



ÖREBRO UNIVERSITET  
MUSIKHÖGSKOLAN

---

# Erfarna fiollärares utgångspunkter för didaktiska val

Anna Esbjörner

Uppsats 2009:20  
Musikpedagogik I, avancerad nivå

Handledare: Teresa Mateiro

---

*Uppsatser vid Musikhögskolan, Örebro universitet*

## SAMMANFATTNING

Författare: Anna Esbjörner

Titel: Erfarna fiollärares utgångspunkter för didaktiska val

Title in english: Basis of educational choices for experienced violin teachers

Syftet med denna studie är bidra till kunskapsutvecklingen om fiollärares utgångspunkter för didaktiska val i undervisningen. Utifrån frågor som rör repertoarval, förhållningssätt till olika genrer samt förutsättningar för instrumentalundervisning intervjuas tre lärare som undervisar i fiol på olika kulturskolor. Resultatet från de tre intervjuerna presenteras var för sig, för att sedan sammanställas tematiskt i en analys. Undersökningen ger indikationer på att lärares sätt att förhålla sig till olika genrer präglas av deras personliga erfarenheter av de samma. Vidare kan lärarnas val av undervisningsrepertoar inte sägas ta utgångspunkt enbart i vare sig elevens intressen eller ämnets traditioner. Lärarna i undersökningen är överens om att förutsättningarna för fiolundervisning har förändrats. Barn och ungdomar verkar ha en fullspäckad vardag där tid för övning på instrumentet inte prioriteras med resultatet att undervisningen går långsammare framåt. Utifrån denna analys diskuteras uppkomna frågor i fyra olika teman: bakgrund och erfarenheter, eleven i centrum, bildning eller nöje, samt undervisningstraditioner.

Sökord: Instrumentalundervisning, kulturskola, konservatorietradition, folklig tradition, elevcentrerad pedagogik, fiol.

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning .....	1
Bakgrund.....	2
Musikskola-Kulturskola .....	2
Förväntningar på kulturskolan .....	3
Instrumentalundervisning i kulturskolan.....	3
Undervisningens förutsättningar .....	3
Bakgrundsfaktorer .....	4
Elevers förväntningar på kulturskolans undervisning .....	4
Undervisningstraditioner .....	6
Konservatorietradition.....	6
Folklig lärandetradition .....	7
Elevcentrerad pedagogik .....	8
Kritik mot elevcentrerad pedagogik .....	9
Musikundervisning med ämnet som utgångspunkt .....	9
Didaktik .....	9
Problemområde.....	10
Syfte.....	11
Frågeställningar .....	11
Metod.....	12
Val av metod .....	12
Urval.....	12
Genomförande .....	12
Bearbetning och analys .....	13
Resultat.....	14
Resultatpresentation .....	14
Kristina .....	14
Erik .....	16
Helena.....	18
Resultatanalys.....	21
Lärarnas förhållande till genre .....	21
Utgångspunkter för val av repertoar.....	23
Förändrade villkor för fiolundervisning.....	26
Sammanfattning av resultatanalys.....	27
Diskussion .....	29
Bakgrund och erfarenheter .....	29
Eleven i centrum .....	29
Bildning eller nöje .....	30
Undervisningstraditioner .....	30
Slutdiskussion.....	31
Käll- och litteraturförteckning.....	32
Källor .....	32
Litteratur .....	32

## INLEDNING

Jag började spela fiol som femåring, och undervisades enligt Suzukimetoden, en gehörsmetod med en given klassisk repertoar. Kanske var jag ett ovanligt entusiastiskt barn, eller så har jag dåligt minne, men jag kan inte minnas att jag någon gång tyckte att musiken vi spelade var tråkig. Den musik jag spelade på fiolen och den jag lyssnade på var två helt skilda saker, och det utgjorde inte något problem för mig. Under min utbildning på musikhögskolan och genom praktiserandet av mitt yrke som violinpedagog har jag kommit i kontakt med flera olika undervisningsmaterial. De senaste marknadsförs med tillhörande cd-skiva och innehåller en salig blandning av musik. En låt som återkommer i flera av böckerna är låten "Love me tender" av Elvis Presley. Författarna till undervisningsmaterialet verkar sträva efter att fånga elevernas intresse genom "populärmusik". Men vilken 9-åring känner till 60-talets stora popidol? När jag tänkte till, insåg jag att låtvalet är ett försök att närma sig dagens barn och ungdomar, och att utöka repertoaren i fiolundervisning med annat än klassisk musik. Vad händer med fiolundervisningen om vi utgår ifrån elevens intressen, på riktigt? Var hamnar vi och hur kommer vi dit? När jag började studera tidigare forskning om instrumentalundervisning i kulturskolan framträdde olika undervisningstraditioner för mig. Jag insåg att jag är en del av något större, och att jag i min undervisning för traditioner vidare. Detta gjorde mig intresserad av att förstå hur andra fiollärare resonerar de kring de didaktiska valen. Hur förhåller de sig till samtidens genrebredd och förutsättningar för fiolundervisning?

## BAKGRUND

### Musikskola-Kulturskola<sup>1</sup>

I 1920-talets Sverige rådde en försiktig optimism inför framtiden. Landet befann sig i en period av kulturell demokratisering och därtill ekonomisk tillväxt. Stora befolkningsgrupper upplevde en utökad fritid och ett allmänt behov av bildning växte fram i samhället. Kraven på en meningsfull fritid, speciellt för ungdomen, gjorde att instrumentalundervisning började efterfrågas (Persson, 2001). På 1920-talet närde människor en dröm om att den klassiska musiken skulle vara tillgänglig för alla, inte bara för den borgerliga överklassen. De ville ta del av den klassiska musikens oomstridliga värden, som ansågs vara så höga att de var värda att förmedlas till alla och envar (Lilliedahl & Georgii-Hemming, under granskning). Detta behov kom att utgöra en av musikskolans hörnstenar. Barn och ungdomar oavsett bakgrund, skulle erbjudas en meningsfull och positiv fritidssysselsättning och möjligheter att utveckla ett musikaliskt kunnande (Sandh, 2006). En verksamhet som vilade på de estetiska värden och normer som kan härledas från den västerländska konstmusiken, växte fram (Lilliedahl & Georgii-Hemming, under granskning).

En generell beskrivning av musikskolans framväxt är svår att göra eftersom den till stor del påverkades av de traditioner och lokala musikliv som fanns på orten (Persson, 2001). Musikskolans verksamhet byggde ofta på den lokala amatörorkestern, och syftet med undervisningen var att förse det lokala musiklivet med musiker ytterligare (Sandh, 2006). Under 1940- och 1950-talen startade många svenska kommuner musikskolor. Verksamheten ökade sedan mycket kraftigt under 1960-talet, vilket berodde på att den instrumentalundervisning som tidigare skett i folkskolans och läroverkens regi, avvecklades i och med införandet av den nya enhetsskolan (Rostvall & West, 2001).

På 1990-talet skedde en utveckling där många kommunala musikskolor bytte namn från musikskola till kulturskola. Anledningen till detta var tanken att man ville integrera musik med andra konstformer såsom dans, teater och bild. Idag är ca 40 % av Sveriges musikskolor kulturskolor (Sandh, 2006).

Sveriges kulturskolor är inte centralt styrda och har inga nationella målsättningar eller styrdokument. Riktlinjer för undervisning och arbetssätt utformas på varje skola, och även till stor del i den enskilda undervisningssituationen. Trots avsaknaden av gemensamma målbestämmelser tenderar verksamheten i landets musik- och kulturskolor vara snarlik i fråga om repertoar, undervisningsformer och läromedel (Rostvall & West, 2001). I rapporten *Glädjeämnen eller sorgebarn* (Sandh, 2006) återfinns ett dokument med gemensamma nämnare för Sveriges musik- och kulturskolor, som Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, SMOk, har arbetat fram. I dokumentet kan man läsa att skolorna bland annat kännetecknas av:

*Att erbjuda en för eleverna frivillig verksamhet. Musik- och kulturskolorna erbjuder barn och ungdom undervisning och kulturella upplevelser. Skolorna bedriver en undervisning dit eleverna söker sig själva.*

---

<sup>1</sup> I uppsatsen kommer begreppet *kulturskola* användas som en beteckning av verksamheten som bedrivs på de kommunala musik- och kulturskolorna idag, och *musikskola* när verksamheten beskrivs ur ett historiskt perspektiv.

*Att erbjuda en mångfald av konstnärliga uttrycks- och arbetsformer. Musik och kulturskolorna integrerar olika konstformer i undervisningen, vårdar och utvecklar våra kulturarv samt stöder nya kulturuttryck (Sandh, 2006, s. 9).*

## Förväntningar på kulturskolan

Hilmersson (2004) intervjuade Christer Bouij, professor i musikvetenskap vid Örebro universitet, som i likhet med Sandh (2006) hävdar att en av anledningarna till att musikskolorna bildades var att ge orten förutsättningar för ett fungerande musikliv. Tivenius (2005) uttrycker sig något mer drastiskt och skriver att han upptäckte att målet för den musikskola han arbetade på under 80-talet, var att ”förse den lokala konsertföreningens symfoniorkester med påläggskalvar” (Tivenius, 2005, s. 5). Historiskt har alltså fokus legat på att få fram musikaliska hantverkare, snarare än att ge utrymme för nyskapande musiker som kan uttrycka sig genom sitt spel (Lilliedahl, 2007). I rapporten *Musikalisk mångfald* (2002) hävdar Sveriges Musik- och Kulturskoleråd att förväntningarna på att kulturskolan ska leverera unga förmågor till den lokala amatörorkestern, i viss mån lever kvar även idag.

Det finns alltså krav och förväntningar på att kulturskolans undervisning ska generera duktiga musiker (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, 2002). Det förekommer även förhoppningar om att dessa elever sedan går vidare, inte bara till lokala amatörorkestrar, utan även till musikgymnasier, folkhögskolor och musikhögskolor (Lilliedahl, 2007). Kulturskolan förväntas vara den grund som det professionella musiklivet bygger på (Sandh, 2006).

I takt med att samhället förändras ställs nya krav på kulturskolan. Den ska vara till för alla och företräda flera sorters musik än den klassiska. Den tidigare så solida värdegrund, vars estetiska ideal var självklara när den kommunala musikskolan startades, började ifrågasättas och luckras upp under 1900-talets senare årtionden. Den gamla musikskolan kolliderar med dagens verklighet med resultatet att många skolor förlorar sin identitet (Lilliedahl, 2007; Hilmersson, 2004).

## Instrumentalundervisning i kulturskolan

### Undervisningens förutsättningar

I kulturskolan är det vanligt att elever undervisas enskilt, vilket ger andra förutsättningar för undervisning än i till exempel grundskolan. Enskilda lektioner ses som något exklusivt som bäddar för en högre undervisningskvalitet än i gruppundervisning (Rostvall & West, 2001). Att lärare vill bedriva enskild undervisning kan bero på deras egen bakgrund – det är så de själva har blivit undervisade och det är i den undervisningsformen de ser möjligheter att individualisera (Olsson, 1993). Eftersom kulturskolans verksamhet inte regleras av nationella styrdokument är det den enskilda läraren som bestämmer hur undervisningen ska se ut. Det ger andra intressenter såsom skolledning och föräldrar liten möjlighet att påverka undervisningens form och innehåll (Rostvall & West, 2001). Undervisning i mindre grupper förekommer, men ses ofta snarare som en kompromiss, som beror på ekonomiska frågor, än att man ser fördelar med gemensam undervisning (Dahlberg, 2006, Olsson, 1993). Lilliedahl (2007) menar, däremot att den gruppundervisning som framtvingades av 1990-talets besparingar, många gånger gjorde att lärare fick upp ögonen för de fördelar som finns med att spela tillsammans. De sociala vinsterna blev tydliga, samtidigt som eleverna fick ett meningsfullt tillfälle att öva på sitt instrument (Ibid., 2007).

## Bakgrundsfaktorer

Lärare kan inte räkna med att möta elever som är helt utan musikaliska referensramar. Eleverna bär snarare med sig en komplex musikalisk kunskap som de tillägnat sig utanför skolans väggar (Folkestad, 2006). Både lärare och elever i kulturskolans undervisning har genom tidigare erfarenheter skapat sig en musikalisk identitet (Rostvall & West, 2001). Med en musikalisk identitet följer ofta en känsla av tillhörighet till en viss grupp i samhället. Att föredra en viss genre handlar om mer än tonmaterial. Med en genre följer ofta en hel kultur, med gemensamma normer och värderingar. Lärarens sociokulturella kontext får konsekvenser för undervisningen. Val av undervisningsmaterial, arbetssätt och arbetsformer påverkas av lärarens bakgrund och erfarenheter (Dahlberg, 2006; Rostvall & West 1998).

Musiklärarens bakgrund och utbildning antas spela stor roll för hur undervisningen bedrivs. Rostvall och West (2001) skriver om hur lärare ofta är präglade av den utbildning de gått igenom. Bouij (2004) menar att Musikhögskolans lärarprogram ofta ses som ett andrahandsval för de studenter som söker dit. Studenter som satsar på en musikerutbildning men inte klarar ansökningsproven, väljer att ta den återstående vägen in på musikhögskolan, via lärarutbildningen. Många blivande lärare identifierar sig alltså främst som musiker, och har svårt att flytta fokus från det egna lärandet, till hur man lär andra att spela ett instrument. Det är även de studenter som främst satsar på sitt eget spel, och ägnar mycket tid åt övning, som enligt Bouij har hög status på musikhögskolan. Rostvall och West (2001) beskriver hur undervisningen på lärarutbildningen ofta har likheter med den undervisning som används för att utbilda yrkesmusiker. De blivande lärarna socialiseras i ett sammanhang som premierar det klassiska musikidealet och som värnar om en såkallad konservatorietradition<sup>2</sup>. Följden blir, enligt Dahlberg (2006) att instrumentalundervisningen på kulturskolorna präglas av samma värden och ideal. De lärare som själva undervisats i ett mer informellt sammanhang, tenderar ändå att forma sin egen verksamhet efter mer traditionella undervisningsformer (Green, 2002). Detta ser Dahlberg (2006) som ett bevis för konservatorietraditionens starka ställning inom musikundervisning.

Musikforskarna Rostvall och West (2001) gjorde en studie av instrumentalundervisning på kulturskolan, och resultatet presenteras i avhandlingen *Interaktion och kunskapsutveckling - en studie av frivillig musikundervisning*. Två gitarrlärare och två bleckblåslärare studerades under sammanlagt elva lektioner. Rostvall och West filmade undervisningssituationerna utan att själva befinna sig i rummet. Syftet med avhandlingen var att ”skapa en fördjupad förståelse av relationer mellan interaktion, kunskapsutveckling och institution i instrumentalundervisning, genom att beskriva och analysera skeenden under lektioner och tolka dem i ett vidare historiskt och samhälleligt perspektiv” (Rostvall & West, 2001, s.9). I resultatet konstaterar författarna bland annat att eleven ges mycket lite, eller inget utrymme att komma med egna initiativ och att uttrycka sina tankar om spelet. Undervisningen verkar i det närmaste vara opersonlig då det nästan inte finns någon ögonkontakt mellan lärare och elev. Kommunikationen förs via notstället, där båda fokuserar. Rostvall och West uppfattar det som att det är läraren som styr undervisningen, i enlighet med en konservatorietradition som författarna menar är levande på kulturskolan idag.

## Elevers förväntningar på kulturskolans undervisning

Markensten (2006) har gjort en intervjustudie där hon djupintervjuat ett 60-tal ungdomar som slutat i kulturskolans undervisning. Det främsta skälet till varför de slutade uppgavs vara att

---

<sup>2</sup> Se s. 6 för vidare beskrivning.

eleverna helt enkelt tröttnade eller att ”det inte var kul längre”. Ett skäl som majoriteten av informanterna gav, var att de ville få större inflytande över vilken musik som spelades i kulturskolan. Att spela låtar som man känner igen och helst musik från den egna ungdomskulturen tyckte många var viktigt. Att få vara med och bestämma repertoar ses som en förutsättning för att spela i och kulturskolan. Så här uttrycker en flicka i mellanstadieåldern sin frustration:

Låtarna! Låtarna var jättetråkiga. Det liksom bara plingade lite när man spelade. Det lät inte bra. Och så var låtarna jätte barnsliga och jättetråkiga. Det var urtråkiga låtar, Blinka lilla stjärna och sådant. Jag fattar inte varför man måste spela så barnsliga och tråkiga låtar! (Markensten, 2006, s. 12.)

Brändström och Wiklund (1995) gjorde 1992-1993 en intervjustudie med barn för att undersöka hur de förhöll sig till musik och musikutbildning. I resultatet presenteras vad som under intervjuerna framkommit som mest positivt respektive mest negativt med kulturskolan. Resultaten liknar de som framkom i Markenstens (2006) undersökning. Något som barnen var missnöjda med var monotonin i undervisningen. Brist på variation och att alltid få spela samma sorts musik var vanligt förekommande svar. Att spela samma låt länge, upplevdes också som negativt, och en vanlig uppfattning var att man spelade ”tråkiga låtar” (Ibid., 1995).

Enligt ungdomarna i Sveriges Musik- och Kulturskoleråds (2002) undersökning är det viktigt att lektionerna erbjuder upplevelser av musik, och inte bara fokuserar på teknikövningar. En informant uttrycker det så här: ”Själva det som är musiken försvinner, och så är det bara tonerna kvar” (Ibid., 2002 s. 44).

Lidén (2006) söker med hjälp av en intervjustudie förstå och beskriva hur barn uttrycker sina upplevelser av och ambitioner med sitt musicerande. Även i Lidéns undersökning framkommer att det är viktigt att få en bra helhetsupplevelse av sitt musicerande. Upplevelsen nås av att det låter bra och att man kan framföra stycket i sin helhet. Att spela i en orkester var något som bidrog till detta, då medmusikanter hjälpte till att ge ett musikaliskt sammanhang. Gruppundervisning medförde dock negativa upplevelser för vissa informanter. Att vara tvungen att vänta på medspelare och inte få hjälp från läraren uppfattades som frustrerande, något som författaren tror kan minska elever lust och ambitioner att lära. Att de andra medlemmarna i gruppen var stökiga eller inte var lika duktiga var också problematiskt för en del av eleverna (Ibid., 2006). I Brändström och Wiklunds (1995) undersökning beskrivs dock ensemblespel, orkester och undervisning tillsammans med en kompis som något positivt. Den sociala aspekten av ungdomars instrumentalundervisning ses som en viktig del för att skapa en positiv helhetsupplevelse.

Markensten (2006) menar att hennes intervjuundersökning ger indikationer på hur kulturskolan skulle kunna förbättra sin musikundervisning, och poängterar vikten av en varierad undervisning. Valfrihet både vad gäller lektionstid, genre och undervisningssätt är enligt författaren något som borde ges eleverna. Nästan alla barn i undersökningen var överens om att musik är roligt och att det är härligt att lyssna på musik. Markensten påpekar att om kulturskolan bättre tar tillvara barns och ungas önskemål, kan de även få samma lustfyllda upplevelser av det egna musicerandet.

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2002) har gjort en undersökning som fokuserar ungdomars inställning till musicerande. I undersökningen framkommer att ungdomar spelar ett instrument främst för sin egen skull. Det allra viktigaste för kulturskolans elever är att det

är roligt att spela och att de får möjlighet att spela den musik som de tycker om (Ibid., 2002). Kulturskolan vilar på en tradition av bildning och har dessutom förväntningar på sig att undervisningen ska generera duktiga musiker. Det är inte konstigt att elevers och kulturskolors skilda mål och värderingar kommer i konflikt med varandra, något som SMoK fruktar ska få konsekvensen att ungdomar tar avstånd från "det etablerade kulturlivet" (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, 2002, s. 61). Rostvall och West (1998) påpekar att elevernas och lärarnas delvis skilda förväntningar på undervisningen, kan vara en anledning till att elever slutar i Kulturskolan efter bara några år.

Det totala antalet musicerande barn och ungdomar i kulturskolan har minskat med drygt 23 % de senaste 15 åren. SMoK (2005) konstaterar att intresset för att spela instrument ur t ex träblås- och bleckblåsfamiljerna har minskat kraftigt under samma period. Trycket på populära instrument som piano och gitarr har däremot ökat, men även där har antalet elever blivit färre. Istället blir köerna längre och längre. SMoK tycker sig kunna ana att det är vanligt att efterfrågade instrument som piano och gitarr får stå tillbaka för satsningar på klassiska orkesterinstrument. Kulturskolornas egna önskemål om att ha traditionella ensembler såsom symfoniorkester, blåsorkester och storband verkar gå före ungdomars intressen och önskemål. SMoK frågar sig om musik-/kulturskolorna verkligen vill möta ungas musikintresse.

## Undervisningstraditioner

Rostvall och West (1998) har spårat två skilda undervisningstraditioner som de anser påverkade utformningen av den kommunala musikskolans organisation. Författarna påpekar att beskrivningarna de ger inte ska ses som statistiska sanningar, utan snarare som en generalisering av två ytterligheter (Ibid., 1998). Vidare beskrivs och ifrågasätts en elevcentrerad pedagogik, där de didaktiska valen tar sin utgångspunkt i eleven. Slutligen skildras kortfattat traditionen att låta de didaktiska valen ta sin utgångspunkt i ämnet.

### **Konservatorietradition**

Rostvall och West (1998) beskriver vad de kallar en *borgerlig pedagogisk tradition* sprungen ur 1800-talets instrumentalundervisning för de med ekonomisk och i viss mån även musikaliska förutsättningar. Olsson (1993) skriver om *traderingsidealet* och Dahlberg (2006) refererar till den institutionaliserade musikundervisningen som *formellt lärande*. I centrum för undervisningen står utvecklandet av tekniska färdigheter som krävs för att behärska de musikaliska verken (Rostvall & West, 1998). Man fokuserar på tekniska problem som måste övervinnas och läraren ger upplysningar om vad som är rätt och fel. Läraren agerar förebild enligt mästare-lärlingtraditionen, ett förhållande som uppkom därför att språket begränsade möjligheterna att förmedla all den kunskap som mästaren innehar. Läraren blir ett exempel som eleven ska följa (Rostvall & West, 1998, Olsson, 1993). Det är alltså hos läraren kunskapen finns och den naturliga följden blir att denne ofta är väldigt aktiv i lektionen (Rostvall & West, 1998). Elevens ses som "tabula rasa", ett rent oskrivet blad som är redo att fyllas med kunskap (Olsson, 1993).

I en undervisning färgad av konservatorietraditionen är repertoaren given och består av verk med så höga konstnärliga värden att musiken är värd att reproduceras (Olsson, 1993). De musikaliska verk som används i undervisningen bryts ned i sina beståndsdelar och studeras i detalj (Olsson, 1993, Rostvall & West, 2001). Styckets delar behandlas sedan i en viss ordning med målet att se progression hos eleven. Man omskapar alltså musiken från delar till helhet och får på så sätt kontroll över alla de moment som anses krävas för att behärska stycket. En uppfattning som är rådande inom musikundervisning enligt konservatorietradition

är, enligt Rostvall och West (2001), att grundläggande färdigheter är en förutsättning för att eleven ska kunna uttrycka något med musiken. Således lägger man ingen energi på expressiva parametrar utan fokuserar t ex notläsning och teknik. Författarna menar vidare att man inte tränar barnens musikaliska lyssnande eftersom lärarna sällan förebildar på instrumentet. Det blir istället noterna som får representera hela musiken. Musicerandet tar alltså sin utgångspunkt i notbilden, och går från något abstrakt till något konkret (Rostvall & West, 2001).

Som ett komplement till den klassiska musiken används, främst i nybörjarstadier, folkvisor, evergreens och såkallad skolmusik. Skolmusik är enligt Rostvall och West (1998) pedagogisk nyskriven musik som kan ses som ett försök att kompromissa mellan kulturskolans traditioner och ett tillvaratagande av samhällets musikaliska intressen. Musiken används bara i pedagogiskt syfte och har ingen användning utanför skolans värld. Författarna ger ”Lunka på” och ”Lilla snigel” som exempel på sådan skolmusik och menar att dessa sånger är avsedda att tillgodose de behov av teknisk utveckling som behövs i just det stadiet av musikundervisningen. I verkligheten har man inte alls minskat avståndet till den musikkultur man försökt närma sig, utan snarare använt musiken som ett led i en fortsatt konservatorietraditionell musikundervisning (Ibid., 1998).

### **Folklig lärandetradition**

Rostvall och West (1998) beskriver en mer folkligt förankrad lärandetradition. Signifikant för en sådan tradition är att musiken har en mer social funktion, och är en naturlig del av en kontext, t ex i spelmanslaget. Merparten av lärandet inom den folkliga traditionen har ägt rum utan en given lärare. Lärandet har skett genom ett gemensamt prövande, där man lyssnar och härmar, något som burkar kallas *learning by doing* (Rostvall & West, 1998). Den folkliga lärandetraditionen förknippas ofta med lärande utanför institutioner, men har enligt Olsson (1993) även stor relevans för den institutionaliserade musikundervisningen.

Undervisning med folklig förankring präglas enligt Olsson (1993) av ett kreativt lärandeideal. Tänkandet har sitt ursprung i romantiken, där den subjektiva kunskapen stod i fokus. Enligt kreativitetssidealet ses eleven som en aktiv individ som anses kunna skapa egen kunskap utifrån de erfarenheter han eller hon har gjort. I centrum för undervisningen står samspelet mellan lärare och elev, och läraren blir en handledare som finns där om eleven behöver hjälp (Olsson, 1993). Läraren kommenterar inte rätt och fel i samma utsträckning som i en mer traditionell undervisning. Läraren präglar istället eleverna genom att förebilda på instrumentet (Rostvall & West, 1998).

Repertoaren ses som ett medel för att kunna uttrycka sig och skapa, och väljs i syfte att knyta an till elevens erfarenhetsvärld. Det finns alltså ingen given repertoar. Det blir istället elevens strävan efter att lära sig mer blir utgångspunkt för undervisningen. Man låter det musikaliska uttrycket hos eleven gå först, och det får sedan styra behoven av teknisk skolning (Olsson 1993). Den musikaliska helheten står i fokus, snarare än förfining av tekniska detaljer (Rostvall & West 1998).

Dahlberg (2006) påpekar att man i diskussionen om olika undervisningstraditioner, lätt drar paralleller till genre. Konservatorietraditionell undervisning är inte nödvändigtvis synonymt med att man undervisar i klassisk musik, men Dahlberg menar att det å andra sidan ofta är så det ligger till. Författaren är noga med att poängtera att det ytterst inte handlar om *vilken* musik som spelas i kulturskolan. Den institutionaliserade musikundervisningen omfattar numera flera sorters musik än den klassiska, men man närmar sig genrer som pop, rock och

folkmusik på samma villkor som den klassiska musiken. Det som vid en första anblick kan se ut som en fråga om genre i musikundervisningen, handlar enligt Dahlberg snarare om olika lärandetraditioner.

### **Elevcentrerad pedagogik**

Ruud (1996) beskriver negativa aspekter av den traditionella konservatorietraditionens pedagogik och menar att mekanisk inläring, alltför stark disciplinering som hämmar uttrycket, ett försummat gehör till följd av notläsning, och alltför höga prestationskrav, har skapat efterfrågan av en alternativ pedagogik. Ruud skriver om *selvrealiseringspedagogikk*, en processororienterad pedagogik som betonar självförverkligande och mänskliga värden framför en prestationskultur. De pedagogiska tankegångarna hämtas från den reformpedagogik som Hanken och Johansen (1998) redogör för i boken *Musikundervisningens didaktikk*.

Hanken och Johansen (1998) beskriver hur en ny pedagogik växte fram i början av förra århundradet. Reformpedagogiken växte fram som en protest mot den ensidiga skola som fanns i slutet av 1800-talet. Skolan uppfattades som auktoritär och att verksamheten bedrevs utan att ta hänsyn till barns tankesätt. Idag existerar inte reformpedagogiken i renodlad form, men den kan antas influera lärare i deras didaktiska val (Ibid., 1998).

I undervisning inspirerad av reformpedagogiken utgörs motivationen att spela av barnets intresse, inte plikt eller tvång. Undervisningen tar sin utgångspunkt i barnets utveckling, inte bara den musikaliska, utan en allsidig utveckling. Barnet ses om en del av en barnkultur vars tankar och idéer är värda att ta tillvara. Läraren blir en handledare med uppgift att stötta barnet och hjälpa det att uttrycka sig. Elevcentrerade tankegångar inom instrumentalundervisning kan ge konsekvensen att innehållsliga val präglas av elevens musikpreferenser. Valen av innehåll i undervisningen utgår alltså inte främst från instrumentet och dess standardrepertoar, utan ifrån elevens intressen och önskemål. Följden kan även bli att man fokuserar mer på elevens uttryck och därmed arbetar mer med improvisation och skapande moment (Hanken & Johansen, 1998).

Det samhälle vi lever i är i ständig förändring, och rådande tankegångar påverkar även skolan och skolans uppdrag. Forskning pekar på en ideologisk förskjutning, från kollektiv till individ. Vi befinner oss alltså i en allt mer individcentrerad kontext, där utbildning i hög grad ska anpassas och individualiseras efter den enskilda eleven (Boman, 2002). Målet är både att främja elevens personliga utveckling samt att göra dem till ansvars-kännande medborgare, vilket enligt många endast kan uppnås genom en individcentrerad pedagogik (Georgii-Hemming, 2005). Även på Sveriges kulturskolor kan man se en förskjutning från en verksamhet präglad av kollektivism, till en undervisning med fokus på det individuella. På 1990-talet blev kulturskolans mål att nå *alla* tydliga, från dem som enbart spelade för nöjes skull, till dem som satsade på en yrkeskarriär. Kulturskolornas målsättningar formulerades ofta med tillägget *utifrån individuella förutsättningar* (Persson, 2001).

Lilliedahl (2007) skriver om att förväntningarna på dagens kulturskola måste ses i ljuset av den senmoderna tid vi lever i. Kulturskolan har traditionellt sett sökt tillfredsställa ett behov av bildning men i dagens samhälle ställs också krav på att erbjuda en lustfylld undervisning. Att spela ett instrument ska vara ett nöje. Bouij ser det som ett tecken i tiden, att skönheten, estetikens kärna vittrar sönder. Istället för att förvänta sig omvälvande musikupplevelser, förväntar man sig underhållning (Hilmersson, 2004). Barn och ungdomar idag lever i en verklighet där man räknar med snabba resultat. Att vänta ligger inte i tiden, istället

eftersträvas upplevelser och roliga erfarenheter som kan göras här och nu. Att utgå från elevernas erfarenhetsvärld skulle kunna ge relevans till undervisningen. Risken blir dock att man förlorar de långsiktiga målen. Kvar blir en undervisning baserad på upplevelser (Lilliedahl, 2007).

### **Kritik mot elevcentrerad pedagogik**

Georgii-Hemming (2005) tar i sin avhandling *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*, upp problematiken med individualisering av musikämnet i skolan. Georgii-Hemming är medveten om att hon provocerar när hon frågar sig om det alltid är meningsfullt att eftersträva en undervisning som tar utgångspunkt i elevens musikaliska erfarenheter?

Går utvecklingen av idén om individen i centrum mot en förståelse där eleverna helt själv får bestämma vilka låtar de ska spela, vad de ska arbeta med och på vilket sätt detta arbete ska gå till, är det min uppfattning att det är en naiv tolkning. Jag menar att många dimensioner av olika elevers erfarenheter ska kunna involveras i arbetet, att musikundervisningen i skolan ska upplevas meningsfull och angelägen, men frågan är om den uppnås ifall agenda helt sätts av eleverna själva (Georgii-Hemming, 2005, s. 319).

Georgii-Hemming (2005) frågar sig om det kanske är skolans uppgift att erbjuda alternativ till den relativt smala musikvärld som presenteras i media idag.

Även Lilliedahl (2007) tar upp problematiken med individcentrerad pedagogik när han skriver om föräldrars förväntningar på Kulturskolan. Lilliedahl konstaterar att det finns vitt skilda anledningar till varför föräldrar anmäler sina barn till Kulturskolan och att det därmed även finns olika förväntningar på verksamheten. I mångt och mycket förväntar sig föräldrarna dock att läraren ser till barnens behov, vilka inte nödvändigtvis är samma sak som barnens intressen. Att bedriva en undervisning som tar till vara det musiska i barnet, menar Lilliedahl främjar en helhetsutveckling. Lilliedahl nämner de förväntningar som finns på kulturskolan från andra håll, som tidigare nämnts, och påpekar att man inte bara kan se till barnens intressen:

Att som lärare ständigt ta sin utgångspunkt i elevens livsvärld riskerar att undervisningen tappar progression och degraderas till att inte nå längre än en lustfylld aktivitet. Att bygga musik- och kulturskolans arbete på en upplevelsebaserad undervisning tillgodoser inte heller föräldrarnas förväntningar eftersom barnets utveckling då får sekundär betydelse (Lilliedahl, 2007, s. 98).

Liknande tankar framförs av en informant i Ericssons (2002) avhandling *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse*. Ericsson, själv lärare, skriver att han i sin egen undervisning strävar efter att tillgodose elevernas önskemål, och att de därigenom lär sig vad de själva vill lära sig. I arbetet med avhandlingen genomförde Ericsson gruppsamtal med ungdomar från grundskolans år 8 och år 9. I samtalet fokuserades ungdomars uppfattningar om musikaliskt lärande inom den allmänna musikundervisningen. En av informanterna, som även är Ericssons egen elev påpekade att om eleverna inte blir presenterade för ett bredare musikutbud än de själva känner till, har de heller ingen möjlighet att ta ställning till vad de vill lära sig, med följderna att det blir svårt att utöva ett reellt inflytande över undervisningen.

### **Musikundervisning med ämnet som utgångspunkt**

Motsatsen till att låta de didaktiska valen ta sin utgångspunkt i eleven, kan sägas vara att de tar sin utgångspunkt i själva ämnet. Musikämnet kan ses både som en konststart, hantverk, vardagskultur och vetenskap, och det är på dessa grundläggande strukturer som valet av

undervisningsmaterial bygger. Musikens fundamentala begrepp, principer och fenomen förmedlas genom undervisningen. Innebörden av detta är inte på något sätt fastlagd, utan det är snarare upp till varje enskild lärare att bestämma (Hanken & Johansen, 1998).

## Didaktik

En lärares vardag kantas av didaktiska val. För att förstå vad det kan innebära följer här en kort introduktion till begreppet didaktik:

Vad är didaktik? Enligt Nationalencyklopedin betyder ordet ”läran om undervisning; undervisningens och inläringens teori och praktik. Nya svenska synonymer är lärande, pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap” (NE.se).

Enligt Uljens (1997) används ofta ett alltför snävt didaktikbegrepp på högskolor och universitet. För att särskilja didaktik från metodik burkar man tala om att didaktik handlar om *vad* och metodik svarar på frågan *hur*. Didaktiken handlar om mycket mer och definieras i artikeln såhär:

- Vem som ska lära sig
- Vad man skall lära sig
- När man skall lära sig
- Med vem man ska lära sig
- Var man ska lära sig
- Hur man ska lära sig
- Varför man ska lära sig
- För vad man ska lära sig (Uljens, 1996, s. 17)

De didaktiska frågorna behöver inte enbart röra styrda undervisningssituationer, utan blir, enligt Nationalencyklopedins definition, något som rör lärandesituationer även i andra sammanhang (Uljens, 1997). I undervisningspraktiken blir frågan om didaktik en fråga om beslut som en lärare behöver ta, utvärdera och reflektera över (Hanken & Johansen, 1998).

## Problemområde

Som tidigare forskning visar kan problem som rör instrumentalundervisning diskuteras från många olika perspektiv. Rostvall och West (2001) tecknar en dyster bild av dagens kulturskola, där läraren sätter ramarna för vad som ska ske i undervisningen, en undervisning som bedrivs i konservatorietraditionens fotspår. Samhällets förväntningar på kulturskolan verkar inte stämma överens med barn och ungdomars inställning till sitt musicerande (SMoK, 2005). För ungdomar är det viktigt att musicerandet är lustfyllt, och att få inflytande över vilken musik som spelas (Markensten, 2006). SMoK frågar sig hur man skapar ”balans mellan konstnärlig förnyelse och skydd av ett kulturarv?”

Den stora utmaningen för all musikundervisning/musikverksamhet förefaller vara att skapa lustfyllda lärsituationer där det finns ett stort utrymme för att tillmötesgå individuella önskemål om form och innehåll (SMoK, 2005, s 61).

En allt mer individcentrerat samhälle ger nya förutsättningar för instrumentalundervisning. Hur resonerar fiollärare om undervisningen som de bedriver? Vilka utgångspunkter har lärare

för sina didaktiska val, och vilka värderingar är synliga i resonemanget om innehåll, metod och undervisningens syfte?

## Syfte

Syftet är att genom intervjuer med tre fiollärare, bidra till kunskapsutvecklingen om fiollärares utgångspunkter för didaktiska val.

## Frågeställningar

- Hur förhåller sig lärarna till samtidens genrebredd?
- Hur förhåller sig lärarna till repertoarval, och tar valen sin utgångspunkt i elevens intresse eller ämnets traditioner?
- På vilket sätt kan lärarna se att det under senare år skett förändringar i villkoren för fiolundervisning och vilka konsekvenser får det?

## METOD

### Val av metod

Som metod för materialinsamling användes kvalitativ intervju. Intervjuerna utfördes med en låg grad av standardisering, vilket innebär att frågorna som ställs ger intervjupersonen möjlighet att svara med egna ord (Patel & Davidsson, 1992). Den kvalitativa intervjun utformas snarare som ett samtal än ett förhör. Både intervjuaren och informanten är medskapare i ett samtal, där det inte förekommer några rätta svar (Ibid., 1992). Intervjuerna var halvstrukturerade, dvs. det fanns i förväg bestämda intervjufrågor, men intervjuerna tilläts ta olika vändningar. Ett av samtalen rörde sig som i cirklar runt frågorna, medan ett annat följde frågeordningen nästan helt.

### Urval

Till undersökningen söktes fiollärare som arbetade på musik- och kulturskolor, och som dessutom hade flerårig yrkeserfarenhet. Anledningen till detta var att jag ville samtala med en erfaren lärare, som träffat många elever och undervisat under en längre tid, och därmed antagligen har skapat sin egen metod och rutiner för sitt arbete. Intressant är också att se hur dessa erfarna lärare förhåller sig till undervisning i ett övrigt individanpassat samhälle, som på många sätt ser annorlunda ut jämfört med när lärarna utbildades.

De utvalda personerna kontaktades via brev, och ringdes sedan upp för ett personligt samtal. Trots att två av dem ännu inte hade fått brevet, var det ingen tvekan om att de ville ställa upp på att intervjuas. Den tredje informanten hade läst brevet och tagit del av informationen, och även hon var villig att delta i studien.

Två av informanterna är kvinnor, och en man, en könsfördelning som enligt min erfarenhet är representativ för fiolläraryrket. Lärarna valdes inte ut för att de har ett rykte om sig att undervisa på ett visst sätt. Trots att jag kände till några av dem sen tidigare hade jag inga uppfattningar om deras verksamhet och sätt att undervisa.

### Genomförande

Intervjuerna genomfördes på respektive lärares arbetsplats. De tre intervjuerna blev väldigt olika, och skiljde sig också i längd. Den första varade 60 minuter, den andra 41 minuter, och den tredje endast 34 minuter. För att kunna hålla fokus på själva samtalet, och inte behöva anteckna under tiden, spelades intervjuerna in på Mp3. I arbetet med resultatanalysen uppkom ett resonemang som krävde ytterligare frågor till en av intervjupersonerna. En kort uppföljningsintervju på cirka tre minuter genomfördes per telefon. Samtalet spelades inte in, men intervjupersonen gav sitt medgivande till att hennes svar skulle nedtecknas och därefter tolkas.

Efter den första intervjun, kände jag mig osäker i min roll som intervjuare. Jag upplevde att det var svårt att vara konkret i mina frågor, och att det hände att jag ställde ledande frågor. Kvale (1997) skriver dock att ledande frågor kan ha en positiv inverkan på intervjun. Dessa frågor kan användas för att pröva tillförlitligheten i informantens svar. Kvale påpekar även att med dagens sätt att se på kunskapsbildning ur ett sociokulturellt perspektiv, blir intervjun ett samtal där data uppstår i ett samspel mellan intervjuaren och intervjupersonen. Det blir därför inte relevant huruvida frågorna är ledande eller inte, utan snarare vilken i vilken riktning frågorna leder.

## **Bearbetning och analys**

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades de ordagrant. Ett samtal som transkriberas från muntlig till skriftlig form kan aldrig ses som en direkt kopia av verkligheten. Redan i nedtecknandet av intervjun förekommer tolkning från forskarens sida (Kvale, 1997). En intervjuare bör kunna bistå den intervjuade i berättandet, samt ha en vänlig framtoning (Kvale, 1997). I intervjun förekom således många uppmuntrande inpass, såsom ”mm”, ”mhm” och ”ja, precis” från intervjuarens sida. Vid tillfällen i samtalet där dessa inpass inte anses ha någon betydelse för intervjuens riktning och innehåll, har de undlåtit att skrivas ut.

Ett transkriberat talspråk med alla dessa ofullständiga meningar kan ibland ge intryck av att intervjupersonen är rörig och osammanhängande i sina svar (Kvale, 1997). För att inte fördumma intervjupersonerna har vissa meningar omformulerats till ett läsbart skriftspråk. I texten presenteras intervjupersonerna med fingerade namn.

I bearbetningen av resultatet färgmarkerades delar av samtalet som ansågs vara av relevans för undersökningens syfte. Genom att återkommande gånger noggrant läsa de transkriberade intervjuerna har jag försökt förstå meningen bakom informanternas uttalanden, och även sökt sätta in deras resonemang i ett större sammanhang. Resultatet från de tre olika intervjuerna sammanställdes under olika teman i syfte att besvara undersökningens forskningsfrågor.

## RESULTAT

### Resultatpresentation

I detta kapitel presenteras det resultat som kommit fram genom intervjuer.

#### **Kristina**

Kristina är 61 år och arbetar som fiollärare på en mindre musikskola. Kristina började spela mandolin vid nio års ålder, och fortsatte med fiddla. Senare började hon spela fiol, vilket hon tyckte var väldigt roligt. Kristina har alltid velat jobba med människor, och trots att hennes föräldrar inte hade något musikintresse, var det var självklart för henne att bli fiollärare. Kristina tog lärarexamen 1969 och jobbade några år på olika skolor med undervisning i både i fiol och i blockflöjt, innan hon kom till sin nuvarande arbetsplats där hon har arbetat sedan 1973. Under de första 5-10 åren som lärare medverkade Kristina i flera orkesterföreningar som var verksamma i de närliggande orterna. Hon har även erfarenhet av att spela i folkdanslag, men slutade eftersom hon efter ett tag inte längre uppskattade folkmusiken.

För Kristina är det viktigaste med undervisningen att eleverna får med sig någonting när de går hem. Att de är glada när de går ifrån lektionen och att Kristina har kunnat ge dem någonting rent musikaliskt. Hur duktiga eleverna är tycker Kristina spelar mindre roll. Kristina tror att det viktigaste för många elever som spelar fiol är att de har en vuxen att gå till, som bryr sig om dem. Därför är hon angelägen om att försöka se barnen när de kommer, och hon tror att det behövs i dagens samhälle. Kristina säger att hon försöker bry sig om varje elev, men påpekar att det är svårt när man har 55 elever i veckan.

Kristinas elever använder sig av fiolskolor de första spelåren. Ofta finns fiolskolorna i två volymer, och Kristina uttrycker en viss frustration över vad man ska göra sedan. När böckerna är utspelade så plockar hon från olika material, t ex Suzukiböckerna. Om någon av eleverna visar intresse för klassisk musik så försöker hon ge dem liknande stycken från olika kompositörer. Ibland får eleverna spela folkmusik och även irländsk musik, vilket Kristina uppfattar att de tycker är väldigt roligt. Det händer att Kristina även använder folkmusiklåtar som etyder. Eleverna brukar ha lättare att till sig dem, eftersom det inte står etyd högst upp på papperet. Kristina tycker att folkmusiklåtarna ofta är lätta att lära sig, och att svåra passager där fingrarna ”hoppas hit och dit”, är bra för eleverna. Att spela folkmusik en längre period brukar hon dock försöka undvika, eftersom det blir så ”tröttsamt”.

I samtalet med Kristina framkommer att det är problematiskt för henne att välja repertoar.

Jag brukar tänka såhär, ska man köra de här cd-skivorna och såna här tuffa komp, eller ska jag fortsätta som liksom jag är uppväxt med? För man är ju uppväxt med en annan sorts musik och det här, det är ju en balansgång hela tiden. Det gäller väl att man ger dem en bit av kakan hela tiden, så att man inte fastnar i ett fack.

Kristina menar att om man sätter på en cd-skiva med klassisk musik, eller spelar ett klassiskt stycke för eleverna, så brukar de flesta säga att de tycker att det låter fint. Hon tycker att man som violinist ska spela den musik som är skriven för fiol, och hon tror att eleverna gillar den musik som hon gillar.

Så egentligen kan man ju styra eleverna. De är ju styrda idag med, med sin musik. Men just som stråklärare tycker jag mycket av den här musiken som är idag, den är ju inte så lätt att spela på fiol. Men det blir ju så *fel*. Då tycker de ju inte är kul när de spelar. Men självklart får man balansera lite. För man kan ju inte bara köra klassisk musik, det går ju inte.

Kristina upplever att det är ovanligt att elever kommer med egna önskemål om vad som ska spelas på lektionerna. Om det någon gång händer är det gymnasieelever som ger förslag. De yngre eleverna säger sällan någonting, men blir däremot jätteglada om Kristina spelar någon låt som de känner igen. Hon menar att många, speciellt yngre, uppskattar att spela musik som de känner igen, eftersom det går lättare att spela. Kristinas lektioner brukar ofta avslutas med att eleven får välja vilket stycke de vill spela. De får välja en låt de tycker är rolig, och då får de med sig en positiv känsla hem, och en upplevelse av att "jag kan".

Kristina spelar ganska mycket med eleverna, ofta andrastämmor, mer sällan piano. Hon försöker ta med något moment av gehörsträning varje lektion, men när de ska lära sig något nytt utgår de ifrån notbilden. Annars tror Kristina att de inte kommer ihåg när de kommer hem och ska öva på låten. Samtidigt tycker hon att det är bra att spela för eleven flera gånger så att de har musiken i huvudet.

När vi börjar tala om personligt uttryck tar det en stund innan vi når varandra och börjar prata om samma sak. Det Kristina kopplar ihop med personligt uttryck är främst hur eleven står och hur eleven ser ut när den spelar, men det som efterfrågades var snarare hur Kristina ser på elevernas spelsätt.

Ja, det är också som natt och dag naturligtvis, en del har ju det där i sig, de känner ju hur musiken är uppbyggd med fraseringar och en del känner ingenting, de bara spelar. Det är ju inte så mycket man kan göra någonting åt egentligen... Det är ju som det är...

Kristina tar spontant upp att hon tycker att det är stor skillnad på att undervisa idag om hon jämför med när hon började jobba. Då vågade inte eleverna komma om de inte hade övat. Idag kan barnen vara helt omedvetna om att de ens har haft en läxa under veckan.

K: Det är svårt att ställa krav på dem. Alltså de hinner inte [öva]. De har så mycket idag. Och så kan man fråga sig varför spelar de då?

I: Vad är det de har så mycket av?

K: Fotboll, idrott förstås, kompisar. Det är ju idrotten och kompisar, det är ju det de håller på med. Mobiltelefon, det är ju det som gäller. Det är ju deras värld, det är ju bara så.

Kristina resonerar och menar att man får försöka ha trevligt på lektionerna ändå, fastän man vet att eleverna inte övar. Eleverna ska känna att de spelar och att Kristina inte petar för mycket. Kristina menar att hon inte är lika kräsen idag, som när hon var ny som musiklärare. Då skulle hon aldrig ha accepterat det hon gör idag. Kristina kommer självmant in på att elever idag har kort tålamod, de vill upptäcka nya saker och spela nya låtar.

Det ska gå på en gång, annars är det inte kul. Och ibland tänker jag, men måste det vara så kul jämt? Jag brukar säga: om du aldrig har tråkigt, då vet du ju inte när det är kul? Det ska gå fort på något vis. De bläddrar i böckerna och vill spela nästa stycke. De vill spela låtar långt bak i boken, som de känner igen. De förstår inte att det blir så svårt...

Kristina berättar att förra hösten hade de kö på stråkinstrument, vilket hon var väldigt stolt över. Det var skönt att ha en efterfrågan, tycker hon, eftersom hon då fick en känsla av att hon kunde ställa lite högre krav på de elever som spelade på musikskolan.

Vi talar om varför det händer att elever slutar spela, och Kristina menar att det blir kritiskt när de kommer upp i tonåren. De säger oftast inte varför de inte vill spela längre, men Kristina tror att det kan vara att de har en känsla av att de kan det mesta. De har spelat sedan de var

sju, och upplever att det mest är samma sak hela tiden. Kristina tillägger att det är väldigt viktigt med variation i undervisningen, både för elevens och för lärarens skull.

### **Erik**

Erik är 51 år och har arbetat som fiollärare sedan 1984. Han är utbildad musiker, och kompletterade sin utbildning med en pedagogisk examen när han insåg att det var undervisning han ville syssla med. Erik började spela fiol i skolåldern, och är aktiv i flera olika musikaliska kontexter på fritiden. Erik har arbetat både som frilansande musiker, och som fiollärare i olika sammanhang. Han har arbetat på sin nuvarande arbetsplats sedan 1990.

För Erik är bra fiolundervisning något som är lustfyllt, dessutom vill han ge eleverna en god grund att stå på. Den som efter ett par år vill utveckla sig vidare, den ska kunna göra det. Erik ser också ensemblespelet som en väldigt viktig del av undervisningen, eftersom samspel bidrar till lustfyllt musicerande. Han menar att han ser det på barnen när de spelar tillsammans i en grupp där alla stråkinstrument finns med, att det ger ett helt annat lyft än om de står och spelar själva. Erik tror att det inte är främst den sociala aspekten av ensemblespelet som blir viktig, utan känslan att det egna spelet är en del av en helhet. När man spelar tillsammans så låter det mer, vilken ger en stor musikalisk kick.

Erik känner sig ganska säker på vad eleverna vill få ut av undervisningen. På skolan där Erik arbetar har det gjorts flera elevenkäter och då svarade eleverna att de helt enkelt vill lära sig spela. Därför tror inte Erik att man ska vara så rädd för att ställa krav på att eleverna ska öva hemma. Han påpekar att övning faktiskt är ett nödvändigt ont och att man inte lär sig att behärska ett instrument om man bara spelar 20 minuter i veckan. I samma elevundersökning efterfrågades också vilken musik eleverna ville spela. De flesta svarade att de vill spela lite av varje. Det märker Erik av även på sina egna lektioner, men bekräftar att det ofta finns låtar som blir väldigt populära. Det är främst låtar som eleverna känner till och som de har hört förut. Att spela låtar som man redan kan, är också väldigt uppskattat menar Erik. Att spela en gammal låt som eleven behärskar ger ofta en ”wow-upplevelse”.

På den skola där Erik arbetar, spelar alla stråkelever samma repertoar det första spelåret. När eleverna har kommit lite längre plockar Erik ihop material till varje elev. Han tycker inte att det är några problem att hitta lämpliga stycken, eftersom det finns så mycket att välja på när man spelar fiol. Erik vill att styckena han väljer ska ha en viss teknisk progression. Han väljer även låtar efter elevens personlighet:

Jag vill att det ska vara ett material som, passar till elevens mentala kynne på sätt och vis. Så det finns ju de som är typiska spela fort människor och det finns de som är typiska spela vackert människor. Jag tycker man ska försöka hitta musik som appellerar till personligheten.

Erik ser inga problem i att spela musik som inte är komponerad för fiol. När han var yngre spelade han fiol i ett dansband, och han säger att han redan som liten tyckte att det var självklart att man skulle kunna spela allting på fiol. Erik ser sig inte som företrädare för någon genre, utan menar att det gäller att välja ut det bästa från alla stilar. Erik upplever inte att han har en uppgift att förmedla den klassiska musiken till eleverna, utan ser det mer som att han vill förmedla musikglädje.

E: Sen finns det ju alltid bra och mindre bra musik, i alla genrer. Så det gäller att hitta guldgruvet.  
Även i den klassiska genren finns det ju jädra mycket skit. Om man säger så.

I: Hur menar du då?

E: Ja, titta på många utav de här fiolkonserterna som skrevs under den virtuosa perioden. Det är skalor upp och skalor ner, som egentligen inte ger något bestående intryck. Och så finns det ju stycken som är så underbart vackra att de går in i själen liksom. Det är samma när det gäller pop- och rockmusik också. Det finns ju popmusik som är jättebra, och så finns det popmusik som är helt ...

Erik upplever att det är olika från elev till elev om de kommer med önskemål om vad som ska spelas på lektionen. Vissa har ingen åsikt alls medan andra ställer väldigt höga krav på vilken musik undervisningen ska innehålla. Erik berättar om en elev som i stort sett bara spelar den musik som pappan spelar. Pappan är rockmusiker, och när eleven kommer med skivor, så är det bara för Erik att sätta sig ner och planka. Det var först när den här eleven fick spela sin pappas musik som hon började öva hemma. Erik påpekar att det inte alltid är det mest pedagogiskt riktiga materialet, det som eleverna kommer med. Men å andra sidan, menar han, kan det vara det enda sättet att väcka intresse och få dem att spela. Erik tror att om man får spela sådan musik som man själv vill, så kan det väcka lust och nyfikenhet för att också spela annat. Den självvalda musiken blir en inkörsport till något nytt.

I samtalet med Erik kommer det fram att han anser att alla har ett personligt uttryck, men att det kan vara svårt att jobba med på ett tidigt stadium.

Alla har ju sitt personliga uttryck, sen är det ju kanske så att när man är nybörjare, ligger det personliga uttrycket för långt ner för att komma upp till ytan, för alla tekniska problem som ligger ovanpå.

Ett sätt att lyfta fram uttrycket på ett elementärt stadium kan vara att eleven får spela helt fritt på lösa strängar, utan att tänka på vad som är rätt och fel. Erik menar att det inte är helt lätt att uttrycka sig på fiol om man inte behärskar tekniska moment som t ex vibrato, varierat stråktryck och stråklängd, osv.

E: Jag tror att man, för att våga släppa ut sitt uttryck, måste ha hantverket på plats, så att man vet hur man ska göra för att släppa loss det. Det är ju väldigt många tekniska delar som måste till för att du ska ha hela paletten liksom. ...

I: Anser du att man måste ha hela paletten innan man börjar jobba med personligt uttryck?

E: Nja, du kan ju ha uttryck redan från början, men du har ju färre uttryck att välja på när du inte har den tekniska kunskapen för att plocka fram dem.

För Erik är det viktigt att man inte spelar för svåra stycken, eftersom de tekniska svårigheterna då kan ligga i vägen för uttrycket. Han berättar att han redan från början uppmuntrar eleverna att ha ett stort utspel. Han vill att alla ska kunna dra med hela stråken och att de kan lägga tyngd på stråken. Erik berättar att han försöker undvika det han kallar för ”fisspel”. Eleverna får gärna spela fel hur mycket som helst, men de får inte spela fisigt.

Erik märker i sin undervisning att elever blir sugna på att lära sig nya saker när de ser äldre elever spela. När eleverna hör någon spela en vacker ton med vibrato väcks ett intresse för att kunna göra likadant. Det är samma sak med lägespel. I orkestrarna säger läraren ofta att det ok att spela en oktav ner, vilket för de flesta blir en morot att lära sig spela i den höga oktaven, vilket innebär lägespel. Erik tror att det blir svårare att få eleverna att erövra intresset tekniska färdigheter om det inte finns ett intresse från deras sida, att de märker att det finns ett behov. Det är när elevens egen motivation är stor som det går fortare framåt, och då ser Erik sig själv som en lärare eller handledare som finns där för att berätta hur eleven kan göra för att ta sig dit den vill.

Erik berättar att han har en tydlig struktur på sina lektioner. Först värmer eleven upp för att få musklerna att fungera, och för att få en bra hållning. Nästa moment innehåller en del intonationsövningar och rytmträning. Eriks tar även med inslag av gehörsspel i varje lektion. Sedan kommer vad Erik kallar för repertoarspel, där man spelar olika låtar. Beroende på vilken musik som man spelar för tillfället, så lärs musiken in på olika sätt, t ex irländsk musik lärs ut på gehör. Erik pratar om att det finns olika sätt att spela olika musik. I irländsk musik kan man spela med mycket glissandon och drillar som inte är användbart i den klassiska musiken. När man spelar rock så tycker Erik att det är viktigt med en viss attityd:

E: Man kan ju inte stå och spela rock'n'roll och hårdrock och vara hur jäkla snäll som helst! Det är ju likadant med den klassiska musiken, den har ju ganska stränga regler om vad som är som är rätt och fel.

I: Hur ser du på de reglerna?

E: *Ja alltså...* ska man spela ett stycke av Mozart så ska det ju helst låta som Mozart och likadant om du spelar ett romantiskt litet fiolstycke, så är det ju en helt annan klangbild med vibrato och hela det där paketet.

Erik upplever att eleverna förstår att man kan spela olika sorters musik på olika sätt, och berättar att de elever som spelar sitt andra spelår, just håller på att spela en bluegrasslåt. Erik säger att det låter helt annorlunda när de spelar en sådan låt än när de spelar t ex Fransk folkvisa. Eleverna förstår att de kan spela lite tuffare, att de kan glida in på tonen, och spela på två strängar, även fast det står att man bara ska spela på en.

På frågan om Erik, sedan han började jobba, kan se några förändringar i förutsättningarna för fiolundervisning kommer svaret direkt. Den största förändringen som han kan se, är att många ungdomar har blivit mer splittrade. Han upplever att de flesta som väljer att spela ett stråkinstrument är väldigt aktiva på fritiden.

Det är inte helt ovanligt att man spelar fiol, man rider och man sparkar fotboll och man simmar och man är med i hockeyklubben osv. Det gör ju att man får mindre tid att förkovra sig på det instrument man har valt. Och därför så går det oftast ganska mycket långsammare idag än vad det gjorde för säg 10 år sen.

Erik märkte en markant skillnad i och med gymnasiereformen i början av 2000-talet. Erik menar att de korta ämneskurserna gör att eleverna hela tiden måste ligga på topp för att få höga betyg. Tiden räcker inte till för att både prestera bra i skolan, och bli duktig på ett instrument.

Vi fortsätter att tala om de ändrade villkoren för instrumentalundervisning och jag frågar om Erik kan se någon förändring i barnens mentalitet. Erik upplever att man har blivit mer otålig, och att det är svårt att förklara att saker man arbetar med nu kan ge resultat på längre sikt. Om eleverna jobbar med vibrato så förväntar de sig att de ska kunna det om en vecka. Erik resonerar om vad det kan bero på:

Det kan ha med datorernas utveckling att göra. Man är van vid att få direkt respons, man trycker på knappen och så kommer det upp en ruta som talar om, om det är rätt eller fel.

## **Helena**

Helena är 52 år och har arbetat på samma kulturskola sedan hon tog sin examen 1980. Helena är en klassiskt utbildad fiolpedagog och valde att bli lärare av flera anledningar. En var ett stort intresse för pedagogik och undervisning. Att få möjlighet att möta barn och unga, och att samtidigt få spela, som hon älskar, var också avgörande för hennes yrkesval. Helena känner

sig väldigt bekväm med att spela folkmusik och tar ofta hand om andra lärares elever som vill spela mer folkmusik. Under utbildningen spelade hon dock klassisk musik. På fritiden spelar hon även lite elfiol, och då är det jazz som gäller, där säger hon sig vara en nyfiken nybörjare.

Frågan om vad bra fiolundervisning innebär får Helena att tänka efter en lång stund, och hon uttrycker att hon tycker att det är en svår fråga. Helena kommer fram till att hon tycker att det är en engagerad lärare som har mycket kunskap och en pedagogisk tanke med sin undervisning, och som möter eleven så att den känner sig delaktig. Eleven ska få känna att det är roligt att spela, men också att läraren kan vara ett stöd när det inte är det. Att bara tänka att det ska vara roligt, tror inte Helena på. När Helenas elever går från lektionen vill hon att de ska ha fått med sig en tro på sig själva och de har fått känna spelglädje. Att spelandet blir någonting lustfyllt och inte bara någonting som är svårt. Helena vill gärna att eleverna ser spelet som ett språk som man har lärt sig, som det är naturligt att ta fram. Helena tror att många barn börjar spela därför att de har en inneboende längtan efter att lära sig musikens språk.

En utav mina elever hade spelat ett år och hon filosoferade över det och sa: "Åh, att spela ... det är som att kunna flyga!" Att musiken tar vid där kroppen inte räcker till. Och upptäcker man det, då är det ju väldigt spännande och roligt.

På Helenas arbetsplats har stråklärarna tagit ett gemensamt beslut om vilken fiolskola de ska använda sig av i undervisningen av nybörjare. Helena tycker att det är viktigt att börja med en fiolskola, att det annars är svårt att få med allting som eleven ska lära sig. En bra fiolskola har en lagom snabb progression och innehåller en hel del kända stycken som enligt Helena kan locka eleverna. Helena menar att det kan vara motigt för eleverna att sätta igång med ett stycke som är lite svårt, om de aldrig har hört det förut. Om det däremot är en låt som de tycker om, t ex Pippi Långstrump, så upplever Helena att de lägger de ner mycket mer tid på den, även fast den är ganska komplicerad. Helena påpekar att en fiolskola inte *bara* ska innehålla kända stycken, utan välkomnar egenkomponerad musik av författarna, som tränar notläsningen, samt övningar och annan musik.

När Helenas elever har spelat ut de två första volymerna av fiolskolan, så påbörjar de en tredje skola av en annan författare där de bland annat får lära sig att spela i tredje läget. Helenas använder sig av en hel del bredvidmaterial, bland annat tar hon ofta stycken ur Suzukiböckerna.

H: Och sen finns ju Suzukiböckerna, som jag faktiskt också använder. Det är jättebra!

I: Varför är det bra?

H: För att Suzukistycken *är* bra. Det är bra musik helt enkelt och eleverna tycker om den.

I: Du upplever att de tycker om den?

H: Ja, jag upplever verkligen det. Att det är ett hållbart material. Det finns ju fina andrastämmor också.

Helena försöker uppmuntra sina elever att tänka efter och komma med egna förslag på musik som de ska spela, men det är sällan det händer. De gånger det ändå sker vill eleverna ofta spela filmmusik som Helena tycker är svårt att spela, t ex vad gäller tonarter. För att ändå få med ett moment av valfrihet så händer det att Helena spelar upp ett par tre stycken som hon funderar på, för en elev, som sedan får välja vilket stycke han/hon ska spela.

För att variera undervisningen brukar Helena låta nybörjare, som ännu inte riktigt behärskar det aktuella stycket, spela på olika ställen i rummet. Hon menar att det ger en positiv upplevelse om eleverna får stå bakom pianot, på en stol, eller ute i korridoren och spela. Då

flyttas fokus från ett prestationsinriktat tänkande, där eleven känner att han/hon måste spela *bättre* än nyss, till en spännande musikupplevelse.

Helena tycker att man kan spela musik som inte är skriven för fiol, bara det fungerar. Helena säger att hon varierar sitt undervisningssätt beroende på vilken genre de spelar på lektionen. Om det är folkmusik så lärs musiken oftast in på gehör, och hon arbetar mycket med karaktär, utsmyckning och stråktekniska detaljer som är speciella för folkmusik. När Helena undervisar i klassisk musik tror hon sig ha ett ganska traditionellt arbetssätt. I sin undervisning händer det ganska ofta att Helena spelar före eleven, även om det ska läras in efter noter. Helena säger att hon spelar väldigt mycket med sina elever, och funderar på om hon ibland spelar *för* mycket. Samtidigt vill hon ge eleverna en musikalisk förebild, och att bidra med energi till elevens eget spel. Helena kompar eleverna på gitarr, eller spelar tillsammans med dem, men att eleven står och spelar helt själv, det händer ganska sällan. Anledningen till det är att eleven ska få en upplevelse av att: ”åh, såhär bra kan det låta!” vilket också kan vara motiverande för dem. Helena tillägger att man inte får vara rädd för elevens klang, den måste också duga. Helena tycker att det är fantastiskt att det finns cd-skivor att använda i undervisningen, och ibland spelar de även till inspelad musik på lektionen. När man spelar popmusik tycker Helena att det är särskilt viktigt att man får med sig en bakgrund och ett sammanhang, men tillägger att hon inte känner sig särskilt hemma i pop- och rockgenren.

Helena tillfrågas om hon kan märka att eleverna vill spela pop eller klassisk musik:

Alltså, jag tycker att grunden ÄR klassisk. När jag lär ut fiol, då utgår jag väl ifrån de här böckerna och... att lära in hantverket, det passar väldigt bra med det klassiska spelet, stråkarter och etyder och sådana saker.

Personligt uttryck för Helena är att *eleverna* säger någonting med musiken, utifrån sig själva. Helena försöker också jobba med att man ska tänka på vad stycket handlar om, t ex att olika fraser kan representera olika personer som talar med varandra. Hon försöker även få eleverna att rent tekniskt kunna spela t ex starkt, svagt eller mildt och att de uttrycksätten sätter sig i kroppen.

I: Är uttrycket något som du jobbar med ända från låga åldrar?

H: Ja, det gör jag. Jag försöker hitta olika stämningsslägen redan när de spelar Spanien. Hur låter Spanien om du är jättearg och hur låter det om du är jättetrött.

Helena berättar vidare om en elev som under en period mobbades i skolan, utan att Helena visste om det. Det hon märkte var att eleven under den tiden förminskade hela sitt spel. Spelet var direkt förknippat med hur eleven mådde, och Helena tyckte att det var intressant att spelet också kan hjälpa och stärka personen.

Även Helena märker av förändringar i villkoren för fiolundervisning.

Jag kan se att elever har *väldigt* mycket idag, hela familjer har ett högt tempo. Det är svårt att kräva för mycket övning hemma. Jag tror att om man kräver för mycket så kanske eleverna slutar. De hinner inte.

Helena berättar att hon brukar försöka sätta sig in i elevens vardag, så att hon får en uppfattning om hur mycket tid som faktiskt är rimligt för eleven att lägga ner på övning. Helena tillägger att det kan vara en idé att ha ett möte med föräldrar till barn som precis har börjat spela. Dels för att få en föräldrakontakt och visa hur man håller instrumentet, men också för att samtala om att man faktiskt behöver öva hemma.

## Resultatanalys

I resultatanalysen lyfts de resultat som tidigare presenterats, till en mer abstrakt nivå, samt sammanställs tematiskt.

### Lärarnas förhållande till genre

Kulturskolans verksamhet har traditionellt sett varit färgad av de estetiska värden och normer som kan härledas från den västerländska konstmusiken (Lilliedahl & Georgii-Hemming, under granskning). I dagens samhälle omges vi av musik från en mängd olika genrer, och i och med att vårt samhälle förändras, ställs också krav på att kulturskolans musikundervisning ska företräda flera sorters musik än den klassiska (Hilmersson, 2004).

Intervjun med Kristina ger ett intryck av att utbudet av olika genrer är problematiskt för henne. Hon upprepar flera gånger att ”det är svårt”, och hon vet inte hur hon ska förhålla sig till schlagerlåtar och tuffa komp på cd-skiva. Kristina är själv klassiskt skolad och uppskattar att spela och undervisa den musiken. När en elev visar intresse för klassisk musik försöker hon uppmärksamma det och fortsätta med stycken i samma stil. Hon tycker dock att det är viktigt att inte fastna i ett fack, utan vill gärna att eleverna ska spela olika sorters musik. Det är frågan om vad det ska vara för musik som verkar bli problematisk för Kristina. Eftersom Kristina anser att eleverna ska spela musik som är komponerad för just fiol, blir hennes valmöjligheter relativt begränsade, eftersom musik ur t ex pop- och rockgenren då i det närmaste utesluts. Frågan är om Kristina verkligen väljer bort den musiken? Kanske är idén om att bara spela musik som är komponerad för fiol, ett önsketänkande, och verkligheten en kompromiss.

För Kristina är inte folkmusik något varaktigt alternativ till den klassiska musiken, eftersom hon uttrycker att det är ”tröttsamt”. Kristinas sätt att använda folkmusik verkar spegla hennes inställning till densamma. Folkmusiken är något som är roligt för stunden, och den kan vara nyttig för eleverna eftersom de får träna sig att spela snabbt. Att använda folkmusiklåtar som etyder, övningsstycken som ska träna tekniska färdigheter, tyder på en viss likgiltighet inför folkmusikens tradition att lära in låtar på gehör.

Kristina menar att elever idag är styrda av den musik de hör på radio och i tv. Hon upplever att det till viss del går att styra dem, och få dem att uppskatta den musik hon själv tycker om, dvs. klassisk musik. Kristinas kommentar kan vid första anblicken verka en aning manipulativ. Man uppfattar att hon vill styra eleverna mot en riktning där hennes roll är bestämd, en situation som hon känner sig bekväm i. Det kan också vara så att Kristina ser undervisningen som en *möjlighet* att ge eleverna ett vidgat perspektiv på vad musik kan innebära, genom att introducera dem till något de inte kände till sedan tidigare.

Kristina är klassiskt skolad, det är främst sådan musik hon har spelat även efter sin utbildning. Hon har även spelat en del folkmusik, men slutade eftersom hon tröttnade på det. På senare år har hon inte varit aktiv i musikaliska sammanhang i någon större utsträckning. Kristinas begränsade erfarenhet av att spela annan musik än klassisk och folkmusik, skulle kunna bidra till Kristinas osäkerhet inför valet av repertoar.

Erik har ett oproblemiskt förhållande till genrebredd som yttrar sig i inställningen att allt går att spela på fiol. Han har även personliga erfarenheter av att spela både klassisk, irländsk och dansbandsmusik, och är väldigt musikaliskt aktiv på sin fritid. Erik verkar inte se några begränsningar i instrumentet och jag förstår det som att han även vill förmedla detta till eleverna. Jag uppfattar att Eriks personliga inställning till musik, att allt går att spela och att

det finns bra och dålig musik i alla genrer, speglas i hans undervisning. Erik är inte rädd för att kritisera både popmusik och klassisk musik. Hans uttalande om den sistnämnda skulle kunna anses som kontroversiellt av andra fiollärare, han ifrågasätter en del av den musik som så länge ansetts värda att reproducera (Lilliedahl & Georgii-Hemming, under granskning; Olsson, 1993). För Erik blir det viktigt att inte ta emot ett färdigt koncept, att okritiskt använda sig av material som någon annan tycker är bra. Det verkar som att Erik kritiskt vågar granska de olika genrererna, och att han försöker plocka russinerna ur kakan för att få fram det bästa till sina elever.

Helenas elever spelar länge i olika fiolskolor, vilket gör att materialet är givet i ganska många år. Hon är positivt inställd till de moderniserade fiolskolorna, och uppskattar ett varierat innehåll med många kända låtar, som eleven känner igen och motiveras av. Helena värdesätter även de tillhörande cd-skivorna, och använder dem gärna i undervisningen. Helena kompletterar fiolskolorna med bredvidmaterial, vilket ofta är folkmusiklåtar och musik ur Suzukiböckerna. Helena talar med värme om Suzukimetodens musik och menar att den *är* bra. Hennes kommentar speglar en värdering. Att den klassiska musiken i Suzukiböckerna är bra framförs inte bara som en personlig åsikt utan snarare som ett givet faktum. Att eleverna verkar uppskatta samma musik kan bero på hennes personliga engagemang och intresse för den musiken. Förutom den blandade repertoaren i fiolskolorna, så använder sig Helena främst av folkmusik och klassisk musik i sin undervisning, två konstformer som hon själv känner sig bekväm med. Däremot känner hon sig inte så hemma med pop- och rockmusik, vilket även märks i vårt samtal när vi berör de genrererna. Helena blir lite svävande på rösten, och dröjer med svaren. På fritiden har Helena provat att spela elfiol, och då främst jazzmusik. Det märks att det är något hon uppskattar, men hon påpekar att hon uppfattar sig själv som en nybörjare på det området.

Helena är klassiskt skolad och i intervjun uttrycker hon att grunden för att lära sig spela musik *är* klassisk, och att det är så hon tänker när hon med hjälp av fiolskolor undervisar nybörjare. Det är ett intressant uttalande, med tanke på undervisningsmaterialet som används. Innehållet i fiolskolan<sup>3</sup> som eleverna spelar ur är en blandning av klassisk musik, skolmusik, populärmusik, visor samt småstycken komponerade av författarna. Ett sådant urval är frekvent använt för att komplettera den klassiska musiken, främst i nybörjarstadierna (Rostvall & West, 1998). Eleverna ges alltså en "klassisk grund" samtidigt som man använder sig av musik ur många olika genrer. Frågan är om själva hantverket att spela fiol, måste härledas till någon särskild genre. Att spela fiol är ju en konstform med traditioner som går långt tillbaka i tiden, och den klassiska musiken har länge utgjort en given repertoar. Repertoaren i dagens fiolundervisning är, som tidigare nämnts, inte given på samma sätt.

Rostvall och West (1998) menar att lärarens bakgrund och erfarenheter påverkar val av undervisningsmaterial och arbetssätt. En lärare har genom tidigare erfarenheter skapat sig en musikalisk identitet, som får konsekvenser för undervisningen (Rostvall & West, 2001). I undersökningen kan man se att lärarnas personliga erfarenhet av att spela fler genrer än klassisk musik, inverkar på deras förhållande till den genrebredd som finns i dagens samhälle. Ett öppet förhållningssätt till att spela olika sorters musik på fiol, verkar underlätta och bredda valet av undervisningsmaterial. Tidigare forskning pekar på att även lärares utbildning påverkar värderingar och sätt att se på undervisning. Den som är skolad i ett klassiskt sammanhang tenderar att överföra de värderingarna på sin egen undervisning (Rostvall & West, 2001, Dahlberg, 2006). Intressant att påpeka är att i min undersökning är det Erik som

---

<sup>3</sup> Violin.nu, en fiolskola av Karl-Bertil Norlén, Anders Norén, Roger Norén och KG Johansson. Notfabriken.

har den mest spetsinriktade utbildningen. Han har en musikerexamen, med en kompletterande pedagogisk utbildning, och de andra lärarna har rena lärarutbildningar. Ändå är det Erik, vars utbildning kan antas ha präglats av värderingar från konservatorietraditionen, med fokus på teknik och utveckling av det egna spelet, som kan ses ha det bredaste musikperspektivet. Hans uttalanden visar tydligt att han har tänkt mycket på vad olika genrer innebär. Han har inte köpt ett färdigt paket, utan väljer ut det som han tycker är det bästa ifrån flera kontexter.

### **Utgångspunkter för val av repertoar**

Hanken och Johansen (1998) beskriver hur lärares didaktiska val kan ta sin utgångspunkt antingen i eleven eller i ämnet och vilka konsekvenser det får. I den förra betonas elevens intresse och man lägger fokus på skapande moment och att kunna uttrycka sig. En sådan inställning kan också kopplas till ett lärande med folkliga influenser, inspirerat av ett kreativt lärandeideal (Rostvall & West, 1998; Olsson, 1993). Undervisning med utgångspunkt i ämnet bygger på vad läraren anser är ämnets grundläggande strukturer, och syftet är att föra dessa vidare till eleven. En sådan syn på ämnet kan förknippas med ett traderingsideal, som återfinns i undervisning av konservatorietradition (Olsson, 1993; Rostvall & West, 1998).

De tre lärarna berättar om liknande tillvägagångssätt när det gäller att välja repertoar. För Kristina och Helena utgår de första årens undervisning ifrån olika fiolskolor, som anses lägga grunden för fiolspelet. Dessa böcker följs i två eller tre nivåer. På Eriks skola sammanställer lärarna ett kompendium som eleverna spelar i det första året. När fiolskolorna/kompendiet är slut, plockar läraren själv ihop material till sina elever. Det ger läraren en stor valfrihet i vilken musik som ska spelas på lektionerna, vilket av lärarna i undersökningen upplevdes både som positivt och negativt.

Av de intervjuade lärarna verkar det vara Erik som har den tydligaste bilden av hur han väljer repertoar till sina elever. I intervjun med Erik framkommer att valet av material inte är så problematiskt för honom. Eftersom han anser att all musik går bra att spela på fiol blir hans valmöjligheter i det närmaste oändliga. Redan det första året lägger Erik egna värderingar i vad som ska spelas, eftersom det material som används är sammanställt av honom och hans kollegor. Därefter väljer han repertoar som han tycker passar elevens personlighet, alltså utgår valen ifrån vem personen är och vad han/hon tycker om att spela. Viktigt att påpeka är att det är Eriks uppfattning om eleven som ligger till grund för vilken musik som spelas. Eriks egna val motiveras även av styckets tekniska utveckling i relation till elevens kunskaper. De tekniska moment som han tycker att eleven bör tillägna sig introduceras i den musik han väljer.

För Helena verkar inte valet av repertoar utgöra något stort problem, men det verkar inte heller vara något hon har funderat så mycket över. Som tidigare nämnts spelar hennes elever i fiolskolor i flera år, något som gör att en valsituation skjuts på framtiden. Bredvidmaterialet består främst av klassisk musik och folkmusik, vilket man kan anta att Helena väljer därför att hon känner sig bekväm med de genrerna.

Utifrån samtalet med Kristina kan man förstå att hon tycker att det är svårt att veta vad man ska spela, när fiolskolans två volymer har tagit slut. Hur hon sedan väljer framgår inte i intervjun, mer än att hon ”plockar lite här och där”.

Kristinas och Helenas undervisningsrepertoar utgörs alltså i flera år utav spelböckerna. De litar på att böckernas författare har arbetat fram ett hållbart material, och prioriterar den givna

tekniska progressionen framför att eleverna ska hoppa i böckerna och välja som de vill. Genom att följa en spelbok så undviker de ständiga valsituationer som annars uppstår. Valet överlämnas till den som skriver böckerna.

### *Hur tas elevens önskemål tillvara?*

Enligt Folkestad (2006) kan lärare inte räkna med att möta elever som är helt utan musikaliska referensramar. Eleven, har liksom läraren skapat sig en musikalisk identitet genom sina egna erfarenheter (Rostvall & West, 2001). Elever har, antagligen i olika utsträckning, beroende på ålder, egna uppfattningar om vad "bra musik" är. I Markenstens (2006) undersökning, framkommer att det är av största vikt att eleverna får vara med och bestämma vilken musik man spelar på lektionerna. Det upplevdes som viktigt att spela musik som man känner igen, och helst musik från den egna "ungdomskulturen".

Ingen av lärarna i min undersökning upplever att det är vanligt att elever uttrycker egna önskemål om repertoar. När Helenas elever kommer med förslag på filmmusik tycker hon ofta att den är för svår för dem. Kristinas elever bläddrar i böckerna och vill spela det som är långt bak, låtar som de känner igen, men som enligt Kristina är för svåra för dem. Frågan är om man som lärare förväntar sig att eleverna ska komma med *passande* förslag, låtar som följer en i förväg bestämd teknisk progression. Kanske är det så att det är läraren som måste tänka om, och försöka finna nya vägar i undervisningen. Att frångå sitt vanliga sätt att undervisa, att kasta om den förutbestämda ordningen av stycken och tekniska moment, kan göra att läraren känner sig osäker. Flera av dessa hinder kan dock övervinnas. Ett stycke som går i en svårspelad tonart kan med lätthet transponeras. Låtar som saknar ett sammanhang kan få det, genom att läraren spelar in en musikbakgrund. Tekniska moment som ännu inte behärskas av eleven, *behöver* inte vara ett hinder för att spela ny, svårare musik. I en folklig lärandetradition är det vanligt att utgångspunkten för undervisningen är den musik som eleven vill spela, och det får sedan styra behoven av teknisk skolning (Olsson, 1993). Att arbeta efter en sådan filosofi, innebär att man inte alltid tar den rakaste vägen. Läraren behöver avsätta tid för att fundera på vilket sätt eleven ska kunna tillägna sig de nya kunskaperna. En av vinsterna borde bli att elevens motivation att lära är större, och att lärandet därför går snabbare fram.

En anledning till att lärare inte väljer att göra dessa ansträngningar för att tillgodose elevens önskemål, kan vara tidsbrist. Om man som Kristina har 55 elever i veckan, kan det vara svårt att hinna med att förebreda alla lektioner på ett sätt anpassat för varje individ. Att göra musikbakgrunder kräver kunskap i dataprogram, som måste finnas tillgängliga på arbetsplatsen. De lärare som jag har intervjuat utbildades för 20 år sedan eller mer. Man kan anta att den kunskap de har fått med sig från sin utbildning, om olika musikprogram, är begränsad. För att lärarna ska tillägna sig den kompetensen, krävs ett stort personligt intresse, och möjlighet att avsätta tid på fritiden, eller tillfälle till kompetensutveckling på arbetsplatsen. I förlängningen handlar en sådan fråga egentligen inte om lärarens egen vilja att utvecklas, utan om kulturskolans pedagogiska visioner. Att driva en framåtsträvande och nyskapande pedagogisk verksamhet kräver ett stöd bland såväl chefer som övriga kollegor. Tid och pengar behöver avsättas, och frågan behöver prioriteras framför andra aktuella behov.

Kristinas kommentar om att dagens musik är svår att spela på fiol är också tänkvärd. Hon menar att elever blir besvikna och inte tycker att det är kul att spela den låten som de önskat på fiol, eftersom det blir "så fel". När elever vill spela pop- och rockmusik som de känner igenom från tv och radio, kan man anta att det är en helhetsbild av låten de har fått med sig. När en ensam fiol spelar melodin, blir upplevelsen naturligtvis en helt annan, och det

verkar som att den besvikelsen det genererar hos eleverna är en anledning till varför Kristina inte låter eleverna spela vad som helst. Vid en första anblick kan det verka odemokratiskt, men det egentliga uppsåtet från Kristinas sida är en omsorg om eleverna.

Varför händer det då så sällan att eleverna kommer med egna förslag på vad som ska spelas på lektionerna? Det kan förhålla sig så att om läraren inte tar tillvara de önskemål som förs fram, får eleven en signal om att han/hon har önskat *fel*. Man kan anta att det leder till en osäkerhet hos eleven, och att han/hon därför inte kommer med egna önskemål. Det kan också vara så att eleven inte vet vad man kan spela på fiol, och därför inte föreslår nya låtar. Om läraren har inställningen att man kan spela allt på fiol och också gör det, torde det bli lättare för eleven att komma med förslag, eftersom det inte finns några rätt och fel. Eriks berättelse om en elev som bara vill spela sin pappas rockmusik är ett exempel på ett accepterande tänkande. Erik menar att det materialet kanske inte alltid är det mest pedagogiskt riktiga, men att det intresse och övningslust det genererar gör att det ändå är värt det.

Det kan också förhålla sig så att elever förväntar sig att läraren ska bestämma. Deras tidigare erfarenheter av undervisning kan ha gett dem intrycket att man som elev har begränsat inflytande över undervisningens innehåll, och därför säger de inte vad de tycker och tänker.

I det individcentrerade samhälle vi lever i, tar vi för givet att elever har egna åsikter och önskemål, och att det är viktigt för dem att undervisningen knyter an till deras egna erfarenheter. I både samhälle och skola kan vi se en förflyttning av fokus, från det kollektiva till det individuella och en pedagogik med fokus på individen framträder allt mer som den enda rätta (Boman, 2002; Persson, 2001; Georgii-Hemming, 2005). I en elevcentrerad pedagogik anses elevens erfarenheter och önskemål ge relevans till undervisningen med följderna att val av innehållsligt material tar sin utgångspunkt i vad eleven vill spela (Hanken & Johansen, 1998). Eftersom eleven antas ha egna musikaliska referensramar så utgår man också ifrån att elever har starka åsikter om vad som ska spelas på det egna instrumentet. Men att ta ställning till vad man vill spela, kan vara svårt om man inte blivit presenterad för ett bredare musikutbud än det man själv känner till (Ericsson, 2002). Helena och Kristina upplever att barn och ungdomar uppskattar den klassiska musiken, när de blir introducerade till den. De intervjuade lärarna nämner inte att eleverna ogillar att spela klassisk musik, men att de ofta uppskattar att spela sådan musik de känner igen. Hur ska de veta om de tycker om att spela klassisk musik, om de innehållsliga valen alltid ska utgå från deras referensramar som kan antas vara präglade av det populärkulturella musikutbud som finns att tillgå på radio och i tv? Att leva i ett individcentrerat samhälle får konsekvensen att man som person ständigt ställs inför olika val. Det finns också en möjlighet att vissa ungdomar upplever det befriande att ta del av en verksamhet där de inte behöver ta ställning hela tiden.

Om elever inte kommer med egna initiativ och förslag kan det vara svårt att ha elevens behov i centrum för undervisningen, eftersom man inte kan vara säker på vad de är. Ingen av lärarna låter eleverna helt sätta agendan för lektionerna. Erik försöker tillgodose elevens önskemål om vilken musik som ska spelas, eftersom han menar att det gör dem motiverade att spela, och kanske även att lära sig annan musik. Även om Kristina och Helena inte alltid ser möjligheterna att göra detsamma, innebär det inte att deras elever inte görs delaktiga i lektionen. Kristina låter ofta eleven välja vilket stycke lektionen ska avslutas med, och Helena ger eleverna alternativ genom att ibland presentera flera olika nya stycken, där eleven får bestämma vilket som ska spelas.

Alla lärarna anser också att elever tycker om att spela musik de känner igen, och genom att välja sådan musik, tror man sig möta elevens intresse. Lärarnas val kan därmed inte sägas ta sin utgångspunkt enbart i elevens intresse eller i ämnets traditioner. Utgångspunkt för valen blir snarare en kompromiss mellan vad eleven enligt läraren bör lära sig, vad eleven skulle kunna tänkas motiveras av, och vad lärarens egna erfarenheter och kunskaper tillåter eleven att spela.

### *Personligt uttryck*

Om undervisningens val tar sin utgångspunkt i eleven blir ofta följden att man arbetar med personligt uttryck (Hanken & Johansen, 1998). De tre lärarna i undersökningen har skilda synsätt på vilka möjligheter det finns att arbeta med personligt uttryck i fiolundervisning. Kristina menar att det är något som eleverna har eller inte har, och att det inte går att göra så mycket åt. Erik anser att alla elever har ett personligt uttryck, men att det kan vara svårt att arbeta med på ett tidigt stadium, eftersom det är så många tekniska moment som eleven ännu inte behärskar. Helena, däremot försöker få med elevernas uttryck redan det första undervisningsåret. När hon undervisar yngre barn försöker hon ge dem olika bilder av hur de kan spela, t ex genom att låtsas att musiken gestaltar två personer som talar med varandra. Helenas försök att redan tidigt lyfta fram det spelmässiga uttrycket kan ha att göra med hennes sätt att se på kunskapen om att spela ett instrument. Helena vill gärna att hennes elever ska se musiken som ett språk, och hon tror att många elever har en inneboende längtan efter att lära sig det språket. Genom att lära dem att spela fiol, kan hon ge dem redskap för att själva kunna uttrycka sig genom musiken.

Synsättet att musikalitet, och därmed förmåga att uttrycka sig på sitt instrument, är något som är få förunnat, är en värdering sprungen ur konservatorietraditionen. Eriks uttalande om att det är svårt att utveckla uttrycket förrän eleven behärskar vissa tekniska moment, är karaktäristiskt för ett konservatorietraditionellt sätt att se på detsamma (Rostwall & West, 2001).

### **Förändrade villkor för fiolundervisning**

De tre informanterna har alla arbetat länge och har en gedigen erfarenhet av undervisning. De har mött otaliga barn och ungdomar, och undervisat många slags personligheter. Alla tre lärarna upplever att förutsättningarna för fiolundervisning har förändrats under deras yrkesliv. Både ändrade skolformer och många fritidsaktiviteter anges som faktorer som påverkar barnens musicerande. Lärarna uppfattar dagens ungdomar som splittrade, att de har för många olika fritidsaktiviteter och inte kan koncentrera sig på det de håller på med. För dem som deltar i kulturskolans verksamhet får det konsekvensen att de inte hinner lägga ner den tid som skulle behövas för att man verkligen ska lära sig ett instrument. Både Kristina och Helena tycker att det är svårt att begära att eleverna ska öva, eftersom de har så många andra aktiviteter. Helena är till och med rädd för att eleverna ska sluta om hon ställer för höga krav. Erik däremot tvekar inte inför att kräva att eleverna ska öva lite hemma, och menar att om de har sagt att de vill lära sig spela, så måste man låta dem förstå att övning är nödvändigt. Alla lärarna är överens om att man behöver öva hemma för att spelet ska gå framåt. Enligt lärares samlades erfarenheter lär man sig lite om man bara spelar 20 minuter i veckan, men resultaten blir otillfredsställande för både lärare och elev.

Ett sätt att möta elever, vars vardag är full av olika aktiviteter, är att samtala med dem som Helena gör. Hon försöker sätta sig in i hur mycket eleven har att göra, och därmed förstå hur mycket tid som är rimligt att öva hemma. Det visar på en vilja att möta eleven.

Eftersom kulturskolans verksamhet inte regleras av nationella styrdokument är det den enskilda läraren som bestämmer hur undervisningen ska se ut vilket ger läraren stora möjligheter till variation (Rostvall & West, 2001). Kristina uttrycker att hon tycker att en varierande undervisning är viktig, både för elevens och för lärarens skull. Hon tror att många elever slutar därför att de uppfattar att de kan allt om att spela fiol, och att det länge har varit "samma sak". Helena ser också behoven av en omväxlande undervisning, och försöker variera den på olika sätt, t ex genom att låta nybörjareleverna göra rumsliga erfarenheter under tiden de spelar. Tidigare forskning pekar på att elever ställer krav på att musikundervisningen ska vara varierad (Brändström & Wiklund, 1995). Elever i Brändström och Wiklunds undersökning klagade på brist på variation, och att ansåg att det var tråkigt att spela samma låt länge. Markensten (2006) menar att kulturskolan borde kunna erbjuda elever att ta aktiv del i beslut som rör repertoar, lektionstid och arbetssätt. Man kan anta att det är svårt att bedriva en varierad och ständigt stimulerande undervisning med barn som inte är beredda att ge något i gengäld. Utan övning går det väldigt långsamt att lära sig hantverket att spela ett instrument, det är undersökningens informanter överens om, och när eleverna inte övar, är det svårt att gå framåt i undervisningen. Resultatet kan antas blir en monoton undervisning, som är svår för läraren att variera. Elever uppfattar en monoton undervisning som tråkig, och det finns risk för att motivationen att öva försvinner. Det blir en negativ spiral som i värsta fall slutar med att eleven inte vill spela sitt instrument längre.

Erik och Kristina säger sig också se en förändring i elevernas mentalitet. De menar att ungdomar idag är otåliga, de vill ha snabba resultat och är inte beredda på att vänta på att lära sig någonting. Lärarnas uppfattning bekräftas av tidigare forskning. Lilliedahl (2007) skriver att kulturskolans verksamhet måste ses i ljuset av den senmoderna tid vi lever i. Barn och ungdomar idag lever i en verklighet där allt ska gå snabbt. Man vill se snabba resultat, och man vill nå dem genom roliga upplevelser. Kristina känner att eleverna förväntar sig att undervisningen ska vara rolig, och hon frågar sig om det verkligen måste vara kul hela tiden? Även Helena uttrycker skepsis mot att undervisning ständigt ska vara rolig.

I det här resonemanget kan vi skönja en intressekonflikt. Kulturskolans verksamhet har länge sett sökt tillfredsställa ett behov av bildning, men kraven på en lustfylld undervisning blir allt större (Lilliedahl, 2007). Det framkommer, både genom samtalet med mina informanter, och genom tidigare forskning att ungdomar förväntar sig en rolig musikundervisning. När intresset brister blir det lätt att försöka locka eleverna genom att låta dem spela musik som de känner igen, det blir ständiga morötter för att hålla motivationen uppe. För att undvika att undervisningen förvandlas till underhållning, vilket inte kan vara tillfredsställande för någon i längden, behöver lärare resonera om vilka förhållningssätt man ska ha till elevers övning, undervisningens innehåll och karaktär. Annars finns risken att det blir svårt att bedriva en verksamhet som är meningsfull för både lärare och elev.

### **Sammanfattning av resultatanalys**

De tre lärarna i undersökningen har skilda förhållningssätt till att spela musik ur olika genrer. Det verkar finnas ett samband mellan egen erfarenhet av att spela olika genrer, och inställningen till att undervisa i de samma. Den lärare som känner sig trygg med den klassiska musiken, och helst ser att elever spelar musik som är komponerad för det egna instrumentet, har ett problematiskt förhållande till att spela musik från olika genrer. Är erfarenheten av att spela många olika sorters musik på fiol istället stor, uppstår inte lika många problem i valet av repertoar. Om allt går att spela så blir valmöjligheterna i det närmaste oändliga, och fokus ligger då istället på vem som ska spela vad, istället för vad som är möjligt att spela.

Efter fiolskolornas slut är det upp till läraren att plocka ihop sitt eget undervisningsmaterial. Man kan inte se ett tydligt gemensamt sätt att tänka kring valet av repertoar. Erik väljer musik efter personlighet, och för att väcka intresse och motivation, tillåter han även elever att spela musik, som egentligen inte är pedagogiskt passande. Även Kristina och Helena vill väcka elevernas intresse, men gör det på andra sätt. Min tolkning av deras resonemang är att de inte upplever att eleverna kommer med passande förslag på vad som ska spelas på lektionen. Konsekvensen blir att de väljer mycket själva till eleverna. Det kan vara svårt att ha ett elevcentrerat fokus i undervisningen när elever inte uttrycker egna önskemål och tankar om vad som ska spelas. Att elever inte gör det kan bero på att läraren tidigare signalerat att de önskar fel, att de inte vet vilken musik man kan spela på fiol, eller att de förväntar sig att läraren ska bestämma. Ett sätt att ändå tillmötesgå elevernas önskemål är att ge dem stycken som de känner igen, eftersom lärarna vet att de uppskattar det. Kristina och Helena försöker även väva in moment av valfrihet i lektionen, bland annat genom att presentera flera olika alternativ på ny musik, och låta eleven välja vilken låt man ska avsluta lektionen med. Lärarnas val tar sin utgångspunkt i både ämnets traditioner, elevens intresse och lärarens egna kunskaper och erfarenheter.

Att förutsättningarna för fiolundervisning har förändrats är lärarna överens om. Ungdomar idag upplevs splittrade. De har inte tid och lust att lägga ner den övning som krävs för att man verkligen ska lära sig ett instrument. Konsekvenserna blir en undervisning som går långsammare framåt, och som blir svår för läraren att göra lustfylld och varierad.

## DISKUSSION

### Bakgrund och erfarenheter

I den här undersökningen visas hur en mängd faktorer påverkar lärares val i undervisningen. Jag tycker mig ha sett, liksom Rostvall och West, att lärares bakgrund och personliga erfarenheter påverkar deras sätt att se på undervisning, och i föreläsningen också deras didaktiska val. På samma sätt som eleverna har skapat sig en musikalisk identitet, så är inte läraren ett oskrivet blad när denne kliver in i undervisningssituationen. Lärare bär på värderingar som speglas i deras sätt att undervisa. Dessa värderingar kan härröras från sammanhang som läraren tidigare vistats i. Utbildningen på Sveriges musikhögskolor har länge präglats av ett synsätt hämtat från en konservatorietradition, vars syfte ursprungligen var att ta fram kompetenta och skickliga yrkesmusiker (Rostvall & West, 2001). Risken blir enligt Dahlberg (2006) att dessa värderingar överförs på kulturskolans verksamhet när de musikhögskoleutbildade lärarna ska undervisa dagens barn och ungdomar. I det här sammanhanget förefaller *medvetenhet* vara ett nyckelord. Som lärare måste man ha förmågan att se på sig själv utifrån. Vem är jag som lärare? Hur påverkar min personlighet min undervisning, och framför allt, hur påverkar mina åsikter och värderingar verksamheten jag bedriver? Vidare krävs reflektioner om varifrån dessa åsikter kommer. Tycker jag att den här genren/undervisnings sättet/materialet är bra därför att jag har vistats i sammanhang där det ses som en sanning, eller har jag själv tagit ställning genom att väga nackdelar för och emot? Gemensamt för alla lärare verkar vara att den tid man lägger ner på reflektion över den egna undervisningen, ger mycket tillbaka i form av lust och motivation för sitt arbete.

### Eleven i centrum

Att låta didaktiska val ta sin utgångspunkt i eleven, och att individualisera undervisning är något som ses som självklart, i den tid av ideologisk förskjutning från kollektiv till individ som vi befinner oss i (Boman, 2002; Georgii-Hemming, 2005). Att som lärare prioritera ämnets traditioner och specifika kunskaper framstår allt mer som omodernt. Det finns förväntningar på att elever ska välja själva, och det tas för givet att de har en åsikt om vad undervisningen ska fokusera. Egen erfarenhet säger mig att det inte behöver utgöra ett problem för ungdomar, att fritidsintressen och undervisning rör sig på olika nivåer. I musikundervisning kan det innebära att elever ser det privata musiklyssnandet och det egna musicerandet som två skilda saker. Det finns en slags musik som man lyssnar på hemma, och en som man spelar på lektionerna, och det ses inte som något negativt.

Att läraren bestämmer vad som ska spelas på instrumentallektionerna, behöver inte innebära att han/hon är en auktoritet som styr undervisningen med järnhand och vars åsikter inte går att ifrågasätta. Självklart kan det i dagens samhälle inte ses som positivt med en asymmetrisk maktrelation, där läraren är den som besitter all kunskap och eleven ses som ett tomt kärl som väntar på att fyllas (Rostvall & West, 2001). Men att läraren ges ansvaret att till stor del fastställa undervisningens innehåll, är ett sätt att erkänna lärarens professionalitet. Man kan förutsätta att en lärare är väl insatt i det ämne han/hon undervisar i, och har genomgått en utbildning där ämnet har satts i olika perspektiv. Läraren är också bekant med undervisningsämnet grundläggande strukturer och vet vilka kunskaper som behöver tillägnas för att kunna tränga djupare ner i ämnets kärna. Utifrån den grunden borde en medveten och reflekterande lärare kunna väva in elevers personliga intressen i undervisningen, utan att den förlorar sin riktning. Om lärare och elever känner varandra väl, kan läraren få förståelse för eleven, och även ibland förklara och motivera sina egna val. Här finns utrymme för ett sociokulturellt kunskapande, där kunskapen uppstår i mötet mellan lärare och elev.

## Bildning eller nöje

Min undersökning vittnar om att lärare uppfattar barn i dagens samhälle som stressade och splittrade. Förutsättningarna för att bedriva instrumentalundervisning ser helt annorlunda ut idag, än när musikskolan startades. Det finns många förväntningar på kulturskolans verksamhet, förväntningar som ser väldigt olika ut. Det professionella musiklivet förväntar sig skickliga musiker, amatörorkestrar räknar med förstärkning, och ungdomarna själva vill förvisso lära sig spela instrument, men de vill framför allt ha roligt (Lilliedahl, 2007; SMOK, 2005; Markensten, 2006). Här syns en tydlig intressekonflikt där jag tror att Sveriges kulturskolor behöver bli tydliga med vad de erbjuder. Bedrivs en verksamhet som förmedlar ett musikaliskt hantverk, som i positiv mening upprätthåller traditioner och bedriver kvalitativ undervisning? Eller vill kulturskolan vara en kulturplats snarare än en skola, där eleverna själva bestämmer hur verksamheten ska bedrivas i fråga om form och innehåll. Vem är kulturskolan till för och vad vill den erbjuda? Är syftet med kulturskolans verksamhet att förvalta traditioner och få fram duktiga musiker, eller är kulturskolan till för barn och ungdomar? Vill kulturskolan erbjuda bildning, vilket enligt Lilliedahl (2007) var ursprungstanken med musikskolan, eller nöje, lustfyllda upplevelser? Kanske behöver det inte finnas en motsättning mellan dessa? Det optimala torde ju vara en balans mellan de båda, där det ena inte utesluter det andra. Men hur hittar vi dit? På lång sikt är det troligen inte fruktbart att erbjuda en verksamhet som endast strävar efter att anpassa sig, bara för att kulturskolan är rädd för att förlora elevens intresse. Det finns risk att kulturskolan blir konturlös, utan karaktär och verklig riktning, och förvandlas till en underhållningsinstitution istället för en plats där man kan ta del av nya kunskaper.

## Undervisningstraditioner

Rostvall och Wests (2001) undersökning ger en väldigt dystert bild av verksamheten på Sveriges kulturskolor. De skriver att läraren är den som helt och hållet styr undervisningen och att vad eleven tycker och tänker inte hörsammas i någon större utsträckning. Författarna menar att undervisningen har en stark förankring i borgerlig pedagogisk tradition. Rostvall och Wests (1998) framställning av de två olika traditioner, som de menar har påverkat utformningen av den kommunala musikskolan, ska enligt dem inte ses som statiska sanningar, utan snarare som en beskrivning av två ytterligheter. När man läser Rostvalls och Wests avhandling kan man få uppfattningen att den borgerliga traditionen står för allt som är negativt i instrumentalundervisning, medan ett undervisningsätt förankrat i folkliga traditioner, representerar det som är bra. Det är viktigt att poängtera att de två traditionerna antagligen inte förekommer i renodlad form. Istället för att fastna i en diskussion om olika undervisningstraditioner, där den ena får representera något bra, och den andra något mindre bra så behöver vi tänka bortom de två ytterligheterna. Det här är en diskussion som behöver föras med dem det faktiskt gäller, lärarna på våra kulturskolor. Att försöka kategorisera lärare och sätta deras undervisningsstrategier i fack är inte fruktbart. För att kunna lyfta frågorna om traditioner i instrumentalundervisning kan istället en problematisering av begreppet *kunskap i musik* vara nödvändig. Om man som lärare är medveten om kunskapsbegreppets alla dimensioner kan det bli en utgångspunkt för undervisningen, och man kan därefter ställa sig frågor som: Vilka är de centrala kunskaperna i undervisningen? Vilka mål har eleven, och vilka mål har jag som lärare? Hur nås högre kunskapsnivåer på ett sätt som är anpassat efter elevens personlighet, utan att undervisningen därmed förlorar sin riktning?

## Slutdiskussion

Under hela min utbildning har C-uppsatsen tornat upp sig som ett mörkt moln vid horisonten. Med bävan har jag tänkt på dess otaliga timmar av skrivande, där jag ska komma upp i ett visst, till synes ouppnåeligt sidantal. Under processen med uppsatsen har min inställning ändrats. Eftersom jag valde ett ämne som jag verkligen var intresserad av, blev det väldigt spännande att ta del av tidigare forskning och att genomföra undersökningen. Under processen så har jag haft många tvivel, för att jag känt mig osäker på olika tillvägagångssätt – men vem gör inte det när man är nybörjare på något?

Studien har genomförts på ett sådant sätt att studiens syfte, som jag ser det, har uppfyllts. Efter en avslutad undersökning väcks alltid frågor om man kunde ha gjort på något annat sätt. De tre intervjuerna hade alla sina positiva och negativa sidor. Kanske är det så att som intervjuare blir man aldrig riktigt färdig. Vem har inte önskat att man kunde vrida tillbaka tiden, och ställt sin fråga på ett lite annorlunda sätt, eller på ett djupare plan försökt förstå vad intervjupersonen menar? Det är trots allt en konstlad situation, där det är svårt att finna en balans mellan intervjuare och informant. Jag tror att samtalen med lärarna hade kunnat ge mer om jag som intervjuare hade haft mina forskningsfrågor ännu tydligare framför mig när jag skrev intervjufrågorna. Det blev också tydligt för mig hur viktigt det är att vara väl förberedd, inte bara med frågor, men också mentalt, att man är här och nu. En av intervjuerna genomfördes när jag hade skyndat från ett sammanhang, för att efter intervjun stressa vidare till ett annat. Mina tankar flög åt alla håll och jag hade väldigt svårt att fokusera informantens svar, och därmed ställa uppföljningsfrågor. Den som jag vid det tillfället intervjuade, verkade också obekvämd med situationen, och verkade mån om att svara ”rätt” och lagom långt. Om jag som intervjuare hade varit mer samlad, och kunnat skapa en avslappnad situation, tror jag att jag hade kunnat få ut mycket mer av den intervjun.

Min ursprungliga tanke med undersökningen var att fokusera på repertoar. I ett senare skede var jag inställd på att även undersöka metod och hur olika undervisningstraditioner tog sig uttryck i undervisningen, men till slut kom analys och diskussion ändå att handla mycket om repertoar och valen av densamma. Det hade varit intressant att få tid till att göra en undersökning, som fokuserade båda. Tidigare forskning pekar på att lärare ofta undervisar på ett liknande sätt, oberoende genre. Genom djupintervjuer och observationer tror jag att man hade kunnat få fram ett mycket intressant material, som hade gett djupare perspektiv på lärares utgångspunkter för didaktiska val.

Vidare forskning skulle även kunna inkludera intervjuer med elever, vad de förväntar sig av undervisningen och hur de ser på möjligheter att påverka undervisningens innehåll.

## KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

### Källor

Intervju med Kristina 2009-03-19, i författarens ägo.

Intervju med Peter 2009-03-24, i författarens ägo.

Intervju med Helena, 2009-03-31, i författarens ägo.

### Litteratur

Boman, Ylva. (2002). *Utbildningspolitik i det andra moderna*. Om skolans normativa villkor. Diss: Örebro: Örebro Studies in education 4. Örebro universitet.

Bouij, Christer. (2004). *Two theoretical perspectives on the socialization of music teachers*. I: *Action, Criticism & Theory for Music Education* V. 3, Nr. 3.

Brändström, Sture & Wiklund, Christer. (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklejarutbildning*, Diss. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Dahlberg, Magnus. (2006). *Informellt lärande – möjligheter och utmaningar för institutionaliserad instrumentalundervisning*, opublicerat paper från mastergradsexamen, hämtat 2009-01-21 från [www.magnusdahlberg.net/Essay.pdf](http://www.magnusdahlberg.net/Essay.pdf)

Ericsson, Claes. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse: moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Diss. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Folkestad, Göran. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of music education*. (23:2), pp 135-145. Cambridge: Cambridge University Press.

Georgii-Hemming, Eva. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklejares livshistorier*, Diss. Örebro: Örebro studies in music education I, Örebro universitet, universitetsbiblioteket.

Green, Lucy. (2002). *How popular musicians learn*. A way ahead for music education Aldershot: Ashgate.

Hanken, Ingrid Maria & Johansen, Geir. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*, Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hilmersson, Lars. (2004). Kulturskolan – en bortglömd skola? *Fotnoten*, nr. 05. Hämtad 2009-01-21 från [www.fotnoten.net](http://www.fotnoten.net).

Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lidén, Ellinor. (2007). *"Jag vill nog bara lära mig"*. *Barns upplevelser av och ambitioner med sitt musicerande inom och utom ramen för frivillig musikundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lilliedahl, Jonathan & Georgii-Hemming, Eva. (2009). *Parental expectations of the municipal school of arts*. Under granskning.
- Lilliedahl, Jonathan. (2007). *Föräldrars förväntningar på kommunal musik- och kulturskola*. Örebro: Örebro universitet.
- Markensten, Karin. (2006). *Varför slutade du i Kulturskolans undervisning? Iakttagelser och reflektioner från en intervjuundersökning*. Stockholms stad.
- Nationalencyklopedin. Information hämtad på [www.ne.se](http://www.ne.se).
- Olsson, Bengt. (1993). *SÅMUS en utbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg: Skrifter från Musikvetenskap, 33. Musikvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (1992). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Torgil. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal: En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Diss. Skrifter för Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet no. 68. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Rostwall, Anna-Lena & West, Tore. (1998). *Handlingsutrymme, om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH förlaget.
- Rostwall, Anna-Lena & West, Tore. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH förlaget.
- Ruud, Even. (1998). *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandh, Håkan. 2006. *Glädjeämnen eller sorgbarn? En rapport om samverkan mellan för-, grund- och gymnasieskolor och landets musik- och kulturskolor*. Stockholm: Sveriges musik- och Kulturskoleråd.
- Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2002). *Musikalisk mångfald: en undersökning av ungdomars musicerande*. Stockholm: Sveriges musik- och Kulturskoleråd.
- Tivenius, Olle (2005). *Hela klassen piper. Rapport om ett musikpedagogiskt projekt grundat i praxiell teori i grundskolans år 1-3*.
- Uljens, Michael (red). (1997). *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

## Intervjufrågor

### Bakgrund

1. Berätta lite om dig själv.

Berätta om din utbildning och tidigare arbete.

Hur länge har du arbetat på din nuvarande arbetsplats?

2. Varför blev du fiollärare?

3. Vad innebär bra fiolundervisning för dig?

4. Vad vill du att dina elever ska få ut av undervisningen?

5. Vad tror du att eleverna vill få ut av undervisningen?

### Repertoar

6. Hur går det till när du väljer undervisningsmaterial till dina elever?

7. Vilken musik vill dina elever spela?

8. Upplever du att dina elever vill spela musik som de själva känner igen? Varför/varför inte?

Kan du se några fördelar/nackdelar med att spela musik som eleven känner till?

9. Finns det någon slags musik du själv föredrar att spela på ditt instrument?

10. Hur tänker du om att spela musik som inte är skriven för just fiol?

### Lektionen

11. Kan du beskriv en ”typisk” lektion med en elev som har spelat i några år?

Förebilda    Cd-skiva    Piano    Gehör    Notläsning    Teori

12. Hur jobbar du med teknik?

Vad tänker du på när jag säger personligt uttryck?

Följs dessa åt?

13. Finns det ytterligare saker som du brukar arbeta med hos eleven?

14. Varierar du ditt arbetssätt beroende på vilken genre ni spelar? Varför/varför inte?

15. Kan du se några förändringar i undervisningen idag om man jämför med när du började jobba? Stora/små förändringar?

16. Har du något du vill tillägga?