara trovärdigt utförd, men det betyder inte att det är rätt

saker som är undersökta och kan ge en sammanhängande slutsats. Den andra tumregeln är att om studien har hög validitet, är det en förutsättning att den också har hög reliabilitet. I en kvalitativ undersökning används inte begreppen på riktigt samma sätt, vilket beskrivs i avsnittet om studiens validitet.

## **4.2 Kvantitativ eller kvalitativ**

I en kvantitativ undersökning samlar forskaren in statistisk, numerisk information med hjälp av t.ex. olika typer av enkätundersökningar. Det är en generaliserande metod där forskarens undersökningsområde ligger mer i fokus, än de eventuella informanter som deltar. Som kvantitativ forskare vill man gärna kunna se att resultatet även stämmer in på flera grupper och situationer, inte bara de som deltagit i undersökningen (Bryman, 2011). En kvalitativ metod är mer flexibel än en kvantitativ metod. Både metoden och forskningsfrågorna kan ändras efter vilket håll undersökningen går och det är informanternas perspektiv som ligger i fokus.

Jag har valt att använda mig av kvalitativ forskningsmetod, då jag bedömer att min undersökning kräver att jag kommer närmare in på mina informanter för att låta dem ge mer utförliga svar och tankar, än om de hade fått svara på en enkät. Jag vill ha en dialog med de informanter som jag möter och ge dem chansen att kunna berätta om och utveckla hur de upplever olika situationer. Till skillnad från vid en kvantitativ forskning, där siffror och mer generaliserande, statistisk data står i fokus, så kommer jag mer använda mig av att titta, prata, diskutera och tolka informationen jag får fram (Bryman, 2011).

Bryman (2011) skriver att precis som det förekommer kritik mot kvalitativa metoder från forskare som använder sig av kvantitativa metoder, så finns det likaså kritik från andra hållet. Kritiker av kvalitativ forskning anser att metoden ofta är för subjektiv på grund av att forskaren ofta kommer nära in på informanterna och resultaten påverkas av den personliga kontakten som forskaren har. Enligt Bryman (2011) är också vanligt att den ursprungliga frågeställningen ändras under studiens gång beroende på vad forskaren stöter på på vägen. Detta kan i sin tur göra det svårt för den som läser en kvalitativ forskningsrapport, att förstå varför forskaren valt just det område som undersöks, och inte

ett annat. Kvantitativ forskning får å andra sidan kritik för bland annat att när en studie förlitar sig helt på mätprocedurer och statisk data, så tappas till stor del kopplingen med vardagen. Det kan vara svårt att veta om ens informanter besitter de kvalitéer som studien kräver, enbart genom att de fyller i t.ex. en enkät.

### 4.3 Stimulated recall

När jag planerade tillvägagångsättet för min undersökning var tanken först att jag skulle använda mig av en metod inom kvalitativ forskning som kallas *Stimulated recall*. När arbetet sen var igång visade det sig att min tänkta metod inte var genomförbar med de förutsättningar som fanns. Jag har dock valt att låta den ursprungliga metoden stå kvar som inspiration för framtida studier.

I artikeln *Stimulated recall: A method for research on teaching* (1981) beskriver J. Calderhead en metod som innefattar både videodokumentation och ett intervjumoment efteråt, där informanten själv får titta på videoinspelningen. Översatt till svenska så betyder det ungefär *Stimulerat minne*. Genom att informanten själv får ta del av materialet, och inte bara utgå från sitt eget minne, så får hen hjälp till att minnas och se saker som informanten kanske inte hade kommit ihåg eller tänkt på annars. Anna-Lena Rostvall & Tore West skriver i *Interaktion och kunskapsutveckling* (2001) att när de använde sig av stimulated recall, så var det svårt att få informanterna att kommentera sina egna handlingar i det filmade materialet. Som forskare var de tvungna att istället för att låta informanten föra samtalet framåt, ta en mer aktiv intervjuande roll. Men även då undvek informanten att ha det eleven gjorde i fokus, och pratade fortfarande mest om sina egna handlingar. De data som Rosvall & West fick ut av situationerna där de använde stimulated recall, var sådan så det inte kunde användas i sitt ursprungliga syfte.

För att jag skulle kunna använda denna metod, hade det krävts mer av förtroendeskapande kontakter med de tillfrågade informanterna. Eftersom jag ville komma igång med min studie så fort som möjligt ställde jag frågan om jag skulle få videofilma och intervjua läraren redan mycket tidigt i första kontakten med den tilltänkta informanten. Det var svårt

att få personen att ställa upp på de premisserna utan att ha hunnit bygga upp ett förtroende först. Eftersom jag hade svårt att finna informanter som kunde tänka sig att medverka i en studie med denna design, valde jag att tänka om. Jag beslutade mig för att det viktigaste i min studie är informanternas egna tankar och förhållningssätt till forskningsfrågorna, och använde mig istället enbart av den kvalitativa intervjudelen.

## 4.4 Kvalitativ intervju

Mitt intresse låg i att höra informantens tankar om sin egen undervisning, vilket också är meningen med en kvalitativ intervju, forskaren söker för att upptäcka saker. De förberedda intervjufrågorna i en kvalitativ intervju är ofta ganska breda och öppna, och svar på en fråga leder förhoppningsvis vidare till ytterligare en följdfråga som intervjuaren formulerar i stunden. Detta kallar bland andra Svensson & Starrin (1996) för ett icke-standardiserat intervjuförfarande. Om jag istället hade velat få snabba och konkreta svar på enbart frågor som jag innan intervjun formulerat, hade jag använt mig av en kvantitativ metod. En kvantitativ intervju, standardiserad, innehåller tydligt formulerade frågor med givna svarsalternativ, där forskaren försöker återskapa så lika intervjuförhållanden för alla informanter. Forskaren utvecklar alltså inte nya frågor under tiden intervjun pågår. I den kvalitativa intervjun behöver forskaren inte hålla sig till enbart det förberedda, utan kan låta intervjun gå åt olika håll beroende på vad informanten säger och gör (Bryman, 2011).

Bryman delar också upp den kvalitativa intervjun i *ostrukturerad intervju* och *semi-strukturerad intervju*. Eftersom jag hade ett antal olika ämnen som jag ville gå igenom under intervjuns gång så använde jag mig av det senare. I en ostrukturerad, hade jag kanske enbart ställt en fråga och endast utifrån informantens svar formulerat nya frågor. Nu hade jag en lista på ämnen jag ville beröra, men lät dem komma i den ordning som passade beroende på informantens svar.

Jag gjorde en ljudinspelning av intervjun, för att i efterhand kunna gå tillbaka och ordagrant transkribera intervjuerna.



## 4.5 Urval

Eftersom jag ville undersöka hur en lärares undervisning påverkas beroende på vilket instrument som undervisas i, ville jag hitta fyra stycken pedagoger som undervisar i mer än ett instrument. Jag ansåg att det viktigt att välja ut informanter som undervisar på besläktade instrument, främst inom träblåsfamiljen, t.ex. *saxofon, klarinett, oboe*. Detta på grund av att jag är intresserad av att höra hur likheter och ibland små skillnader mellan de olika instrumenten, behandlas av läraren som undervisar. För att hitta mina informanter gjorde jag en översikt av alla potentiella lärare som jag ansåg kunde vara aktuella för min undersökning. Jag valde att smalna av mitt sökande till enbart Skåne, och musik- och kulturskolor endast. På respektive skolas hemsida letade jag upp namn på lärare som undervisade i flera träblåsinstrument, med mest fokus på saxofon och klarinett. För att få en större bredd bland informanterna letade jag efter två stycken med klarinett som huvudinstrument, som också undervisar i saxofon, samt två stycken med saxofon som huvudinstrument. Jag strävade också efter att det skulle vara jämnt fördelade kön mellan informanterna. Det är vanligare på mindre musik-/kulturskolor att lärare undervisar på flera instrument, därför ville jag också täcka in både små och större skolor. Tyvärr lyckades jag inte få tag på informanter som motsvarade riktigt den bredd jag var ute efter, men det jag tyckte var viktigast var att båda könen var representerade, och både saxofon och klarinett som huvudinstrument fanns med, vilket stämmer in på mina informanter.

## 4.6 Informanterna

För att förtydliga vilken bakgrund mina informanter har och hur deras undervisningssituation ser ut, har jag skrivit en kort sammanfattning om var och en. Namnen på informanterna är fingerade och jag undviker också att nämna i vilken kommun personen arbetar.

### 4.6.1 Charlie

Började på kulturskola som barn på klarinett. Tog senare en lärarexamen från musikhögskola med klarinett som huvudinstrument. Undervisar sedan tolv år tillbaka på två kulturskolor i klarinett, saxofon och lite flöjt.

#### **4.6.2 Billie**

Började som sjuåring spela piano, började i fjärde klass på saxofon, sjätte klass klarinett. Folkhögskola på saxofon och började sjunga mer där. Gick musikhögskola på utbildningen för tvåämneslärare i två år, musik och engelska, sen bytte över till IE sång.

#### **4.6.3 Jamie**

Började på klarinett i kulturskolan, självlärd på elbas i högstadiet. Gick på utbildningen för tvåämneslärare, musik och svenska på musikhögskolan. Undervisar på kulturskola i klarinett, saxofon, elbas, digitalt skapande, blockflöjt, orkester/ensemble. Klarinett var huvudinstrument från början, men spelat mest bas.

#### **4.6.4 Chris**

Började få lektioner i dragspel vid sex års ålder och som åttaåring lektioner i mandolin. Efter några år började på klarinett men även börjat med piano innan dess. Började som 20-åring att undervisa heltid på musikskola. Läste senare till träblåspedagog på SMI, Stockholms musikpedagogiska institut där klarinett var huvudinstrument. Undervisar idag på kulturskola i klarinett, saxofon, orkester/ensemble.

### **4.7 Genomförande**

Efter det att jag kontaktat mina informanter och avtalat tid och plats, så åkte jag till respektive kulturskola och gjorde en intervju med varje lärare, i ett av dess undervisningsrum. Jag gjorde en ljudinspelning och under tiden som vi pratade antecknade jag sådant som kan vara svårt att uppfatta på inspelningen, samt egna tankar.

#### **4.7.1 Analys**

Efter genomförd intervju transkriberade jag materialet så fort som möjligt för att intervjun fortfarande skulle vara färsk i minnet. Jag skrev ordagrant ner vad som sades på min inspelning med undantag för vissa överflödiga ljud såsom ”öh”, ”hm” etc. Efter transkribering analyserade jag mina intervjuer, först översiktligt och rensade bort sådant som jag ansåg inte hörde till studien. Jag sökte sedan efter användbar data genom att utgå från mina forskningsfrågor.

### **4.7.2 Etiska överväganden**

Patel & Davidson (2011) skriver att i vetenskaplig studie finns det vissa krav som forskaren måste förhålla sig till. Detta för att undersökningen ska hålla så hög kvalitet som möjligt och vara så trovärdig som möjligt. När insamling av data sker är det oftast att informanter lämnar information till forskaren, förutom i vissa fall då informationen hämtas från t.ex. register eller genom observation utan informantens vetskap. Oavsett metod är det forskarens skyldighet att värna om informanternas integritet. Informanten ska alltid få reda på undersökningens syfte och det är informanten själv som avgör om hen vill medverka i studien. Det ska också vara en självklarhet att all information om informanten behandlas med konfidentialitet så att ingen obehörig får ta del av detta, och informationen angående undersökningen som informanten lämnar ifrån sig ska enbart användas till den aktuella studien (Patel & Davidson, 2011). Redan vid första kontakten med mina informanter redogjorde jag för undersökningens syfte, informantens rättighet att när som helst avbryta medverkan samt betonade informantens anonymitet.

### **4.7.3 Studiens validitet**

I en kvalitativ studie används sällan begreppet reliabilitet, utan begreppet validitet får istället en bredare betydelse än i en kvantitativ undersökning. I kvantitativ forskning används de två begreppen separat. Studiens validitet avgörs i om undersökningen verkligen har undersökt det som forskningsfrågan innehåller och studiens reliabilitet om studien har genomförts på ett tillförlitligt sätt. I en kvalitativ studie handlar dessa begrepp inte bara om själva datainsamlingen, utan om hela forskningsprocessens validitet. Reliabilitet handlar i en kvalitativ undersökning om att forskaren fångar den unika situation som uppkommer under datainsamlingen. Studiens reliabilitet behöver inte påverkas av att t.ex. en informant ger olika svar om personen får samma fråga två gånger. I en kvantitativ forskning hade detta däremot påverkat reliabiliteten. För att säkerställa studiens validitet när kvalitativa intervjuer används, är det viktigt att transkriptionen blir så korrekt som möjligt. Inte förrän efter transkriptionen är genomförd bör tolkningar och eventuell omskrivning av materialet göras. För att stärka studiens validitet ytterligare hade jag kunnat låta någon utomstående transkribera intervjuerna också, och sen jämföra med mina egna (Patel & Davidson, 2011).

## 5. Resultat

I detta kapitel redovisar jag resultat från min undersökning. När jag analyserat mina intervjuer har jag funnit återkommande ämnen där informanterna hade samma syn, men också där de tänker olika. Jag kommer här att jämföra mina intervjuer och koppla samman dem med mina frågeställningar. Jag delar in mitt resultat i tre olika områden; *Lärarens ramar, Undervisningen & Ämneskunskap*

### 5.1 Lärarens ramar

Gemensamt för mina informanter är att ingen av dem hade fått den tjänst de har idag om de enbart undervisat i ett instrument. Charlie som är klarinettist, berättar att av tradition innefattar de flesta tjänster som finns för en klarinettlärare, både saxofon och klarinett. Det är också bara Charlie av mina informanter som om möjligheten hade funnits, enbart hade velat undervisa i sitt huvudinstrument. Jag frågade Charlie om hur en drömtjänst hade sett ut.

Den hade sett ut som en 100 % klarinettjänst, men de finns ju inte, knappt. Det är mitt huvudinstrument, det är det som jag kan bäst. Helt klart, visst är det så.

(Charlie)

Trots att Charlie hade valt en tjänst med bara klarinett om möjligt, så är det ändå en fördel att kunna undervisa i flera instrument då det hade blivit hälften så stor anställning annars, tycker Charlie. När jag ställde samma fråga till mina övriga informanter fick jag lite olika svar, men resterande tre upplever undervisning i flera instrument som något som berikar deras arbete, att få göra flera olika saker. Chris säger att det nog hade varit roligt att ha en tjänst i bara ett instrument, men att tankarna aldrig har gått åt det hållet när hen har jobbat i en liten kommun där det aldrig är möjligt. Det hade krävts att jobba i en stor stad med väldigt många elever om det skulle fungera, säger Chris. Både Chris, Jamie och Billie

berättade att de trivs mycket bra med de arbetsuppgifter de har. Det som istället lyfts fram som ett problem är att de anser sig behöva mer tid till planering.

Det är en stor bit på kulturskolan, att planeringstiden försvinner i undervisningstid och logistik. Så om man kunde tänka sig den tjänst jag har med storband, saxofonkvartett, blåsorkester och ensemblerna jag har, men med 1,5 timmes planering för alla de tre så jag har tid att stå och kopiera, som inte ska tas av någonting annat. Och sen resten av tiden delas upp på 60 % instrument, 40 % sång.  
(Billie)

Precis som Billie så säger Chris att man som lärare har väldigt lite tid, men hen är ensam bland mina informanter om att prata om tid som i lektionstid. Chris tycker att det är en stor utmaning och ett stressmoment att ha så korta lektioner som man oftast har på kulturskolan. På 20 minuter ska man skapa ett lugn och gärna skratta lite varje gång. Chris tycker också det är svårt att på den korta tiden få en progression i arbetet.

Man ska komma vidare, ha en röd tråd, för det är rätt viktigt annars blir det ingenting av det. Så det är utmaningar hela tiden. Mera resurser skulle jag önska, mera tid. (Chris)

På frågan om sin drömtjänst så säger Jamie att han är nöjd med den instrumentfördelningen som är nu, att det är roligt och väldigt omväxlande. Att ha 100 % i ett instrument skulle inte alls vara aktuellt. För Jamie hänger det mer på eleverna. Den ultimata tjänsten hade varit att ha enbart motiverade, pigga och glada elever. Att inte ha alltid ha det är ett större problem än instrumentfördelningen för Jamie.

När jag frågar om Chris hellre hade haft alla sina lektioner på samma ställe så blev svaret nej. Detta på grund av att för att kunna få elever som spelar blåsinstrument, som är en instrumentgrupp som inte syns i media lika mycket som t.ex. gitarr, bas och sång, så måste man som lärare vara ute och finnas där barnen finns. Det hade varit en kolossal skillnad i mängden elever annars, tror Chris. Lite inne på samma

linje är Charlie, som inte tycker det spelar någon roll egentligen vilket instrument man undervisar nybörjare i. Enligt Charlie handlar det till stor del bara om att fånga barnen och få dem att vilja stanna kvar och spela, särskilt idag då barn håller på med många aktiviteter samtidigt som man måste konkurrera med.

Eftersom Charlie är den enda av mina informanter som tydligt berättade att en tjänst med undervisning bara på huvudinstrument hade varit att föredra, så frågade jag Charlie om en eventuell lösning på ”problemet” att tjänsterna ser ut som de gör. Charlie sa att kanske skulle det gå att ha flera olika tjänster på 20 % och åka runt på många skolor, men att det hade blivit för dyrt för arbetsgivare och för jobbigt för läraren. En annan lösning Charlie kommer på skulle kunna vara att slå ihop mindre skolor till större, t.ex. tre små kommuner som samarbetade, och då hade en lärare på 100 %. Läraren får lön från en skola, men att man sen hyr ut tjänsten till en annan skola.

## 5.2 Undervisningen

Inom området tonbildning och embouchure (munställning), frågade jag mina informanter om de själva gör någon skillnad mellan klarinett och saxofon, och om de lär ut det på olika sätt. Billie anser att det är först och främst just tonbildningen som skiljer de två instrumenten åt, och att ha fått egen undervisning i tonbildning på klarinett saknar Billie. Billie hävdar att för de flesta saxofonister som spelar klarinett, så låter klarinetten mer som en saxofonklarinetten men vet inte riktigt vad det beror på. Luftströmmen som krävs i en klarinett tror Billie är ungefär identisk som på saxofon, men hen har inga andra specialist-knep på klarinett. Billie är den enda av mina informanter som uppmärksammar skillnader i embouchuren mellan klarinett och saxofon.

Eftersom jag har spelat så mycket tensorsaxofon, har jag sådan embouchure att jag har inga tänder under underläppen alls om jag kan undvika det. När jag blir trött kanske jag lägger till tänderna lite för att ge stöd men idealet är att inte ha det, för då får du mest sound och flexibilitet, i alla fall i jazzgenren. På klarinett låter det för jävligt om man spelar så, det går inte, där måste du vika upp och vika in. Där gör jag skillnad när jag lär ut. (Billie)

Jamie gör inte lika stor skillnad som Billie när det handlar om att vika in underläppen över tänderna. Skillnaden i tonbildning mellan de två instrumenten för Jamie handlar mest om att det är lite mer pressat att blåsa i klarinetten, det krävs mindre luft och tryck för att få ljud i saxofonen. Billie säger att grunden är att vika in ganska mycket underläpp, vilket Billie gör själv på båda instrumenten, men att för vissa elever fungerar det med lite mindre och att det är väldigt individuellt. Charlie nämner också att det är mycket lättare att få ljud i en saxofon, och att arbetet mest ligger i att få eleven att blåsa med kvalitet. På klarinetten är det mycket mer besvärligt att få ljud överhuvudtaget, säger Charlie. Precis som Billie viker Charlie också in underläppen ganska mycket både på klarinett och saxofon.

Jamie är enda av mina informanter som när jag frågar om utmaningar i att undervisa i flera instrument, tar upp att man kanske inte har den spetskompetens i instrumenten som om man hade lagt ner 100 % i bara ett instrument. Jamie tror också att om man hade arbetat på en högre utbildning, folkhögskola eller musikhögskola hade det kanske krävts mer spets än vad som behövs som kulturskolelärare. När man jobbar på kulturskola och är runt på många små skolor i en kommun, så tänker Jamie att bara man har ganska bra koll på instrumentet kan man undervisa nybörjare i vilket instrument som helst.

Jag tänker lite så att har man hyfsad koll på grunderna så blir det så att man försöker skyffla över de elever som kommer upp lite och har möjlighet att ta sig in till stan, till de riktiga slagverkslärarna. Annars skulle de inte få lektioner alls, för att till en liten by kan det inte komma ut en slagverkslärare också, så jag får ta det. Det är mer för att få med dem i kulturskolan och vara med i en orkester och ensemble. (Jamie)

Jag frågade mina informanter om hur de ser på vilket instrument de själva trakterar under lektionerna, om de spelar samma som eleven eller inte. Charlie, Jamie och Chris tycker det är viktigt att man skapar en ensemblelik situation under lektionerna så fort som möjligt, och väljer därför ofta att spela piano, elbas eller något annat instrument till. Både Chris och Charlie ackompanjerar eleven väldigt mycket för att de vill få självständiga elever och Chris tycker det är roligt att hjälpa elever att bygga upp en inre styrka, så de inte härmar

läraren hela tiden utan blir starka i det de gör. Chris har dock alltid med sig alla blåsinstrument som kan tänkas behövas, för att kunna känna en frihet och flexibilitet i stunden. När Charlie började undervisa så spelade Charlie alltid samma instrument som eleven, men märkte då att efter ett tag vägrade eleverna spela om inte läraren spelade med. En annan syn på det är den som Billie har, som tycker det är en förutsättning men om man undervisar i många instrument, så blir det svårt att alltid bära med sig alla väskor. Än så länge orkar Billie ha med sig de instrument som behövs för att undervisa på samma som eleven, men vet inte hur länge till. Billie som undervisar i sång också använder dock naturligtvis pianot under sånglektionerna för att ackompanjera elever.

Charlie avslutar intervjun med att säga att man inte tänker så mycket på att undervisa i flera instrument, när man jobbar med det. På Charlies arbetsplats handlar det mycket om att arbeta för att få eleverna att stanna kvar.

Jag tänker mer på att behålla mina elever, och då tänker jag liksom inte på att ”tänk om de lär sig fel, tänk om de inte får rätt klang”, utan det tar jag när det kommer dit och jag märker att nu vill de verkligen göra någonting här. (Charlie)

Charlie fortsätter att berätta att när elever stannar kvar och utvecklas på instrumentet, vill de ofta börja arbeta mer med klangen på t.ex. saxofon. Då kan Charlie känna att eleverna går miste om lite konkreta tips där på grund av det är ett bi-instrument hos läraren. Upp till en viss nivå fungerar det bra, men sen kan det komma till en nivå där Charlie märker tydligt att det är bi-instrument i vilket Charlie själv har fått betydligt mindre undervisning i. När Charlie har fått sina saxofonelever att stanna kvar och kommit upp i nivå brukar det falla sig naturligt att lämna över dem till en riktig saxofonist, som Charlie uttrycker det.

... speciellt då om de kommer in på musiklinje. Då har jag faktiskt helt enkelt sagt att jag tycker du ska gå och spela för en riktig saxofonist, för jag är inte en riktig saxofonist. (Charlie)

Charlie säger att eftersom tjänsterna ser ut så att det ofta är 50 % klarinett och 50 % saxofon, så tycker Charlie att en elev på musikhögskolan borde få lika mycket undervisning



i båda instrumenten. Charlie tror att det kan bero på att många tänker att instrumenten är så lika, träblåsinstrument med enkelt rörblad, så då går det bra att behålla sitt huvudinstrument och så får man det andra gratis på köpet.

Ett återkommande tema när jag pratar med Chris är att undervisningsfokus är att det handlar mer om olika människor än olika instrument. Chris upplever ingen större skillnad i lektioner beroende på om det är klarinett eller saxofon, däremot stora skillnader beroende på vem eleven är som person och vilka behov som finns. Redan när Chris gick i grundskolan fanns det tankar hos hen att som lärare är det väldigt viktigt att man är lämplig som person att undervisa, men självklart också att man har ämneskunskapen. Det senare är dock mycket lättare att förbättra än lämplighet, anser Chris.

### 5.3 Ämneskunskap

Av mina fyra informanter så är det bara två av dem som talar om att de i sin högre utbildning fått undervisning i alla de instrument som man kan förväntas undervisa i som träblåslärare. När Chris studerade på SMI var det klarinett som var huvudinstrumentet och saxofon som biinstrument och Chris fick lektioner i båda. Utöver de instrumenten så hade alla som läste till träblåspedagog också lektioner i oboe och fagott, som också hör till träblåsfamiljen. Jamie, som hade klarinett och elbas på musikhögskolan, hade ingen undervisning i saxofon alls under sina år där. Charlie säger precis som Jamie, att ingen undervisning gavs i saxofon när huvudinstrumentet var klarinett. Charlie försökte dock att ha saxofonlektioner men fokus låg i improvisation och inte alls i det instrumenttekniska som Jamie behövde. Charlie berättar också att i praktisk instrumentkännedom (PIK) så undervisades man i både fagott, oboe och tvärflöjt.

... men det är bara tvärflöjten jag har haft användning för. Saxen ska man inte få någonting på, av någon konstig anledning, utan det ska bara hänga på automatiskt kändes det som. (Charlie)

Precis som Charlie så berättar Billie att under biinstrumentlektioner i saxofon, så låg fokus i improvisation och väldigt lite prat om tonbildning och embouchure. Därför fick Billie aldrig något helhetsbegrepp utan har fått komma fram till det på egen hand. I övrigt så

anser sig Billie inte få fått undervisning i de övriga instrumenten, utan Billie har haft med sig en del kunskap redan från unga år och sen utvecklats vidare på egen hand. Billie säger däremot att på folkhögskola fick undervisningen i saxofon mer fokus på embouchure och tonbildning. Läraren där hjälpte till att ”lägga om” Billies embouchure till det bättre, byta till hårdare rörblad m.m. Läraren där hörde och såg vad som behövdes för att Billie skulle få en kroppslig kunskap, förståelse för vad som händer i munnen och kroppen, och genom det kunna utveckla sin tonbildning.

## 6. Resultatdiskussion

I detta kapitel kommer jag att jämföra mina informanternas svar med mina egna reflektioner samt koppla det till litteraturen jag har läst. Genom detta hoppas jag kunna komma en bit på vägen till att besvara mina forskningsfrågor.

### 6.1 Lärarens ramar

Så som jag tolkar mina informanter, är det ingen av dem som i början av sitt yrkesliv gjort ett aktivt val att undervisa i flera instrument, det råkade bara vara så tjänsterna de fick såg ut. Precis som Charlie säger så är det en tradition att i princip alla tjänster i klarinett eller saxofon innefattar det andra instrumentet också, vilket stämmer i hög grad i Skåne län enligt Sveriges musik- och kulturskolors hemsidor (Smok, 2014). Jag har endast kunnat finna en lärare i Skåne, som undervisar enbart i saxofon, dock okänd omfattning (Smok, 2014). Efter att ha arbetat med undervisning på flera instrument länge, så har endast en av informanterna en önskan om att undervisa på endast ett instrument, övriga upplever att arbetet med flera instrument ger dem variation och berikar deras vardag. Mina informanternas tankar om att lämna över elever till andra lärare, tolkar jag som att de anser att de är kapabla till att undervisa nybörjarelever upp till en viss nivå, men att de sen anser att eleven bör få en ”expert” till lärare. Kanske är det så att på grund av att det är svårt att få ett instrumentlärarjobb, måste läraren ta de få tjänster som finns, vilket kan innehålla undervisning i ämne läraren inte har tillräcklig utbildning i. Detta tar också Bouij (1998) upp när han skriver om lärare på landsbygden som endast har en ytterst begränsad instrumentkännedom om sina biinstrument, ändå undervisar i de instrumenten. Som jag tolkar det förekommer detta för att fylla ut lärarens tjänst, och de får då leta efter minsta lilla kompetens. Mina informanter upplever det mest som givande att arbetet får variation med hjälp av flera instrument. Några av informanterna har dock lokaliserat att det finns instrumenttekniska hinder för dem som lärare, men väljer då istället att byta till en musiklärarroll eller pedagogroll, istället för instrumentallärarroll, som Schenck (2006) beskriver det. Att då istället fokusera på den musikaliska helheten, att få elever att spela överhuvudtaget och få ett intresse för musik.

## 6.2 Ämneskunskap

Nedan följer ett avsnitt om hur informanterna har fått kunskap i att undervisa i flera instrument och hur deras utbildningar motsvarar det de faktiskt arbetar med. Jag tar även upp ämnet tonbildning och embochure där mina informanter har olika syn.

### 6.2.1 Tjänsters förhållande till utbildning

Studiens resultat tyder på att instrumentallärare i klarinett förväntas kunna undervisa i saxofon, och tvärtom, även om utbildningarna inte alltid har gett informanterna den utbildning de hade behövt angående detta. Detta stämmer även överens med Hanssons (2013) studie, där hans informanter talar om att utbildningen inte har gjort dem till färdiga lärare utan en stor del av kunskapen som krävs erhålls genom yrkeserfarenhet och samtal med kollegor. Det var ett antal år sedan mina informanter tog examen vid antingen musikhögskola eller Stockholms musikpedagogiska institut (SMI). Det är bara Chris, som studerade på SMI, som tycks ha fått de instrumentlektioner som krävs för detta yrke. Chris hade på schemat lektioner i både klarinett och saxofon, utan att behöva be om det. Charlie, som behövde be om att få saxofonlektioner också, hade däremot PIK-lektioner i oboe, fagott och tvärflöjt. Charlie säger själv att det bara är flöjten som har varit lite användbar i yrkeslivet senare. Om jag ser till min egen utbildning så har jag inte haft någon klarinettundervisning på schemat, men har däremot haft några egna tillval där jag har kunnat välja det om jag hade velat. Som Olsson (1998) skriver så var tanken med IE-utbildningen att som student ska du få praktisk instrumentkännedom flera instrument och olika genrer. Flera av mina informanter fick undervisning i ett antal instrument som de idag säger att de inte har användning för, medan endast en av dem fick undervisning i alla instrument de idag undervisar i. Charlie påpekar att i sin utbildning skulle saxofonen bara hänga med automatiskt, utan att få någon undervisning i instrumentet. Charlie använder orden ”konstig anledning” angående detta och det tolkar jag som att Charlie skulle önska att det borde vara självklart att det ingår undervisning i de instrument som den blivande läraren förväntas undervisa i.

## 6.2.2 Tonbildning och embouchure

Ett problem som jag har stött på när det handlar om undervisning i både saxofon och klarinett är att precis som min informant Billie säger, så händer det väldigt ofta att en klarinettist för över sin embouchure till saxofonen, och kommer därför att låta som en blandning av instrumenten. Precis likadant blir det när en saxofonist tar med sig sin embouchure till klarinetten. Eftersom min studie bara innefattade intervjuer med mina informanter, hade jag tyvärr ingen möjlighet att träffa informanternas elever och höra om det stämmer in på dem. Pihl (2008) skriver också om detta men fick inte mycket belägg för det i sin undersökning och inte heller då hon befann sig i klassrummet, lyssnade och jämförde med egna öron. En möjlig förklaring kan vara att det är lätt att man som lärare till sina elever, blir lite hemmablind och inte riktigt hör det som en utomstående skulle göra.

En företeelse som Billie berättar om är att när man blir lite äldre och börjar satsa lite mer på sitt instrument, tvingas ”lägga om sin embouchure” som Billie kallar det. Detta betyder att justera sin invanda munställning för att ändra sin klang till det bättre. En syn på detta är att kanske är det lite onödigt arbete att behöva göra. Undervisningen kanske istället borde sträva efter att elever får möjlighet att lära sig rätt grunder redan från början. Jag tror det alltid kommer finnas saker att ändra på och justera, även om man lär sig rätt teknik från början, men jag tror att det är viktigt att man som lärare har förmågan att göra skillnad på instrumenten när man undervisar. Strandberg (2006) skriver att barn efterhärmar det man gör, inte det man säger. Det tror jag stämmer till stor del in i instrumentalundervisning. Om du själv har en saxofonembouchure när du undervisar i klarinett så kommer med största sannolikhet din elev också att få det, och får därmed en vad jag skulle kalla en sned start på sitt instrument. Som Schenk (2006) skriver så lär barn sig gå, springa, prata genom att befinna sig i en miljö där de kan härma det de ser och hör. Även om elever som blir lite äldre oftast har saker som de behöver ändra på angående sitt instrument, oavsett hur de blivit undervisade tidigare, så tycker jag att de borde få en chans att lära sig grunderna rätt från början.

## 6.3 Undervisningen

En aspekt som har återkommit ett flertal gånger i mina intervjuer är en företeelse som verkar vara vanlig bland instrumentlärare. Att lärare ofta undervisar i sitt/sina biinstrument, men när eleven blir äldre och bättre på instrumentet, finns möjligheten att lämna över eleven till en ”riktig slagverkslärare”, som Jamie uttrycker det. Enligt Jamie handlar det mycket om att barn på landsbygden ska få en chans att spela något instrument överhuvudtaget, och då är det Jamie som finns där och får undervisa i de instrument som det finns möjlighet till. Det finns två sidor av detta enligt mig. Jag tycker det är mycket bra att försöka locka elever till att spela instrument och skapa ett intresse, och som Jamie säger så hade de inte kunnat få spela någonting alls om inte Jamie hade undervisat i fler instrument. Detta fungerar då som en reklamturné på landsbygden, men vad jag har sett så förekommer detta lika mycket på skolor i städer. Charlie, som inte undervisar på landsbygden, säger att undervisningen handlar mycket om att skapa intresse och locka eleverna till att stanna kvar, och att det då inte spelar så stor roll vilket instrument läraren undervisar i. Detta var den sida av det som jag tycker är positiv. Den kritiska sidan av det tänker jag är att om jag undervisar nybörjare, men inte har förmågan att lära ut grunderna rätt från början, så kommer läraren som får ta över eleven, att precis som jag skrev ovan, behöva ändra på saker som eleven lärt in fel. Om anledningen är för att locka elever till kulturskolan så tycker jag det är ett bra system, men om det bara är för att eleven är nybörjare så tycker jag det är mindre bra. Svenska kommunförbundet (1984) skriver att om de eventuella problem som blir uppdragas för sent, och det försöks rättas till i pubertetsåldern kan det få ödesdigra konsekvenser då det är en känslig ålder och intresset kan försvinna helt.

Dehli, Fostås, Johnsen (1980) skriver att synen på inläring förr, var att en elev var som ett tomt skal där lärarens uppgift var att fylla det skalet med sin kunskap. I *Spille, synge, laere sammen* skriver de att idag ser man på det som att varje människa har en grundläggande potential och alla är födda med en förmåga att uttrycka sig genom musik. En elev söker efter kunskap och lärarens uppgift är då att sätta igång en lärandeprocess istället för att fylla skalet. Läraren ska göra eleven nyfiken, stötta och ge en knuff så att eleven själv kan utvecklas. Om man kopplar detta till nybörjare, kan man se det som att det man behöver

göra för en nybörjare, är just att inspirera, stötta och guida. En möjlig syn på nybörjaren är också att se det som att även nybörjare har stor potential redan från början och förtjänar att få riktigt bra undervisning i sitt instrument, inte bara allmän stöttning i att musicera. Instrumentlärarens arbete handlar till stor del om att försöka få en elev att bli intresserad och själv upptäcka saker. Dehli et al. (1980) skriver att om läraren inte förevisar själv på varierande och intressanta sätt, kommer inte elevens spelglädje och motivation att utvecklas på egen hand finnas. Om läraren vill få en elev redan från början att tycka det är roligt att öva tror jag att läraren måste själv visa vad det är som är roligt, och däri vara en förebild på instrumentet, visa varför just elevens instrument är det ”fräckaste”.

## 6.4 Slutsats

Efter att ha gjort denna studie har jag som musiklärare, genom att jämföra mina informanternas tankar och den litteratur som jag läst, fått en lite vidare förståelse för situationen att undervisa i flera instrument. Samtidigt har jag fått ännu fler funderingar i ämnet. I min egen lärarroll har jag alltid sett mig som den breda läraren men med någonstans en önskan om att vara den djupa. Men precis som Schenk (2006) skriver om *instrumentalläraren, musikläraren och pedagogen*, så finns det flera olika typer av lärare och jag tror att elever behöver flera sorters lärare för att kunna utvecklas till sin fulla potential. Vissa elever behöver en lärare med en tydlig och genomarbetad metodik, medan som Bouij (1998) tar upp i exemplet om trumpetaren, finns det elever som föredrar att bli inspirerade av en lärare med expertis på det valda instrumentet. Mina informanter har lite olika syn på sin undervisning i flera instrument. En hade hellre varit den smala läraren som enbart undervisar i sitt huvudinstrument. För en annan handlar det mer om musiken och människan, och då spelar det inte så stor roll vilket instrument som undervisas i. Gemensamt för mina fyra informanter är att de alla anser att det är själva processen, musicerandet, som är det viktigaste i undervisningen. Precis som Varkøy (2003) skriver om Elliots praxialism, så används de musikaliska verken som ett redskap i det egentliga syftet, vilket är själva vägen till produkten. Kanske är det så att det optimala för en elev är att få ta del av alla dessa olika lärartyper. Då hade eleven fått den djupa instrumentkänningen, allmän kunskap i musik och förmågan att samspela med andra människor. Företeelsen som mina informanter pratar om, att lämna över elever när de kommer upp i nivå, kan i så fall

bli något mycket givande för eleven. Att kanske först få den breda upplevelsen och intresset av vad musik i allmänhet är, för att sen få ”nörda” in sig med en specialist på instrumentet. Men även om det kan vara bra med den breda läraren, så tror jag det vore bra att i den utsträckning som det är möjligt, bli utrustad redan i sin högre utbildning för vad som förväntas av en lärare. Även om det finns egna val i utbildningen att lägga på vad som helst, kan det behövas tydligare studievägledning. Ta ett, undervisa i två. Det är lite så det ser ut idag, en saxofonlärare får klarinettelever på köpet, även om det inte har ingått i utbildningen. Kanske borde utbildningen vara mer formad efter vad som just idag förväntas av en instrumentallärare, och om inte obligatorisk undervisning i de instrument som krävs går att ordna, så kanske det hade gjort stor skillnad med bättre och tydligare studievägledning. Ta två, rusta dig för två.



## 7. Vidare forskning

Eftersom min genomförda undersökning endast kom att handla om vad lärarna själva tycker och tänker, har det varit svårt att gräva djupare i hur faktiskt elevens undervisning påverkas av att läraren undervisar i ett biinstrument. Det skulle det vara mycket intressant att göra en liknande studie med fokus på eleverna istället. Det finns flera olika vinklar att titta på instrumentalundervisning ifrån, och jag har bara sett problemet från ett håll. Ett förslag på vidare studie är då att använda sig av *Stimulated recall*, vilken var den ursprungliga metod jag ämnade använda mig av. Metoden innebär att forskaren har möjlighet att både studera elever och lärare på samma gång, samtidigt som läraren får möjlighet att granska sin egen undervisning och därigenom bredda studien avsevärt.

## 8. Referenser

Bouij, C. (1998). *"Musik - mitt liv och kommande levebröd": en studie i musiklärares yrkessocialisation*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för musikvetenskap.  
Tillgänglig: <http://gup.ub.gu.se/publication/67714>

Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: A method for research on teaching. *British journal of educational psychology*, 51, 211-217.

Dehli, B.L., Fostås, O. & Johnsen, K. (1980). *Spille, syng, lære sammen: instrumental- og vokalundervisning i grupper*. Oslo: Aschehoug.

Ejvegård, R. (2003). *Vetenskaplig metod*. (3., omarb. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforl.

Hansson, J. (2013). *Att undervisa i biinstrument* (Kandidatuppsats). Malmö: Musikhögskolan i Malmö. Tillgänglig: <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/4250672>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Musikhögskolan i Malmö. (2013) Ämneslärarutbildning i musik med inriktning mot Gymnasieskolan 300hp, profil Instrumental/ensemble. Hämtad från: [http://www.mhm.lu.se/sites/mhm.lu.se/files/gy\\_profil\\_insens.pdf](http://www.mhm.lu.se/sites/mhm.lu.se/files/gy_profil_insens.pdf)

Olsson, B.I. (1998). *Kreativ instrumentalundervisning på kommunala musikskolans låg- och mellanstadium*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (4., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Pihl, L. (2008). *Brasslärares tankar om, och inställning till, att undervisa på olika instrument* (Kandidatuppsats). Ingesund: Musikhögskolan i Ingesund. Tillgänglig: <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A5644&dswid=-5339>

Rostvall, A-L & West, T. (2001) *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* (Doktorsavhandling). Stockholm: KMH Förlaget. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:504719/FULLTEXT01.pdf>

Schenck, R. (2006). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Ejeby.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Svenska Kommunförbundet. (1984). *Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet*. Älvsjö: Kommunsamköp.

Svensson, P. & Starrin, B. (red.) (1996). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd. (u.å.) Skolor. Hämtad 2014-09-25 från <http://www.smok.se/skolor>

Varkøy, Ø. (2003). *Musikk - strategi og lykke: bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag