



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE II 15hp
Höstterminen 2016
Läroarbete i musik
Karin Sjönnemo

Att ge plats för musikaliskt uttryck

**- En studie i hur cellolärare på kulturskolan undervisar
nybörjare i musikaliskt uttryck**

Handledare: Lia Lonnert

SAMMANFATTNING

Titel

Att ge plats för musikaliskt uttryck - En studie i hur cellolärare på kulturskolan undervisar nybörjare i musikaliskt uttryck

Författare

Karin Sjönnemo

Syftet med denna studie är att undersöka hur cellolärare i kulturskolan arbetar för att utveckla musikaliskt uttryck hos nybörjare i undervisningen, samt vilka faktorer som påverkar dem att lägga vikt vid musikaliskt uttryck för nybörjare. Förhoppningen är att genom studien belysa vikten av diskussion inom musikpedagogik kring musikaliskt uttryck i undervisning av nybörjare. Tre cellolärare på olika kulturskolor filmade sin undervisning och valde ut kritiska händelser enligt Critical Incident Technique (Kritisk-händelse-metoden), vilket utgjorde grunden för uppföljande kvalitativa intervjuer. Resultatet visar att de metoder som cellolärarna använder för att utveckla nybörjares musikaliska uttryck avser främst *omedveten inläring*, till exempel härmning, samspel, aktiv lyssning och lek. Övergången till *medveten inläring*, att verbalisera musikaliskt uttryck, sker beroende på elevens egen musikaliska vilja och mognad. Faktorer som påverkar undervisning i musikaliskt uttryck för nybörjare är, enligt studiens resultat, elevernas bristande grundteknik, tidsbrist och lärarens egna prioriteringar. Jämförande av tidigare forskning och studiens resultat visar på vikten av att ha elevens egen kreativitet som utgångspunkt. Genom lärarens metoder för *omedveten* och *medveten inläring* kan detta leda till musikaliskt uttryck i spelet.

Nyckelord: cello, kreativitet, musikaliskt uttryck, nybörjare, undervisningsmetoder

ABSTRACT

Title

Leaving Room for Musical Expression – A study in how cello teachers in municipal schools of music and arts teach musical expression to beginners.

Author

Karin Sjönnemo

The purpose of this study is to examine how cello teachers in Swedish municipal schools of music and arts, work towards developing musical expressiveness in beginners' cello playing, and factors affecting their choice of prioritizing musical expression in beginners' lessons. Hopefully, the results will accentuate the importance of discussing musical expression in beginners' music education in the field of music pedagogy. Three cello teachers from different municipal schools of music and arts were asked to film their teaching and select some critical incidents according to the Critical Incident Technique, which formed the basis of the qualitative interviews. The results show that the cello teachers' methods to develop beginners' musical expressiveness focused on *unconscious learning*, such as imitation, ensemble playing, active music listening and learning through play. The transition into verbalizing musical expression depends on the student's own musical intention and maturity. Factors that affect the teaching of musical expression are, according to the results, beginners' lack of technical skills, lack of time and the teacher's own priorities. Comparing previous research to the results of this study show the importance of using the student's own creativity as a basis to start from. Through teachers' methods of *unconscious* and *conscious learning*, this can lead to musical expression in playing.

Keywords: beginners, cello, creativity, musical expression, teaching methods

FÖRORD

Stort tack till cellolärarna som delat med sig av sin tid och sina kloka tankar.

Tack till alla celloelever som lät mig ta del av sina lektioner. *Lycka till med ert cellospel!*

Tack till min handledare Lia Lonnert för idéer och goda råd.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. LITTERATURGENOMGÅNG	3
2.1 Musikaliskt uttryck	3
2.2 Musikaliskt uttryck i undervisningen	4
2.2.1 Musikaliskt uttryck och teknik.....	4
2.2.2 Verbalisering.....	5
2.2.3 Barn och musikliskt uttryck	6
2.2.4 Undervisningsmetoder	7
2.3 Barn och kreativitet	9
3. METOD.....	11
3.1 Val av metod.....	11
3.2 Två metoder för datainsamling: Critical Incident Technique och kvalitativ intervju.....	11
3.2.1 Critical Incident Technique.....	12
3.2.2 Definition av kritisk händelse	13
3.2.3 Kvalitativ intervju	13
3.3 Design av studien	14
3.3.1 Urval	14
3.3.2 Informanter	14
3.3.3 Informanternas elever.....	15
3.3.4 Datainsamling.....	15
3.4 Analys	16
3.5 Presentation av resultatet.....	17
3.6 Resultatets kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet	18
3.7 Etiska frågor.....	19
4. RESULTAT.....	21
4.1 Definitioner av begreppet musikliskt uttryck.....	21
4.2 Vara i musiken	22
4.2.1 Flyt i spelet	22
4.2.2 Musiken som helhet.....	22
4.2.3 Musiken i kroppen.....	23
4.3 Variation	24

4.3.1	Karaktärer.....	24
4.3.2	Nyanser.....	24
4.3.3	Experimentera med något enkelt	26
4.3.4	Leka fram olika uttryckssätt	26
4.4	Teknisk förberedelse	27
4.4.1	Grundteknik.....	27
4.4.2	Motorik och gehör.....	28
4.4.3	Nytt sätt att spela	29
4.5	Musikens form.....	30
4.5.1	Känsla för musikens uppbyggnad.....	30
4.5.2	Medvetenhet.....	30
4.6	Faktorer som påverkar undervisning i musikaliskt uttryck	31
4.6.1	Möjligheter	31
4.6.2	Hinder	32
4.7	Sammanfattning av resultatet.....	34
5.	DISKUSSION	35
5.1	Begreppet musikaliskt uttryck.....	35
5.2	Undervisningsmetoder	36
5.3	Omedveten och medveten inläring	37
5.4	Faktorer som påverkar undervisning i musikaliskt uttryck	39
5.4.1	Möjligheter	39
5.4.2	Hinder	40
5.5	Musikaliskt uttryck kontra teknik för nybörjare	41
5.6	Egna reflektioner och slutsatser.....	43
5.7	Framtida forskning	45
	REFERENSLISTA.....	47
	BILAGOR	49
	Bilaga 1	49
	Bilaga 2	50
	Bilaga 3	51

1. INLEDNING

Jag har alltid haft ett starkt behov att uttrycka mig konstnärligt. Även som barn tog jag cellolektioner, pianolektioner, sjöng i kör, dansade och målade för att jag kände något inuti som ville komma ut, och för att det var roligt förstås. När jag slutade spela cello på kulturskolan efter två år i gruppundervisning och började ta privatlektioner, fick jag plötsligt börja spela ”riktiga” stycken och forma musik. Det var en stor motivationsfaktor för mig och jag utvecklades snabbare än förut. Jag frågar mig nu varför det musikaliska skapandet inte fanns med redan från början, på kulturskolan. Som vuxen har jag sett samma fenomen både på praktikplatser och som vikarie på kulturskolan: det är inte många cellolever jag har mött som någonsin har provat att spela med musikaliskt uttryck utifrån sina egna idéer, fått möjlighet till kreativt skapande inom musik eller reflekterat kring musiken i undervisningen på kulturskolan. Jag förvånas över all den energi som läggs på att lära elever att spela ”rätt” och spela rent, medan det musikaliska uttrycket och viljan av att skapa hamnar i bakgrunden. Samtidigt förstår jag det mycket väl. Cello är ett stort instrument för ett barn och motoriskt knepigt att lära sig. Samtidigt är barn ofta mycket kreativa och jag ser egentligen ingen anledning till att låta bli att lägga vikt vid musikaliskt uttryck i undervisningen, eftersom det är en kärna i musikaliskt utövande – att uttrycka något, att förmedla något. Som blivande cellolärare är jag nyfiken på att komma åt hur man kan arbeta musikaliskt även med nybörjare. Jag skulle vilja ta reda på om man kan komma runt de hantverksmässiga och tekniska svårigheterna med att spela cello och ge plats för musikaliskt uttryck i undervisningen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Jag vill med denna studie belysa vikten av diskussion kring musikaliskt uttryck för nybörjare, eftersom jag tror att en sådan diskussion kan berika mig som pedagog och musiker, vilket i sin tur kommer att vara till gagn för mina elever i form av en varierad och kreativ undervisning. Min förhoppning är att studien även kan vara intressant att ta del av för pedagoger och musiker med andra instrument än cello.

Syftet med studien är att undersöka musikaliskt uttryck i celloundervisning för nybörjare på kulturskolan utifrån följande frågeställningar:

- Hur definierar och beskriver cellolärare på kulturskolan begreppet musikaliskt uttryck?
- Hur kan man som cellolärare arbeta med musikaliskt uttryck för nybörjare?
- Vilka faktorer påverkar cellolärare i kulturskolan att lägga vikt vid musikaliskt uttryck i undervisning av nybörjare?

2. LITTERATURGENOMGÅNG

I detta kapitel presenteras tidigare forskning och litteratur under rubrikerna *Musikaliskt uttryck*, *Musikaliskt uttryck i undervisningen* samt *Barn och kreativitet*.

2.1 Musikaliskt uttryck

Flera undersökningar visar att musiker och instrumentallärare ser musikaliskt uttryck som en av de mest grundläggande aspekterna av musikaliskt utövande och framförande (Brenner & Strand, 2013; Woody, 2000). Ändå är detta den del av musiken som kan vara svårast att greppa, och inom musikforskning svårast att förklara (Gabrielsson & Juslin, 1996). Det finns många olika beskrivningar av vad musikaliskt uttryck är. Nedan följer några olika definitioner av begreppet.

Musikaliskt uttryck kan definieras som ”fysisk flexibilitet mellan kroppen och instrumentet i relation till musikalisk struktur, känslor och upplevelser samt till publiken” (Brenner & Strand, 2013, s. 94, författarens översättning).

En annan definition är att musikaliskt uttryck är länken mellan objektiva egenskaper i musiken och subjektiva intryck hos lyssnaren. Juslin (2003) menar att musiken i sig har en inneboende uttrycksfullhet, oberoende av musikerns eller lyssnarens subjektiva bedömning, och att man i första hand bör fokusera på den. Det är denna inneboende uttrycksfullhet som han kallar musikens objektiva egenskaper eller ”the nature of the music” (Juslin, 2003, s.277). Musikens natur är enligt Juslin (2003) musikens eget uttryck som är helt oberoende av den musiker som framför den. Han anser att det finns så många faktorer som i stunden kan påverka det musikaliska uttrycket att det är mer tillförlitligt att se till själva musiken än till musikern. Exempel på faktorer är: genre/stil, akustiska parametrar, framträdandets status, ljud och ljus, musikerns interpretation, musikerns intention till uttryck i förhållande till musikens stämning, musikerns sinnesstämning, teknisk skicklighet, spelstil, interaktion med medspelare och med publik samt motorik. Även åhöraren är med och påverkar resultatet eftersom den tar emot det som musikern förmedlar. Faktorer som kan påverka är till exempel åhörarens musikaliska preferenser, kunnighet inom musik, personlighet, sinnesstämning och uppmärksamhetsgrad. Juslin (2003) definierar musikaliskt uttryck som något som sker i lyssnarens mottagande av musiken och gör att lyssnaren blir berörd. Att musiken, med sin inneboende uttrycksfullhet, kan beröra lyssnaren beror på att uttrycket i musiken kan påminna

lyssnaren om de sätt människor uttrycker sitt sinnestillstånd (Juslin, 2003). Problemet med att tala om musikaliskt uttryck som något som har *lyssnaren* som en utgångspunkt är, enligt Juslin (2003), att ämnet tenderar att bli alltför brett eftersom tolkningen och känslan av musiken skiljer sig från lyssnare till lyssnare.

Ytterligare en vinkling när det handlar om musikaliskt uttryck är den hantverksmässiga – hur musikern hanterar sitt instrument. Det mest väsentliga för att uppnå musikaliskt uttryck är, enligt Brenners och Strands studie (2013), musikerns fysiska frihet och förbindelse med instrumentet. För att utveckla uttrycksfullhet i sitt spel behöver musikern sträva efter teknisk skicklighet, interpretation och kreativitet (Brenner & Strand, 2013).

2.2 Musikaliskt uttryck i undervisningen

I denna del redogörs för olika aspekter inom undervisning i musikaliskt uttryck, under rubrikerna *Musikaliskt uttryck och teknik*, *Verbalisering*, *Barn och musikaliskt uttryck* samt *Undervisningsmetoder*.

2.2.1 Musikaliskt uttryck och teknik

Enligt Meissner (2016) hör teknisk färdighet och möjligheten att kunna uttrycka sig musikaliskt på sitt instrument ihop. Att vara tekniskt kunnig ger frihet att fokusera på uttrycket, och att forma musiken enligt önskan. Dock behöver det inte vara så att ju duktigare en elev är tekniskt desto mer uttrycksfullt spelar eleven (Meissner, 2016). Brenner och Strand (2013) anser att undervisning i musikaliskt uttryck, musikteori, partiturstudier, teknik, och stil bör ske parallellt, så att eleven kan använda sina tidigare inhämtade kunskaper inom de olika områdena och förstå musiken genom att koppla samman dem. Andra viktiga aspekter på teknik är intonation, tonkvalitet och att spela ett stycke utan att stoppa. I Brenner och Strands studie beskrivs uttrycksfullhet som ”användande av olika skikt av god teknik” (Brenner & Strand, 2013, s. 91, författarens översättning), och att avsaknad av musikaliskt uttryck i spelet är när eleven glömmer bort den goda tekniken (Brenner & Strand, 2013).

Enligt Fostås (2002) finns det olika sätt att lära ut teknik: en del instrumentallärare ser det mest effektivt för elevens utveckling att först lära ut de tekniska momenten genom övningar och etyder för att eleven ska vara redo för tekniska moment i repertoaren, medan andra arbetar med teknik direkt i styckena. Fostås (2002) ser för- och nackdelar med båda sätten. Fördelen med tekniska övningar och etyder är att de är koncentrerade på ett moment i taget

och bidrar därmed till ökat muskelminne och är en genväg till framgång för många elever. Nackdelen kan vara att eleven tappat övningsmotivationen och, om etydena är för krävande, sliter ut sig eller får in ett mekaniskt drag i sitt spel. Fördelen med att lära ut teknik direkt i musiken är att det kan stärka elevens motivation att öva om eleven får koppla ett tekniskt moment till en musikalisk upplevelse. Nackdelen är att eleven likaväl kan tappa motivationen genom att slita hårt för att klara tekniska svårigheter i stycken (Fostås, 2002).

En alltför teknikbaserad undervisning blir hämmande för elevernas spel. En studie gjord av Lisboa (2008) visar att de elever som fått en teknisk ingång i musiken, spelade till största del med tekniskt fokus även fem år senare. De hade bristande förståelse för musikens struktur och helhet, och deras tolkning blev begränsad av att de lade övervägande vikt vid sina egna tekniska svagheter (Lisboa, 2008).

En studie av Karlsson och Juslin (2008) visar att fokus i undervisningen låg på teknik och notläsning och att den del som handlade om musikaliskt uttryck formulerades i vaga termer av lärarna, vilket lämnade eleverna åt sitt eget öde vad beträffar musikaliskt uttryck. Orsaken till detta kan vara att lärarna själva har svårt att formulera sig kring musikaliskt uttryck och inte är uppdaterade på forskning inom området, vilket gör musikaliskt uttryck otydligt och abstrakt (Karlsson & Juslin, 2008).

Lärare bör utveckla det musikaliska uttrycket hos sina elever i varje stycke de undervisar i, även i de mest enkla övningar för barn:” If expressivity is defined as physical flexibility between the body and the instrument in relation to musical structure, emotions and sensations, and the audience, then even the simplest of exercises can be made expressive for a child performer” (Brenner & Strand, 2013, s 94). I Brenners och Strands studie (2013) framkom att de medverkande instrumentallärarna förespråkar undervisning i både teknik och musikaliskt uttryck parallellt. De undervisade inte först teknik och därefter musikaliskt uttryck, utan genomförde alla moment ur ett musikaliskt perspektiv (Brenner & Strand, 2013).

Meissner (2016) menar att om instrumentallärare utvecklar sin undervisning till att i större utsträckning fokusera på att hjälpa sina elever till ett uttrycksfullt spel, istället för att enbart ha en teknisk ingång, kommer det att bidra till ökad motivation och spelglädje hos eleverna, liksom ökad känsla av ett meningsfullt arbete för lärarna (Meissner, 2016).

2.2.2 Verbalisering

Meissner (2016) anser att många instrumentallärare har problem med att verbalisera - sätta ord på och förklara - musikaliska förlopp eftersom de, när de själva musicerar, instinktivt vet

hur de ska spela med musikaliskt uttryck. De har inte verbaliserat det tidigare och kan därför inte göra det tydligt för sina elever (Meissner, 2016).

De flesta elever som var intervjuade i Brenner och Strands undersökning (2013) visade ingen eller mycket knapp förmåga att beskriva och tala om musikaliskt uttryck i sitt spel, eftersom de var så fokuserade på till exempel teknik och att framträda inför publik. Detta visar på värdet i att undervisa barn i musikaliskt uttryck, och att ge dem verktyg till att kunna formulera sig verbalt kring det (Brenner & Strand, 2013).

I en studie av barn som lär sig spela cello (Lisboa, 2008) visar resultatet att barn som inte fått möjlighet att verbalisera sina tankar kring musik och inte fått konkreta instruktioner kring musikaliskt uttryck, inte lade någon vikt vid musikaliskt uttryck under sin självständiga övning. Lisboa (2008) anser att lärare bör lägga vikt vid att utveckla barns känsla för uttrycksfullhet i undervisningen. Om inte barn får konkreta verbala instruktioner kring hur de ska forma musiken leder det till att de blir begränsade i sin förståelse av musiken (Lisboa, 2008).

2.2.3 Barn och musikaliskt uttryck

Enligt Brenner och Strand (2013) har en del barn en naturlig vilja eller fallenhet för att spela med musikaliskt uttryck, medan andra spelar mer fyrkantigt. Utmaningen ligger hos läraren att hjälpa elever i den senare kategorin att forma musiken. Alla lärare som deltog i Brenners och Strands studie (2013) var överens om att det är lättare att lära barn att spela med musikaliskt uttryck än vuxna, eftersom barn är mer fysiskt fria. Vuxna är stelare och kan ha svårare att gå ifrån invanda mönster, vilket enligt Brenner och Strand (2013) medför att det är mer komplicerat för läraren att forma en vuxen elev. En annan fördel med att undervisa barn i musikaliskt uttryck anser Brenner och Strand (2013) är att barn generellt är mindre rädda för att göra ”fel”, och att de inte styrs av tidigare erfarenheter, vilket gör att de har förmågan att ta till sig information på ett mer absorberande sätt. Att ha erfarenheter och ett vuxet tänkande, liksom förståelse för abstrakta resonemang, är visserligen fördelaktigt i många lärandesituationer, men när det kommer till att lära sig att spela ett instrument står ofta tankarna på ”rätt” och ”fel” i vägen för lärandet (Brenner & Strand, 2013).

Enligt Lisboa (2008) är många elever så fokuserade på att spela tonerna med ”rätt finger” att det musikaliska uttrycket hamnar i bakgrunden. Barn behöver få hjälp med *hur* de ska spela uttrycksfullt eftersom det är något som sker bortom notbilden. Det kan dessutom vara svårt för ett barn att applicera det de har lärt sig i nya situationer. Därför bör läraren inte

förvänta sig att ett barn automatiskt använder sina kunskaper inom musikaliskt uttryck på nya stycken, utan se till att aktivt arbeta med musikaliskt uttryck i varje nytt stycke, menar Lisboa (2008).

Två riktmärken att ta fasta på i inläring och utveckling av det musikaliska uttrycket är 1) insikten om vikten av musikaliskt uttryck i musiken och 2) implementation av musikaliskt uttryck i spelet (Woody, 2000). Det kan dock vara en lång process. Woody skiljer på att få undervisning i musikaliskt uttryck och att medvetet koppla in det i det egna spelet: att en elev har varit i kontakt med begreppet och har en lärare som arbetar med det musikaliska uttrycket i undervisningen, behöver inte medvetet spela med uttryck. Eleven kan ha lärt sig att det låter mer ”musikaliskt uttrycksfullt” om eleven varierar artikulation och dynamik. Det behöver dock inte betyda att det musikaliska uttrycket kommer från elevens egen vilja att uttrycka en känsla. För många är det långt senare, för en del i högskoleutbildning i musik som först, som de på allvar och medvetet strävar mot att utveckla det musikaliska uttrycket i sitt spel (Woody, 2000).

2.2.4 Undervisningsmetoder

Det finns många olika metoder för att undervisa i musikaliskt uttryck: förebildning och härmning, samspel, lek, aktiv lyssning, verbala instruktioner, diskussion, sång samt uttrycksfull repertoar.

Förebildning och härmning är en vanligt förekommande metod för att lära barn att spela med musikaliskt uttryck. Det framkom av Woodys studie (2000) att elever som hade en lärare som förebildade musikaliskt uttryck hade lättare att implementera det i sitt eget spel. De hade även lättare att, under lektionen, själva känna den uttryckta känslan inom sig, för att sedan koppla den till spelet. Därefter kunde de hitta tillbaka till det uttrycksfulla spelet även i sin individuella övning, till skillnad från de elever som hade fått samma uppgift genom verbala instruktioner. De senare behövde försöka tolka lärarens förklaringar av tekniska moment och hade inte samma överblick över musiken (Woody, 2000).

Fostås (2002) föreslår övningar där eleven spelar unisont med läraren för att utveckla det musikaliska uttrycket i sitt eget spel. Enligt Green och Gallwey (1986) kan samspel i grupp vara ett bra sätt för eleven att släppa sin självmedvetenhet och istället inrikta sig på skapandet av musik: ”As a member of a larger group, we may feel freer to express our musicianship without self-consciousness than we would if our individual playing were spotlighted” (Green & Gallwey, 1986, s. 211).

Fostås (2002) förespråkar lek som metod för att utforska det musikaliska uttrycket. Lek behöver inte vara barnligt, utan kan tas på största allvar. Det är ett sätt för eleverna att lära sig något utan att vara medvetna om det - lärandet sker på ett omedvetet plan. Lek är därför ett användbart pedagogiskt verktyg, enligt Fostås (2002).

Aktiv lyssning i form av konserter är också en slags förebildning. Även lyssning till egen inspelning kan öka elevens medvetenhet om sitt spel och möjliggöra utveckling av det musikaliska uttrycket (Woody, 2000). Genom aktiv lyssning går den musikaliska informationen direkt till kroppen och behöver inte passera det logiska tänkandet, menar Green och Gallwey (1986). Det är en effektiv metod för att lära sig till exempel musikens karaktär, men även för att lära sig en motorisk rörelse. Musikelever behöver lyssna till förebilder för att utvecklas (Green & Gallwey, 1986).

Genom att ställa frågor och diskutera det musikaliska uttrycket och musikens karaktär tillsammans med eleven kan läraren hjälpa eleven att förstå musikens mening, vilket gör det möjligt för eleven att hitta fram till sin egen tolkning av musiken. Meissner skriver: ”It might be that *teacher enquiry* and *discussion* together with the *explanation of expressive devices* are at the heart of teaching children expressive music performance” (Meissner, 2016, s. 14). Han förespråkar verbalisering av musikaliskt uttryck som metod för att utveckla barns musikaliska färdigheter. Diskussion och lärarens frågor om musikaliskt uttryck är också användbart för eleven när det kommer till att förmedla ett musikaliskt uttryck till en publik (Meissner, 2016).

Enligt Brenner och Strand (2013) bör instrumentallärare vara noggranna i sitt val av repertoar för sina unga elever. Valet av repertoar måste vara grundat i mer än att tekniken ska vara anpassad till barnets nivå. Musikaliskt uttryck måste vara möjligt i styckena och eleven bör få vara med och koppla samman musikens karaktär, instrumentalkonst och teori för att kunna fatta sina egna beslut om det musikaliska uttrycket. Oavsett instrument är repertoaren en av de viktigaste parametrarna i att utveckla barns musikaliska uttrycksfullhet (Brenner & Strand, 2013).

Fostås (2002) har listat ett antal undervisningsmetoder som hon anser hindrar elevers utveckling av musikaliskt uttryck:

- *Underordnade mål (teknik, notläsning, gehör etc.) överskuggar överordnat mål (uttrycksfullt spel):* Läraren anser att det är så mycket eleven måste lära sig först: teknik, notläsning, gehör. Fostås räknar dessa som underordnade mål. Eleven kommer att få intrycket av att de är det viktigaste när man utövar musik. Även undervisningsmaterial kan påverka elevernas inställning i den riktningen om de tar upp tekniska saker först.

- *Avsaknad av delmål inom musikaliskt uttryck:* Inom ”hantverksfacket” finns flera delmål för att undervisningen ska bli systematisk: musikteori, instrumentalkonst, gehör och notläsning. Musikaliskt uttryck blir ofta lämnat åt sitt öde ”... som ett litet mirakel, som något man får med på köpet när elementära kunskaper och färdigheter är någorlunda på plats, ’om eleven är begåvad nog’” (Fostås, 2002, s. 57, författarens översättning). Fostås (2002) föreslår följande fyra delmål inom musikaliskt uttryck: kontrast-likhet-variation, spänning-avspänning, emotions- och energilandskap samt stämning och karaktär. Utgår man ifrån dessa delmål kan eleverna ända från nybörjarstadiet komma långt i sin utveckling av att spela uttrycksfullt.
- *Otydlig och ”platt” musik:* Särskilt för nybörjare är repertoaren av största vikt eftersom de har fullt upp med att tackla instrumentet. Då bör musiken i sig innehålla det moment man jobbar med inom musikaliskt uttryck. Repertoaren måste möjliggöra uttrycksfullhet.
- *Läraren underskattar elevens förmåga:* Detta kan leda till självuppfyllande profetior. Repertoaren för nybörjare bör matcha barnens nivå i kreativitet, vilken är mycket högre och rikare än de flesta låtar i nybörjarmaterial inom instrumentalundervisning.
- *Genans:* Elevens rädsla för att uttrycka sig och göra bort sig. Man flyr från detta genom att hålla sig till det sakliga. Svårt att veta om det beror på läraren, eleven själv eller båda.
- *Negativ feedback:* Får eleven för mycket anmärkningar på felspel kommer elevens uppmärksamhet riktas mot att försöka spela rätt toner. Det åsidosätter det musikaliska uttrycket. Läraren bör vara medveten om sitt sätt att ge feedback och hur ofta den är riktad mot felspelningar (Fostås, 2002).

2.3 Barn och kreativitet

Kreativitet kan definieras som ett personligt val som utgår från fantasi och personlighet, en process som innefattar risktagande. För att hitta fram till ett unikt uttryck i sitt skapande måste man vara beredd att kasta sig ut i det okända och pröva sig fram (Brenner & Strand, 2013).

Enligt Vygotskij (1995) handlar kreativitet om att utifrån redan kända byggstenar hitta egna vägar och kombinationer så att något nytt kan utforskas och skapas. Ett barn som tar med sig tidigare erfarenheter och använder dem i ett nytt sammanhang utvecklar ett kreativt tankesätt. För att detta ska bli möjligt behöver leken vara central. Att våga experimentera, utforska och

använda fantasin öppnar upp för alternativa lösningar. För barn är leken är en grund i kreativt skapande (Vygotskij, 1995). Dock blir barn ofta lämnade åt sitt eget öde i leken: ”Vuxna är ofta jätterädda för att blanda verklighet och fantasi. Barn däremot har stor förmåga att låta dessa världar komplettera varandra. Det har de lärt sig i leken, vars hela väsen är just växelspelet mellan verklighet och fantasi” (Strandberg, 2006, s. 104).

Pedagogen har en viktig roll i barnets kreativa process, enligt Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014). Pedagogens engagemang kan göra att all undervisning får en lekfull inramning, vilket i sin tur leder till möjligheter för barnet att utnyttja givna redskap i nya situationer. Kreativitet och kunskap står i relation till varannat. Beroende på vilka kunskaper barn får möjlighet att tillägna sig, formas leken och det kreativa uttrycket på olika sätt. (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014).

En förutsättning för att uppnå frihet i skapandet är, enligt Wallerstedt, Lagerlöf och Pramling (2014), att ha tillgång till kunskap inom området och verktyg som kan leda framåt i processen. I musik kan det till exempel handla om grundläggande musikaliska redskap och ett gemensamt musikaliskt språk, så att upplevelser av musik kan beskrivas och delas med andra. Kommunikation i lärsituationen är avgörande för barns utveckling. Kärnan i kommunikation mellan lärare och elev är att närma sig varandras perspektiv. Om läraren blir medveten om hur eleven uppfattar och tänker kring musik, och parallellt ger sin egen bild, kan de mötas kring musik. Musiken blir tillgänglig för eleven när den har gjorts till något gemensamt. Det bör vara varje pedagogs strävan att nå tvåvägskommunikation med sina elever. Vid jämförandet av musikaliska upplevelser kan även elevens egen upplevelse stärkas och utvecklas (Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014).

Utveckling av den kreativa förmågan sker som bäst i interaktion mellan människor. Deltagande i en aktivitet kan se ut på olika sätt – att iaktta kan också vara ett sorts deltagande, men det är i samspelet som utveckling och kreativitet gynnas (Strandberg, 2006).

Vygotskij (1995) menar att kreativt skapande kan uppstå som först när den omgivande miljön uttrycker behov av något nytt. Skapandeprocessen är aldrig enbart något som sker inuti en människa, utan är en kombination av en inre process och ett yttre behov (Vygotskij, 1995). Enligt Strandberg (2006) bör lärmiljön vara anpassad efter det kreativa skapandet som ändamål för att barn ska få bästa möjliga förutsättningar för kreativt skapande: ”Kreativitet verkar vara något som fort växer i miljöer som tillåter och förväntar sig kreativitet” (Strandberg, 2006, s. 110). Det kan handla om undervisningens upplägg och innehåll, pedagogens engagemang eller rummets utformning (Strandberg, 2006).

3. METOD

Detta kapitel innehåller mitt val av metod för studien, en beskrivning av de två metoderna Critical Incident Technique och kvalitativ intervju, en beskrivning av hur studien är designad, en redogörelse för hur jag analyserade mitt material och hur jag valt att presentera resultatet. Kapitlet avslutas med resultatets kvalitet samt etiska frågor.

3.1 Val av metod

Studien genomfördes med metoden Critical Incident Technique, eller CIT (Kritisk-händelsemetoden) och kvalitativa intervjuer. Även analysen gjordes enligt principer ur CIT. Valet av metod grundar sig i strävan efter att göra informanternas röster hörda på ett tydligt sätt. Jag övervägde först att göra observationer, men ville prova en metod som utgår från informanternas egna iakttagelser istället för forskarens. Genom att filma sin undervisning fick informanterna möjlighet att skapa en så autentisk undervisningssituation som möjligt, utan närvaron av en utomstående. CIT gav också informanterna frihet att genomföra filmningen på sina egna villkor, genom att själva bestämma vilken elev som skulle tillfrågas om deltagande i studien, hur de skulle filma och när filmningen skulle äga rum. I de uppföljande kvalitativa intervjuerna kunde informanterna få möjlighet att motivera för sina val och förklara varför de gör som de gör i sin undervisning, med utgångspunkt i det filmade materialet.

Jag valde en kvalitativ studie för att möjliggöra det personliga mötet med informanterna samt att kunna gå djupare i deras tankar kring ämnet. Även om en kvantitativ studie skulle kunna fungera, skulle den inte öppna upp för direkta följdfrågor och djupare förklaringar från informanterna.

3.2 Två metoder för datainsamling: Critical Incident Technique och kvalitativ intervju

Nedan följer en beskrivning av de två metoderna Critical Incident Technique (3.2.1) och kvalitativ intervju (3.2.3) samt min definition av kritisk händelse (3.2.2).

3.2.1 Critical Incident Technique

Critical Incident Technique (Kritisk-händelse-metoden) är en forskningsmetod som utformades av den amerikanske psykologen John C. Flanagan under andra världskriget. Metoden synliggör beteenden i en viss situation, och den iakttagelsen nyttjas för att lösa framtida problem i liknande situationer (Flanagan, 1954). Informanternas upplevelse sätts i centrum genom fokus på ”kritiska händelser”. En kritisk händelse är ett betydelsefullt eller avgörande ögonblick som får synliga effekter. Utifrån dessa händelser kan man sedan dra slutsatser om hur de som deltar i studien reagerar på olika situationer, vad de prioriterar och vilka konsekvenser deras agerande får. På 40-talet användes CIT för att undersöka mänskligt beteende inom flygvapnet och för att ta reda på vilka situationer i stridsflygplanens arbetsituation som var avgörande för att de skulle lyckas med en specifik uppgift. Resultaten från undersökningarna kom att ha en betydande roll för till exempel design av kock-pit i amerikanska stridsflygplan (Flanagan, 1954). Metoden utvecklades vid American Institute for Research och fortsatte att under en 50-årsperiod att utvecklas, från att ha handlat om enbart undersökning av beteende till att även gälla erfarenheter och psykologiska förhållanden, och kom att användas inom flera forskningsområden än psykologi: medicin, kommunikation, utbildning, marknadsföring etc. (Butterfield, Borgen, Amundsen, & Maglio, 2005). Ett grundläggande kännetecken för metoden är att den ska betraktas som flexibel och bör därför anpassas efter situation:

It should be emphasized that the critical incident technique does not consist of a single rigid set of rules governing such data collection. Rather it should be thought of as a flexible set of principles which must be modified and adapted to meet the specific situation at hand.
(Flanagan, 1954, s. 335)

Metoden utgår från fem principer, fastställda av Flanagan (1954): 1) Fastställande av syftet med den aktivitet som undersöks. För att få klarhet i syftet med aktiviteten bör två frågor besvaras: Vad är målet med aktiviteten? Vad förväntas personen som deltar i aktiviteten att utföra? Målet med aktiviteten bör därefter bekräftas av flera experter på området för att det ska räknas som tillförlitlig fakta. 2) Specificera omständigheterna för situationen. Här dras riktlinjer för hur studien ska gå till, vem som genomför den och exakt vilken aktivitet som ska undersökas. Man tittar också på vad aktiviteten får för effekter och i vilken omfattning, kopplat till syftet med aktiviteten. 3) Datainsamling. Denna kan göras på många olika sätt, till exempel genom observationer, individuella intervjuer, gruppintervjuer eller inspelningar. 4) Analys av data. Genom att kategorisera händelserna i ett schema kan generella

beteendemönster hittas. 5) Tolkning av data och rapportering av resultat. Forskaren ansvarar för att redogöra för studiens begränsningar, trovärdighet och värdet av de erhållna resultaten (Butterfield, Borgen, Amundsen, & Maglio, 2005).

För att studien ska vara trovärdig bör åtminstone 100 kritiska händelser uppkomma. En del beteendemönster kan kräva flera tusen händelser för att kunna kartläggas. Det är viktigt att se till varje enskild studie för att bedöma hur många kritiska händelser som krävs (Flanagan, 1954).

3.2.2 Definition av kritisk händelse

Ordet *kritisk* kan på svenska ha en negativ klang. I metoden Critical Incident Technique står ordet *critical* för något avgörande, vilket kan vara antingen positivt eller negativt för informanten. Därför har jag valt att tolka ordet som *betydelsefull*, *meningsfull* eller *avgörande*.

En kritisk händelse i denna studie är ett ögonblick i den filmade cellolektionen som informanten anser är betydelsefullt med tanke på musikaliskt uttryck i undervisningen. Det kan till exempel vara i arbetet med en undervisningsmetod som enligt informanten främjar elevens musikaliska uttryck, eller ett ögonblick då informanten i elevens eget utövande kan uppfatta musikaliskt uttryck.

3.2.3 Kvalitativ intervju

Den kvalitativa intervjun kan göras enskilt eller i grupp och ger möjlighet för informanterna att fördjupa och förklara sina svar (Larsen, 2009). Den som blir intervjuad bör få möjlighet att leda intervjun i olika riktningar, enligt Bryman (2008), eftersom man då kan avgöra vad som varit mest relevant för just den informanten. Motsvarande upplägg i en kvantitativ studie skulle anses vara en störning för resultatet, men i den kvalitativa intervjun är informantens upplevelse i fokus och intervjun bör därmed vara flexibel (Bryman, 2008). Denna studie utgår från semistrukturerade intervjuer, vilket man kan säga är ett mellanting mellan ostrukturerad intervju och strukturerad intervju. Den ostrukturerade intervjun bygger på öppna frågor och möjlighet för informanten att tala fritt kring teman eller frågor, kopplade till frågeställningarna (Larsen, 2009). Den kan liknas vid ett samtal, där ordningen på frågorna inte är bestämda på förhand. Den strukturerade intervjun har fasta svarsalternativ på frågorna och frågorna ställs i samma ordningsföljd till samtliga informanter. (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denna studies intervjuer närmar sig den ostrukturerade intervjun eftersom informanterna talade fritt kring teman, men intervjuerna grundade sig i en

intervjuguide, liksom i strukturerad intervju, för att underlätta analysarbetet och stärka validiteten i resultatet. Fördelen med att utgå från en intervjuguide med standardiserade teman är att det är lättare att jämföra de olika informanternas svar, och att strukturera analysen efter varje tema (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.3 Design av studien

Nedan följer en redogörelse för hur studien genomfördes: urval, beskrivning av informanterna och deras respektive elever samt hur datainsamlingen gick till.

3.3.1 Urval

Jag mailade cellolärare vid olika kulturskolor i Skåne, eftersom jag ville kunna träffa dem för intervju och därmed genomföra studien inom samma region. I mailet beskrev jag syftet med studien och vad cellolärarnas medverkan skulle innebära. Mitt mål var att ha med fyra informanter i studien, men det var till slut tre cellolärare som ville medverka. Alla tre känner jag till via Musikhögskolan i Malmö.

Studien är inriktad på undervisning i musikaliskt uttryck för nybörjare mellan 8 och 10 år. Jag har valt att undersöka just nybörjare eftersom musikaliskt uttryck, enligt min erfarenhet, får en mer konkret plats i undervisningen av elever som spelat en längre tid. Det intresserar mig att väcka diskussion kring barns förmåga till skapande och kring musikaliskt uttryck i ett tidigt skede av instrumentalundervisningen. Med hjälp av studiens deltagare definierade jag ”nybörjare” till elever som spelar sin 2:a till 5:e termin. Att jag uteslöt elever som spelar sin första termin beror på att det under första terminen kan vara mycket fokus på motorik och att lära sig att dra stråken.

3.3.2 Informanter

De tre cellolärarna som deltar i studien har alla fast tjänst på varsin kulturskola i Skåne och undervisar både enskilda elever och grupper. Namnen är fingerade för att värna om informanternas anonymitet. Nedan följer en presentation av informanterna.

Emma: Har arbetat som cellolärare på kulturskolan i ca 13 år. Har haft mellan 20 och 80 procents tjänst under dessa år. Utöver celloelever har hon haft stråkorkester, cellolek, kör,

sångelever, celloensemble och kammarmusikgrupper. Just nu arbetar hon 40 procent och har celloelever, stråkorkester och celloensemble.

Eva: Har arbetat som cellolärare på kulturskolan i 3 år och har en 60 procents tjänst. Hon undervisar i cello, orkester, rytmik och kör.

Signe: Har arbetat som cellolärare på kulturskolan i ca 25 år och tjänsten är på 100 procent. Hon har celloelever, orkester, nybörjareensemble och Suzuki-grupp.

3.3.3 Informanternas elever

De elever som filmades i studien går sin fjärde eller femte termin på kulturskolan och är mellan 8 och 10 år. Nedan följer en presentation av cellolärarnas respektive elever, vars lektioner filmades som grund för intervjuerna.

Emmas elever: Två elever i grupp. Flickor 10 år. Går sin femte terminen på kulturskolan.

Evas elev: Pojke 9 år. Går sin fjärde termin på kulturskolan.

Signes elev: Pojke 8 år. Går sin femte termin på kulturskolan.

3.3.4 Datainsamling

De tre cellolärarna filmade en cellolektion var, och blev sedan ombudda att själva titta på filmen och ur den välja ut fyra kritiska händelser, det vill säga ögonblick i det dokumenterade materialet, som de uppfattade som betydelsefulla med tanke på musikaliskt uttryck. Att jag valde just fyra händelser var för att datainsamlingen skulle bli så omfattande som möjligt, men att det också skulle vara rimligt för informanterna att hitta det antal händelser jag avsåg, inom en 20-minuterslektion. Därefter bestämde jag tid för var och en av lärarna för uppföljande kvalitativ intervju. Jag lät dem bestämma plats för intervjun, för att det skulle bli så smidigt som möjligt för dem.

Vi började med att tillsammans titta på de ställen i filmen som celloläraren valt ut som betydelsefulla för musikaliskt uttryck. Efter varje händelse pausade vi filmen och läraren fick beskriva vad som skedde, förklara varför hon hade valt just den händelsen och vad den kan ha för effekt på det musikaliska uttrycket. När vi gått igenom de kritiska händelserna lade jag

fram en lista med olika teman att prata kring i intervjun: definition av musikaliskt uttryck, metoder för undervisning i musikaliskt uttryck, undervisningens beståndsdelar, musikaliska uttryckets plats i undervisningen, nybörjare och musikaliskt uttryck, cellolärarens ansvar samt faktorer som påverkar undervisning i musikaliskt uttryck (se bilaga 3). Läraren fick själv välja i vilken ordning temana skulle tas upp, och sedan berätta fritt kring dem. Jag försökte hålla mig lyssnande i bakgrunden och ställde endast ett fåtal följdfrågor, eftersom jag så lite som möjligt ville påverka lärarens riktning i intervjun. CIT innebär att ta utgångspunkt i informanternas perspektiv, och jag ville att intervjuerna skulle efterlikna det.

Jag träffade Emma den 20 oktober 2016 på kulturskolan där hon arbetar. Intervjun ägde rum i personalrummet, och vi satt bredvid varandra vid ett bord med hennes i-pad framför oss. Det var en 40 minuter lång cellolektion med två elever, 10 år gamla som går sin femte termin.

Nästa intervju hölls hemma i vardagsrummet hos Eva den 21 oktober 2016. Vi satt i soffan med i-paden på soffbordet och tittade på en 40 minuter lång lektion med en nioårig elev som går sin fjärde termin. Intervjun genomfördes på samma sätt som med de andra informanterna, med undantag från att Eva hade missat att välja ut fyra händelser, så därför tittade vi på större delen av filmen och stoppade efter hand som hon valde.

Den sista intervjun gjordes den 27 oktober 2016 på kulturskolan där Signe arbetar. Signe var den enda av de tre informanterna som jag hade träffat tidigare. Vi genomförde intervjun i cellorummet där hon har sin undervisning. Vi satt bredvid varandra mitt i rummet på varsin stol, med hennes i-pad framför oss på ett notställ. Lektionen som filmats var 20 minuter lång och eleven var åtta år och går sin femte termin.

Samtliga intervjuer dokumenterades med min ljudinspelare ZOOM H1, och jag förde även stödanteckningar under intervjuernas gång. Jag valde att låta lärarna vara enda ägare av det filmade materialet för att minska risken för spridning, men jag förde stödanteckningar av vad jag såg när jag tittade på filmerna tillsammans med lärarna. Dessutom blev det filmade materialet upptaget med min ljudinspelare som en del av intervjun.

3.4 Analys

Analysen av resultatet genomfördes enligt CIT: de kritiska händelserna sorterades in i olika kategorier utifrån de teman jag kunde urskilja. För att hitta kategorierna fördes händelserna in i ett schema med följande rubriker: *Titel, Händelse, Lärarens beskrivning* samt *Effekt på musikaliskt uttryck*. Enligt Flanagan (1954) är förutsättningen för en kritisk händelse att den

har synliga effekter, därav den sistnämnda rubriken. Rubriken *Händelse* var min egen beskrivning av situationen. *Lärarens beskrivning* bestod i ett citat från intervjun som på ett tydligt och kortfattat sätt beskrev händelsen. *Effekt på musikaliskt uttryck* var min sammanfattning av lärarens motivering till varför händelsen blivit vald och slutligen satte jag en titel som passade till händelsen, se nedan.

Titel	
Händelse	
Lärarens beskrivning	” ”
Effekt på musikaliskt uttryck	

Schemat var en god hjälp för att sedan kunna jämföra de kritiska händelserna och koppla dem till forskningsfrågorna och studiens syfte.

Intervjuerna transkriberades utifrån ljudinspelningarna. Utskrift av en intervju är en tolkning och det är viktigt att som intervjuare inse att en del av betydelsen av det sagda går förlorad i omvandlingen från muntligt till skriftligt språk (Kvale & Brinkmann, 2014). Även om intervjumaterialet transkriberas bör det fortfarande uppfattas som ett levande samtal och inte som en utskrift. Samtidigt gör skriftspråket texten mer läsbar och kan därigenom ge en rättvisare bild av vad informanten har sagt (Kvale & Brinkmann, 2014). I analysarbetet återvände jag ofta till det transkriberade materialet, för att ge en så rättvis bild som möjligt av vad informanterna berättat.

I citaten i resultatdelen har jag valt att ta bort utfyllnadsljud som ”eh” och ”hm”, samt stakningar för att skapa flöde i texten.

3.5 Presentation av resultatet

Studiens resultat redovisas i resultatkapitlet (se kapitel 4) genom fokus på de totalt 12 kritiska händelserna som informanterna valde ut. Utifrån det schema jag använde vid analysen fick jag fram olika kategorier som de kritiska händelserna passade in under. Kategorierna fick namn, vilka används som rubriker i resultatdelen och varje händelses titel används som underrubriker. Vid analysarbetet fann jag att informanternas tankar kring de kritiska händelserna kan kopplas samman med de samtal som kom upp kring de olika satta temana

som utgjorde resten av intervjuerna. Därför har jag valt att komplettera lärarnas reflektioner kring respektive kritiska händelse med det som kom upp i resten av intervju och som sammanföll med just den händelsen. Det betyder att varje underrubrik i resultatdelen är resultatet från *en* av lärarnas reflektioner, eftersom den motsvarar *en* kritisk händelse.

Varje kritisk händelse i resultatkapitlet inleds med en kort beskrivning av undervisningssituationen samt ett citat som belyser lärarens egen förklaring av vad som sker i det utvalda ögonblicket. Detta för att läsaren lätt ska kunna förstå den händelse som beskrivs.

3.6 Resultatets kvalitet – en fråga om giltighet och trovärdighet

I och med CIT-metoden och den semistrukturerade intervjun utgår studien i möjligaste mån från informanternas egna perspektiv, vilket betyder att jag har försökt att minska min påverkan på resultatet. Det bör dock påpekas att studien inte är i närheten av den omfattning som Flanagan (1954) anser nödvändig för ett pålitligt resultat. För att datainsamlingen ska bli tillräckligt omfattande föreslår han minst 100 kritiska händelser, medan denna studie innehåller 12 händelser. Målet av aktiviteten som undersöks bör granskas av ett flertal experter på området (Flanagan, 1954), vilket har varit svårt på denna forskningsnivå. Därför kan jag bara säga mig ha varit inspirerad av CIT.

Eftersom jag själv är cellist och både har varit elev och lärare på kulturskolan har jag en förförståelse som jag anser är en fördel i studien, då det kan ha bidragit till en djupare förståelse i intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2014) betonar vikten av att som forskare sträva efter objektivitet i kvalitativa studier. Det innebär att forskaren bör vara uppmärksam på sina egna fördomar, även de fördomar som kan vara ofrånkomliga och som bidrar till förståelsen av ämnet (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag kan ha sett vissa av informanternas påståenden som självklara när det, utifrån sett, hade varit intressant att fråga mer och gå på djupet. Samtidigt anser jag att det är en fördel att jag och informanterna delar erfarenheter och har rört oss i samma värld, eftersom det kan ha gjort att jag har haft lättare att tolka informanternas svar. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) är ett av de viktigaste kriterierna för en hantverksskicklig intervjuare att ha en omfattande kunskap om ämnet.

För att en forskningsstudie ska vara möjlig att styrka och konfirmera måste det framgå att forskaren har handlat i god tro, och alltså inte medvetet låtit resultatet ha färgats av forskarens egna värderingar (Bryman, 2008). Jag har under arbetet med denna forskning strävat efter att

förhålla mig kritiskt till mina egna värderingar.

Resultatet påverkades av att det var få informanter som deltog i studien, vilket kan göra det svårt att dra generella slutsatser. Dock menar Kvale och Brinkmann (2014) att det finns en fördel med att ha få informanter, eftersom man då kan hinna fördjupa sig i förberedelser och analys. Det som bör styra beslutet om antal informanter i en studie är att man får svar på sina forskningsfrågor (Kvale & Brinkmann, 2014).

Även om jag hade för avsikt att låta informanterna filma sin undervisning för att minimera störningar utifrån, kan en uppställd filmkamera orsaka nervositet. Cellolärarna beskriver stämningen under filmningen som en aning spänd - eleverna var antingen pirriga, nyfikna, fnissiga, nervösa eller inte riktigt sig själva. Jag kan heller inte veta hur pass "vanlig" den filmade lektionen var och om läraren var helt sig själv.

Eftersom jag inte fann någon litteratur eller tidigare forskning som var inriktad mot nybörjare som specifik målgrupp, valde jag litteratur som handlade om barn. De flesta elever som är nybörjare i cello på kulturskolan är i låg- eller mellanstadieåldern, liksom informanternas elever i denna studie. Därför anser jag att litteraturen är relevant för studien. Dock preciseras inte vilken ålder man syftar på i litteraturen när man talar om barn. Om åldern hade framgått hade jag på ett tydligare sätt kunnat hävda studiens direkta koppling till tidigare forskning.

3.7 Etiska frågor

Redan i mitt första utskick till informanterna förklarade jag vad deras deltagande i studien skulle innebära. Utifrån Vetenskapsrådets rekommendationer kring forskningsetik informerade jag om deras anonymitet i studien, rättigheten att när som helst avbryta sin medverkan, att deltagandet är frivilligt samt att intervjumaterialet inte kommer användas i något annat syfte än för detta examensarbete. De som tackade ja till medverkan fick via mail en samtyckesblankett för elevdeltagande med information kring studiens syfte, vad deltagande i studien skulle innebära, information om etiska frågor samt möjlighet till underskrift för de deltagande celloelevernas respektive målsman (se bilaga 1). Där förtydligades att det filmade materialet endast är en grund för intervjuerna och inte en del av forskningsresultatet. Vid intervjutillfällena fick jag tillbaka elevernas påskrivna samtyckesblanketter, och även cellolärarna fick skriva under varsin samtyckesblankett (se bilaga 2). I samtliga blanketter utgick jag ifrån informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och

nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002).

För att försäkra mig om att jag gjort informanterna rättvisa har de alla fått ta del av sin respektive del i resultatkapitlet, haft möjlighet att förtydliga och ändra och sedan godkänna. Att låta informanterna ta del av intervjumaterialet och få bekräftelse på att deras tankar har tolkats riktigt kallas respondentvalidering och är, enligt Bryman (2008), ett sätt att stärka studiens giltighet.

4. RESULTAT

I detta kapitel presenteras resultatet av intervjuerna, byggda på de kritiska händelser informanterna valt ut ur respektive filmad cellolektion, och som de anser är betydelsefulla med tanke på musikaliskt uttryck. Kapitlet inleds med informanternas egna definitioner av musikaliskt uttryck och följs av de kritiska händelserna uppdelade i kategorier: *Vara i musiken*, *Variation*, *Teknisk förberedelse* och *Musikens form*. Därpå redogörs för vilka faktorer som enligt informanterna hindrar respektive möjliggör undervisning i musikaliskt uttryck för nybörjare. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av resultatet.

4.1 Definitioner av begreppet musikaliskt uttryck

Informanterna förhåller sig till begreppet musikaliskt uttryck på olika sätt. Emma använder inte alls termen musikaliskt uttryck i undervisningssammanhang, eftersom hon anser att det är ett så stort begrepp. För att förklara delar hon in musikaliskt uttryck i tre kategorier: beordrat musikaliskt uttryck, förutbestämt musikaliskt uttryck och eget musikaliskt uttryck. Det beordrade musikaliska uttrycket kommer från läraren och är förankrat i teknik. Eleverna får olika byggstenar för att utveckla sitt cellospel och formar musiken enligt vad läraren ber om. Det förutbestämde musikaliska uttrycket är det som står tryckt i noterna, till exempel nyanser, tempobeteckningar och andra instruktioner, och det behöver eleverna lära sig att läsa av och följa. När eleverna har dessa två kategorier på plats i sitt spel kan det, enligt Emma, resultera i att de kan förverkliga egna idéer kring hur de vill uttrycka sig, genomföra det praktiskt och förklara varför de har valt att göra som de gör. Detta är emellertid under förutsättning att de har en teknisk grund.

Eva delar upp musikaliskt uttryck i två delar: tolkning och ny kunskap. Vad beträffar tolkning utgår hon ifrån musikaliskt uttryck som något som är beroende av smak och ideal, vilket skiljer sig från individ till individ. Olika elever söker olika uttryck och därför är varje elevs, och överhuvudtaget varje musikers, musikaliska uttryck unikt. Enligt Eva måste musikaliskt uttryck börja med att eleverna känner i hjärtat och i kroppen att de gillar det de hör, och att det sedan blir drivkraften att utveckla spelet så att de kan spela det de tycker låter bra. Där blir lärarens uppgift att öka elevernas bredd så att de får syn på nya sätt att tolka och forma musik. Eva tycker att all ny kunskap om cellospel som en elev tillägnar sig blir nya möjligheter till musikaliskt uttryck. Det kan handla både om tekniska moment och kunskap i

interpretation.

Signe beskriver musikaliskt uttryck som en känsla som musikern försöker förmedla på ett sådant sätt att den som lyssnar också känner den. Musikerns strävan är att om musikern spelar något glatt kan den känslan sprida sig så att publiken känner glädje, spelar musikern något sorgligt kan publiken känna sorg. Ett musikaliskt uttryck går ”rätt in”, menar Signe.

4.2 Vara i musiken

Nedan följer en redogörelse för kritiska händelser inom kategorin *Vara i musiken*. Jag har valt att kalla dem: *Flyt i spelet*, *Musiken som helhet* och *Musiken i kroppen*.

4.2.1 Flyt i spelet

Eleven och Signe sitter mittemot varandra och har tillsammans spelat igenom veckans läxa en gång. Det är en låt som heter ”Etyd”. Eleven spelar melodin och Signe en basstämma. Vid andra genomspelingen blir det ett tydligare flöde i spelet för eleven och Signe menar att ”han har liksom ett helt annat flyt i melodin och i kroppen. Och i intonationen. Allting funkar liksom.”

När eleven spelar igenom läxan en andra gång, och läraren spelar en stämma till, spelar eleven utan stopp, till skillnad från vid första genomspelingen då spelet hakade upp sig på några ställen. Denna gång är även intonationen bättre. Signe menar att det är tydligt att eleven denna gång har musiken i kroppen och att det smittar av sig på spelet. Hon uttrycker det som: ”för det blir ju musik, helt plötsligt, det var det ju inte första gången”. När musiken kommer inifrån, från kroppen, faller mycket på plats: intonation, klang och flyt. I sin undervisning vill Signe prioritera bland annat flöde i musiken. Det gör hon genom att spela mycket tillsammans med eleverna, så att de fortsätter att spela även om de spelar fel ton eller själva inte är nöjda. Det är viktigt att lära eleverna att förhålla sig med en viss distans till sina felspelningar så att flöde i spelet får vara prioritet.

4.2.2 Musiken som helhet

Eleven spelar melodin på veckans läxa, Eva spelar en basstämma till och elevens förälder kompar på piano. De sitter nästan i en halvcirkel, men föräldern är ur bild. Låten spelas utan avbrott. Eva berättar: ”...här är då ett tillfälle när han får spela låten rakt igenom i stämmor.”

Att spela i stämmor ger eleven en upplevelse av musiken som helhet, vilket bidrar till att eleven kan känna av det musikaliska uttrycket, menar Eva. Hon tillägger att när eleverna är så

små blir det lätt fokus på att de ska spela rätt toner och att stråken ska gå åt rätt håll, men hon försöker att få med det musikaliska uttrycket varje lektion.

Även med nybörjare så försöker jag inte bara prata om att du ska trycka ner det fingret och stråken ska gå exakt så...utan man får en blandning lite. Och att spela mycket, jag tycker det är trevlig att spela mycket stämmor eller melodier till barnen, för då får de en känsla av en musikalisk helhet, alltså en musikupplevelse (Eva).

Det är viktigt att eleverna får höra att det blir musik, vare sig det är något de hör på ett medvetet plan eller inte, anser Eva. När de spelar i stämmor får de uppleva att det blir ett resultat.

4.2.3 Musiken i kroppen

Låten ”Äppel päppel” var veckans läxa och till den finns en pizzicato-stämman som eleven ska få spela när Signe spelar melodin. Stämman pendlar mellan lösa strängarna D och A och Signe räknar in och de spelar låten rakt igenom. Eleven gungar med i pulsen och spelar stämman stabilt på slagen. Signe berättar när vi tittar på filmen att ”...han har sånt gung i kroppen. Och jag har ju inte överhuvudtaget förklarat hur han ska göra...”

Signe uttrycker glatt sin förvåning över att eleven på ett så tydligt sätt är engagerad i kroppen när han spelar, även om hon inte bett honom att göra det. Att eleven använder kroppen gör det mycket lättare för honom att hålla puls. Tidigare har de sjungit låten och spelat den unisont. Sedan har läraren bara släppt åt eleven att spela stämman. Hon anser att man inte behöver förklara allting, utan man kan locka fram den naturliga rörelsen i kroppen genom att spela och sjunga tillsammans med eleven.

[...] jag tycker det är så gött då när man ser [...] han sitter med hela kroppen och liksom, han har ju ett uttryck då även om han faktiskt bara spelar D och A. Man ser ju hur han liksom han hänger med i musiken. Och det ser man ju inte alltid på dem där små. De är så fullt upptagna bara med att få fingrarna på rätt ställe (Signe).

Även om eleven ännu inte spelar så uttrycksfullt anser Signe att full koncentration på musiken och att vara inne i musiken är en god förutsättning för att uttrycka sig musikaliskt.

4.3 Variation

Här följer en redogörelse för händelser inom kategorin *Variation*. Jag har valt att kalla dem: *Karaktärer, Nyanser, Experimentera med något enkelt* och *Leka fram olika uttryckssätt*.

4.3.1 Karaktärer

I slutet av lektionen spelar Signe tillsammans med eleven igenom låtar som eleven kan sedan tidigare. Först spelar de en låt med långa täta stråk. Sedan spelar de en snabbare låt med korta stråk. Eleven anpassar sitt spelsätt till den nya karaktären, och i efterhand beskriver Signe det som att ”han anammar det direkt, bara byter, switchar...och...det tycker jag också är duktigt att man bara kan byta spelsätt så där, byta karaktär [...] till en annan låt”.

Att anpassa sitt spelsätt efter låtens karaktär är, enligt Signe, ett musikaliskt uttryck, i alla fall för en åttaåring.

Signe gör inte medvetet plats för musikaliskt uttryck med de yngre eleverna. Med nybörjarna försöker hon bara få dem att spela som hon, att härma vad de hör. Sedan försöker hon medvetandegöra det musikaliska uttrycket när eleverna är tillräckligt mogna för att ta in det. Det handlar inte om en viss ålder, utan mer om vilken nivå de är på spelmässigt och den personliga mognaden. Hon förklarar att det krävs en känslomässig mognad för att kunna känna ett uttryck och att förstå att man kan skapa förändring i musiken genom det uttrycket. Med nybörjare kan sådana resonemang gå över huvudet på eleverna, men Signe brukar börja med att de får spela med olika känslor, till exempel argt, glatt eller sorgligt och i olika nyanser: starkt eller svagt. Men hon tycker att det är för svårt för många barn att ta in även det, så då fungerar det bättre att de bara lyssnar och härmar. Något hon har märkt att de små eleverna tycker är roligt är att få i läxa att titta på ett Youtube-klipp. Då kan de få titta på en cellist som spelar till exempel *Après un rêve*¹ och nästa lektion kan de prata om hur eleven tyckte att det lät, om det lät sorgligt till exempel.

För att öka elevernas medvetenhet om sitt eget spel härmar Signe dem ibland. Eleverna får först höra hur de själva spelar och sedan jämföra det med hur läraren spelar. Då kan det vara lättare att byta spelsätt.

4.3.2 Nyanser

Eva och eleven spelar en fras ur en låt unisont och läraren berättar att det kan passa att göra ett crescendo. De spelar frasen separat några gånger och övar crescendot.

¹ Gabriel Fauré

Eva beskriver händelsen som ”...att jobba med nåt, alltså inte bara [...] teknik liksom eller rätt och fel och nya grejer [...] man jobbar med [...] på vilket sätt man ska spela låten, vad som passar till låten.”

Att jobba med nyanser med de yngre eleverna tycker Eva är tacksamt, för *starkt* och *svagt* är konkret och kan lätt överföras till spelet. Det kan vara svårare att prata i metaforer eller känslor med små barn, men det beror på individen. Eva vill ha med musikaliskt uttryck varje lektion, så att det inte bara blir fokus på den tekniska aspekten eller att lära sig nya låtar. Det musikaliska och att spela på olika sätt behöver också få plats under en lektion, även för nybörjare.

[...] jag tycker inte att man måste kunna en låt perfekt för att jobba med musikaliskt uttryck. Alltså när man lär ut låten så kan jag nämna då: [...] känner du att det är lite dramatiskt? Kan vi liksom känna nånting här, kan vi uttrycka nåt?
(Eva).

Eva tycker att det i och för sig kan vara lättare att blanda in tolkning och uttryck när eleven kan låten redan, och har fått en helhet i sitt spel. Då kan hon be eleven att spela låten på olika sätt. Trots det väljer hon ofta att lägga in det under processens gång: ”för att om man inte tar med det från början alls, så kommer ju eleven bara spela låten rakt upp och ner liksom. Då får man jobba lite hårdare på att få nån slags egen tolkning.”

Eva anser att det är självklart att man kan jobba med musikaliskt uttryck med nybörjare. Hon menar att man kan jobba lika mycket med det som med dem som kommit längre, men man behöver göra det på olika sätt. Med nybörjare är det till exempel tacksamt att börja med att sjunga låten tillsammans och sedan spela. Det har också med ålder att göra. Elever som är tonåringar kan man prata med på ett vuxnare sätt och formulera sig verbalt kring musikaliskt uttryck och använda termen. Barn måste man trollbinda genom lek och engagemang. De har ofta inte så klara idéer kring varför de vill spela på ett visst sätt, men däremot kan man som lärare snappa upp tankar som barnen har kring musiken:

[...] om jag blir lite avbruten av ett barn med: [...] det låter som en grävmaskin...nu pratar jag om rätt unga barn, så försöker jag att snappa upp det:
Ja! En grävmaskin. Alltså så där så man...tar fasta på deras egna idéer liksom, och så kan man jobba med musikaliskt uttryck på det viset (Eva).

Enligt Eva finns ingen tydlig gräns för när hon börjar verbalisera musikaliskt uttryck, utan hon menar att det är något som bara sker i och med att eleven blir äldre och vill att undervisningen ska vara mer ”seriös”.

4.3.3 Experimentera med något enkelt

De sista minuterna av lektionen visar Emma var flageoletten mitt på A-strängen sitter och hur eleverna ska hitta den. Eleverna får testa att själva hitta den och få ton i den. Sedan lär de sig början av en låt på gehör, där flageoletten ingår. Emma menar att "...när det gäller flageolett så är det ju ganska lätt och lättsamt och roligt att göra ett musikaliskt uttryck och har man kommit på just hela det här hur det funkade så kan man ju greja i oändlighet egentligen med att leka och fixa..."

Ibland kan det vara bra att introducera ett nytt moment som inte är alltför svårt att greppa för eleverna. Flageoletten mitt på A-strängen är förhållandevis lätt att hitta och få klang i. Flageoletten är inte heller så formbar och föränderlig, så Emma tycker att det är en fördel att introducera den för nybörjare. Då kan hon lämna till dem att gå hem och leka med den och att hitta flera. Hon ger aldrig eleverna läxa i något de inte har gjort på lektionen, eftersom hon tycker att det är viktigt att se att eleven först har förstått själva momentet. För att eleverna ska få bra övningsstunder hemma under veckan bygger Emma upp lektionen så att eleverna får samma möjligheter till struktur på övningen i hemmet som på lektionen. Lektionen blir som en mall som eleverna följer sju dagar i veckan. Många av de grundtekniska momenten kan vara tidskrävande för en elev att få kontroll över, men flageoletter är redan "färdiga". Därför kan Emma släppa eleverna fria för att experimentera med dem hemma.

4.3.4 Leka fram olika uttryckssätt

Eleven spelar melodin till "When the Saints Go Marching In", Eva spelar basstämma på cello och elevens förälder spelar piano. De spelar låten rakt igenom och eleven har i uppgift att leda i vilka nyanser de ska spela. Han växlar snabbt mellan starkt och svagt och de andra följer så gott de kan. Eleven ser glad ut och engagerar sig stort i uppgiften.

Det som är givande med att leka fram musikaliskt uttryck är att eleven själv får upptäcka sin förmåga att välja hur cello ska låta, menar Eva: "...vi leker lite, att det händer i stunden [...] för det är en sak om man så här bestämmer att det ska vara svagt eller starkt, men att kunna framföra det själv." Även om eleven här svänger snabbt mellan starkt och svagt, får han en förståelse för att fatta egna beslut i musiken och styra tolkningen, eftersom läraren följer hans idéer. Eleven blir även medveten om att cello kan låta på olika sätt och det är upp till eleven att välja vilket i vilken situation. Leken kan både användas för inläringen och utforskandet men också för att det är roligt. Eva ser som sin största uppgift att göra allt för att eleverna ska tycka att det är roligt att spela cello, det måste vara lustfyllt, de ska känna att de lyckas på lektionen.

Alternativet till att låta eleven leda uttrycket under låtens gång är att som lärare instruera ett uttryck. Eva brukar ge olika alternativ och sedan får eleven prova de olika spelsätten och välja. Man kan också ställa frågor till eleverna för att locka fram deras egna förslag på uttryck: ”Hur känns det? Hur låter det?”

Eva försöker att lägga in att jobba musikaliskt i ett förhållandevis tidigt skede i varje låt, så att det musikaliska uttrycket och tekniken får gå parallellt.

4.4 Teknisk förberedelse

Här följer en redogörelse för händelser inom kategorin *Teknisk förberedelse*. Jag har valt att kalla dem: *Grundteknik, Motorik och gehör* samt *Nytt sätt att spela*.

4.4.1 Grundteknik

De två eleverna sitter framför en spegel och gör en övning i att dra stråken rakt. Emma instruerar dem en och en medan den andra eleven tittar och lyssnar på sin kompis. Läraren låter dem var och en dra ett helt stråk ut till spetsen medan hon håller en hand på deras höger axel för att de ska slappna av i armen.

Emma vill bygga upp elevernas grundteknik så att har något att utgå ifrån när de ska forma musiken. Har eleven inte tekniken på plats är det svårt att jobba med musikaliskt uttryck, menar Emma.

När jag tittade igenom alla filmer eller hela lektionen så...så blir det inte så där hysteriskt mycket [...] musikaliska termer [...] Det är mycket just...att få saker på plats bara just nu. Men det är ju väldigt mycket tekniska förberedelser för att kunna göra musikaliska grejer...(Emma).

För Emma är skalor centralt i undervisningen. Det genererar både förmåga att hitta på cellon och spela utantill. Andra moment som förekommer varje lektion är övning i att spela olika grepp med vänsterhanden, stråkarter, något nytt och det stycke eller den låt eleven håller på med. Även om grundteknik är en prioritering för Emma finns det musikaliska uttrycket med från början, men då mer subtilt:

Jag tror att det är med från första lektionen i en process [...] det går ifrån att vara en teknisk förberedelse för att kunna göra det, till att man helt plötsligt börjar [...] vända och vrida på det själv och så där. [...] jag tror att det egentligen bara är en mognadsfråga att vilja och kunna tänka musik. Och vissa gör aldrig det. De kommer liksom aldrig på det (Emma).

Emma börjar arbeta med musikaliskt uttryck konkret när eleverna börjar spela repertoar som är uttrycksfull. Nybörjareleverna som har spelat ut sin första cellobok får gå över på repertoar som inbjuder till musikaliskt uttryck, till exempel att spela med olika nyanser, variera spelsätt etc. Repertoaren är en god hjälp för att aktivt ta in musikaliskt uttryck i undervisningen, anser Emma. Orkesterspel är också en bra väg in i musikaliskt uttryck för eleverna eftersom de där får göra en gemensam tolkning av musiken och anpassa sitt spel till varandra.

Att gå från att lära in tekniska moment till att använda dem i ett musikaliskt uttryck är, enligt Emma, en fråga om ”musikmässig” mognad. Även yngre elever kan ha uppnått denna mognad - en stark vilja och förmåga att ta in musik och vilja uttrycka sig musikaliskt. Då kommer uttrycket från hjärtat och inte ur medvetandet. Dock krävs förutsättningar för att applicera det på cellospelen, det som Emma kallar tekniska ”byggstenar”.

[...] när små grundplåtar finns där, då känns det mer naturligt att forma tonen. Men börja forma en ton när man inte har en grundförutsättning för det, det blir jättekonstigt. För min del blir det det. Jag vet inte hur jag ska...det vet jag inte hur jag ska komma åt (Emma).

Emma upplever att de flesta nybörjare kämpar med att bara klara av att spela rätt toner och att lära sig att läsa noter, så det är sällsynt med yngre elever som har förmåga att uttrycka sig musikaliskt under sin första tid på kulturskolan.

4.4.2 Motorik och gehör

De två eleverna spelar en låt som är en nedåtgående skala från fjärde läget till första läget. Emma kompar på piano. Det de jobbar med är timingen i lägeväxlingen² och att samtidigt lyssna efter intonationen. De spelar låten en gång, sedan får de öva lägeväxlingen en och en, för att slutligen spela hela låten igen tillsammans. Emma ser övningen som en väg till ”att de både kan göra en lägeväxling och [...] ändå behålla örat öppet...”

För nybörjare är det motoriskt krävande att spela cello, anser Emma. Att spela rätt toner och att hitta på greppbrädan blir ofta fokus för eleverna. Därför försöker hon att, även under övning av tekniska moment, flytta fokus till lyssnandet. Hon menar att en lägeväxling är en rent muskulär procedur som varken kräver gehör eller förmåga att intonera. Men för att kunna utvecklas i cellospel behöver eleverna få hjälp att koppla på gehöret och lära sig att ”hålla flera bollar i luften”, menar Emma.

² Lägeväxling är en förflyttning av vänsterhanden till en ny position på greppbrädan.

[...] jag tror att vi är för dåliga på att använda ett sinne i taget [...] jag tycker att öronen [...] kommer på efterkälken faktiskt fast de spelar ett instrument. Och speciellt kanske också när...man sätter band [...] för att sätta fingrarna rätt på greppbrädan. Och...alla elever behöver nästan det från början för att få en känsla av var handen ska vara, men sedan går det ganska snabbt till att man tittar sig fram om man är rätt eller inte rätt [...] helt plötsligt så är det inte öronen som jobbar utan det är synen. Och det är också en jättestor nackdel för det för det musikaliska uttrycket tycker jag...(Emma).

Först när grunden finns – att koppla ihop motorik och gehör – kan eleverna börja forma tonen. Förutsättningen för att utveckla elevernas gehör är att väcka deras aktiva lyssnande, tycker Emma. Eleverna behöver få höra sitt eget spel. Därför är det viktigt att inte spela unisont med elever för mycket, utan istället låta eleven spela själv så att eleven får lyssna efter vad som låter bra och vad som låter dåligt. Om eleven slutar spela mitt i en låt kan Emma fråga: ”Varför slutar du?” och sedan kan eleven reflektera kring vad som inte blev som eleven tänkte sig. Att elever bryter betyder ju att de upplever att något inte är som det ska, och då får de formulera det och rätta till det själva. Detta görs i väldigt liten skala med nybörjare, men steg för steg bygger man på. Att eleven får lyssna efter sitt eget spel, och stanna upp när något inte blir som eleven tänkt sig ökar inte bara det aktiva lyssnandet, utan också elevens självständighet. Å andra sidan behöver alla elever få jobba med att inte bryta alls, utan att fullfölja en låt så att det blir till en helhet. Att ta sig från punkt A till punkt B utan avbrott kan man börja jobba med också med nybörjare, redan från första lektionen, enligt Emma.

4.4.3 Nytt sätt att spela

Eleven har lärt sig första delen av en låt och lär sig nu nästa del på gehör. Det är en rytmiskt klurig del och eleven lär sig den genom härmning. Eleven har inte spelat den här rytmen förut, vilket kräver nya färdigheter i stråktekniken.

Eva tvekade först att välja denna händelse, för att hon var osäker på om hon ville räkna en rytmisk övning till ett musikaliskt uttryck, men hon kom fram till att alla nya sätt att spela ger eleven bredare register av uttryck. Eva ser teknik som byggstenar som eleven kan använda för att forma musiken. Varje nytt tekniskt moment ger nya möjligheter till att variera spelet. Därför kan man säga att en teknisk övning kan vara en avgörande händelse med tanke på musikaliskt uttryck. Att överbrygga just den tekniska svårigheten kommer att ge eleven ytterligare ett sätt att förmedla musiken på.

4.5 Musikens form

Här följer en redogörelse för händelser inom kategorin *Musikens form*. Jag har valt att kalla dem: *Känsla för musikens uppbyggnad* och *Medvetenhet*.

4.5.1 Känsla för musikens uppbyggnad

Eleven spelar en låt som han kan sedan innan och Signe spelar en basstämma till. De sitter mittemot varandra och har notställen lite åt sidan, så att de ser varandra. När de kommer till slutet av låten tar eleven initiativ till ett ritardando och läraren följer det. Signe beskriver det som att ”...när han närmar sig slutet på Etyd, då ser man [...] att han märker att han är liksom på gång att bli färdig och han börjar bromsa in, [...] det har jag heller inte lärt honom.

Signe har inte förklarat för eleven att man kan sakta ner i slutet av låten, utan eleven har fått med sig det ändå. Hon misstänker att det kan vara för att han har härmat henne eller lyssnat på cd-skivan som följer med celloboken, att han har fått en känsla för musikens form via gehöret. Hon försöker också uppmuntra sina elever att gå på konserter så att de får upptäcka det musikaliska sammanhanget. Signe menar att genom att öva upp sitt gehör får eleven in det musikaliska i kroppen istället för att det går in via intellektet: ”Jag försöker bara få dem att härma mig och på det sättet få dem att få ett musikaliskt uttryck litegrann utan att de vet om det då ju. Som att jag sätter det i dem istället då.” Dock funderar hon över om hon kanske behöver förklara mer med ord så att även nybörjarna vet varför de gör på ett visst sätt. Med dem börjar hon nu så ett frö till något som de senare kan bli medvetna om mer konkret. Det första steget är, enligt Signe, att eleverna blir medvetna om olika känslor, och det beror lite på ålder, men också på personlig mognad. Sedan är det en helt annan sak att ”sätta det i cellon”, att koppla den känsla man vill förmedla till sitt spel så att det når ut. För att klara det och göra det på eget initiativ tror Signe att eleven behöver ha mer än nybörjarnivå. Många nybörjare är fullt upptagna med det motoriska: att bara få rätt finger på rätt ställe. Det är många nybörjare som inte hänger med i musiken så tydligt som denna elev.

4.5.2 Medvetenhet

Eleverna sitter bredvid varandra och Emma snett mittemot. De har inga noter, utan jobbar med en låt på gehör. Låten innehåller två likadana fraser, men de har olika slut, vilket förvirrar eleverna. Läraren försöker komma åt det genom att förebilda och låta dem härma. I slutet av övningen får de blunda och härma för att de inte bara ska titta på lärarens fingrar. Emma anser att det är viktigt ”att man får ett förhållande till att det är olika och att [...] det kan vara olika fast man spelar samma sak.”

Emma upplever att musik lätt tenderar att bli bara en notbild för eleverna. Genom att låta dem härma och lära sig utantill vill hon aktivera deras lyssnande och på så sätt öka deras förståelse för hur musik kan vara uppbyggd. Hon försöker att inte prata för mycket på lektionerna, utan låta eleverna prova istället och sedan göra dem medvetna om vad de gjorde. Den process det är att utveckla elevernas medvetenhet när de spelar börjar när de är nybörjare, men då sker det mer subtilt: Emma pratar inte så mycket om vad de gör utan de jobbar praktiskt istället och bygger upp grunderna steg för steg. Så småningom kan de börja sätta ord på varför de spelar på ett visst sätt.

Det främsta målet för Emma är att eleverna ska bli självständiga så att de klarar sig utan henne. Nivån varierar alltid, men alla behöver få med sig så pass mycket grunder att de kan använda sitt instrument när de slutar musikskolan, kanske söka sig till en amatörorkester eller spela med kompisar. Som cellolärare behöver man dessutom göra eleverna medvetna om vad som är rimligt för dem. En del elever tar på sig för svåra uppgifter, medan en del inte tror på att de kan spela och tackar nej till saker de egentligen klarar av. Här måste Emma finnas och hjälpa eleverna med sin självbild så att de själva kan börja avgöra vilken nivå som är rimlig för dem.

4.6 Faktorer som påverkar undervisning i musikaliskt uttryck

Nedan följer en redogörelse för faktorer som möjliggör respektive hindrar för informanterna att lägga vikt vid musikaliskt uttryck i sin undervisning.

4.6.1 Möjligheter

Emma menar att hon har möjlighet att göra musikaliskt uttryck till en beståndsdel i sin undervisning med nybörjare, och att hon skulle kunna prioritera musikaliskt uttryck mer än hon redan gör, men tvivlar på att det fungerar för alla elever. Hon upplever att det är slitigt för barnen att spela den första tiden, innan de kan använda sitt instrument fritt. Att bli så pass fri att man kan förverkliga sina idéer på cello tar många år, det är ofta först i högstadiet, gymnasiet man kommer dit, om ens det. Hon menar att det är sällsynt att man kan ha det musikaliska utbytet med elever.

Eva känner sig fri att bestämma själv över sina lektioner. Hon har 40 minuter med eleverna och har alla möjligheter att fokusera på musikaliskt uttryck så mycket hon önskar.

Signe tycker att hon har alla möjligheter att undervisa i musikaliskt uttryck, men att just det momentet är det lätt att slarva med:

Man är så inne på att de ska...fixa det rent, vad ska man säga, praktiska först. Och egentligen borde man kunna ha med musiken mer direkt ju, i ett stycke så. Men för min del är det nog ofta så att jag vill att de ska kunna spela från punkt A till punkt B, så. Och sedan lägger jag på det. Men jag kan samtidigt tycka att det kanske är lättare. Att då har vi fixat allt annat som gör att vi kan spela från punkt A till punkt B, sedan lägger vi på ytterligare en grej, lite så. Men man kanske kan göra det från början också, säkert (Signe).

Signe står mellan att prioritera flödet i musiken och det musikaliska uttrycket, men vill gärna lägga mer tid på musikaliskt uttryck än hon redan gör.

4.6.2 Hinder

Emma ser tidsbristen som ett hinder. Det är svårt att hinna med alla moment på bara 20 minuter, eller 40 minuter i grupp, och om musikaliskt uttryck ska ta mer plats i undervisningen måste hon offra något annat. Det handlar om prioritering från lärarens sida, att välja vad man tycker är viktigast att få med varje lektion, och för Emma är det viktigt med grundtekniken för nybörjarna. En annan faktor är förberedelse. Om hon skulle förändra sin undervisning skulle varje nytt moment ta en del tid att förbereda, jämfört med att fortsätta som förr. Sedan vänder hon på det och menar att man som lärare kan bli bekväm i sitt sätt att undervisa fastän man egentligen skulle vinna på att pröva nya metoder:

[...] visst, det har nog bara med en ingång egentligen, att börja använda det, och det har med en rannsakan att göra, som pedagog. Därför att hade du inte frågat det här nu, då hade inte jag börjat klura på varför liksom (Emma).

Emma tycker att det är synd att barn lyssnar för lite på musik i vardagslivet, och då menar hon på ett aktivt sätt. Många av hennes elever hör alltid musik bara i bakgrunden och då kopplas inte gehöret in. Hon tror att eleverna hade haft en naturligare ingång i till exempel klassisk musik och cellomusik om det hade varit en självklar del i deras liv att gå på klassiska konserter. Det hade också varit lättare om eleverna till vardags lyssnade på musik på ett koncentrerat sätt utan att använda alla andra sinnen parallellt. Även om Emma jobbar med elevernas gehör och med att tolka musik på lektionstiden, utgör det bara några minuter varje vecka för eleverna.

Ytterligare en faktor är vad eleverna har för bakgrund och hemförhållanden. Elever med föräldrar som engagerar sig i musik eller själva spelar har ofta fördelar i och med att de är inne i musiken även hemma. Om föräldrarna lyssnar mycket på musik hemma får barnen med sig det omedvetet, menar Emma.

Eva har mycket gruppundervisning, så faktorer som hindrar undervisning i musikaliskt uttryck kan vara en grupp som inte fungerar gruppdynamiskt eller rent uppfostringsmässiga saker, som att barnen kan vara trotsiga, trötta eller bråka.

I perioder kan det vara mycket konserter som celloeleverna ska vara med på och då måste Eva prioritera de låtarna. Ibland blir det att hon får nöja sig med att de bara hinner lära sig tonerna och sen gå vidare till nästa låt. Eva har ett nära samarbete med sina kollegor och får kompromissa med sin egen plan i perioder, till förmån för skolans projekt och konserter.

Signe tycker inte att det egentligen är något som hindrar henne från att jobba med musikaliskt uttryck i sin undervisning av nybörjare. Det viktiga är att lägga det på en nivå som barnen förstår, så att man inte pratar över huvudet på dem. Några av hennes elever har diagnoser som gör att hon behöver anpassa undervisningen efter deras behov, och ibland kan det vara svårt att ens få dem att sätta sig vid cellon. Hon kan se sina egna prioriteringar som ett hinder också, för hon vill lägga stor vikt vid till exempel hållning. Om inte eleverna sitter ergonomiskt eller håller avslappnat i stråken så kommer till slut en tid då de inte längre kan spela på grund av att de har ont. Hon vill också prioritera att eleverna får spela sina stycken med piano, så att de blir självständiga. Det är många olika moment som ska rymmas under lektionen, betonar Signe.

4.7 Sammanfattning av resultatet

Informanterna beskriver musikaliskt uttryck på olika sätt: som beordrat, förutbestämt eller eget musikaliskt uttryck, enligt Emma, som en balans mellan tolkning och ny kunskap, enligt Eva samt som en känsla som förmedlas och berör en publik, enligt Signe.

Utifrån de kritiska händelserna och intervjuerna framkommer att de metoder Emma, Eva och Signe använder i sin undervisning för att utveckla elevernas musikaliska uttryck är: härmning, aktiv lyssning, spela i stämmor, introducera nya sätt att spela, leka fram musikaliskt uttryck, låta eleven leda växling mellan olika nyanser, förebilda och spela tillsammans med eleven så att denne får ett ideal, lära ut på gehör för förståelse av formen, låta eleven spela låten utan avbrott, ibland lära ut så pass enkla moment att eleven kan experimentera hemma, koppla in gehöret även i tekniska moment, bygga grundteknik så att eleverna blir fria i sitt spel på lång sikt samt använda repertoar som inbjuder till musikaliskt uttryck.

Faktorer som påverkar cellolärarna att lägga vikt vid musikaliskt uttryck i sin undervisning av nybörjare är: gruppdynamik, tidsbrist, lärarnas egna prioriteringar, nybörjares bristande teknik, svårigheter att förklara så att små elever förstår, mycket konserter på kulturskolan, elevernas hemförhållanden, för lite aktiv musiklyssning i elevernas liv samt elevernas personliga och musikaliska mognad.

5. DISKUSSION

Grunden för denna studie ligger i forskningsfrågorna: *Hur definierar och beskriver cellolärare på kulturskolan begreppet musikaliskt uttryck?*, *Hur kan man som cellolärare arbeta med musikaliskt uttryck för nybörjare?* och *Vilka faktorer påverkar cellolärare i kulturskolan att lägga vikt vid musikaliskt uttryck i undervisning av nybörjare?* Med dessa frågor som utgångspunkt diskuteras i detta kapitel resultatet från de kritiska händelserna och intervjuerna, kopplat till bakgrundslitteraturen, under rubrikerna *Begreppet musikaliskt uttryck*, *Undervisningsmetoder*, *Omedveten och medveten inläring*, *Faktorer som påverkar undervisning i musikaliskt uttryck*, samt *Musikaliskt uttryck kontra teknik för nybörjare*. Därpå följer mina egna reflektioner och slutsatser samt förslag på framtida forskning.

5.1 Begreppet musikaliskt uttryck

Musikaliskt uttryck är ett begrepp som tolkas på olika sätt. Det kan handla om musikerns förhållande till sitt instrument och den fysiska frihet som uppstår när det fungerar, kopplat till musikens struktur och känsla (Brenner & Strand, 2013). Signe länkar samman musikerns musikaliska intentioner med en lyssnares mottagande (se 4.1), vilket påminner om Juslins (2003) definition av musikaliskt uttryck. Juslin utgår dock inte från musikern utan från själva musiken, som han menar har ett eget inneboende uttryck, ett uttryck som inte påverkas av musikerns sinnesstämning, tekniska skicklighet, spelstil etc. Eva ser tolkning och smak i kombination med ny kunskap som grund för ett musikaliskt uttryck (se 4.1). Det kan liknas vid Brenners och Strands (2013) sammankoppling mellan teknisk skicklighet, interpretation och kreativitet. Även Emma anser att musikaliskt uttryck grundar sig i teknik (se 4.1), och kallar det ett beordrat uttryck, ett uttryck som kommer från läraren och som eleven tar efter. Dock menar hon inte att teknik och tolkning går parallellt, utan eleven behöver först behärska både det beordrade uttrycket och det förutbestämda uttrycket som står tryckt i notbilden för att kunna låta egna musikaliska idéer komma till uttryck. Liksom Emma gör Eva skillnad på ett instruerat uttryck och det musikaliska uttryck som kommer ur elevens egen idé och vilja (se 4.1).

Att musikaliskt uttryck är så svårt att greppa och förklara (Gabrielsson & Juslin, 1996) kan bero på att det inte finns någon exakt definition av själva begreppet. Definitionerna blir

subjektiva och även om definitionerna överensstämmer kan olika musiker och instrumentallärare ha olika krav på vad som kan kallas ett uttrycksfullt spel.

5.2 Undervisningsmetoder

Jag anser att alla informanter i studien har funnit många kreativa vägar till att arbeta med musikaliskt uttryck för nybörjare. De använder alla härmning som metod för att utveckla det musikaliska uttrycket hos nybörjare. Emma menar att härmning aktiverar elevernas lyssnande och gör dem uppmärksamma på sitt eget spel (se 4.5.2). Det liknar syftet Signe har med härmning. Hon använder härmning åt båda håll: dels får eleverna härma hennes musikaliska uttryck, dels kan hon härma eleverna för att de ska höra hur deras spel låter ut (se 4.3.1). Härmning och förebildning är en vanligt förekommande metod för att arbeta med musikaliskt uttryck med barn. Vid härmning sker kopplingen till elevens eget spel direkt, utan att gå via förklaringar, vilket har visat sig vara effektivt för elevens eget övande (Woody, 2000).

Att låta eleven uppleva en musikalisk helhet var också viktigt för alla informanter. För Eva och Signe handlar det om samspel – att spela i stämmor tillsammans med eleven (se 4.2.1 och 4.5.1 respektive 4.2.2). Emma tar också upp orkesterspel som en bra väg till att spela uttrycksfullt tillsammans med andra (se 4.4.1). Enligt Strandberg (2006) stärks den kreativa förmågan i interaktionen mellan människor, det är i samspelet kreativiteten utvecklas som bäst. Eva betonar vikten av att eleven får känslan av att lyckas att uppnå ett resultat, vilket är möjligt när de musicerar en låt tillsammans, utan att bryta (se 4.2.2). Green och Gallwey (1986) ser samspelet som en möjlighet för eleven att släppa sin självmedvetenhet och bara fokusera på musiken. Det kan jämföras med Signe som använder det unisona spelet för att hjälpa eleven till flöde i musiken (se 4.2.1).

Aktiv lyssning är enligt Emma och Signe viktigt för det musikaliska uttrycket, men de använder det på olika sätt. Emma vill hjälpa eleverna att koppla på sitt gehör även i tekniska övningar (se 4.4.2). Hon tycker att det är synd att människor överlag idag håller alla sinnen öppna hela tiden, vilket gör att det aktiva lyssnandet inte finns med i vardagen (se 4.6.2). Enligt Emma tar synen lätt över, även i gehörsinläring eftersom eleverna tittar på lärarens fingrar (se 4.4.2). Signe använder aktiv lyssning som metod genom att uppmuntra sina elever att gå på konserter för att de ska få höra mycket musik och få en musikalisk upplevelse. Dessutom skickar hon ibland med ett Youtube-klipp i läxa, vilket de yngre eleverna brukar uppskatta (se 4.5.1 och 4.3.1). Woody (2000) ser konsertbesök som en form av förebildning

och enligt Green och Gallwey (1986) är det viktigt att eleverna får lyssna till förebilder som en genväg till kunskap.

Fostås (2002) anser att lek är ett viktigt pedagogiskt verktyg, och leken kan tas på största allvar. Enligt Vygotskij (1995) ligger leken till grund för kreativt skapande och att använda fantasin och våga utforska och experimentera öppnar upp för nya lösningar. Eva förespråkar lek som metod för att arbeta med musikaliskt uttryck, både för att eleven ska få prova sig fram till olika uttryck och för att det ska kännas roligt att spela cello (se 4.3.4).

Emma väljer repertoar som är uttrycksfull i sig, för att på ett aktivt sätt få in musikaliskt uttryck i undervisningen. Hon väljer repertoar där till exempel nyanser står tryckta i noterna (se 4.4.1). Brenner och Strand (2013) menar att repertoaren är en av de viktigaste parametrarna för barns utveckling av musikaliskt uttryck. Detsamma anser Fostås (2002), och ifrågasätter att ge för musikaliskt simpel repertoar till barn. Ser man bara till elevens tekniska nivå är ofta musiken för otydlig och ”platt”, men eftersom barns kreativitet är stor behöver de få möjlighet att spela repertoar som motsvarar den, menar Fostås (2002).

De metoder som framkom av studien liknar till stor del dem som förekommer i litteraturen. Dock använder informanterna endast till liten del reflektion och diskussion kring musikaliskt uttryck med nybörjare. Enligt Meissner (2016) kan reflektion och diskussion kring musiken vara nyckeln till att eleverna hittar fram till sin egen tolkning. Verbalisering av musikaliska aspekter diskuteras vidare i nästa del om omedveten och medveten inläring.

5.3 Omedveten och medveten inläring

Alla informanter beskriver undervisning i musikaliskt uttryck för nybörjare som något som sker på ett omedvetet plan för eleverna, vilket jag väljer att kalla *omedveten inläring*. Läraren kan ha en plan, men väljer att först senare, när eleven uppnått en viss nivå spelmässigt eller en personlig mognad, att medvetandegöra strävan mot ett musikaliskt uttryck. Verbalisering – att sätta ord på vad man gör musikaliskt och varför man gör det – väljer jag att kalla *medveten inläring*. Den medvetna inläringen kan ske i form av reflektion och diskussion tillsammans med eleven. Flera av de kritiska händelser som Signe ansåg betydelsefulla för det musikaliska uttrycket handlade om den omedvetna inläringen: musikalisk kunskap som eleven inte på ett uttalat sätt blivit undervisad i, men som ändå landat genom härmning, samspel med läraren och aktiv lyssning (se 4.2.1, 4.3.1 och 4.5.1). Signe anser att verbaliserande av musikaliskt uttryck kan vara för komplext för ett barn att förstå,

och väljer därför att direkt implementera uttrycksfullhet i elevens spel genom samspelet. Hon uttrycker det som att hon ”sätter” det musikaliska uttrycket i eleverna, dem ovetande (se 4.6.2 och 4.5.1).

Enligt Fostås (2002) kan man på ett effektivt sätt lära barn nya saker utan att de är medvetna om inläringen, till exempel genom leken. När Eva använder leken som metod och låter eleven leda det musikaliska uttrycket i samspelet, prövas olika spelsätt på cello och eleven lär sig, omedvetet, att variera sitt spel (se 4.3.2 och 4.3.4). Emma vill göra sina elever medvetna om hur musiken är uppbyggd genom att lära ut på gehör och aktivera deras lyssnande, så att de kan reflektera kring hur de spelar och vad de vill med musiken, men med nybörjare anser hon att det sker mer subtilt. De utför momenten praktiskt istället för att verbalt formulera vad de gör. Hon betonar vikten av att de först ska bli bekanta med det praktiska för att i ett senare skede sätta ord på det (se 4.5.2). Att utföra praktiskt istället för att formulera musikaliskt uttryck med ord sammanfaller, även det, med Fostås (2002) idé om leken som verktyg för inläring på omedvetet plan.

Woody (2000) beskriver processen från omedvetenhet kring musikaliskt uttryck till medvetenhet som en lång process. Det behöver inte vara det för alla, men för många elever är det först på en hög nivå, till exempel på musikhögskolan, som de på allvar strävar medvetet efter att spela uttrycksfullt. I Karlssons och Juslins studie (2008) framkom att undervisningens fokus låg på teknik och notläsning och att lärarna talade om musikaliskt uttryck i vaga termer. Det kan bero på att lärarna själva inte har klart för sig hur de ska formulera sig kring musikaliskt uttryck. Både Lisboa (2008) och Wallerstedt et al. (2014) talar för en dialog mellan lärare och elev kring musiken. Barn som inte får möjlighet till reflektion kring musikaliskt uttryck under sina instrumentallektioner lägger ingen vikt vid musikaliskt uttryck i sin individuella övning. Konsekvensen blir en bristande förståelse för musiken eftersom de inte fått konkreta instruktioner för hur de ska forma den (Lisboa, 2008). Enligt Meissner (2016) kan instrumentallärares utveckling av sin undervisning, när det handlar om att verbalisera musikaliskt uttryck för eleverna, bidra till ökad motivation och spelglädje hos eleverna. Det man här ser är att det i många tidigare forskningsstudier framkommit att verbalisering som metod för att utveckla elevers musikaliska uttryck har varit effektiv, och i många fall uppmanas pedagogerna till att i högre grad praktisera den. Informanterna i denna studie använder dock denna metod som först när eleverna passerat nybörjarstadiet, och ibland inte förrän när de är tonåringar. Wallerstedt et al. (2014) skriver att läraren bör sträva efter att bli medveten om hur eleven uppfattar musiken, för då kan de mötas kring musiken och uppnå tvåvägskommunikation, vilket är en god förutsättning för lärande. Wallerstedt et al. (2014)

syftar här på den verbala kommunikationen. Dock verkar informanterna i denna studie uppnå en slags *musikalisk* kommunikation med eleverna i och med att de spelar så pass mycket tillsammans med dem. I samspelet kan de forma musiken och låta eleverna följa med i det, och på så sätt omedvetet få en förståelse för musikens uppbyggnad och möjlighet till variation. Woody (2000) delar uppfattningen om att verbalisering av musikaliskt uttryck kan vara ett hinder för elevers inläring. Han förespråkar förebildning eftersom eleven på ett mer omfattande sätt får med sig den musikaliska aspekten in i sin egen övning, utan att störas av förklaringar och resonemang (Woody, 2000).

Gemensamt för informanterna är övertygelsen om att verbaliseringen av musikaliskt uttryck kan ske så småningom, efter nybörjarstadiet och ibland långt efter, beroende på varje elevs personliga och/eller musikaliska mognad. Det finns ingen given ålder för när den mognaden infinner sig, utan är helt unik för varje barn. Enligt Emma har en del barn den från tidig ålder, medan en del aldrig når den musikaliska mognaden och naturliga viljan till att forma musik (se 4.4.1). Detta resonemang kan kopplas till Brenner och Strand (2013) som uttrycker det som att en del barn har en naturlig vilja eller förmåga till musikaliskt uttryck i spelet, medan andra inte har det, och att det är en utmaning för läraren att locka den senare kategorin till att forma musiken (Brenner & Strand, 2013). Emma märker i sin undervisning att de barn som kommer från hem där man lyssnar mycket på musik och går på klassiska konserter har en fördel eftersom de har fått med sig den musikaliska förståelsen på ett omedvetet plan (se 4.6.2).

5.4 Faktorer som påverkar undervisning i musikaliskt uttryck

I denna del diskuteras de möjligheter respektive hinder som påverkar arbetet med musikaliskt uttryck för nybörjare.

5.4.1 Möjligheter

Alla informanter ser sig ha möjlighet att lägga vikt vid musikaliskt uttryck i undervisningen av nybörjare. I och med att kulturskolan inte följer någon nationell kursplan är varje instrumentallärare fri att bestämma vad undervisningen ska innehålla. Alla tre informanter är överens om att undervisning i musikaliskt uttryck för nybörjare handlar om en prioritering från lärarens sida och att använda fungerande metoder. Eva finner det lika tacksamt att arbeta

med musikaliskt uttryck med nybörjare som med de som har kommit längre. Man använder bara olika metoder (se 4.3.2). Hon tycker att det är viktigt att nybörjarna får en musikalisk upplevelse och känna att de når ett resultat (se 4.2.2). Hennes största mål är att göra allt hon kan för att eleverna ska tycka att det är roligt att spela cello och känna att det är meningsfullt (se 4.3.4). Hon poängterar att se till att ta fatt i elevernas egna idéer om det musikaliska uttrycket, så att de får tolka musiken på sitt sätt och leka fram det på cellon (se 4.3.2). I Brenners och Strands studie (2013) tyckte alla deltagande lärare att det är lättare att lära barn att spela med musikaliskt uttryck än vuxna, tack vare barns fysiska frihet och att rädslan för att spela ”fel” inte är så stor. Dessutom absorberar barn ny information på ett helt annat sätt än vuxna (Brenner & Strand, 2013). För Eva är en skillnad mellan att undervisa små barn och äldre att man måste ha ett helt annat engagemang med de små (se 4.3.2). Wallerstedt et al. (2014) ser pedagogens engagemang som avgörande för att undervisningen ska få en lekfull inramning, vilket leder till en kreativ lärmiljö.

5.4.2 Hinder

Det som främst hindrar informanterna från att lägga vikt vid musikaliskt uttryck i undervisning av nybörjare är att det är så många olika moment, framförallt hantverksmässiga, som cellolärarna vill prioritera. Både i tidigare forskning och i denna studies resultat utgör jämförandet mellan teknik och musikaliskt uttryck en stor del, så det fick en egen rubrik här i diskussionskapitlet (se 5.5).

Fostås (2002) benämner musikaliskt uttryck som ett överordnat mål i lärandet av att spela ett instrument, men att det är så många saker läraren anser att elever först behöver kunna, till exempel teknik, notläsning och gehör. Om man låter dessa moment stå över det musikaliska skapandet kommer det att smitta av sig på eleven så att dess spel hindras från att få ett musikaliskt fokus (Fostås, 2002). Informanterna i denna studie har satt andra mål som de främsta, även om de målen i slutändan skulle innebära frihet att uttrycka sig musikaliskt. Både Emma och Signe har som sitt största mål att hjälpa eleverna att bli självständiga i cellospelet, och för det krävs att många hantverksmässiga bitar faller på plats (se 4.5.2 respektive 4.6.2).

Alla tre informanter tycker att musikaliskt uttryck är viktigt, men att det kan vara svårt att hinna med ibland. Eva kan se det som hindrande när hon får kompromissa med sin planering om det är mycket elevkonserter på skolan (se 4.6.2). Emma och Signe ser den korta lektionstiden som ett hinder och om de ska arbeta mer med musikaliskt uttryck måste de offra något annat som de också vill prioritera, till exempel grundteknik och hållning (se 4.6.2). Det

påminner om Brenners och Strands (2013) tanke om att många moment bör ingå parallellt i undervisningen, så som musikaliskt uttryck, musikteori, partiturstudier, teknik och stil. Då kan eleven koppla samman sina kunskaper i de olika områdena (Brenner & Strand, 2013).

Svårigheten för cellolärarna i denna studie är att få tiden att räcka till för alla moment och samtidigt följa sin egen plan för vad som är viktigast för eleverna. Emma talar även om en annan sorts tidsbrist: en omstrukturering av lektionerna, som skulle innebära mer fokus på musikaliskt uttryck, kräver förberedelsetid för läraren. Samtidigt påpekar hon att man behöver rannsaka sig själv som pedagog och sträva efter de förändringar som man tror är goda (se 4.6.2).

En faktor som Eva anser påverkar undervisning i musikaliskt uttryck är gruppdynamik. På kulturskolan förekommer ofta gruppundervisning, och i grupper som inte fungerar kan det vara svårt att kommunicera eller få struktur på undervisningen (se 4.6.2).

Bristen på aktiv lyssning i vardagen är ett hinder för barns utveckling i musikaliskt uttryck, enligt Emma. I dagens samhälle är alla sinnen ständigt påkopplade, vilket är en nackdel för gehörsträningen. Eleverna kommer till cellolektionen en gång i veckan och får där träna sitt gehör, men i koncentrerad tid blir det bara några minuter i veckan av deras liv. Det är för lite, anser Emma, som ser träning i aktiv lyssning som ett medel för att själv kunna forma musiken (se 4.6.2).

5.5 Musikaliskt uttryck kontra teknik för nybörjare

Både i denna studie och i litteraturen framstår spelteknik som en huvudpunkt när det handlar om musikaliskt uttryck i undervisningen. Tekniken verkar vara dubbel i sin betydelse, för å ena sidan är den en förutsättning för att kunna uttrycka sig musikaliskt på sitt instrument, å andra sidan är den ett hinder som står i vägen för att lägga vikt vid musikaliskt uttryck i undervisningen. Den stora frågan för informanterna i studien är om ifall man bör ta en sak i taget – börja med tekniken och därefter lägga till det musikaliska uttrycket, eller om man ska låta teknik och musikaliskt uttryck gå parallellt. Både Signe och Emma poängterar att det är så pass motoriskt krävande för nybörjare att spela cello att man behöver lägga mycket tid på teknik, vilket kan förklara att alla informanter tycker att fokus lätt hamnar på att nybörjarna ska spela rätt toner och att lyckas att dra stråken (se 4.2.2, 4.2.3, 4.4.1, 4.4.2 respektive 4.5.1). Emma är den av informanterna som talar mest om teknik. Hon ser det mesta som hon gör med nybörjare som en teknisk förberedelse till att i framtiden kunna forma musiken, och att det då

kommer att komma från eleven själv: eleven väljer att börja forma musiken när grundtekniken är på plats. Hon ser det som självklart att man inte kan börja forma tonen förrän grunderna finns där (se 4.1, 4.4.1 och 4.4.2). Det överensstämmer med Meissners (2016) tanke om att teknisk färdighet ger frihet att fokusera på det musikaliska uttrycket och kunna forma musiken på det sätt man vill. Dock tillägger Meissner att det inte behöver vara så att teknisk skicklighet likställs med uttrycksfullt spel (Meissner, 2016).

Eva kan tycka att det är lättare att lägga till det musikaliska uttrycket när eleven behärskar en låt tekniskt, men hon försöker ändå att jobba med det musikaliska uttrycket parallellt med tekniken eftersom det annars blir svårt för eleven att hitta sin egen tolkning. Att lägga till musikaliskt uttryck i efterhand blir som att lära om låten på nytt, om eleven bara spelar den tekniskt ”korrekt”. Samtidigt anser Eva att alla nya tekniska moment eleven lär sig kan användas till att bredda det musikaliska uttrycket (se 4.1 och 4.3.2). Lisboas undersökning (2008) visar att undervisning som i alltför hög grad bygger på teknik är hämmande för elevernas spel. Den tekniska ingången i musiken gjorde att de kom att sakna förståelse för musikens helhet även flera år senare (Lisboa, 2008).

En svårighet med att undervisa i musikaliskt uttryck för nybörjare menar Signe är att de flesta nybörjare inte har förmåga att få ut det de vill förmedla i cello. Det krävs mer än nybörjarnivå för att göra det på eget initiativ, anser Signe (se 4.5.1). Det är inte ens säkert att alla nybörjare har uppnått den personliga mognad som gör att de har intresse och vilja att förmedla något (se 4.3.1). Dock kan för mycket fokus på teknik göra att eleven blir rädd att spela fel, enligt Signe. Ibland prioriterar hon istället flödet i musiken, vilket ger möjlighet för eleven att få distans till sina felspelningar (4.2.1). Fostås (2002) är inne på samma tanke när hon skriver att det kan vara ett hinder för elevens utveckling i att spela uttrycksfullt om läraren lägger alltför stor vikt vid att kommentera felspelningar.

Fostås (2002) förklarar instrumentallärares prioritering av teknik med att de hantverksmässiga momenten i undervisningen har många delmål, till exempel musikteori, instrumentalt teknik och notläsning. Musikaliskt uttryck däremot delas sällan in i delmål, så därför blir det abstrakt för både lärare och elever. Fostås föreslår kontrast-likhet-variation, spänning-avspänning, emotions- och energilandskap samt stämning och karaktär som delmål inom musikaliskt uttryck. Hon anser att elever som redan som nybörjare får undervisning inom dessa delmål får goda förutsättningar för att utveckla sitt uttrycksfulla spel (Fostås, 2002).

5.6 Egna reflektioner och slutsatser

Både denna studie och tidigare forskning visar att musikaliskt uttryck kan beskrivas på olika sätt. Informanterna skiljer på det beordrade musikaliska uttryck som läraren visar och uppmanar eleven till, det musikaliska uttryck som kan läsas ur notbilden och det musikaliska uttryck som kommer inifrån eleven själv. Viktiga nyckelord är även tolkning och känsla.

Vad beträffar undervisningsmetoder för utveckling av nybörjares musikaliska uttryck, tyder resultatet på en uppdelning i två kategorier: de metoder som avser *omedveten inläring* och de metoder som avser *medveten inläring*. Exempel på metoder för omedveten inläring är härmning och samspel. Metoder för medveten inläring är verbalisering och reflektion. Det framkommer av studien att de metoder som används av cellolärarna är främst de som avser omedveten inläring och att vägen till den medvetna inläringen är en process som tar olika lång tid beroende på elevens musikaliska mognad, se fig. 1 nedan.



Fig.1. Cellolärarnas övergripande undervisningsmodell för metoder för utveckling av nybörjares musikaliska uttryck.

Studiens resultat visar att det är svårt för cellolärare på kulturskolan att lägga vikt vid musikaliskt uttryck för nybörjare, eftersom den bristande grundtekniken hos eleverna utgör ett hinder. Både Signes och Emmas önskan att lägga mer vikt vid musikaliskt uttryck i undervisningen (se 4.6.1), kan te sig svår att uppnå eftersom det enligt dem blir på bekostnad av grundtekniken (se 4.6.2). Jag ser en tendens till, både i studiens resultat och i litteraturen, att synen på teknik är konkret, strukturerad och uppdelad i moment, medan musikaliskt uttryck är något man arbetar med utöver detta, något som kan förgylla spelet men med tekniken som förutsättning. Jag tror att det är viktigt att, i enlighet med Fostås (2002) förslag, konkretisera musikaliskt uttryck genom att dela upp det i olika delmål. På så sätt kan det bli lättare för instrumentallärare att utarbeta strukturerade metoder för undervisning i de olika

momenten inom musikaliskt uttryck. Bristen på struktur och konkretisering gör det svårt för lärare att formulera sig kring musikaliskt uttryck, och det förvånar mig att ämnet inte diskuteras mer i musikleäroverutbildningen. Även undervisningsmetoder i musikaliskt uttryck skulle vara intressant att diskutera, metoder beträffande elever i alla stadier, men kanske framförallt nybörjare eftersom det är en utmaning med tanke på de instrumentalkniska förutsättningarna.

Ur studien framkommer att det är så pass motoriskt svårt för nybörjare att spela cello att det därför krävs många moment i undervisningen som gör att eleverna ska klara av att hålla stråken, sitta bra, hitta på greppbrådan etc. Strandberg (2006) belyser vuxnas rädsla för att blanda verklighet och fantasi, men att barn låter de två världarna komplettera varandra. Om nybörjares spelkniska utveckling är kulturskolans cellolärares verklighet och kreativiteten och det musikaliska skapandet elevernas fantasi, är min tanke att vi vuxna kanske underskattar elevernas förmåga att kombinera dessa två världar. Något som skiljer sig mellan informanternas sätt att arbeta med musikaliskt uttryck och de arbetssätt som framkommer i litteraturen är att informanterna inte talar så mycket om barns kreativitet som en förutsättning för att nå det musikaliska uttrycket. Eva närmar sig detta när hon talar om vikten av att vara lyhörd för elevernas egna idéer och tolkningar av musiken (se 4.3.2). Den tanken vill jag nu gå vidare med. Av litteraturen framgår att kreativitet är något som alla barn har möjlighet att utveckla (Strandberg, 2006; Vygotskij, 1995; Wallerstedt, Lagerlöf & Pramling, 2014) och därför inser jag vikten av att kombinera informanternas metoder för omedveten inläring med de tankar om barns kreativitet som framgår i litteraturen. Denna kombination visas i en bild, som ett alternativ till fig. 1, se fig. 2 nedan.



Fig. 2. Lärarens kombination av metoder för omedveten och medveten inläring hjälper eleven att omvandla sin kreativitet till musikaliskt uttryck.

Med tanke på de motoriska och tekniska svårigheterna som cellospel innebär tror jag att man som pedagog får börja med nybörjares kreativitet och *inre* känsla av musiken, och hjälpa dem att inse att det de känner och skapar inuti kan steg för steg, i och med att tekniken förbättras, uttryckas genom cello. Att nära nybörjares kreativitet tror jag sker bäst genom en blandning av omedveten och medveten inläring, vilket illustreras i fig. 2.

Vygotskij (1995) menar att det kreativa skapandet är en kombination av en inre kreativ process och ett yttre behov från omgivningen. Enligt Strandberg (2006) är kreativitet något som kan uppstå och utvecklas när lärmiljön öppnar upp för kreativitet. Det tyder på ett ansvar som instrumentallärare har, att förvänta sig kreativitet av sina elever. Det i kombination med informanternas mål att göra eleverna självständiga och att göra allt för att eleverna ska tycka att det är roligt att spela, verkar vara en grogrund för både musikalisk och teknisk utveckling.

Denna studie blir relevant eftersom den utmynnar i ett sätt att förhålla sig till nybörjaren som bärare av kreativitet. Läraren har till uppgift att nära denna kreativitet och omvandla den, genom att använda metoder som avser omedveten respektive medveten inläring, till ett musikaliskt uttryck. Det innebär ett tankesätt om att man kan arbeta med musikaliskt uttryck, oberoende av elevens tekniska färdigheter. Ett större ansvar läggs på pedagogen att redan på nybörjarstadiet skapa en lärmiljö där kreativitet förväntas. Läraren väntar inte in elevens musikaliska mognad och vilja, utan mognaden får ske parallellt med det tekniska och musikaliska arbetet.

5.7 Framtida forskning

Denna studie bygger på kvalitativa intervjuer med tre cellolärare på kulturskolan. Även om jag anser att deras tankar och syn på undervisningen är både kloka och intressanta, är det svårt att se generella mönster med så få informanter. Det skulle vara givande med en liknande forskningsstudie i större format. Det hade också varit intressant att jämföra instrumentallärares tankar och undervisningsmetoder för nybörjare ur olika genrens perspektiv. Cello är generellt sett ett instrument inom den klassiska genren. Frågan är om tankarna kring grundteknik och musikaliskt uttryck på cello är desamma hos instrumentallärare inom jazz eller folkmusik, där till exempel improvisation är en grundpelare och där det finns en tradition av gehörsbaserad inläring.

Med tanke på att barns meningsfulla fritid är ett angeläget ämne i dagens samhälle och att det är många avhopp på kulturskolan, ser jag vikten av vidare forskning inom området

musikaliskt uttryck och nybörjare i kulturskolan. Det hade också varit spännande att följa vad som kan skilja sig mellan kulturskole-elever som från nybörjarstadiet fått en teknisk ingång i undervisningen och de som har fått en musikalisk ingång. Resultatet skulle kunna användas för att diskutera kring hur man som pedagog kan balansera teknik och musikaliskt uttryck i undervisningen av nybörjare.

Ett ämne som gör mig nyfiken är det som informanterna kallar musikalisk mognad och som Brenner och Strand (2013) kallar en naturlig vilja att spela uttrycksfullt. Det skulle vara spännande med ytterligare undersökningar i vad den musikaliska mognaden bottnar i, hur den tar sig i uttryck, om och hur man kan stärka den och hur den påverkar barns inlärning.

REFERENSLISTA

Brenner, B., & Strand, K. (2013). A Case Study of Teaching Musical Expression to Young Performers. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 80–96. doi: 10.1177/0022429412474826

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundsen, N. E., & Maglio, A-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954–2004 and beyond. *Qualitative Research*, 5(4), 475-497.

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Flanagan, J. C. (1954) The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327–358.

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

Gabrielsson, A., & Juslin, P.N. (1996). Emotional Expression in Music Performance: Between the Performer's Intention and the Listener's Experience. *Psychology of Music*, 24, 68-91.

Green, B. & Gallwey, T. (1986). *The Inner Game of Music*. New York: Doubleday & Company Inc.

Häger, B. (2007). *Intervjuteknik*. Stockholm: Liber.

Juslin, P. N. (2003). Five facets of musical expression: a psychologist's perspective on music performance. *Psychology of Music*, 31(3), 273-302.

Karlsson, J., & Juslin, P. N. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334. doi: 10.1177/0305735607086040

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larsen, A. K. (2009). *Metod helt enkelt - en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Gleerups Utbildning AB.

Lisboa, T. (2008). Action and thought in cello playing: an investigation of children's practice and performance. *International Journal of Music Education*, 26(3), 243-267.
doi: 10.1177/0255761408092526

Meissner, H. (2016). Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance: An exploratory study. *International Journal of Music Education*, 1-18. doi: 10.1177/0255761416643850

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., & Pramling, N. (2014). *Lärande i musik. Barn och lärare i tongivande samspel*. Lund: Gleerups Utbildning AB.

BILAGOR

Bilaga 1: Samtyckesblankett målsman till elev

Samtyckesblankett för deltagande i forskningsstudie kring musikaliskt uttryck

Musikhögskolan i Malmö 2016

Du tillfrågas härmed om ditt barn får delta i en forskningsstudie som kommer att utföras på olika kulturskolor nu under höstterminen. Jag heter Karin Sjönnemo och läser min sista termin pedagogik på musikhögskolan i Malmö, för att bli cellolärare. Jag kommer att göra en studie för mitt examensarbete, där jag undersöker hur cellolärare på olika kulturskolor arbetar med musikaliskt uttryck i sin undervisning.

Ditt barns deltagande kommer att bestå i att dess cellolärare videofilmar en enstaka lektion. Filmen kommer sedan att ligga till grund för den intervju jag gör med celloläraren, då vi plockar ut och diskuterar olika händelser i filmen, ur ett pedagogiskt perspektiv. Filmen kommer endast att visas för mig och celloläraren, och den blir inte en del av forskningsresultatet.

Ditt barns deltagande i studien är helt frivilligt, och du eller ditt barn har när som helst rätt att dra er ur. Eftersom filmen endast kommer att användas som grund för en intervju kommer ditt barns deltagande vara helt anonymt i forskningsresultatet.

Jag godkänner att mitt barn deltar i forskningsstudien och därmed filmas under en cellolektion.

MÅLSMANS UNDERSKRIFT

DATUM OCH ORT

Bilaga 2: Samtyckesblankett cellolärare

Samtyckesblankett för deltagande cellolärare i forskningsstudie

kring musikaliskt uttryck

Musikhögskolan i Malmö 2016

Du tillfrågas härmed om deltagande i en forskningsstudie som kommer att utföras på olika kulturskolor nu under höstterminen. Jag heter Karin Sjönnemo och läser min sista termin pedagogik på musikhögskolan i Malmö, för att bli cellolärare. Jag kommer att göra en studie för mitt examensarbete, där jag undersöker hur cellolärare på olika kulturskolor arbetar med musikaliskt uttryck i sin undervisning.

Ditt deltagande består i att du videofilmar en enstaka cellolektion där du undervisar. Filmen kommer sedan att ligga till grund för en uppföljande intervju. Du kommer att bli ombedd att välja ut händelser i filmen du anser är betydelsefulla med tanke på musikaliskt uttryck. Dina observationer utgår vi sedan ifrån i intervjun.

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt, och du har när som helst rätt att dra dig ur. Ditt deltagande kommer att vara anonymt i forskningsresultatet, i och med att varken deltagare eller skolor kommer att nämnas vid sitt riktiga namn. Filmen kommer endast att visas för mig, och den fungerar som utgångspunkt för intervjun och blir alltså inte en del av forskningsresultatet.

NAMNTECKNING

DATUM OCH ORT

Bilaga 3: Teman intervjuer

MUSIKALISKT UTTRYCK:

- DEFINITION
- PLATS I UNDERVISNINGEN
- METODER

UNDERVISNINGENS BESTÅNDSDELAR

FAKTORER SOM HINDRAR UNDERVISNING I MUSIKALISKT UTTRYCK

FAKTORER SOM MÖJLIGGÖR UNDERVISNING I MUSIKALISKT UTTRYCK

NYBÖRJARE OCH MUSIKALISKT UTTRYCK

CELLOLÄRARENS ANSVAR PÅ KULTURSKOLAN