



Livet som Pianolärare

– En fenomenologisk studie om pianisten i pedagogen –

Examensarbete
Musikpedagogikexamen
Vårterminen 2016
Poäng 15hp
Författare: Ludvig Rosvall
Handledare: Ketil Thorgersen

Sammanfattning

Syftet med undersökningen var att ta reda på hur fem pianopedagoger reflekterar över sin musikaliska utveckling och identitet, samt att få en inblick i deras upplevelser och erfarenheter av dess betydelse för deras undervisning. Fem pianopedagoger i kulturskolan har intervjuats om sin musikaliska bakgrund och sin nuvarande musikaliska tillvaro. Respondenterna har utifrån sina livsvärldar fått uttrycka tankar kring fenomen som bl.a. övning, pianist och pedagog. Analysarbetet har utgått från ett fenomenologiskt perspektiv och en livsvärldsansats.

Resultatet visar att kombinationen av egen övning, en musikalisk tillvaro och yrket är av stor betydelse för pianolärarnas musikaliska utveckling. Pianolärarna påpekade att ett varierande arbetssätt med elever i olika åldrar, nivåer och genreinriktningar, är viktigt för att känna musikalisk och pedagogisk stimulans. Resultatet visar också att pianolärarnas musikaliska och pedagogiska rollidentiteter är resultat av ett rollidentitetsskapande som påbörjats under ungdomen och vidareutvecklats genom musiker- och musikpedagogiska utbildningar, samt det nuvarande arbetslivet. Dessa rollidentiteter är i viss mån fortfarande under utveckling och framträder i olika grad beroende på sammanhanget.

Sökord: pianopedagog, pianolärare, pianist, musiker, övning, rollidentitet, fenomenologi, livsvärld.

Innehållsförteckning

1	INLEDNING.....	1
1.1	SYFTE & FORSKNINGSFRÅGOR.....	2
2	BAKGRUND & TIDIGARE FORSKNING.....	3
2.1	ÖVNING.....	3
2.1.1	<i>Definitioner av övning.....</i>	3
2.1.2	<i>Vad är att öva?.....</i>	4
2.1.3	<i>Utanför lektionsrummet.....</i>	6
2.2	ROLLIDENTITETER.....	8
2.2.1	<i>Utformning och utveckling.....</i>	8
2.3	FÖREBILDENS KRAFT.....	11
3	FENOMENOLOGI & LIVSVÄRLDEN.....	13
3.1	BAKGRUND.....	13
3.2	FENOMENOLOGISK REDUKTION.....	14
3.3	SCHÜTZ OLIKA VÄRLDAR.....	14
3.4	METODOLOGISKA KONSEKVENSER.....	15
4	METOD.....	16
4.1	KVALITATIV INTERVJU.....	16
4.2	AVGRÄNSNING OCH URVAL.....	17
4.3	GENOMFÖRANDE.....	17
4.4	ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	18
4.5	BEARBETNING.....	18
4.6	ANALYS.....	19
5	RESULTAT.....	21
5.1	PRESENTATION AV RESPONDENTERNA.....	21
5.2	ÖVNING.....	22
5.2.1	<i>Definitioner.....</i>	23
5.2.2	<i>Rutiner.....</i>	23
5.2.3	<i>Varför öva?.....</i>	24
5.3	JOBDET SOM SKOLA.....	25
5.3.1	<i>Öva på jobbet.....</i>	25
5.3.2	<i>Den tuffaste publiken.....</i>	26
5.3.3	<i>Lära av eleven.....</i>	27
5.4	PIANISTEN & PEDAGOGEN.....	28
5.5	MUSIKLIV – EN TILLGÅNG ELLER ETT HINDER?.....	29
5.5.1	<i>Aktivt musikliv.....</i>	30
5.5.2	<i>Passivt musikliv.....</i>	30
5.6	INDIVIDUELLA PEDAGOGISKA VERKTYG.....	31
5.7	EN MAGISK VÄRLD.....	33
6	DISKUSSION.....	35
6.1	METODDISKUSSION.....	35
6.1.1	<i>Teorins betydelse för metod och analys.....</i>	36

6.2 RESULTATDISKUSSION.....	37
6.2.1 Övningen.....	37
6.2.2 Hur bra måste man vara?.....	38
6.2.3 Rollidentiteterna.....	40
6.3 VIDARE FORSKNING.....	41
LITTERATURLISTA.....	I
BILAGA 1 - INTERVJUFRÅGOR.....	IV

1 Inledning

Jag har under många år utbildat mig i klassiskt pianospel, med målet i sikte att kunna livnära mig som musiker. Under denna tid kretsade en stor del av min vardag kring piano och övning. Frågan var inte om jag skulle öva, utan när, hur och hur många timmar. Intresset för pedagogik växte med tiden fram vid sidan av ett monotont övande och fokus på teknisk utveckling. Snart har jag studerat färdigt till pianopedagog, och när jag tänker på framtiden funderar jag på hur livet och vardagen är för en pianolärare i kulturskolan. Jag är nyfiken på om de sysslar med musik på fritiden och vad som inspirerar dem musikaliskt.

Idén till undersökningen uppkom i en pedagogikkurs på min utbildning, då jag med enkät frågade studenter om instrumentalelever och deras övning. Det visade sig att frågor som hade ett fokus på lärarens uppfattning om sitt eget musicerande tenderade att bli de mest intressanta. Till hjälp att hitta mitt uppsatsämne utgick jag ifrån frågor ur enkäten som t.ex. *Är du nöjd med nivån du musicerar på framför dina elever?* Ur den frågan föddes fler frågor såsom *Vad ligger till grund för om man är nöjd eller inte?*

I den här uppsatsen djupdyker jag i några pianolärares musikaliska liv och vardag med målet att återge ett personligt berättande som utgår från just den individens upplevelser och erfarenheter. Jag har valt att rikta mig mot pianopedagoger i kulturskolan. Förhoppningen är att få följa med i en berättelse om vilken musikalisk bakgrund personerna har haft som lett fram till pedagogyrket och hur relationen till musik ser ut nu. Och kanske framförallt; hur reflekterar personerna själva över detta? Är det något man går och tänker på?

Att göra en undersökning med ändamålet att själv få kunskap om någonting är såklart mitt personliga mål, och att därtill försöka slå hål på mina och eventuellt andras fördomar skulle också kännas välgörande. Jag kan enkelt erkänna att min bild av *livet som pianolärare* var ganska onyanserad och naiv i studiens begynnelse. Tankegångarna var att mycket övning är hemligheten bakom ett lyckligt liv som pianolärare och att övningen leder till glädje och passion i yrket. Ganska tidigt i undersökningen insåg jag att dessa föreställningar blev otillräckliga utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt och egentligen saknade grund även hos mig.

Jag hör ibland kollegor och andra pianolärare oro sig för om de har stannat upp i sin egen färdighetsutveckling som pianister, ”Jag borde öva mer!”. Kanske har de inte tid, eller så är nivån på undervisningsrepertoaren inte tillräckligt tekniskt eller musikaliskt utmanande för att kalla det övning. Kanske är man så mätt på musik att man inte vill ägna fritiden åt musik också. Dilemman som dessa har jag själv upplevt och tror att andra pianolärare också kan känna igen sig i. Säkerligen är vår erfarenhet av övning och vår relation till instrumentet högst individuell, vilket borde innebära att definitioner av *övning* och dess utförande också är det.

Jag kan uppleva att efter en period med mycket eget musicerande kommer jag till mina elever med energi och självförtroende i spelet. Inspirationen och passionen inbillar jag mig kan smitta av sig på eleverna, och min stärkta rollidentitet som pianist känns plötsligt som en självklar ingrediens i undervisningen. Frågan är då om det finns

fler aspekter förutom det egna musicerandet som har betydelse för ens pedagogiska gärning, och om eleverna uppfattar det som betydelsefullt.

Ämnena piano och övning återfinns i många böcker, bl.a. i kända pianisters självbiografier och pianopedagogiska hjälpedor. Tillsammans med böcker om pedagogik och instrumentalmethodik som ibland berör lärarens musikaliska kompetens har dessa varit till hjälp för ämnesorienteringen. Tidigare forskning kring ämnet har berört musikhögskolestudenter och musikleraryrket, samt djupdykande studier om musikleärares livshistorier. I litteraturöversikten finner jag dock att min studie har relevans och att undersökningen kan bidra med kunskap inom området.

1.1 Syfte & Forskningsfrågor

Studien syftar till att undersöka hur fem pianopedagoger i kulturskolan reflekterar över sin musikaliska utveckling och identitet, samt att få en inblick i deras upplevelser och erfarenheter av dess betydelse för deras undervisning.

Forskningsfrågor:

- Hur reflekterar pianolärarna över sin musikaliska utveckling?
- Hur uppfattar pianolärarna relationen mellan sin musikaliska utveckling och rollen som pianopedagog?
- Hur reflekterar pianolärarna över sina musikpedagogiska livsvärldar i förhållande till andra världar utanför pianopedagogrollen?

2 Bakgrund & Tidigare forskning

I det här kapitlet presenteras litteratur och forskning om ämnen som på olika vis ger perspektiv och kunskap kring studiens syfte och frågeställningar. Utgångspunkten var att söka litteratur om piano, instrumentalövning, konstnärlig inspiration och motivation osv., som berör ens musikaliska utveckling på instrumentet. För övrigt var tidigare forskning med pedagogiska och musikaliska aspekter och roller hos musklärare viktiga att förhålla sig till, då en del av syftet med studien är att undersöka relationen mellan den musikaliska utvecklingen och pedagogrollen. Dessa texter har väglett mig till formulering av forskningsfrågor och intervjufrågor. Innehållet i detta kapitel kan vara relevant av olika anledningar. Dels kan det lyfta fram forskningsfrågornas och resultatets relevans. Innehållet kan också angränsa till undersökningens område och ge en bredare ämnesbild för läsaren.

2.1 Övning

Avsikten med att göra ett inlägg om övning är att försöka belysa tankar kring fenomenet med hjälp av några utvalda musiker och författare. Det finns ingen avsikt att endast instruera läsaren om hur instrumentalövning praktiskt går till, om teknik eller repertoar. Det skulle krävas många sidor för att täcka upp allt om övning, vilket inte i första hand är relevant i den här undersökningen. Avsnittet gör ett avstamp i definitioner av ordet för att sedan gå vidare till vad övning kan innebära för olika människor. Tanken är att täcka in såväl praktiska som filosofiska aspekter.

2.1.1 Definitioner av övning

Definition hämtad från *Nationalencyklopedin* (2016):

Öva, metodiskt försöka förbättra sin färdighet i (ngt) genom särskilt anpassade (upprepade) aktiviteter.

I den svenska definitionen av *öva* kan uttolkas att det krävs ett metodiskt förhållningssätt hos utövaren, samt en medvetenhet om utformningen av aktiviteten som det önskas övning i.

Definition hämtad från *Cambridge Dictionaries Online* (2016):

Practise, verb (TRAINING). To do or play something regularly or repeatedly in order to become skilled at it.

Den engelska definitionen ger en bredare bild av *öva*. Till följd av ordval som *träning*, *göra* och *spela/leka* och mindre uttalade krav på särskilda förhållningssätt hos utövaren, ges möjligen en bild av *öva* som mer lättillgängligt och vardagligt.

Till definitionerna ska tilläggas att orden syftar till att ge en allmän förklaring av vad övning är. Det gemensamma i definitionerna är *upprepat* av något och att det finns ett uttalat mål med att öva, där *förbättra* och *skicklig* nämns. Ur studier har uppstått liknande definitioner av instrumentalövning såsom 'systematic activity with predictable stages and activities' (Lehmann & Gruber, 2006 citerad i Zhukov, 2009, s. 3). Chaffin, Imreh och Crawford (2002) identifierar fyra steg eller faser i övningen att lära sig ett nytt stycke:

1. the 'big picture', en helhetsöverblick av stycket;
2. teknisk övning som innefattar problemlösning, uppnå automatisering och memorering;
3. putsning av stycket inför uppspel;
4. underhållet och bevarandet av stycket.

(Chaffin, Imreh & Crawford, 2002 refererad i Zhukov, 2009)

Dessa faser kan innehålla olika typer av övning och behöver nödvändigtvis inte bestå av praktiskt övande, utan också lyssnande och diskussion. Hallam (1997a) definierar musikalisk övning som en mångfacetterad aktivitet och visar på att musikstuderande som fått lära sig ett olika sätt att öva lättare utvecklar teknisk skicklighet, musikalisk tolkning, förmågan till att spela från minnet och stresshantering. Dessa färdigheter erhålls alltså inte bara av att ha ett upprepande övningssätt, utan är beroende av att lärare ständigt ger praktiska råd till olika övningssätt som passar olika faser av inläringen (Hallam, 1997a refererad i Zhukov, 2009).

De senaste decenniernas forskning kring instrumentalövning har fött fram flera termer för att ytterligare precisera och definiera aktiviteten, vilka Zhukov (2009) sammanfattar som:

- *deliberate practice* fokuserar på att uppnå bestämda mål (Ericsson, 1997; Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993);
- *formal practice* utgör avsiktlig ansträngning (Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996);
- *informal practice* utgör njutbart och ledigt musikskapande (Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996);
- *structured practice* innebär en detaljerad struktur och ordningsföljd i övningen (Rosenshine, Froehlich, & Fakhouri, 2002);
- *unstructured practice* innebär frihet att öva utan specifika strukturer eller mål (Barry, 1990, 1992);

Dessa olika övningssätt bör inte ses som isolerade världar, där varje musiker endast passar in på en av punkterna. Sloboda, Davidson, Howe och Moore (1996) fann t.ex. att högpresterande unga musiker har tillbringat mycket tid både i *formal* och *informal practice* från en tidig ålder, vilket har motiverat dem till att bibehålla en stor kvantitet av övning (Zhukov, 2009).

2.1.2 Vad är att öva?

Enligt Schenk (2006) är övning bland det viktigaste musiklekrare och elever har, den skänker oss privilegiet att få umgås med toner och uttrycka oss i musik genom hela livet. Övning har chansen att bli ett livslångt projekt om den är grundad på ett lustfyllt och motiverande sätt. Samtidigt ligger ett stort ansvar i övningen, liksom undervisningen, att inte alltid göra lika mellan "roligt" och "kravlös". Genom otaliga timmar av övning utvecklar vi inte bara våra färdigheter utan också själva inlärningsprocessen, på gott och ont. "...allt vi gör, både önskade och oönskade rörelser, både medvetna och omedvetna, förstärks genom upprepningar" (Schenk, 2006, s. 171).

I en värld med begränsade tidsresurser strävar musikern efter att övning ska vara ett fokuserat tillstånd där man helst upprepar saker så få gånger som möjligt. ”Vi bör som pianister försöka utveckla övningsvanor som är produktiva – alltså, vanor som är baserade på minimal ansträngning och maximal effektivitet” (Sándor, 1981, s. 183). Vidare hävdar Sándor (1981) att begreppet *övning* innebär den fasen i spelet då vi anammar rörelsemönster, eller rörelsevanor genom repetition. Andra faser i lärandet är instudering, meningssökande och memorering. Men övningen sker när vi sitter vid pianot och utför rörelser i förhållande till noterna. Sándors (1981) definition av övning kan tolkas som primärt ett fysiskt arbete, förbundet med den aktuella repertoaren och stunden, samt att det tillsammans med andra faktorer riktar sig mot ett tydligt resultat. Han menar sedan att när vi kommer till den punkt att vi kan utföra dessa rörelsemönster automatiskt, då kan vi koncentrera oss uteslutande på att tolka musiken, interpretera.

Berman (2000) hävdar att både tid och koncentration är nödvändiga ingredienser i övningen. Tusentals pianister sätter sig varje dag framför pianot i ett övningsrum och stänger av sinnena, för att sedan tillbringa timmar i mekanisk upprepning. Visserligen menar Berman (2000) att regelbundenhet i övning är outhärlig och att övning kräver repetition, men att pianister också är skyldiga sig själva att göra det till kvalitetstid och inte slösa bort timmar i en hjärndöd aktivitet. En studie inom instrumentalövning av Ericsson (1996) visar att ett snitt på fyra timmar övning per dag över en period på tio år är nödvändigt för att uppnå expertnivå. Siffrorna skiftar dock något beroende på instrument, och Jørgensen (1997) visar på att pianister och violinister övar mest, möjligen som en följd av fysiskt bekvämare övningsförutsättningar som inte innefattar ansträngning av läppar och lungor (Ericsson, 1996; Jørgensen, 1997 refererad i Zhukov, 2009).

Jørgensen (2004) menar att egen övning till stor del är en ensam aktivitet. Utövaren måste förlita sig på sin skicklighet och förmåga att göra progression under övningspasset. Musiker söker efter att öva effektivt och tar hjälp av mer eller mindre personliga och strukturerade strategier för att uppnå detta. Strategier är ofta till en början medvetet applicerade, men blir med tiden automatiserade. Generellt är övningsstrategier inte funktionella eller dysfunktionella i sig själva; vad som passar en individ behöver inte passa en annan. Musiker tenderar att ha en bestämd uppfattning av vad som är effektiv och bra övning för dem själva, och musiklärare kan ha en klar uppfattning om vad som är effektiv övning hos eleverna.

Det är bland många musiklärare önskvärt att eleverna använder ”self-teaching”, alltså agerar lärare åt sig själva, övervakar sitt övningspass och ger sig själva uppgifter i stil med en lektion (Galamian, 1964 refererad i Jørgensen, 2004). Genom detta kan ett effektivt övningspass byggas upp av tre faser, vilket Jørgensen (2004) identifierar som:

- Planering och förberedelse av övning
- Utförande av övning
- Observation och utvärdering av övning.

Jørgensen (2004) beskriver att de tre faserna ovan kan jämföras med vad psykologer inom pedagogik kallar för ”self-regulated learning” (självreglerat lärande); hur

människor erhåller verktyg för att ta kontroll över sitt eget lärande och därmed lära sig effektivt. Dessa tre faser sammanfattas som:

- *förtänksamhet/beräkning*: tankeprocesser och värderingar som föregår att ta sig an uppgiften
- *utförande/viljestyrka*: processer som inträffar under lärandet och som påverkar koncentration och prestation
- *självutvärdering*: utförarens reaktion och efterföljande respons till erfarenheten (McPherson & Zimmerman, 2002; Zimmerman, 1998 refererad i Jørgensen, 2004)

Jørgensen (2004) ser att de tre självreglerande faserna i lärandet enkelt kan appliceras på föregående ”self-teaching”-faser i övning. Slutsatsen kan dras att musikalisk övning är en lärandeprocess, och att processen för effektiv övning i musik kan innehålla samma faser och struktur som effektivt lärande i övrigt.

Att se övning som en tidskrävande och resultatriktad aktivitet med målet att förvärva kunskap hävdar Nachmanovitch (2010) är en västerländsk uppfattning. ”Den är djupt förbunden med vår yrkesetik, som ålägger oss att uthärda kamp och tristess nu i utbyte mot framtida belöningar” (Nachmanovitch, 2010, s.71). Författaren jämför den västerländska uppfattningen med en österländsk uppfattning, vilket han senare preciserar till att vara *Zen*, eller *Zenbuddhism* i sammanhanget. Den österländska uppfattningen är att skapa personen och att förverkliga dig själv som helhet, vilket du redan har förutsättningarna för. Viktigt att poängtera är att övning då är absolut, inte nödvändigtvis *för* någonting, utan i sig själv nog. Många saker kan då ses som övning med det österländska synsättet. Inom *Zen* betraktar man att städa och äta mat som övning, till och med att gå. ”Övning är inte bara nödvändig för konst, den *är* konst” (Nachmanovitch, 2010, s. 72).

2.1.3 Utanför lektionsrummet

Att enbart sitta vid pianot när man undervisar är inte alltid effektivt ur övningssynpunkt och det kan vara svårt att se det som kvalitetstid med instrumentet. Den egna ostörda övningen kan kännas som ett paradiset att fly till, en plats att hämta kraft ifrån. Men ensamheten vid pianot kan gå en på nerverna och för min egen del tappar jag fort motivation utan medmusiker eller åhörare. Jag blir då påmind om varför jag tröttnade på den solistiska banan och den isolerade vardagen med instrumentet.

I *Music in Schools* (1969) menas att det är viktigt som musiklektör att ha musikaliskt och tekniskt utvecklande perioder. Det är högst vedertaget att ”konstnären” periodvis bör ägna sig åt aktiviteter som sträcker sig utanför vad som krävs av hen professionellt för att hålla sig i trim, vilket också bör gälla för ”läraren-konstnären”. De bör göra detta för att skärpa sin musikaliska uppfattning och behålla samt utveckla den tekniska förmågan. Det spelar inte så stor roll vad musiklektören väljer att göra så länge det är någonting som tilltalar hen som musiker och inte är direkt associerat med skolan. Lärarens undervisning kommer alldeles säkert gagnas av det indirekt (Department of Education and Science, 1969, s. 61-62).

Apart from activities such as these, many teachers seek to improve their technique by taking lessons from time to time, as, indeed, do many distinguished professional musicians. (Department of Education and Science, 1969, s. 61-62)

Vidare påpekas att det inte alls är nödvändigt att som musklärare ta lektioner på sitt instrument ofta. Någon gång i månaden eller ett par gånger per år är nog så värdefullt så länge musikläraren har en drivkraft att noga följa de tips och råd hen fått (Department of Education and Science, 1969). *Music in Schools* (1969) är en musikpedagogisk hjälpreda som brett informerar om musikundervisning för barn, från musik i förskola till musikskola för ”hög-begåvade musikaliska barn”. Validiteten i denna källa kan diskuteras då den är relativt gammal i jämförelse med övrig refererad litteratur. Respondenterna i denna undersökning och musiklärarna i *Music in Schools* lever i olika tider, länder och skolsystem. Dessutom är inte begreppet ”teacher” specificerat till instrumentallärare i musik- eller kulturskola, utan kan även syfta till klasslärare i musik.

Men det verkar inte vara bara själva övandet eller pianolektioner som utgör en god musiker eller pedagog. Boonschaft (2002) hävdar i *Teaching music with passion* att det finns så mycket kultur vi har möjlighet att ta del av, som bidrar till vårt musicerande och vår pedagogiska verksamhet.

How many people don't do anything musical for themselves once they start teaching? We must continue to grow as musicians. Whether it's that we continue to perform, study a new instrument or voice, attend concerts, study new works, take classes, or go to museums. We must constantly make this a lifelong process of getting better at our art (...) If we continue to get better at what we do and enjoy our art more, then our students will grow more, just from the glow of how much we love what we do and how excited we are to share it. (Boonschaft, 2002, s. 16)

Boonschaft är dirigent och boken inriktar sig på dirigering och ensembleledning, men jag finner avsnittet ha relevans även för pianopedagoger.

”Who dares to teach must never cease to learn.” (John Cotton Dana citerad i Boonschaft, 2002, s. 16)

I inledningen nämndes typer av böcker som behandlar pianospel och övning, ofta med utgångspunkt från författarens erfarenheter och kunskap. Under min utbildningstid i klassiskt pianospel har vissa böcker förekommit mer frekvent än andra. På folkhögskola och högskola har pianolärare i min närhet refererat till *The act of touch in all its diversity* (Matthay, 1903), *Basic Principles in Pianoforte Playing* (Lhevinne, 1924), *The Art of Piano Playing* (Neuhaus, 1973). Dessa författare har framställts som pionjärer under 1900-talet inom övning och tekniska grunder i pianospel. Utifrån sig själva presenterar de synpunkter om pianospel som kan tolkas som sanningar. Jämförandet av sanningar från olika pianister har blivit ett underlag för diskussion. *On Piano Playing: Motion, Sound, and Expression* (Sándor, 1981) systematiserar pianoteknik genom kategorier av rörelsemönster, m.m. *Notes from the Pianist's Bench* (Berman, 2000) beskriver både specifikt och övergripande utifrån författarens erfarenheter vad som händer i övningsrummet, på pianolektionerna och runt konsertframträdandet.

2.2 Rollidentiteter

Teorin om *rollidentitet* utvecklades av sociologerna McCall och Simmons i *Identities and interactions: an examination of human associations in everyday life* (1978). Våra rollidentiteter utformas och utvecklas genom våra interaktionserfarenheter och är därmed produkten av relationer till andra. Vi bär ständigt med oss våra erfarenheter och utformar således våra rollidentiteter individuellt. (McCall & Simmons refererad i Bouij, 1998).

Rollidentiteten kan därmed definieras som den karaktär och den roll som individen tillskriver sig som uppehållare av en viss social position. Mer intuitivt kan rollidentiteten förstås som den inre bild av sig själv som individen föreställer sig i en social eller samhällelig position. (McCall, Simmons, s. 65 refererad i Bouij, 1998, s. 83)

Bouij (1998) menar att en individ har flera rollidentiteter inom sig som t.ex. yrkesmänniska, familjemedlem eller rollidentitet förenad med en hobby. Mer framträdande rollidentiteter utmärks av en investering i tid, övning, pengar m.m., vilket medför en hierarki av rollidentiteter som bildar en struktur för vår generella självuppfattning. Vi agerar hellre genom framträdande rollidentiteter och är mer benägna att utveckla färdigheter eller kvalitéer inom dessa (Rosenberg, 1980, s. 606 refererad i Bouij, 1998).

2.2.1 Utformning och utveckling

För att få tillgång till en pianopedagogs tankar om sitt musikintresse och yrkesval kan svar sökas i deras studietid, där den pedagogiska inriktningen för många började. Studenter kommer med en musikalisk bakgrund som ser olika ut och således en unik rollidentitet som musiker. För att bli en examinerad musiklejare går de igenom en pedagogisk utbildning där de inte bara ägnar sig åt sitt huvudinstrument, utan också en mängd kurser som ger en bredd och kompetens inom fältet musikpedagogik. Detta medför att det finns mindre tid att ägna åt huvudinstrumentet, jämfört med t.ex. musikerutbildningar eller folkhögskolor med musiklinje.

I sin avhandling *Musik - Mitt Liv Och Kommande Levebröd* (1998) intervjuar Bouij musiklejarestudenter under utbildning för att undersöka deras rollidentiteter som musiker och pedagog, och vad de har för förväntningar på sitt fortsatta musicerande i framtiden. Redan under studietiden hos en blivande musikpedagog blir frågor om professionalism och identitet inom sitt område angelägna. För Bouij (1998) blir det tydligt att rollidentiteten som musiker generellt väger tyngst hos de blivande musiklejarna. Det går också att se att det visar sig tydligast hos män, och elever som riktar in sig mot instrumental- och ensemble (IE)¹, men det finns också representerat inom andra utbildningsvarianter. Musikpedagogeleverna i studien bygger sin rollidentitet som musiker under sin utbildning med hjälp av instrumentfördjupning och stor investering i övningstid, delvis också för att få sin rollidentitet erkänd av själva utbildningen. En student hävdar att det är genom sitt instrument man visar vem man är.

¹ IE var en musikpedagogisk utbildning (motsvarande lärarprogrammet) som riktade sig mot arbete som instrumental- och ensemblepedagog i den frivilliga musikundervisningen. Utbildningen finns inte längre i Sverige.

Man uppmuntras att visa att man spelar bra och behärskar sitt område. I intervjun nämns dock att kraven utifrån inte är så stora i förhållande till studentens krav på sig själv. Författaren får berättat att studenter på utbildningen förmodligen själva bygger en kravbild som är överdriven jämfört med hur verkligheten ser ut, "...i förhållande till de krav yrket faktiskt ställer" (Bouij, 1998, s. 167).

Men det finns ändå anledningar att fortsätta bli bättre på sitt instrument, även om inte yrket eller eleverna kräver det. I en stark rollidentitet som musiker har man tillsammans med sitt huvudinstrumentet en drift att vilja bli så bra som möjligt (Bouij, 1998).

I intervjun med Elsa, IE-sång, talar vi om att prioritera och kommer in på hur mycket bättre man måste vara än sina elever. Jag gör en gest med händerna och säger: "Du måste inte vara så här mycket duktigare än dina elever?". "Nej, men det är ju för min egen skull, av mitt intresse av att sjunga. Jag menar jag slutar ju inte här om jag kan bli så bra." (Bouij, 1998, s. 169)

Bouij (1998) tolkar det som både en drift och en rädsla hos studenterna att ha ett musikaliskt försprång och en marginal jämte mot sina elever när det kommer till rollen som pedagog. Men driften att bli en god musiker kan vara så stark att det egna utvecklandet i sig ofta är det prioriterade målet. Vidare i sin studie kategoriserar Bouij (1998) med sina resultat upp olika typer av pedagogrollidentiteter i scheman och listor. Det blir tydligt att skillnader i egenskaper såsom intressefokus (elevcentrerad eller innehållscentrerad undervisning), tradition, kultursyn och kunskapssyn hos en lärare bidrar till utformningen av ens pedagogrollidentitet, både under studietiden och vidare i yrket.

Enligt Baker (2006) slits många musikstuderande studenter mellan olika karriärval. Det finns en rådande uppfattning om att ett heltidsyrke som musiklärare inte är ett karriärmål att sträva efter.

When I arrived at the university, I was still hoping to perform in the long run (...). I don't know whether 40 years, five days a week of instrumental teaching is exactly what I want. (Anthony citerad i Baker, 2006, s. 45)

De mångtaliga kunskapsområden som musikvärlden och universiteten erbjuder gör studenterna benägna att i största möjliga mån hålla alla dörrar öppna, då förhoppningen finns att få en varierande sysselsättning inom musik vidare i livet.

Rollidentiteten hos en blivande musiklärare påverkas stort av det sociokulturella sammanhang hen befinner sig i. Yttre faktorer som lärare, kollegor och föräldrar har en stor betydelse i hur den blivande musikpedagogen formar sina värderingar kring olika yrkesidentiteter och sina egna rollidentiteter. I studien *Life histories of music service teachers: The past in inductees' present* (2006) berättar musiklärare om sina ungdoms- och utbildningsår, i de flesta fall retrospektivt. De har fått beskriva hur de från tidig barndom haft fokus på att bli solister och gått miste om sociala ingredienser som hör tonåren till, med det stora solistiska målet i sikte. I brist på solistiska jobb har de sedan fått "nöja sig" med att bli musiklärare. Kvar finns ständigt tanken på att byta tillbaks till en solokarriär eller i vissa fall doktorera på sitt favoritämne i musik. De föräldrar till respondenterna som själva har varit lärare uttrycker en oro till sitt barn om läraryrket och pratar om svårigheterna i att hålla intresset vid liv med ett arbete som är

så cykliskt och monotont som musikläraryrket. Bristen på pedagogisk utbildning under alla utbildningsår har gjort respondenterna svaga i sin rollidentitet som pedagog, ”teacher-role identity”, trots flera års erfarenhet av undervisning senare i livet. Möten med barn framkallar ångest och de finner sin musikhögskoleutbildning otillräcklig på arbetsmarknaden. Även brist på stöd från föräldrar har bidragit till en nedvärderande syn på läraryrket, som tidigt sades bara vara det näst bästa alternativet vid sidan av en solokarriär, en ”riktig” musiker. ‘Those who can’t do, teach!’ (Harriet, citerad i Baker, 2006, s. 42). Läraryrket är en plan B om allt skulle gå åt skogen. Detta resulterar i brist på motivation till sin pedagogiska gärning och en svag rollidentitet som pedagog (Baker, 2006).

I’m probably a little ashamed of being a teacher as a result, and constantly need to prove myself as a musician. (Harriet citerad i Baker, 2006, s. 42)

Nyexaminerade lärare från svenska musikpedagogiska utbildningar visar också liknande tendenser. De musiklärare som visar upp en stark musikeridentitet utanför sin undervisning har ett stort behov av att se hur långt de kan gå musikaliskt, och en strävan att musicera professionellt. Den tuffa och krävande karriären som musiker innebär dock att många återgår till ett relativt tryggt musikläraryrke, ibland med otillfredsställda ambitioner men en tillika stark musikerrollidentitet (Bouij, 1998).

I *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären: En symposierapport* (1994) förs en diskussion om värdet av att vara en god musiker i sin pedagoggärning. En person hävdar att musiker- och pedagogrollen hänger ihop och är högst beroende av varandra.

Musikern kan inte bara vara musiker. Han måste ha en inställning till sin musik också. Om han är intresserad av mottagaren i andra änden, intresserad av hur han presenterar sin musik, så är det ett pedagogiskt spørsmål också. (Musikpedagogik: Forskning och Utveckling, 1994, s. 123)

På motsvarande sätt jämförs detta med ”pedagogen”, som i sin kontakt med en grupp måste bära på en inre trygghet och säkerhet i ämnet för att kunna kommunicera och utstråla kunskap. Då hjälper inte finter och knep och andra saker från det pedagogiska bagaget. Man måste vara bottnad i sig själv och i sin rollidentitet som musiker, ha en ”musiker-kunskap” och ”en musisk känsla i det man gör” (Musikpedagogik: Forskning och Utveckling, 1994, s. 123).

Det musikaliska hantverket måste kännas som pedagogens egendom. Det ser man mycket tydligt när man observerar i klasser. Dom som är osäkra musikaliskt, dom lyckas sällan lära eleverna i klassrummet att bli säkra, för det finns en grundläggande otrygghet, dom känner sig otillräckliga som musiker. Båda dom dimensionerna är viktiga: att känna en säkerhet i sitt eget musicerande och att kunna använda det i ett pedagogiskt sammanhang. (Musikpedagogik: Forskning och Utveckling 1994, s. 123)

Den citerade personen får senare motargument där man belyser risker med att vara *för* mycket musiker när man ska undervisa. Det kan leda till att man blir låst i sin musikerrollidentitet och inte på samma sätt fungera som en lärare vid en pedagogisk institution. Att en bra musiker automatiskt är en bra pedagog är ett slarvigt påstående.

Det är större chans att musikern fungerar bra som en handledare, men det finns där en skillnad mellan musiker-handledaren och en pedagog vid en institution (Musikpedagogik: Forskning och Utveckling, 1994).

2.3 Förebildens kraft

"Concentrate on polishing your own lantern so that others may follow its light." (Roshi, Zen Buddhist citerad i Boonschaft, 2002, s. 15-16)

Att vara en musikalisk förebild är en viktig egenskap som instrumentallärare. Tillräckligt mycket skicklighet på instrumentet kan i många lägen överskugga en ev. bristande pedagogik. Återigen får vi inblick i en av Bakers (2006) respondenters minnen från studietiden. Emellanåt var klassrumslärarna i musik kärt ihågkomna för att skapa uppspelningstillfällen, för deras skicklighet som dirigenter och solister, eller för deras passion i individuell instrumentalundervisning. Deras bristande kompetens i klassrumsmetodik kan vägas upp av de föregående positiva egenskaperna (Baker, 2006).

It's interesting because, at the time, I really, really respected this teacher because he was a performer and was inspired by performance but class music lessons were not good at all...Our teacher was inspiring. He was inspiring in the capacity of running the choir, and in being a brilliant pianist...In those things, in the extra-curricular things, he was brilliant...Not great class music, I have to say. (Eleanor citerad i Baker, 2006, s. 43)

Enligt Schenk (2006) kommunicerar musiklekläreare mycket starkare genom handlingar än med ord. De berättar genom kroppsspråket om sin attityd till instrumentet med sittställning, hållning, teknik och gestik. De avslöjar nervositet, scenskräck och värderingar till olika typer av musik och framträdanden. Men kanske framförallt kommunicerar de genom sitt spel och hur de uttrycker sig musikaliskt. Likt Bakers (2006) respondent Eleanor uppfattar Schenk (2006) att finns en pedagogisk styrka och ett ansvar i imitation och förebilder. Detta bör vara en röd tråd i instrumentalundervisningen och ligga till grund för pedagogiska ställningstaganden och innehåll. I detta resonemang berörs flera aspekter kring en förebild, som kan sammanfattas följande:

- Pianolärares nivå som musiker och vad det har för inverkan på undervisningen.
- Medvetenhet om kroppen, såsom rörelse och hållning.
- Nervositet, rampfeber och scenvana.
- Vilken musik läraren själv föredrar och hur flexibel hen är att undervisa i olika musikgenrer.

Vidare påpekas utmaningen i att få eleverna att uppleva ett lustfyllt övande på egen hand. Det är nämligen inte självklart att bra instruktioner och strukturerade övningsscheman är nyckeln till att få eleverna att känna samma lust till instrumentet som en musiklekläreare känner. Vad som sker på lektionerna blir den starkaste förebilden

och mallen för egen övning. Det blir kanske också den enda stund i veckan då eleven faktiskt musicerar med andra (Schenk, 2006).

För att barnen ska forma egna effektiva och lustfyllda övningsvanor är det därför det *sätt* på vilket vi musicerar när vi är tillsammans med barnen och *vad* vi gör under lektionerna av större vikt än de kloka övningsinstruktioner och råd som vi kanske ger. (Schenk, 2006, s. 206)

Lärarens musicerande och lektionsupplägg blir således avgörande för att visa på en kombination av lust och kvalitet, som tillsammans med eleverna upplevs som *bra* övning (Schenk, 2006).

En studie av Nielsen (2004) stödjer Schenks uppfattning av musiklärarens betydelse för elevers övning. Studien visar på att elevers inläring av musik underlättas av att läraren skapar ett klimat som inbjuder till att elever söker assistans av läraren och även diskuterar tolkningar och utförande tillsammans med andra musikkamrater. En gemensam lektion eller masterclass inför ett uppspel blir nyckeltillfällen för att engagera elever att t.ex. resondera varandra med musikaliska tips. Det sociala mötet med lärare och andra elever kombinerat med ett öppet och tolerant inlärningsklimat är bidragande faktorer för elevens utveckling av egna övningsstrategier. Dessutom har läraren ett ansvar att skraddarsy övningsstrategier för varje individ, samt utvärdera dessa under inlärningsprocessen (Nielsen, 2004 refererad i Zhukov, 2009).

The most important skill that can be taught by an instrumental music teacher is how to practise. (Zhukov, 2009)

3 Fenomenologi & Livsvärlden

I detta kapitel presenteras valda teoretiska utgångspunkter, samt hur jag förhåller mig till dessa i undersökningen. Kapitlet lutar sig främst mot Bengtssons (2005) *Med livsvärlden som grund*, som ger en överblick över livsvärldsriktningar inom fenomenologin, bl.a. Alfred Schütz. Fenomenologi används i undersökningen som både en filosofisk utgångspunkt och ett metodverktyg för analys.

3.1 Bakgrund

Den moderna fenomenologins grundare Edmund Husserl (1859-1938) ansåg att vetenskapen var på väg in i en kris där den rådande starka objektivismen förlorade sin betydelse för människors liv. Forskningsklimatet som Husserl verkade inom präglades av rationalitet och en positivistisk kunskapssyn i början av 1900-talet. Rena faktavetenskaper och idén om en objektiv-absolut värld skiljer sig från människornas livsvärld som är subjektiv-relativ. Målet var att hitta en säker grund för vetenskap som utgick från människors erfarenheter och upplevelser (Bengtsson, 2005).

Ordet fenomen härstammar från grekiskan, där det betyder "det som visar sig", och det är i denna betydelse som fenomenologin använder ordet. (Bengtsson, 2005, s. 12)

Fenomenologin söker klargöra det som framträder, "det som visar sig", och på vilket sätt det framträder. Vi försöker som forskare gå in i människors värld från deras perspektiv och i detalj beskriva innehåll och struktur utifrån deras upplevelser och erfarenheter av det som studeras (Kvale, 1997).

Till frågan "Vad är fenomenologi?" menar Bengtsson (2005) att det kan vara problematiskt att försöka svara på ett sammanfattande vis och göra fenomenologin till något enhetligt block med alla dess variationer över 1900-talet. Men för att kunna motivera sig att gå vidare i teorin måste vi hitta någon konstant som är gemensam. Till dessa konstanter vill Bengtsson räkna in uppropet att "gå tillbaka till sakerna själva." (Husserl, 1901 citerad i Bengtsson, 2005). Sakerna är dock aldrig saker i sig själva utan saker för *någon*, fenomen som uppstår i den människans livsvärld (Bengtsson, 2005).

Livsvärlden är världen sådan den träffas på i vardagslivet och erbjuds som en direkt och omedelbar upplevelse oberoende av och före några förklaringar. (Kvale, 1997, s. 55)

Det ursprungligen filosofiska begreppet *livsvärld* kommer från tyskans *Lebenswelt* och dess innebörd kan spåras till Husserl. Men även andra filosofer som Heidegger, Merleau-Ponty och i studiens fall Schütz, har bidragit till att utveckla livsvärldsbegreppet. Enligt Husserl erfar människan sin värld genom att erfara fenomen. Den enda verklighet vi känner är vår egen livsvärld, så som den ter sig för våra sinnen. I den mån är det inte är möjligt att få kunskap om verkliga ting, utan endast människans upplevelse av fenomen (Georgii-Hemming, 2005).

3.2 Fenomenologisk reduktion

”Det som visar sig” kräver att forskaren är med i ett ömsesidigt samspel med det undersökta subjektet, då fenomenet först träder fram i mötet. I den meningen kan man sammanfatta att fenomenologins saker är fenomen så som de visar sig för någon annan. För att vara en öppen mottagare i detta samspel är det viktigt att sätta sin egen livsvärld i parentes när man tar del av upplevelserna. Detta kallas fenomenologisk reduktion. Poängen med den fenomenologiska reduktionen är att studera världen så som den visar sig för någon annan och hålla tillbaka alla existensanspråk som forskare. Det har argumenterats för att vara ett oavsiktligt krav inom fenomenologisk forskning, men visar sig inte helt oproblematiskt. Bengtsson (2005) menar att trots vår neutrala inställning och existensanspråklöshet kommer vi som forskare vare sig vi vill eller inte bidra till upplevelsen och de framträdande fenomenen. Detta blir en naturlig följd av hur vår närvaro och uppgift påverkar subjektet (Bengtsson, 2005).

I metodkapitlet framgår att jag i min undersökning drar nytta av mina förkunskaper i ämnet för att kunna brygga över till respondenten och tillsammans skapa en förståelsehorisont. Faktum att både jag och respondenten har erfarenhet av att vara pianist och pedagog gör det nästan omöjligt att inte mötas i samförstånd eller åsiktsskiljaktigheter. Det finns dock en skillnad på kunskap om ämnet och kunskap om fenomenet. Att tro sig ha kunskap om fenomenet i förväg skulle liknas vid förförståelse eller fördomar, vilket inte är önskvärt i en livsvärldsansats. Alltså hävdar Bengtsson (2005) att vi forskare ändå inte kan gå in som blanka papper i en annans värld. ”För att kunna ”koppla ur” all tidigare kunskap om det studerade fenomenet förutsätts dock att den finns tillgänglig för oss och att vi kan välja att använda oss av den som vi vill” (Bengtsson, 2005, s. 33).

3.3 Schütz olika världar

För att ytterligare ge en grund för ett inträdande i respondenternas livsvärldar finns det möjlighet att bejaka även individernas egna olika världar. Bengtsson (2005) tar upp Alfred Schütz, som var med och bidrog till samhällsvetenskapen och livsvärldsbegreppet genom att först tala om *social värld* och senare *vardagsvärld* parallellt med *livsvärld*. Schütz (1991) delar upp den sociala vardagsvärlden i en *omvärld* och en *medvärld*. Omvärlden är inom aktuell räckvidd för oss där vi har direkt tillgång till andras liv. Genom en du-inställning och en vi-relation kan vi uppleva den andras levda tillvaro eller vara ömsesidigt medvetna om varandras. Medvärlden är inom potentiell räckvidd för oss och innebär indirekta relationer till människor, eller människotyper. Vi har en de-inställning till dem och människorna upplevs med ett mer eller mindre anonymt innehåll så länge de inte kommer inom räckhåll för att konkretiseras i omvärlden (Bengtsson, 2005). Anonyma typer i medvärlden skulle i denna undersökning innebära en pianolärare, pianist, kommunanställd eller kulturell person.

Enligt Schütz har människan olika världar som den rör sig mellan, men de betraktas bara som modifikationer till vardagsvärlden som är den överlägsna verkligheten. Människan har dock en vana att ständigt förflytta sig från vardagsvärlden in i andra ändliga världar såsom konstvärlden, lekvärlden, yrkesvärlden eller fantasivärlden, med sina skilda karaktärer och upplevelseinnehåll (Bengtsson, 2005).

I denna studies resultat förs resonemang om kopplingar mellan Schütz (1991) teori om olika världar och McCall & Simmons (1978) teori om rollidentiteter. Tydliga likheter ses i beskrivningar om att individen träder in och ur olika världar/rollidentiteter beroende på sammanhang; uppenbara samband kan då ses mellan t.ex. en *yrkesvärld* och en *pedagogrollidentitet*. Men tydliga skillnader finns hur man använder teoriernas begrepp då man i *världar* fokuserar på det upplevda innehållet som är en produkt av erfarenheter, medan *rollidentiteter* bygger en individs självuppfattning och har utformats genom interaktionserfarenheter och relationer till andra.

3.4 Metodologiska konsekvenser

Det råder ingen tvekan om att en livsvärldsansats är kvalitativ. Ett försök att göra den kvantitativ skulle begränsa oss i ett kategoriserande av abstraktioner och ideal, och världen skulle bli allt mer främmande för oss. Det behöver å andra sidan inte vara diffust, ”En livsvärldsansats innebär en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor” (Bengtsson, 2005, s. 37). Att närma sig text med en livsvärldsansats innebär att forskaren har en uppgift att söka de kärnor i respondentens berättelser som behövs för att kunna konkretisera, hitta *väsen*² och *variationer* kring fenomen. I berättelsen finns därmed upplevelser och erfarenheter av fenomen, vilket i sin tur öppnar upp dörren till personens livsvärldar (Bengtsson, 2005).

I denna studie bildar begrepp som *övning* och *pianist* centrala fenomen som framträder hos respondenterna. Om variationer i fenomen uppstår kan dessa troligen ha sitt ursprung i innehållsvarierande livsvärldar.

I ett försök att konkretisera en fenomenologisk metod presenterade Herbert Spiegelberg i den sista delen av sitt standardverk *The phenomenological movement* (1982) en sjustegs-metod, eller ”en serie av steg där de senare vanligtvis förutsätter de tidigare, men utan att nödvändigtvis följa av dem” (Spiegelberg citerad i Bengtsson, 2005, s. 30).

1. undersöka bestämda fenomen;
2. undersöka allmänna väsen;
3. uppfatta väsensrelationer mellan väsen;
4. iaktta framträdandesätt;
5. iaktta konstitutionen av fenomen i medvetandet;
6. upphäva tron på fenomenens existens;
7. tolka fenomenens mening. (Spiegelberg, 1982 refererad i Bengtsson, 2005, s. 31).

I undersökningen använder jag visserligen inte aktivt Spiegelbergs sjustegs-metod, men en medvetenhet om de sju stegen har funnits med under analysarbetet och flera av stegen återfinns i studien. Ytterligare beskrivning av hur studiens filosofiska utgångspunkter har influerat analysarbetet finns i avsnitt 4.6.

² *Väsen* är ett filosofiskt begrepp som används inom fenomenologin och syftar till vad som upplevs som gemensamt kring ett fenomen, i motsats till *variationer* som syftar till olikheterna.

4 Metod

I följande kapitel presenteras studiens val av metod, förberedelser, genomförande, bearbetning och analys. Dessutom berättas vilka faktorer som ledde fram till urvalet av personer, och vilka etiska överväganden som berörts. Till min hjälp har jag använt litteratur som med tyngd på olika saker berör området kvalitativa intervjuer. Tillsammans bidrar de med underlag till metodens hela process.

4.1 Kvalitativ intervju

Om du vill veta hur människor upplever något, varför inte fråga dem?
(Bengtsson, 2005, s. 42)

Till undersökningen har jag valt att använda mig av metoden *kvalitativ intervju*.

Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheter hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen. (Patel & Davidson, 2003, s. 78)

I intervjun ställer jag öppna frågor som ger respondenten utrymme att beskriva upplevelser och erfarenheter, snarare än att bara svara *ja* eller *nej*. För att få en kvalitativ empiri som innehåller beskrivningar om livsvärldar och fenomen, påpekar Häger (2007) betydelsen av hur frågorna är formulerade, ”Öppna frågor börjar ofta med frågeorden: *Vad? Hur? Varför?*” (Häger, 2007, s. 57).

Till hjälp att formulera relevanta och tydliga intervjufrågor har jag ställt mig frågor som ”Har vi täckt alla aspekter i frågeställningen?”, ”Behövs verkligen alla frågorna?”, ”Är frågorna formulerade så att de inte går att missuppfatta?” (Patel & Davidson, 2003, s. 82). Jag har fått tips om hur man undviker fällor och skapar öppna, relevanta frågor som matchar studiens syfte och teoretiska utgångspunkt. Till en början passar det också att låta personen fritt berätta om sin musikaliska bakgrund, med avsikten att skapa ett bekvämt och öppet klimat där respondenten känner sig sedd och får prata på från start. Intervjun byggdes upp av tre huvudteman/ämnesområden: *Livsstil/Vardag, Övning* och *Undervisning* (se Bilaga 1 – Intervjufrågor).

I samtalet var min förhoppning att respondenterna skulle kunna skilja sig åt i sitt sätt att bemöta frågorna, och vilka frågor som fick mer utrymme än andra. Därför var t.ex. följdfrågan ”Varför?” passande som ett avstamp in i utvecklade beskrivningar från individerna. I och med att jag själv har förkunskaper och kan relatera till många av spörsmålen kände jag mig redo för att ställa dessa följdfrågor, ty det är troligen en fördel att ha dessa förkunskaper inom det valda ämnet när man gör en kvalitativ intervju (Patel & Davidson, 2003). Min intervju är *halvstrukturerad* då jag följde huvudteman och frågor i en specifik följd, men också hade möjligheten att avvika med olika följdfrågor för att följa upp svar och berättelser (Kvale, 1997).

Risken som amatör i intervjuteknik är att göra för långa intervjuer. Det är ett gediget arbete att gå igenom råmaterialet och hitta relevant material för undersökningen. Om materialet är mycket omfattande för att sedan mynna ut i några få citat i text, känns det arbetsmässigt onödigt både för mig och respondenten. Genom att formulera bra frågor och koncentrera mig på huvudfrågan sparas tid både i stunden och i efterarbetet, samt

att respondenterna känner att intervjuens längd och innehåll är väsentligt i relation till dess slutgiltiga medverkan i resultatet (Häger, 2007).

Efter två provintervjuer på en närstående som också gav feedback på frågorna var jag redo.

4.2 Avgränsning och Urval

För att tydligt avgränsa studien valde jag att rikta in mig på pianolärare som arbetar mer eller mindre heltid på musikskola/kulturskola. Av flera anledningar upplevde jag denna grupp som mest relevant för studien. Dels för mig personligen eftersom jag själv arbetar deltid på en musikskola och är medveten om vissa förutsättningar i verksamheten. Dels är det en grupp som möter barn i olika åldrar, som undervisar fysiskt med spel och sång och som har ett varierande arbetssätt beroende på vem de undervisar.

I mitt val att försöka djupdyka och finna personliga svar och upplevelser kring ämnet ser jag det som en fördel att avgränsa mig till färre respondenter och ägna en längre tid till intervjun. Det skulle kunna räcka med en person om målet är att förstå världen just utifrån den individen, men få intervjuer ger en bristande uppfattning om de undersökta fenomenen i relation till andras. Om antalet är för stort kan det å andra sidan vara svårt att göra ingående tolkningar på var och en av intervjuerna (Kvale, 1997). Ett stort antal respondenter skulle kunna närma sig en kvantitativ undersökning. Mängden material kanske skulle bli densamma, men jag tvivlar på att studien skulle få det djupgående resultat jag eftersträvar.

Jag hörde av mig till sex personer inför intervjuperioden. Alla svarade, men en var mycket sen med sin anmälan. Då hade jag redan intervjuat den första respondenten och insåg att längden och omfattningen av intervjun inte krävde mer än fem respondenter för att få den mängd material jag efterfrågade. Jag känner två av mina respondenter bra och har träffat de andra tre vid tidigare tillfällen. Jag sökte till en början dessa personer i min närhet som jag trodde skulle kunna bidra med kunskap i området och ha intressanta berättelser. Alla fem tackade ja till att intervjuas och följden blev att dessa blev respondenterna i studien. Konsekvenser av detta urval diskuteras i avsnitt 6.1.

Jag uppfattade det som viktigt att ta hänsyn till faktorer som skiljer dessa respondenter åt för att få ett nyanserat resultat med *variationer* och *väsen* (saker som är gemensamt). Gruppen av respondenter är varierad i ålder och arbetserfarenhet. Två personer är yngre, nyexaminerade pianopedagoger och två är äldre, rutinerade pedagoger med många år i yrket. En liten geografisk variation finns bland respondenterna då de flesta lever i Stockholmstrakten. Däremot är det olika storlek och socioekonomiska skillnader på de orter och samhällen som arbetsplatserna ligger i. En av respondenterna har ett utländskt ursprung och alla utom en har en musikalisk bakgrund främst inom klassiskt pianospel.

4.3 Genomförande

Kontakten med respondenterna skedde per mail, SMS, telefon och Facebook, men också i direktkontakt. Jag informerade i god tid om intervjuens berättigande och premisser, vem jag var, intervjuens längd, syfte och hur den kommer redovisas (Häger,

2007). Däremot avslöjade jag inte några intervjufrågor på förhand av skälet att samtalet skulle få utvecklas spontant och i mötet mellan oss.

Intervjuerna tog plats i respondenternas hem eller arbetsplats utan större störningsmoment eller stress. Det kändes viktigt att respondenterna fick var delaktiga i planeringen och bestämma en plats som för dem var bekväm och trygg. Ett trevligt klimat var av stor betydelse för intervjun, som i bästa fall upplevdes som ett avslappnat samtal eller en filosofisk diskussion (Häger, 2007).

Respondenterna gav mig tillåtelse att spela in intervjuerna med ett röstinspelningsprogram på min mobiltelefon för att i lugn och ro senare kunna transkribera så ordagrant jag önskade. Dessutom var det viktigt att ha tillgänglighet till den verkliga intervjustunden igen med möjlighet till överblick och helhetsanalys. Intervjuerna blev ca 60 min långa, med ett undantag som sträckte sig till knappt 90 min.

Strax innan intervjun började berättade jag åter studiens syfte, gav en överblick av ämneskategorierna och mina tankar kring intervjuns fokus. Jag gav också en sammanfattning av Vetenskapsrådets (Vetenskapsrådet, 2016) forskningsetiska principer för respondenterna och efter deras samtycke kunde intervjun starta. När intervjun var klar fick alla respondenter en chokladask som tack för medverkan.

4.4 Etiska överväganden

När studien är slutförd och godkänd kommer ljudfilerna från de inspelade intervjuerna att raderas. Alla respondenter förblir anonyma i undersökningen och blir ej presenterade på ett sätt som går att spåra dem till deras identitet. De har rättigheten att dra sig ur min studie när som helst innan den är godkänd. Jag har bett om respondenternas lov att få citera fritt och erbjudit dem att läsa och godkänna de delar i studien där de medverkar (Vetenskapsrådet, 2016).

För att resultatdelen ska kännas levande har jag valt att ge respondenterna påhittade namn, snarare än en siffra eller bokstav. Ur ett fenomenologiskt perspektiv är det också rimligt att presentera individerna på ett trovärdigt sätt trots anonymiteten, för att påminnas om att det är verkliga personer. Jag formulerade om några respondenters talspråk på begäran efter att de alla fått chansen att läsa ett resultatutkast och ha önskemål om ordval i texten.

4.5 Bearbetning

Jag lyssnade på mina intervjuer i halva hastigheten genom min mobiltelefon, vilket underlättade transkriberingsarbetet. I mitt arbete med det relativt omfattande materialet stötte jag på frågor och dilemman. Var går gränsen mellan talspråk och skriftspråk? Var går gränsen i att skriva ut pauser, betoningar, suckar och andra emotionella uttryck som ökar trovärdigheten i att detta faktiskt var ett levande samtal? Och hur lyfter man fram dessa värdefulla signaler som är så självklara i verkligheten, men som döljs i skriften? ”Att skriva ut intervjuer är ingen enkel kontorssyssla utan en tolkande process i sig” (Kvale, 1997, s. 147). Här lämnas utrymme för tolkningsföreträde i relation till hur jag vill analysera och presentera materialet. Ur ett fenomenologiskt perspektiv krävs detaljarbete på både det synliga och osynliga i texten för att resultatet ska få liv och bli

trovärdigt, för att komma åt den faktiska intervjusituationen. Det kan vara av stort intresse i både mitt och läsarens fall att få följa med i något som efterliknar talspråk just för att komma närmare den riktiga upplevelsen (Kvale, 1997).

Mina intervjuer har skrivits ut så gott som ordagrant. I de enstaka fall där meningsbyggnaderna var ytterst svåra att följa med i har jag tagit mig friheten att formulera om texten, men bibehålla dess innebörd. Kvale (1997) menar att detta i regel är en positiv justering då intervjupersonen som ska läsa sin text oftast uppskattar ett korrekt språk hos sig själv.

4.6 Analys

Den totala mängden råmaterial som kom ut av intervjuerna blev 50 sidor text. Genom lyssnande och läsande har jag fått en grov överblick över samtalen och markerat vad som var signifikant för varje person och samtal, samt vilka liknande diskussioner jag kunde finna i de fem intervjuerna. Jag arbetade med utskrivna intervjuer för att enkelt med penna kunna markera uttalanden under läsandet.

Vidare följde ett mer strukturerat tematiseringsarbete i att identifiera huvudområden där flertalet av respondenterna kunde bidra med väsen och variation. De numrerades och kategoriserades i preliminära resultatavsnitt. Med hjälp av mer läsning, sällning, eftertanke och sammanfattning föll till slut varje avsnitt på plats under sex olika rubriker (avsnitt 5.2-5.7). Flera avsnitt har underrubriker för ytterligare precision av inriktning. Arbetsmetoden utgick till en början från att plocka ut stycken ur intervjuerna och klistra in dem i ett dokument. På så vis kunde jag läsa igenom vad alla sagt om ett visst område och börja skriva sammanfattningar utefter det. Problem uppstod när jag såg alla texter som potentiella citat och hade svårt att göra mig av med dem. Nästa metod utgick i större grad från stödord och kortfattade sammanfattningar. När ett avsnitt kändes färdigt kunde jag då lyfta fram några citat som kändes lämpliga i sammanhanget.

Spiegelbergs sjustegs-metod har hjälpt mig i arbetet att konkretisera och strukturera upp delmål och fasta punkter för att kunna konstruera ett resultat. Bengtsson (2005) menar att metodstegen inte alltid är enhetliga och förenliga med varandra, och bör ses som en presentation som framställer ”olika inriktningar som olika fenomenologer har givit sin forskning vid olika tidpunkter än ett sammanhängande metodpaket” (Bengtsson, 2005, s. 31). De punkter som tydligast återfinns i denna studie har markerats med fetstil. Ett förtydligande av punkternas innehåll har gjorts med hjälp av exempel från studiens bestämda fenomen.

- 1. undersöka bestämda fenomen;** Består i sin tur av tre delar: (1) skådande av fenomen, (2) analys av dem, (3) beskrivning av dem. Bestämda fenomen som undersökts i denna studie är *övning* och *pianist*.
- 2. undersöka allmänna väsen;** Vilka likheter har hittats i olika personers upplevelser av *övning* eller *pianist*?
- 3. uppfatta väsensrelationer mellan väsen;** Kan man uppfatta att *övning* och *pianist* har en relation i personernas gemensamma upplevelser? Eller *musiker* och *pedagog*?

4. (iaktta framträdandesätt;)
5. (iaktta konstitutionen av fenomen i medvetandet;)
6. (upphäva tron på fenomenens existens;)
7. **tolka fenomenens mening.** Hur definierar personerna begreppen *övning* och *pianist* som är uppkomsten till fenomen? *Variationer* i fenomenen är centralt för att tolka en mening som är fri från forskarens förförståelser. Chansen är då större att ge ett mer objektivet och vetenskapligt trovärdigt resultat.

I metoden för analys och tematisering har jag också använt en *Lathund för Innehållsanalys* (Thorgersen, 2014) till hjälp. Där följer några konkreta steg för hur man kan ta sig an en kvalitativ empiri. En viktig del var att inte i förväg bestämma sig för rubriker i resultatet innan man fått en ordentlig uppfattning om materialet. I en livsvärldsfenomenologisk analys är målet att ta till vara på varje individs egna upplevelser och erfarenheter, låta dem tala för sig själva utan att forcera fram kategorier av vad som är gemensamt och vad som skiljer sig (Bengtsson, 2005).

I stället för att uppställa sökandet efter väsen eller variation som princip för bearbetning av det empiriska materialet är det utifrån en livsvärldsansats inte rimligt att ensidigt bearbeta materialet efter bara den ena eller andra principen. Det empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som den vill vara ett svar på. (Bengtsson, 2005, s. 53)

Arbets sättet var *induktivt* i den mening att jag lät resultatet konstrueras utifrån empirin och vad som visade sig relevant i en helhet, oberoende av mina förväntningar eller förhoppningar på specifika resultat (Patel & Davidsson, 2003). Vidare diskussion om hur jag valt att analysera empirin finns i avsnitt 6.1.1.

5 Resultat

I detta kapitlet presenteras resultatet från de fem intervjuade pianolärarna. I analysen av den bearbetade empirin har jag med hjälp av forskningsfrågorna och mitt teoretiska perspektiv tematiserat och kategoriserat ämnesområden som jag finner relevanta för studien, respondenterna och läsarna. Kapitlet inleds med presentationer av respondenterna och följs av ämnesinriktningar i samtalen.

5.1 Presentation av respondenterna

Här följer presentationer av de fem intervjudeltagarna och en kortfattad beskrivning av intervjusituationen och samtalet. Respondenterna bedömer att de arbetar 80-110% som pianolärare, sammanslaget tjänst på kultur-/musikskola och ev. privat undervisning.

Kicki: Född 1955. Kicki började spela piano som liten men på allvar först i gymnasieåldern. Hon gick pianopedagogutbildning på musikhögskola och kompletterade med solistutbildning ute i Europa. Som pianolärare har hon arbetat privat och på kulturskola sedan 32 år i en mindre svensk ort och dessutom varit rektor på kulturskolan.

Tidigt en morgon intervjuades Kicki i sitt hem för att prata om en pianolärares livsstil, övning och undervisning. Hon belyste vikten av en pianopedagogs kombination av kompetens som pianist och pedagog, med lämplig utbildning i bagaget. Hon återkom ofta till det fysiska och psykiska behovet av musik, till övandet som för Kicki är en form av träning som stärker både kropp och själ.

Anton: Född 1989. Anton fick upp ögonen för den klassiska musiken tack vare en inspirerande pianolärare i slutet på högstadiet. På musikgymnasiet steg intresset och via folkhögskola och pianopedagogutbildning på musikhögskola hittade han ytterligare ett intresse i pedagogiken och sina pianoelever. Anton arbetar sedan ett år i en mellanstor svensk stad.

Antons intervjuades kvällstid i sin lägenhet. Det blev ett långt samtal som kretsade kring elever, vardagen och musikens värld. Anton menar att det nu är elevernas förtjänst att han är pianist och fortsätter odla sitt musikintresse. Han beskrev den klassiska världen som han blev inbjuden till som tonåring, och som han varje vecka försöker bjuda in sina egna elever till. Anton reflekterade även över olika aspekter av "pianokulturen".

Tora: Född 1985. Tora växte upp i en musikalisk familj och började tidigt att musicera. Genom musikskola, musikgymnasium och musikproduktionsutbildning hamnade hon på en musikpedagogisk utbildning, där hon fick förkovra sig i piano på allvar. Tora beskriver sig själv som en typisk bandmänniska. Erfarenheter av att spela tillsammans med andra och producera musik har blivit grundstenar i Toras pedagogik, vilket hon anammar i sin undervisning med barn i blandade åldrar i ett mellanstort samhälle.

Intervjun skedde på Toras arbetsplats. Tora är nyexaminerad sedan ett halvår och upplever att det nu finns mer tid till egna projekt, däribland övning på egna pianot

hemma. Samtalet handlar om vardagen med pianot, hur man identifierar sig själv, bred kompetens och hur man får en bra start på arbetsdagen.

Sonja: Född 1949. Har sedan tidig ålder spelat piano och gått musikskola, musikgymnasium och musikhögskola i ett annat europeiskt land än Sverige, med inriktning klassiskt pianospel. Hon har även studerat på musikhögskola i Sverige och forskat i musikpedagogik. Sonja har 22 års pedagogisk erfarenhet, varav 15 år på sin nuvarande arbetsplats i en storstad.

Intervjun tog plats i kafeterian på Sonjas arbetsplats med fikande människor i bakgrunden. Det blev en öppen, berättande stund som sträckte sig från kulturkrockar till anekdoter om pianister. Sonja beskrev sin musikaliska värld och sina värderingar, och med nära till pensionen blickade hon tillbaka på sin karriär. Sonja menar att kunskap är en viktig ingrediens som genomsyrar en god pedagog, vilket inte minst behövs i de lägre åldrarna.

Elisabeth: Född 1983. Elisabeth började på kommunala musikskolan vid tio års ålder. Redan tidigt fick hon spela piano i orkester och fann snabbt att det roligaste med musik är att dela den med folk och spela tillsammans. På musikgymnasiet övade hon klassiskt piano på allvar med målet att arbeta med musik. Via folkhögskolor och en musikleäro- och kammarmusikutbildning började Elisabeth undervisa på heltid. Sedan sex år har hon arbetat som pianolärare i två städer av olika storlek.

Elisabeth intervjuades på sin arbetsplats innan eleverna skulle börja. Samtalet kretsade kring inspiration, motivation och en pianopedagogs livspussel. Elisabeth tycker det finaste med musiken är att få dela den med andra och föredrar kammarmusik före solistiskt spel. Hon menar på att trots hur livet ter sig så är man alltid pianist. Det gäller att ha tillit till sin rollidentitet och kompetens, samt ta till vara på de tillfällena som dyker upp för att fylla på med energi från musiken.

5.2 Övning

En fråga som undersökningen till stor del fötts ur är hur mycket en pianolärare övar. Aspekter som tid, intresse, tillgång till instrument och vana är avgörande för respondenternas övande eller icke-övande. De två nyexaminerade pianolärarna Tora och Anton hävdar att de har ett regelbundet övande vid pianot som inte låter sig påverkas av yttre omständigheter. Kicki och Elisabeth önskar att de hade mer tid eller att vardagen såg annorlunda ut, så att övning skedde naturligare. Kicki hittar tillbaka till en morgonrutin de perioder på året då arbetsbördan är mindre, t.ex. på lov och i början av terminerna. I Elisabeths fall är övningen begränsad av yttre omständigheter då hon inte äger ett eget instrument. Sonja å andra sidan hävdar att hon inte övar alls och ej har något behov av det. En omformulering uppstår dock när vi börjar definiera ordet övning.

Jag övar förmodligen, men jag ägnar inte min tid åt att sitta vid tangenter och sitta och spela, utan jag misstänker att det pågår övningsarbete omedvetet.
(Sonja)

När jag ber respondenterna beskriva hur de ville att övningen skulle se ut i framtiden är tongångarna generellt optimistiska och motiverande. Det är samtidigt tydligt att ingen vill tillbaka till sin period i livet då de övade som mest. De flesta har haft perioder då de övat minst fyra timmar om dagen, och ibland mycket mer än så. Det skedde under ungdomsår på musikutbildningar, eller innan intagningsprov till en skola.

5.2.1 Definitioner

I bakgrunden diskuterades ordet övning utifrån definition och praktik. Framstående pianister hade en bestämd bild av vad övning betydde i deras värld. För att komma åt respondenternas personliga bild av fenomenet övning ber jag dem definiera ordet och beskriva vad det i praktiken innebär för dem själva. Respondenternas olika bakgrund och relation till övning leder till varierande synsätt och värderingar av fenomenet. Dock upplever jag respondenterna som medvetna om att det är deras personliga bild, och att de inte ger anspråk på att kunna definiera andras bild av övning. För de yngre respondenterna dyker alternativa ord som spela, lira, musicera och fri lek upp naturligt, som bekvämare begrepp för att beskriva den mångsidiga aktiviteten.

Spela är ett mycket trevligare ord såhär, egentligen. Man sitter och spelar, låter som nånting man gör för sin egen glädjes skull och det är lite så det ska vara egentligen. Det är ett bättre ord för det jag gör just nu. (Tora)

Det är tydligt att det finns en laddning i ordet övning som är förknippat till en känsla eller sinnestillstånd. De respondenter som tenderar att använda ett annat ord för aktiviteten belyser också de aspekter av övning de finner negativt laddade, såsom prestationskrav, stress, ångest och överdriven noggrannhet. För Kicki som har klassisk bakgrund och lättare identifierar sig med ordet, klingar övning positivt och innebär en noggrann stund vid pianot där hon håller igång gamla stycken, löser tekniska problem och gör progression.

Respondenternas nuvarande sätt att öva är färgat av hur de lärt sig öva under sin studietid och av konventioner förenade med genreinriktning. De äldre respondenterna ser dock att också motreaktioner till en gammal vana har uppkommit i viljan att ta avstånd från ”gammaldags” pianopedagogik eller överdrivet noggrann övning.

5.2.2 Rutiner

De respondenter som övar regelbundet eller sporadiskt är överens om att förmiddagarna är en bra tid att öva piano. Detta beror dels på kulturskolans arbetstider som i regel startar tidig eftermiddag. Förmiddagen är också en pigg period på dagen där man lättare får saker gjort och huvudet är öppet för ny information.

Tora har sedan ett knappt halvår ett stabilt dagsschema där hon sitter ett par timmar vid pianot innan hon åker iväg till arbetet. Hon menar att det är en perfekt förberedelse att gå in i musikvärlden innan jobbet.

Det är jättehärligt att börja sina mornar med att få spela, fritt. Värma upp och köra lite teknik och känna att fingrarna kommer igång innan man ska jobba (...) Jag känner mig bekväm när jag känner att fingrarna är ganska snabba och jag får saker och ting att låta som jag vill att det ska låta. (Tora)

Anton påpekar också att olika sidor av övningen i hans fall förknippas med olika tider på dygnet. Liksom Tora är Anton fokuserad på förmiddagen och ägnar tiden till jobbrelaterade uppgifter såsom att öva på elevrepertoar, planka nya låtar och skriva noter. Kvällen däremot är bättre lämpad till det egna musicerandet och det konstnärliga arbetet.

För Elisabeth och Kicki är det en större utmaning att få tiden att räcka till för det egna musicerandet. Trots goda ambitioner och planering kommer vardagen och andra arbetsuppgifter i vägen. Elisabeth hävdar dock att tiden inte bara är boven i dramat.

När jag pluggade så fick jag bara höra hela tiden, "ah, sen när du börjar jobba, då kommer du inte hinna öva." Jag skulle säga, det är inte rätt. Man *har* tid att öva, problemet är inte det. Problemet är att det är så likt det man gör i jobbet så man vill helst ha en variation (...) Det är bristen på variation som gör att man tänker att man hellre vill ut och jogga. Det är liksom för jobbigt, eller inte för jobbigt, men det är för...man prioriterar inte det. (Elisabeth)

Att behöva träna på elevens stycken inför lektionen kan för många respondenter bli en ingång till att sitta kvar vid pianot och fortsätta på egenvalda stycken. Likaså hävdar Elisabeth också motsatsen. Har man väl satt sig för sitt eget musicerandes skull kan man lika gärna i farten gå igenom allt man behöver öva på, inklusive elevernas stycken.

5.2.3 Varför öva?

Jag söker till slut några övergripande tankar om fenomenet. Förutom de praktiska beskrivningar av aktiviteten som tidigare nämnts, har respondenterna chansen att sammanfatta deras personliga förhållande till övningen ur ett mer filosofiskt perspektiv, samt framtida mål och förhoppningar.

De flesta uppfattar att övning till största del är till för ens egen skull. Några respondenter beskriver den som förankrad i den livsstil de har, där den har en egen plats och ett eget värde. Det är också lättare att hitta tillbaka till rollidentiteten som pianist t.ex. inför en konsert, då man spelar på en högre nivå och har ett tydligt mål med sitt övande.

Anton uttrycker vid upprepade tillfällen att övningen för honom främst handlar om att kunna bibehålla en god nivå som pianist för elevernas skull. Anton övar förhållandevis mycket och har en plan för sin musikaliska utveckling. Han arbetar medvetet för att hålla en musikalisk och teknisk marginal till eleverna. Liksom andra respondenter menar han att en musikalisk trygghet är av stor vikt i pedagogiska sammanhang.

Det finns en drift hos många respondenter att sitta vid pianot för identitetsbyggandet som pianist, men ofta visar det sig också ha ett underliggande pedagogiskt ändamål. Tora menar att aktiviteten är helt avgörande för hennes yrkesval. Utan att belysa övningen med en pianistiskt eller pedagogiskt vinkel ser hon en stor vikt av att kärleken och passionen till själva instrumentet finns närvarande när man arbetar som pianolärare.

Annars så skulle jag göra nåt annat. Alltså, skulle jag inte öva medans jag jobbade som lärare, då känner jag att då tror jag att jag skulle börja ge mig in på

nåt annat yrke. Mm. Nämen för då tycker jag att det är som vilket jobb som helst. Då har det inte med musik att göra, om inte jag känner nån kärlek för att spela själv. Jag ser det verkligen som att jag håller uppe min passion för ett instrument, och för mitt yrke, genom att spela. (Tora)

När jag frågar Kicki om lusten till att öva får jag en omfattande beskrivning av aspekter i övning som hon uppfattar har en stark koppling till vardagen. Pianot har blivit en livsstil och relationen till instrumentet är mycket mer komplex än bara fingrar och tangenter.

Det är nåt läkande med det alltså...det är nånting vi har som håller på musik som få andra människor får, tror jag (...). Även om man kan bli skitsur för det inte går vissa dar...men man mår så bra av att träna. Det är rent fysiskt tror jag! Det kan jag få, det är ungefär som att bli sugen på viss mat liksom, känns ända ner i magen. "Jag skulle vilja gå till pianot och öva!" (Kicki)

Kicki jämför övning med träning och yoga. Ett tillstånd som både stimulerar det mentala och kroppsliga. Suget efter övning kan kännas som att var hungrig, och övningen blir en drog. Har man en gång gjort det är man fast, och utan det mår man dåligt.

Övningsvärlden får olika mycket utrymme hos respondenterna. Från Sonjas tillvaro där övning inte existerar mer än på ett mentalt plan, har vi i andra änden Tora och Anton som ägnar en större del av sin tid i övningsvärlden, intill vardagsvärlden. Kicki som visserligen inte övar mer än andra respondenter beskriver ändå en stark närvaro av övningsvärlden i den vardagliga livsvärlden.

5.3 Jobbet som skola

Det egna övandet utanför arbetet har visserligen utgjort fundamentet i pianolärarnas färdigheter, men också deras musikaliska yrke får en betydande roll hos respondenterna, om inte avgörande. Eleverna erbjuder en utmaning och variation för pianoläraren, som ständigt måste ha verktyg för att kunna hjälpa, förebilda och agera musiker. De fem respondenterna hävdar att de är aktiva själva i musicerandet på lektionerna och gärna spelar upp stycken för elever.

5.3.1 Öva på jobbet

För en pianolärare finns alltid möjligheten att spela på sitt instrument när man jobbar. Det finns också tid före och efter undervisningstiderna där det är möjligt att klämma in övning. Anton åker ibland till jobbet tidigare för att utnyttja detta. I vissa fall är instrumentet på jobbet bättre än hemma. Kicki och Elisabeth tycker inte att det fungerar att t.ex. sätta sig och öva i 20 min om en elev är sjuk. Det beror på att det är för svårt att mentalt komma in i det tillstånd man önskar ha i övningsvärlden. Ofta finns det andra administrativa arbetsuppgifter som snabbare kan göras klart den tiden istället.

Under själva lektionstiden hävdar de flesta respondenter att de kraftigt ökat sina färdigheter i *a vista*³ och notläsning. Varje gång de introducerar ett noterat stycke för eleven måste de spela från noten, vilket har givit en daglig och regelbunden träning i detta. Respondenterna uttrycker sig positivt om denna utveckling och ser framförallt jobbet som anledning till den. Elisabeth nämner att hon tidigare hade i sin tjänst att ackompanjera Suzukielever på klassisk repertoar, som innebar ännu mer intensiv notläsning och som hon upplevde som väldigt nyttigt.

Kicki och Elisabeth framhäver också den tekniska aspekten av övningen som de upplever att de har undervisningen att tacka för. Även de mest enkla övningarna kräver att läraren måste förebilda på ett tydligt, avspänt och pedagogiskt sätt. Genom det regelbundna arbetet med dessa grundläggande tekniker upplever de en större säkerhet i det egna spelet, och i bästa fall smittar det även av sig till elevernas spel.

Jag måste vara noggrann själv, annars går det inte. För ett barn, hon lyssnar ju inte på vad jag säger... liksom, om jag förklarar med ord hur hon ska hålla upp handen, hur hon ska lägga upp tummen, det struntar väl hon i, eller han. Dom tittar ju på *hur* jag gör det, eller att man tar i dom. Och då måste jag ju vara avspänd när jag tar i dom. Väldigt mycket kvalitét i det. (Kicki)

Mängdträning och regelbundenhet är faktorer som leder till att respondenterna känner utveckling i sitt spel på jobbet. Olika metoder och lektionsupplägg tränar olika färdigheter. Tora kompar eleverna mycket i sin undervisning och ser en utmaning och en träning i sin komp-utveckling. Elisabeth använder sig på en av sina arbetsplatser av en metod som fokuserar på gehöret, och känner där en stor utveckling i att använda rösten som pedagogiskt hjälpmedel.

5.3.2 Den tuffaste publiken

Flera respondenter hävdar att de hyser stor respekt för elevernas lyssnande och åsikt. Samtliga ser det som en fördel och självklarhet att spela piano för sina elever under lektionerna. De anstränger sig musikaliskt när de förebildar musiken och är medvetna om vilken nivå de presterar på. Enligt respondenterna bryr sig inte elever i första hand om slarvfel hos läraren, men de är väldigt känsliga för det musikaliska uttrycket som både finns i stycket och i lärarens tolkning. Sonja påpekar att med dagens breda digitala utbud och tillgänglighet känner eleverna till mycket musik och har en stor referensram vad gäller stilar och uttryck. Tora menar att förmågan att spela upp ett nytt stycke snyggt för eleverna i kombination med styckets egenskaper är avgörande för vilket de väljer.

”...nu tar jag upp den här pianoboken och så ska jag spela fem stycken, så får du välja ett av dom.” Och då väljer dom ju oftast det som låter finast...som man kanske spelar finast. (Tora)

Till viss del handlar det om att kunna imponera på eleven. Respondenterna roas av att se elevs reaktion av något vackert eller tekniskt svårt. Lärarens självförtroende blandas med nervositet ju mer avancerad repertoaren blir. Anton jämför med att spela på konsert, då han exemplifierar med en elev som kommit långt i piano.

³ *A prima vista*, här förkortat *a vista*, betyder på italienska ”vid första anblicken” och syftar på förmågan att spela musiken direkt från noten utan förberedelse.

Och han lyssnar skitnoga på mig, hör precis vad jag gör för någonting. Så det är nästan värre än att spela på konsert. Spela för honom...för han hör allting och frågar om allting. Är uppmärksam, sådär. Så han är ju den bästa elev man kan ha för att jag ska utvecklas. (Anton)

Sonja påpekar också vitsen med att visa den inre kritiska processen hon som pianist går igenom när hon spelar upp för sina elever. Att vara ärlig och ödmjuk i sitt eget spel kommer enligt Sonja att uppskattas av eleven, och man har chansen att visa på ett arbetssätt i sin övning som man kanske önskar att eleven anammar.

Jag brukar säga, förklara och så spelar jag sen. "Ärligt...åh nä, jag är inte nöjd. Nä nu var det fel. Nu måste jag tänka." Och det är jättekul att dom ser att jag liksom, jag lyckas inte från början (...) Så jag spelar mycket finare för dom, än jag spelade när jag var, när jag jobbade som pianist, haha! (Sonja)

5.3.3 Lära av eleven

Som en naturlig följd av samtalen hamnar fokus på särskilda elever. Respondenterna bidrar med anekdoter om specifika händelser som på olika sätt ställt krav på lärarens kompetens. Att ha elever på en hög nivå eller i en främmande genre menar vissa respondenter ger en viktig "boost"⁴ som triggar en att anstränga sig i sitt förberedelsearbete. De tar utmaningarna på allvar och försöka bättra på de färdigheter som krävs. I den meningen är de tacksamma för de elever som kommer med dessa behov.

Kicki belyser vikten av att hålla sig uppdaterad, vilket främst gäller populärmusik. Några respondenter ägnar en stor del av förberedelsearbetet till att lyssna in sig på nya låtar som elever önskat. De använder streamingtjänster som YouTube och Spotify för att lyssna, planka, skriva ut ackord eller noter och lära sig text. Kicki har länge arbetat på kulturskola och känner väl av hur musikklimatet och hennes egen del i det har förändrats över tid.

Vi har ju fått göra en enorm resa, vi som jobbar ute på kulturskolor, att förändra om vårt tänkesätt. Det har ju varit tufft ibland. Men där känner jag att jag hittat en metod som gör att jag inte måste slita ihjäl mig och att jag försöker ändå hålla mig liksom...låta barnen göra sånt som dom hittar och hålla mig lite ajour med det. Men liksom en balansgång, det får ju inte bli bara det. (Kicki)

I arbetet att tillfredsställa elevers önskemål om olika genrer gör lärarna en bedömning av hur mycket tid och energi de behöver ägna åt utmaningen. Elisabeth har en elev som vill lära sig Jazz. Hon bedömer att hon behöver införskaffa en Jazzbok med teoretiska instruktioner. I kombination med gehöret och den pianotekniska förmåga hon redan behärskar kan hon sen känna sig bekväm i att lära ut jazz till eleven. Anton ser det som en självklarhet att ta utmaningarna på allvar, att ständigt vara förberedd för de krav som uppstår och att alltid kunna hjälpa eleven.

Så när jag fick elever, då började jag ganska snabbt känna att jag vill inte...jag kände att jag behövde bli duktig för mina elevers skull, snarare än att jag skulle vara duktig för min egen skull (...) eleverna var väl det som satte press på mig,

⁴ *Boost* (eng), synonymer i sammanhanget är: lyft, energikick, knuff framåt, sporre, morot.

att jag måste kunna bli bättre, men kanske inte bättre på det sätt som jag trodde förut... (Anton)

Sonja nämner rampfeber som en viktig aspekt i musiksammanhang. Hon har tagit sig tid att belysa ämnet tillsammans med sina elever och genom detta arbetat bort en stor del av sin egen rampfeber, tack vare just undervisningen. Trots att Sonja inte själv tar pianolektioner känner hon att hon fortfarande lär sig, fast från ett annat håll.

Du frågade mig förut...om jag tar pianolektioner fortfarande, om någon lär mig fortfarande. Nu kan jag säga, av mina elever lär jag mig enormt mycket, tycker jag. Jag lär mig fruktansvärt mycket av dom. Och även praktiska saker också! Då jag säger såhär att, "den här fingrättning kanske inte är så bra, kan du komma med annat förslag?" Dom kommer med helt fantastiska förslag, som ingenstans, ingen utgåva kan komma med. (Sonja)

Eleverna har betydelse för alla respondenters musikaliska utveckling. Från mängdträning i skalor till upphävda mentala blockeringar har musik- eller övningsvärldens innehåll påverkats av yrket och det sociala mötet med andra yngre musiker.

5.4 Pianisten & Pedagog

Den känslomässiga delen, där *är* man pianist, skulle jag säga. Det är nånting som jag kan presentera mig som för nån som inte vet vem jag är, som frågar. "Jag är pianist." Och det känns rätt, liksom. Och man blir också stolt över det. Jag skulle inte säga, "jag är musiklärare." Men däremot om nån säger "jamen, vad jobbar du som då?" Då kan man säga, "jo, jag är musiklärare", för att det är yrket, men...det är en annan sak. (Elisabeth)

När vi börjar samtala om respondenternas relation till sitt intresse och yrke blir frågan om identiteter centralt. Det visar sig vara problematiskt att enbart hålla sig till de två rollidentiteterna pianist och pedagog, som för några respondenter väcker skepsis och är för svåra att identifiera sig med. Precis som med fenomenet övning blir diskussionen om rollidentiteterna komplex och en fråga om definition och innebörd. Andra typer eller rollidentiteter som musiker och kulturell person dyker upp istället som en följd av de signaler och värderingar som upplevs i begreppen pianist och pedagog, vilka blir otillräckliga. Sonja citerar Svjatoslav Richter, en av 1900-talets framstående pianister.

"Pianisten är inte pianist eller pedagog. Det är en människa som inspirerar och lever. Och sliter..." (Sonja)

Graden av olika rollidentiteter hos respondenterna är olika från person till person, även inbördes flyter balansen omkring ett tag. Detta beror på hur personerna definierar rollidentiteterna och ur vilket perspektiv de ser sina rollidentiteter mot omvärlden. Från att på magkänsla försöka värdera sina rollidentiteter i procentenheter, utvecklades tankegångarna till att på andra sätt analysera sig själva; arbetstimmar under veckan, under året, när man känner passion, vilken utbildning man har, drömmar och mål. Slutsatsen blir dock att man har flera rollidentiteter i sig samtidigt. Man byter fokus mellan dessa närhelst olika situationer uppstår.

...så om nån frågar mig "vill du spela?", då är jag pianist, liksom. Då är jag..jag känner att jag har den möjligheten och kompetensen att vara pianist, sådär. Att spela på konserter. (...) Mesta tiden i veckan går åt att tänka pedagogiskt, vara pedagogisk, vara lärare liksom. Sen är det klart att till viss del är jag musiker också. Jag är bägge delarna. Men huvudsakligen skulle jag säga att jag är pedagog. För jag har ju inte lika mycket spelningar som jag har pedagogtjänst. (Anton)

Att ha en stark musikeridentitet som pianolärare tror flera respondenter är viktigt för både ens egen och elevens skull. Kicki menar att musikeridentiteten hänger ihop med pedagogidentiteten på så sätt att den är nödvändig för att lägga en musikalisk grundtrygghet som pianolärare, t.ex. för att kunna hålla en god marginal till svårighetsgraden på de stycken man själv lär ut. Detta har hon mycket sin solistiska utbildning att tacka för och menar att det är upp till var och en att bedöma hur långt man bör komma solistiskt för att skapa *sin* trygghet i musikeridentiteten.

Elisabeth upplevde att man redan på den första musikhögskolan snabbt blev indelad i ett av facken pedagog eller pianist, beroende på om man gick musikpedagogisk utbildning eller musikerutbildning. Det var då svårare att utveckla en musikeridentitet i det pedagogiska facket och Elisabeth fick fortsätta utbildningen på annan ort och skola för att hitta en form där hon hade chansen att förkovra sig som pianist. Tora hävdar däremot att hon först började känna sig som en pianist på sin musikpedagogiska utbildning, där hon upplevde att de två rollerna bakades ihop på ett likvärdigt sätt.

Trots existensen av de musikaliska och pedagogiska rollidentiteterna hos alla respondenter kan det ibland uppstå tvivel. Elisabeth menar att vardagen och livspusslet har en mental påverkan som är med och formar ens känsla av identitetstillhörighet.

Jag är rädd. Inte för att jag märkt det rent såhär, utan mer för att jag tappar bort...liksom mer kanske den här saknaden av lusten. Att jag tänker att jag kanske ska hålla på med nåt annat. Varför började jag med det här? Varför blev jag just musiklärare om det just nu känns som att jag prioriterar mer att jag ska ut och gå promenad i skogen än att spela piano? Så att då är jag rädd för den känslan, lite att jag kanske inte hittar tillbaka till vem jag egentligen är. Så ibland är jag där och sen ibland har jag nån slags tillförsikt över att jag...att det där finns ändå. Lite som såna där gamla kompisar man har som man vet att, "vi behöver inte höras, men när jag ringer upp, då kommer det kännas precis som det var förra gången vi snackade". (Elisabeth)

Elisabeth nämner *tillförsikt* i sammanhanget, vilket kan tolkas; tron på att ens rollidentitet är tillräckligt starkt grundad för att utstå diverse motgångar.

I samtalet om identitet nämns olika typer och rollidentiteter. Fenomensvariationer uppstår kring vanliga men laddade begrepp som pianist och pedagog, och variationerna går att spåra till respondenternas olika erfarenheter och livsvärldar, vilket resulterar i en stor komplexitet runt ämnesdiskussionen.

5.5 Musikliv – en tillgång eller ett hinder?

En diskussion som väcker längre reflektioner och kluvenhet är huruvida undervisningen påverkas av att man själv är aktiv eller passiv i sitt eget musicerande

eller musiklyssnande. Respondenterna ges tid att återkalla känslan i ett musikfritt sommarlov, en aktiv frilansperiod eller konsertbesök. Vidare ombes de beskriva vad som till följd av detta händer med dem i lektionsrummet.

5.5.1 Aktivt musikliv

Perioder med mycket eget spel anser flera respondenter är gott för självförtroendet i pedagogrollen. I undervisningen utstrålar de mer passion och energi, de känner sig säkrare på ämnet musik i både instruktioner och spel. Anton beskriver en kärlek och glädje till instrumentet som infinner sig under dessa perioder och som får det att kännas mer ”på riktigt”. Tora belyser också fördelen med att låta fingrarna vara i fysiskt bra form när man vill att eleverna efterapar en god teknik.

Kicki hittar dock en problematik i att vara musikaliskt aktiv. Att vara uppfylld av en bra konsert eller mentalt vara i förberedelserna för ett eget uppspel kan vara i vägen för att nå fram känslomässigt till eleven.

...när jag övar mycket och har liksom en konsert och så framför mig, då kan det vara otroligt tråkigt att ha ointresserade elever...för då är ju jag liksom så, att jag vill...då är jag själv så här! [viftar med armarna] Och då vill jag så gärna att de också ska vara det. (...) På gott och ont, dom som man skulle behöva pressa kanske man inte pressar. På samma sätt som att man pressar dom man inte ska pressa för mycket, när man själv är aktiv. (Kicki)

Likaså ser Anton tydliga för- och nackdelar med att mentalt vara mer i en musikerroll medan man undervisar. Han talar ibland om för elever när han ska spela på konsert och tipsar dem att komma och lyssna.

Jag tror det är bra för eleverna att dom känner att de har en lärare som, eh...även är där och spelar upp också, inte bara är en lärare utan också en musiker. Det tror jag är jätteviktigt. (Anton)

Idén är att inspirera dem till att också se musik ur ett professionellt perspektiv och att visa hur en pianist kan arbeta. Då går man utanför den vanliga lektionsrutinen och det kan t.ex. bli mer detaljarbete med elevens stycke, som inför en konsert. Anton tror dock att man också kan hamna lite för mycket i nuet, vilket inte alltid går hand i hand med den långsiktiga planeringen.

5.5.2 Passivt musikliv

Det är tydligt att respondenterna *inte* skriver under på att man blir en sämre lärare av musikfattiga perioder. Att inte musicera själv har ingen nämnvärd påverkan på det pedagogiska och metodiska förhållningssättet till en elev. Däremot hävdar Tora att känslan av att vara en musiker och förebild försvagas, vilket leder till en trötthet. Kicki nämner också ord som ”latmansrutiner”, ”disträ” och ”slentrian” i sammanhanget.

Samtidigt går det att hitta viktiga fördelar med att inte ha på sig en för stark musikerroll i undervisningen. Några nämner att planering och progressionstänk förbättras som en följd av att ha en starkare pedagogroll och ett större elevfokus. Det finns en rådande mening att blandningen av ett aktivt och passivt musikliv är av godo, för att det just gynnar olika aspekter av undervisningen och passar olika elever.

Elisabeth känner varken av att hon skulle vara i sämre form som pianist eller pedagog under passiva perioder. Hon känner inte av någon ringrostighet i fingrarna och menar att man alltid kommer igång när man träffar eleverna och lär sig nya stycken. Däremot är det aktiva musiklivet viktigt för ens egen skull, där tiden för henne är ett större dilemma.

Jag är pianist och spelar varje dag. Även om det inte är det, att jag inte övar på det som är min musik liksom, så tänker jag att det kommer inte försvinna, utan det...men som sagt, det är hopp och tvivel. Och det är klart att tvivlet minskar under dom perioderna när man kan öva mycket för man märker att, "oj, det här låter ju bra, det här funkar ju liksom." Så att, det är ju en ambivalens för att det är två grejer, man *jobbar* som lärare och så *är* man musiker, och för att vara musiker så måste man föda det genom att öva. Också hamnar det i konflikt med lärargärningen. (Elisabeth)

Arbetet som pianolärare innebär ett stort antal elever med olika förutsättningar, behov och dagsform. Några respondenter uppfattar en konflikt i att vara alla elever till lags, pedagogiskt och emotionellt. Kicki ser att elever på samma "våglängd" som henne, i matchande musikvärldar, får glädje och inspiration av pianolärarens aktiva musikliv. Lektioner med elever i en värld som inte matchar lärarens kan istället falla platt och skapa förvirring. En passivare musikerrollidentitet och mer fokus på eleven och lektionsinnehållet kan då vara nyttigare för eleven.

5.6 Individuella pedagogiska verktyg

Tidigt i samtalet ber jag respondenterna berätta om sin tillvaro och vad de ägnar sin lediga tid åt (ej inräknat egen övning). De får reflektera över om och hur aktiviteterna hjälper till att utveckla musikerrollidentiteten. Vidare under samtalets gång diskuteras även om dessa aktiviteter i längden också har en påverkan på pedagogrollidentiteten och undervisningen.

När de gäller musik- och kulturellerade aktiviteter hamnar konsertbesök och konsertmedverkan ofta i fokus. Kicki beskriver hur viktigt det är för henne att höra musiker på hög nivå, som ett sätt att fylla på med energi för sig själv och för eleverna. Radio och TV är viktiga medier för att konsumera musik då hon har långt till städer med ett bra konsertutbud. Elisabeth håller med om vikten att fylla på med energi utanför jobbet när man själv ger bort mycket till eleverna. Hon menar också att det kan komma från andra håll än bara musik.

Läraryrket handlar ju alltid om att *outa* väldigt, väldigt mycket. Både vad gäller energi och kunskap och inspiration och allt möjligt, liksom. Så jag tror att det är superviktigt att man får input också, nånstans ifrån. Men det kan ju vara olika grejer. Det kan vara en pedagogisk föreläsning. Det kan vara en konsert. Det kan vara en masterclass där man själv är elev. Alltså det kan vara så mycket olika. Men den där inputen tror jag är jätteviktigt. Men jag tror kanske inte *alltid* att det måste vara en musikalisk, konstnärlig input. (Elisabeth)

Andra nämnda aktiviteter och världar som att läsa, gå promenad, arbeta i trädgården, dansa och gå på teater upplevs utan sina uppenbara musikaliska ingredienser som

stimulerande för pianolärarna att ha vid sidan av musikälden, inte minst som en kontrast. Anton har många sätt att koppla av från musiken, att måla Warhammerfigurer är ett av dem.

...då tar jag och målar mina gubbar eller nåt sånt, kan tänka på det (...) Då kanske det är så att hjärnan behöver samlas lite och bara brusa en dag. Man kanske inte tänker på nåt vettigt. Men hjärnan kanske behöver ha det här flimret, det här bruset när man inte tänker på nåt för att sen kunna bygga upp nånting. (Anton)

Anton och Tora berättar om sina intressen för egenskapande i musik. Anton har erfarenhet av att komponera pedagogiskt material i form av pianoetyder. Tora, med sin utbildning i musikproduktion och långa erfarenhet av att spela i band, påpekar den musikaliska vikten av att spela med andra människor och skapa musik tillsammans. Hon har medvetet tagit med sig filosofin i sin pedagogik, där hon uppmuntrar eleverna till ett skapande förhållningssätt till musik.

Att försöka identifiera pedagogiska verktyg från vardagen som kan underlätta och inspirera till yrket ger blandade resultat. För några respondenter är det enkelt att se samband i att ens rollidentitet som musiker stärks av t.ex. konsertbesök, och att den i sin tur stärker rollidentiteten som pedagog. Men många uppfattar det som långsökt att leta direkta kopplingar från fritidsaktiviteter till pedagogrollen i allmänhet. Elisabeth berättar att hon tvärtom dragit nytta av musikaliska och pedagogiska färdigheter i en fritidsaktivitet. Hon dansar på en buggkurs och beskriver att hennes musikalitet och metodiska övningsstrategier hjälper till att främja progressionen.

Kicki har arbetat som musiker och pedagog länge, men har fortfarande ett behov av att lära sig. Hon nämner att hon gärna skulle vilja ta pianolektioner om hon kände sig förberedd och situationen kändes bekväm, men likt de andra respondenterna inträffar pianolektioner sällan eller aldrig. Kicki tar dock de chanser hon får att fortbilda sig musikaliskt och pedagogiskt, genom att följa musiker i hennes närhet och ibland gästa andras pianolektioner.

Sonja har sedan tidig ålder övat upp ett effektivt arbetssätt med pianot för att ha mer tid till andra saker i livet. Inställningen att övningen inte bör bli dominerande i vardagsvärlden har hon med sig som motto till eleverna. Hon menar att det finns professionella musiker som har gått miste om viktiga sociala grundstenar i sin ungdom, vilket kan resultera i ett isolerat och snävt synsätt på musik. Som lärare på kulturskola tycker hon inte att denna målbild är passande för skolans verksamhet eller eleverna. I ett liknande resonemang finner hon ett stort värde i icke-musikers upplevelser av musik.

...men för att veta vad allmänheten har för smak...för att jag umgås väldigt lite med yrkesmusiker, det är mest andra kretsar. Det är intressant vad dom tycker om...det är av värde. Vanlig bankdirektör, vad har han...vanlig ung, kanske 40 år, vad tycker han om en konsertpianist? För mig är det av värde att veta vad han tycker. För mig som proffs, känner många proffs. Deras åsikt är jag absolut ointresserad av. (Sonja)

Respondenternas individuella pedagogiska verktyg hjälper till att definiera deras pedagogrollidentitet. Den pedagogiska världen upplevs ha olika innehåll och är till stor

del en produkt av personlighet, intressen och erfarenheter, snarare än en pianolärarmall från en musikpedagogisk utbildning.

5.7 En magisk värld

Ordet *magiskt* återkommer i nästan alla intervjuer. Det verkar vara ett ord som är passande att använda när man vill beskriva det som inte går att ”ta på” när det kommer till musik. I en positiv mening använder respondenterna ordet när de beskriver ett lyssnande, ett kommunicerande eller ett möte i det musikaliska rummet. Ordet är också förknippat med en musikalisk värld som man kan träda in och bli uppslukad i, ibland jämfört med sagor och filmer. Den magiska världen verkar i huvudsak vara förenad med musikvärlden, men beskrivs vid tillfällena så ingående att den börjar anta en egen form.

Med framförallt Anton och Kicki kretsar delar av samtalet kring den speciella världen som i detta fallet klassisk musik erbjuder, en värld som ligger utanför den vardagliga. Jag väljer att följa Anton när han minns tillbaka till slutet på högstadietiden då en väns pianolärare tog sig an honom med tid och engagemang.

Jag fick komma hem till henne, jag fick spela för henne. Det kändes stort och speciellt och jag tyckte det var väldigt, väldigt kul att träffa henne och så där (...) och dom bjöd på kaffe, min mamma satt med. Kanske saft till mig. Och så fick man verkligen lära känna läraren på ett annat sätt. Då kände jag att det var kanske det jag behövde, för att jag kände att jag kanske inte blev sedd när jag var yngre. Här blev jag sedd. Då blev det mycket, mycket roligare. Det här var min grej att hålla på med piano. (Anton)

När vi kommer vidare i samtalet upptäcker Anton att han nu befinner sig i en liknande situation med en privatelev som han undervisar hemma. Lektionslängden har ingen betydelse när Anton får göra något han brinner för, i detta fallet umgås med en musikintresserad 20-åring som är på väg in i den klassiska pianovärlden. Lektionerna ramas in av fika, musiklyssning och samtal.

Och han är duktig och vill lära sig. Och då blir jag säker på att jag älskar att ha de här lektionerna. (...) Han får komma in i det och det känns liksom också...det var så, nästan exakt så jag kände när jag fick min privatlärare när jag skulle börja gymnasiet. En vuxen som kunde ta tid till mig. Jag fick tid, det var ingen stress. Det var så att hon brydde sig inte heller om hur mycket tid som hade gått. Det var så att vi, vi körde på och hade jättetrevligt och kunde umgås. Det är som att...det är nästan som att man är lite vänner liksom, men samtidigt när man väl jobbar vid pianot, då är jag lärare. (Anton)

Anton visar på ett världsskifte hos sig själv där han först umgås på samma nivå med sin elev i en gemensam vardags- och musikvärld, för att sedan skifta till att gå in i pedagogvärlden och nya sociala förhållningssätt till eleven.

För att bjuda in eleverna till den magiska världen menar Anton att man ibland måste gå ifrån de vanliga rutinerna och bjuda på det där lilla extra. Han tar gärna tid av lektionerna för att prata om pianot och kompositörer, försöker ge eleven fler pusselbitar till byggande av sin egen musikvärld. Det finns också medel utanför

pianolektionen som kan vara av stor betydelse för inspirationen och identitetsskapandet.

Jag älskade pianisten, den filmen. Jag tyckte det var helt underbart. Hela atmosfären just, med klassisk musik. Det var magiskt och drömskt och sådär när jag var tonåring (...) Och det var ju...hela atmosfären, det var lite mystik liksom över hela det här *klassisk pianist*...det är sådär, det var en slags, det var nåt fint med det. Man satt och övade hårt (...) Då känner man inte av det där, asså det var ju hårt övande, men det var ju en del av hela den här mystiken, det var ju...det kändes inte jobbigt, för det var nåt magiskt över det och sådär. (Anton)

Anton väljer här att koppla ordet magiskt till en slags pianofilosofi och ett långsiktigt byggande av rollidentitet. För Elisabeth är den magiska världen i det här fallet istället förknippat med en mer direkt upplevelse av musik. Elisabeth brinner för kammarmusik och har till och från haft möjligheten att spela klassisk repertoar med ensembler. Den magiska världen uppstår i mötet med andra i ett musikaliskt sammanhang.

...helt plötsligt kommunicerar man utan ord. Att få det här direkta mötet med att ta och ge, få lyssna och ta emot och höra någon som ger en impuls. Också gör man det, *wohoo!* Det är liksom...för mig är det en annan nivå av kommunikation. Och det är helt magiskt när det händer. Det vill jag ha tillbaka. (Elisabeth)

Sonja är på väg att lämna pianopedagogvärlden för att gå in i en annan. Pensionen är nära och Sonja känner sig klar med sin musikaliska och pedagogiska gärning. Hon utesluter inte att musikvärlden får finnas kvar och nämner en ny aspekt av den magiska världen, nämligen lyssnandet. Precis som hon beskriver sina elevers krav på en känsla och ett uttryck är även hennes musiklyssnande beroende av något magiskt.

Jag gör som min mamma, punkt slut. Jag slutar med musik. Det finns inget som, jag glider de sista åren, jag glider...jag, mer och mer in i en helt annan värld, som existerar utanför detta (...) Jag är så pass gammal, jag söker magi. Jag vill ha...nåt magiskt. Nåt...när jag lyssnar, spelar ingen roll vem som spelar. Jag blir rörd, det berör mig. Att man hoppar på tangenter, som ekvilibrist...snabbare kunde jag också, det är inget. Jag är inte imponerad, för jag vet. Hade jag suttit mer på min rumpa hade jag kunnat ännu snabbare. (Sonja)

Variationer uppstår i hur ordet *magiskt* används i denna musikaliska kontext. De olika aspekter respondenterna använder begreppet till gör det oklart om det rätt och slätt är en språklig förstärkning av något positivt, vilket skulle kunna bytas ut mot t.ex. *underbart*, *coolt* eller *häftigt*. Om det nu finns en magisk värld skulle den kunna liknas vid några av Schütz ändliga världar såsom "konstvärlden", "lekvärlden" eller "fantasivärlden" (Schütz, 1991 refererad i Bengtsson, 2005). Hos många respondenter upplevs den i så fall ha ett musikaliskt innehåll, men om den finns får vi aldrig veta säkert.

6 Diskussion

Studiens syfte har uppnåtts genom att jag har undersökt hur fem pianopedagoger i kulturskolan reflekterar över sin musikaliska utveckling och identitet, samt fått en inblick i deras upplevelser och erfarenheter av dess betydelse för deras undervisning. I detta kapitel diskuterar jag studiens metodval och resultatets betydelse i jämförelse med bakgrund och tidigare forskning. Jag ifrågasätter också användandet av min teori som filosofisk utgångspunkt och metod för analys, samt ger förslag på vidare forskning kring ämnet.

Resultatet av denna undersökningen kan bidra till en ökad förståelse för det mångsidiga yrket pianopedagog och dess relation till en musikalisk livsstil. Resultatet kan också inspirera andra musiklärare till nya metoder för sin musikaliska utveckling och pedagogiska gärning.

6.1 Metoddiskussion

Jag valde att använda mig av kvalitativa intervjuer som metod för insamling av empiri. Avsikten var att i intervjusituationen få tillträde till den andres livsvärld och senare ha ett kvalitativt material som kunde stå på egna ben genom analys och tematisering.

Den kvalitativa intervjun är en forskningsmetod som ger ett privilegierat tillträde till vår grundläggande upplevelse av livsvärlden. (Kvale, 1997, s. 56)

Jag fann därför att metoden var passande för undersökningen. I analysarbetet var mitt mål att på ett trovärdigt sätt kunna återge beskrivningar kring en musikalisk sysselsättning och tillvaro. Djupdykningen i livsvärldarna krävde en viss mängd intervjutid. Det var vanligt att samtalen rundades av med en sammanfattning eller en återknytning till tidigare tankar. Därför ser jag att intervjulängden och antalet respondenter var lagom då de sinsemellan visade på tillräckligt med väsen och variationer för fenomenjämförelser.

I min halvstrukturerade intervjuform följde jag oftast frågorna i en specifik ordning. Avvikelse från detta berodde på tidsbrist, att respondenten redan svarat på frågan i förväg, eller att frågan inte längre kändes relevant (en följdfråga om hur respondenten övar efter att respondenten sagt att hen inte övar tappar värde). Även om svarsluckorna kunde kännas tomma under intervjuperioden, ser jag i efterhand att jag inte gick miste om relevant empiri. Respondenterna som avvek mest från intervjuguiden tenderade att väga upp det med ett betydelsefullt berättande i övrigt som jag också uppfattade som väsentligt. I resultatet är alla avsnitt väl representerade av respondenterna.

Vill vi ha tillträde till andras livsvärldar är det genom kommunikation och interaktion vi lättast får den. Andra metoder för insamling av empiri som t.ex. observation blir då otillräcklig, även om den kan tjäna som en utgångspunkt och till och med få en helt ny innebörd i en livsvärlds-fenomenologisk kontext (Bengtsson, 2005). Enbart observation kändes aldrig som ett metodalternativ till denna undersökning, av anledningen att jag sökte en empiri som är byggt av *andras* beskrivningar av upplevelser och erfarenheter, inte mina.

Ett starkt alternativ till mitt manus med intervjufrågor skulle kunnat vara en mer ostrukturerad intervjuform där respondenten får röra sig fritt mellan olika kategorier

och spontant välja samtalsriktning. I praktiken skulle det då finnas en uppritad tankekarta där valda fenomen och diskussionsområden finns markerat i fält. Möjligen skulle det ge en ännu naturligare ingång i livsvärldarna om det i större grad fick ske på respondentens villkor. Ett exempel på bristen i min intervjuguide brister i sina formuleringar. I avsnitt 5.4 är min utgångspunkt att försöka dela upp respondenterna i en pianist- och/eller pedagogroll och be dem analysera hur mycket av varje de känner sig som, ”Identifierar du dig främst som pianist eller pedagog? Vad beror detta på?” (se Bilaga 1 - Intervjufrågor). Detta var en av undersökningens tidiga kärnfrågor som bottnade i min enklare uppfattning av problemområdet. Begreppen visade sig otillräckliga och respondenterna var skeptiska till kategoriseringen. Å andra sidan hade jag kanske utan den bristfälliga frågeformuleringen inte fått de givande utläggningarna om hur dessa rollidentiteter definieras av respondenterna, och vilka alternativ som passar bättre.

I och med att jag känner två av mina respondenter bra och träffat de andra tre vid tidigare tillfällen kan man diskutera trovärdigheten i undersökningen. Styrde jag samtalet på ett annat sätt när jag kände personen väl, eller blev det för avslappnat? Möjligen kunde det funnits en vits med att bara intervjua främlingar för att anonymisera mer av min egen person och förförståelse kring fenomen och på så vis skapa en starkare fenomenologisk reduktion. Samtidigt tror jag i efterhand att det är tack vare vår bekantskap som jag snabbare fick tillträde till respondenternas världar och ett öppet, djupgående samtal från början. Jag upplevde att även de respondenter som jag inte kände väl öppnade upp sig, vilket jag är tacksam för.

Alla respondenter utom en har en musikalisk bakgrund främst inom klassiskt pianospel. Huruvida ens genreinriktning påverkar det personliga förhållandet till övning lyftes ej upp som något större samtalsämne under intervjuerna. Det skulle möjligen varit en relevant fråga att ha med i intervjuguiden, då det troligen är en bidragande faktor till en definiering av begreppet. Trots att merparten av respondenterna är *klassiska* försöker jag i resultatkapitlet att förhålla mig neutralt med termer och begrepp som kan föra tankarna till specifika genrer, då jag fann mindre relevans för den sortens information i studiens helhet.

6.1.1 Teorins betydelse för metod och analys

Ambitionen med att välja en livsvärldsansats när jag analyserade empirin var att betrakta individernas berättelser som fundament i studien. Fenomens framträdande var en följd av personliga ingångar i livsvärldarna hos varje respondent, vilket hjälpte mig att söka fenomenologiska väsen och variationer och bygga resultatet utifrån dem. Vad som tycktes relevant i förväg fick då förbises på grund av empirins egna liv.

Det empiriska materialet bör få komma till uttryck på sina egna villkor inom ramarna för den fråga som den vill vara ett svar på. (Bengtsson, 2005, s. 53)

Det livsvärldsfenomenologiska förhållningssättet genomsyrade hela undersökningens process. Redan i stadiet att skapa intervjufrågor var jag inställd på att få tillgång till respondenternas livsvärldar och utarbetade frågor som kunde leda till detta. Genomförandet av intervjuerna öppnade upp livsvärldarna genom beskrivningar av

fenomen utifrån personens erfarenheter och upplevelser. Utmaningen var sedan att genom analysen utveckla ett resultat som på bästa sätt kunde återge känslan av att befinna sig i varje intervju och livsvärld. Kombinationen av att lyfta fram respondenternas livsvärldar, gemensamma kunskap och variation kring fenomen var centralt för studien. Således finner jag min filosofiska utgångspunkt adekvat i relation till kunskapsområde, metod och analys. Trovärdigheten i att prata om de individuella livsvärldarna stärktes ytterligare av respondenternas konsekventa utgångspunkt ifrån dem själva, då de aldrig gav anspråk på sanningar kring fenomen och inte diskuterade utifrån någon annans perspektiv än deras egna.

Spiegelbergs sjustegs-metod (se avsnitt 3.4, 4.6) fanns med i bakgrunden under analysarbetet, dock följdes den inte aktivt. Metoden har ändå fyllt en viktig roll i att konkretisera vad jag som forskare bör söka efter för att analysera enligt en fenomenologisk ansats. Det var lätt hänt att förlora sig i ett ingenmansland mellan respondenternas berättelser och mitt eget mål att försöka presentera kunskap i området. Sjustegs-metoden blev då en lathund och en trygghet i att strukturera upp delmål och fasta punkter i arbetet att forma ett resultat.

Bengtsson (2005) ställer sig kritiskt till att använda en färdig metodologi med ett detaljerat regelverk i en livsvärldsgrundad empirisk forskning. Metoder bör istället utvecklas utifrån det område som skall utforskas. Det finns inget hinder att använda sig av redan kända metoder, såsom Spiegelbergs sjustegs-metod, så länge de är lämpliga för frågeställningen och kan anpassas till området det önskas kunskap om (Bengtsson, 2005). På liknande sätt har undersökningens analys präglats av den kvalitativa empirin, Spiegelbergs sjustegs-metod, fenomenologiska glasögon, en livsvärldsansats, tips och tid.

6.2 Resultatdiskussion

I slutet på varje resultatavsnitt finns korta sammanfattningar som knyter an till idéer från litteratur och studiens teoretiska utgångspunkter. Respondenterna berör ämnen och diskussioner som jag tagit upp i kapitel 2, till vilka jag i detta avsnitt kommer att jämföra och dra paralleller från resultatet.

6.2.1 Övningen

I kapitel två togs begreppet *öva* upp, där definitioner gav oss nyckelord som *upprepande*, *förbättra*, *skicklig* och *resultat* (Nationalencyklopedin, 2016). Resultatet av denna studie har visat att respondenterna har erfarit ett arbetssätt som går ut på att vid pianot upprepa något för att bli bättre på det. Med tiden har fenomenet vuxit vidare och mer eller mindre formats om för dessa musiker, till att bli ett mer nyanserat begrepp i deras egen musikalitet och i rollen som pianopedagog. Likaså visade forskning kring instrumentalövning upp flera termer och definitioner kring övning som nyanserar fenomenet och belyser variationen och komplexiteten kring aktiviteten. Några respondenter hävdar att de kan öva utan vare sig instrument eller noter. De beskriver övning som ett tillstånd att vara i, likt meditation, när övandet och lyssnandet sker på ett mentalt plan.

Definitioner och praktik av övning visade lika stor variation bland respondenterna som bland författarna i bakgrundskapitlet. De yngre nyexaminerade pianolärarna Anton och Tora delade i huvudsak samma bild av övning och dess utförande. Aktiviteten var till stor del styrd av lust och sågs som ”fri lek”. Deras beskrivningar matchar främst den som Sloboda, Davidson, Howe & Moore (1996) använder till termen *informal practice*; ett ledigt och njutbart musikskapande. Övningssättet går också att jämföra med Nachmanovitch (2010) beskrivning av det österländska, bredare synsättet på övning. Anton jämför t.ex. promenader och musicerande med kompisar som övning.

Även om inte övriga respondenter beskrev motsatsen till föregående inställning fanns ändå ett tydligare resultat inriktat synsätt hos t.ex. Kicki, vars övning gick ut på att göra progression, lösa problem och uppnå mål, vilket enligt Ericsson (1997) och Krampe & Tesch-Romer (1993) är *deliberate practice*. Dock var Sándors (1981) mer snäva definition av aktiviteten inte igenkännbar hos respondenterna i denna studie, vilka upplevde övning som en konstnärlig handling och något mer än att sitta vid pianot och utföra rörelser i förhållande till noterna. Respondenterna hade också en någorlunda bestämd uppfattning av vilket övningssätt som passade dem bäst just nu, även om övningssättet av vissa inte var aktivt i nuläget. Jørgensen (2004) påpekar att det är vanligt att musiker har en bestämd uppfattning av vad som är effektiv och bra övning för dem själva, och vilka strategier som skall tillämpas.

Respondenterna berättade att de själva i liten grad eller inte alls tar pianolektioner. Det fanns dock en gemensam andemening att det skulle vara positivt att ta pianolektioner, och vissa beskrev en längtan och ett behov av hjälp och vägledning. I *Music in Schools* (1969) beskrivs vikten av att musikläraren betraktar sin musikaliska utveckling på samma allvar som professionella musiker, genom att ibland ta lektioner. Även andra musikaliska aktiviteter som i första hand inte har med den pedagogiska rollen att göra kommer tillfredsställa läraren musikaliskt och i sin tur gynna det pedagogiska arbetet (Departement of Education and Science, 1969). Detta menar också Boonschaft (2002) är viktiga aktiviteter för både musikern och pedagogen, men han utvecklar det till att även innefatta kulturella aktiviteter i en konstnärlig kontext som t.ex. att läsa en bok eller gå på museum. Liknande aktiviteter nämndes av studiens respondenter som gynnsamma i viss mån för ens musikalitet och pedagogiska verksamhet, men också för ens allmänna välbehag och som en kontrast till just musiken.

6.2.2 Hur bra måste man vara?

I resultatet nämner en respondent att man som pianolärare under sin utbildningstid bör komma så långt musikaliskt man anser nödvändigt för att känna sig trygg i sin musikerrollidentitet som pedagog. Specifika elevers musikaliska nivå och önskemål ställer vidare krav på en musikalisk utveckling hos respondenterna, vilka också uppfattar just eleverna som en tuff publik att spela upp för. En av Bouijs (1998) respondenter hävdade att ”studenterna förmodligen själva bygger upp en kravbild som är överdriven i förhållande till de krav yrket faktiskt ställer” (Bouij, 1998, s. 167). I denna studies resultat framgick inte att respondenterna upplever att yrket ställer låga krav på en musikalisk nivå hos dem. Tvärtom beskrev de diverse sammanhang när de

upplevde krav på musikalisk utveckling i sin pianopedagogroll. Däremot kan man diskutera att kravbilden ser olika ut beroende på var ifrån den uppstår. I många fall visade resultatet på kraven som upplevs inför specifika elever, medan jag tolkar att Bouijs (1998) respondent talar om musikpedagogstudenters egna förväntningar och kravbilder i relation till det kommande yrkets krav, i största allmänhet.

Samtidigt ser man likheter i driften att fortsätta vara bra på sitt instrument för sin egen skull, som i många fall stämde överens mellan respondenterna och studenterna i Bouijs (1998) studie. ”Nej, men det är ju för min egen skull, av mitt intresse av att sjunga. Jag menar jag slutar ju inte här om jag kan bli så bra” (Elsa citerad i Bouij, 1998, s. 169). Liknande andemeningar framgår av resultatet i den här studien, och det oberoende av respondenternas olika åldrar.

Diskussionen om att vara en musikalisk förebild för eleverna är en röd tråd i resultatet och återfinns i alla avsnitt i olika skepnader, men framförallt i avsnitt 5.3. Däremot ligger inte fokus på *hur* en musikalisk förebild påverkar lektionsinnehållet eller elevers musikalitet och övning, som Schenk (2006) belyser. Istället har diskussionen kretsat kring *vad* som krävs av respondenterna för att vara en god musikalisk förebild, enligt dem själva. Vare sig den musikaliska utvecklingen är för ens egen skull eller elevernas, har eleverna varit av stor betydelse för pianolärares uppskattning av hur bra man bör musicera i undervisningen.

Två av respondenterna beskrev specifika händelser där elevens musikaliska nivå och önskemål har tvingat dem att lära sig nya genrer för att bekvämt kunna undervisa. En annan, Tora, nämnde att eleverna tenderar att välja det stycke de fastnar för, vilket hon antydde kunde ha att göra med hur uttrycksfullt och musikaliskt hon spelat upp det. Respondenten Sonja påpekade också att ödmjukhet och ett öppet klimat är viktigt. Om man har distans till sig själv och sitt spel och kan blotta sin arbetsprocess för eleven har man mycket vunnit i form av trovärdighet, enligt Sonja. Hon menar att sättet hon övar på framför sin elev är ett övningsätt som hon önskar att elever anammar i sin egen övning. Nielsens (2004) forskning visar på att elevers inläring av musik underlättas av att läraren skapar ett socialt och tolerant klimat där diskussioner kring musik och framföranden är naturligt lektionsinnehåll, vilket i sig blir bidragande faktorer för elevens utveckling av egna övningsstrategier.

Övriga aspekter hos förebilder i instrumentalundervisning som Schenk (2006) berört har förr eller senare dykt upp i resultatet, bl.a. grundläggande tekniskt förebildande och rampfeber.

- Pianolärares nivå som musiker och vad det har för inverkan på undervisningen.
- Medvetenhet om kroppen, såsom rörelse och hållning.
- Nervositet, rampfeber och scenvana.
- Vilken musik läraren själv föredrar och hur flexibel hen är att undervisa i olika musikgenrer. (avsnitt 2.3)

Alla respondenter spelar upp musik för sina elever och är måna om att göra det på en god musikalisk nivå, ty det har en pedagogisk funktion. En av dem, Anton, belyser ibland professionella aspekter av musik tillsammans med sina elever genom att bjuda in dem till hans egna konserter, eller visa hur han förbereder sig tiden innan en konsert

och hur de kan tänka likadant inför ett pianouppspel. Bakers (2006) respondent Eleanor beskrev en musiklärare som förvisso saknade pedagogiska kvalitéer i klassrummet, men kunde väga upp det genom att vara en musikerförebild och inspirera till solistiskt spel och framträdanden.

I really, really respected this teacher because he was a performer and was inspired by performance but class music lessons were not good at all...Our teacher was inspiring. (Eleanor citerad i Baker, 2006, s. 43)

Det nämns att läraren också gav individuella instrumentallektioner och hade passion för detta, vilket gör jämförelsen med respondenternas yrkesroll i denna studie mer relevant.

6.2.3 Rollidentiteterna

Då alla respondenter i denna studie har någon form av musikpedagogisk utbildning är det knepigt att jämföra med Bakers (2006) intervjuade musiklärare, som i många fall bara har solistiska utbildningar. De påpekade den bristfälliga pedagogiska kunskapen de skulle behövt för att vara bekväma i sin professionella pedagogroll, och uttryckte tankar om att byta spår till en solistisk karriär. Driften att vilja söka sig bort från läraryrket och byta till en solistisk karriär uttrycktes ej av denna studies respondenter. Detta kan möjligen vara följderna av en starkare grundad pedagogrollidentitet, tack vare yrkesförberedande pedagogisk utbildning. Diskussionen huruvida den pedagogiska utbildningen har upplevts som adekvat eller inte för respondenternas yrkesliv har ej belysts i intervjuerna.

Att vara trygg i sin musikerrollidentitet var respondenterna eniga om att vara en viktig egenskap hos dem själva som pianolärare. Dock hade de svårt att beskriva blandningen av *pianist* och *pedagog* i sig själva, och det var inte heller helt oproblematiskt att komma fram till hur mycket musiker man bör vara i undervisningen. Här kan man dra paralleller till *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären: En symposierapport* (1994), där deltagarna diskuterade hur stark en lärares musiker- eller pedagogrollidentitet bör vara i ett undervisningssammanhang. Den rådande meningen som finns uttryckt från både symposiedeltagarna och denna studies respondenter är att det är i högsta grad upp till vilka elever man möter och inom vilken typ av institution man arbetar (Musikpedagogik: Forskning och Utveckling, 1994).

Till skapandet av en stark rollidentitet kan också diskuteras om andra rollidentiteter blir lidande. En respondent, Sonja, belyser problematiken i att unga pianister som i hög grad isolerar sig vid pianot kan utveckla en social begränsning, som också förblir i vuxen ålder. Sonja syftar till konsertpianister och belyser inte någon pedagogisk aspekt i sammanhanget. Baker (2006) påpekar att hans intervjuade musiklärare med solistisk utbildningsbakgrund har en starkare musikerrollidentitet, och har svårt att känna trygghet i det sociala yrket musiklärare.

6.3 Vidare forskning

Det var framförallt under intervjuerna jag upplevde att undersökningen blev intressant och ämnet var ”på riktigt”. Samtalens olika riktningar och sidospår inspirerade till nya kunskapsområden som angränsar till studien. Intressant vore att ta detta vidare till elevens perspektiv och undersöka hur *de* uppfattar en lärare med olika stark musiker- eller pedagogrollidentitet.

Mina respondenter arbetar i kulturskola med elever upp till vuxen ålder. Ett naturligt nästa steg med liknande typ av undersökning skulle kunna vara att göra en intervju på pianopedagoger som undervisar vuxna elever på folkhögskola eller musikhögskola, och se vad resultatet blir där.

Något som ibland nämndes av respondenterna var mängden förberedelsetid en pianolärare har betalt för och huruvida även en viss pott övningstid skulle kunna vara betald av arbetsgivaren. Är en musiklärares förberedelsetid och övningstid i praktiken samma sak? Vilken tyngd lägger kulturskoleverksamheter vid pedagogisk och musikalisk färdighetsutveckling och fortbildning hos anställda?

Litteraturlista

- Baker, D. (2006). Life histories of music service teachers: The past in inductees' present. *British journal of music education*. Cambridge University Press.
- Barry, N. H. (1992). The effects of practice, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance. *Psychology of Music*, 20, 112–123.
- Barry, N. H. (1990). The effects of different practice techniques upon technical accuracy and musicality in student instrumental music performance. *Research Perspectives*, 1, 4–8.
- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2., rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Berman, B. (2000). *Notes from the pianist's bench*. Yale University Press.
- Boonschaft, P. L. (2002). *Teaching music with passion: conducting, rehearsing, and inspiring*. (1st ed.) Galesville, MD: Meredith Music.
- Bouij, C. (1998). *Musik - Mitt Liv Och Kommande Levebröd - En Studie I Musiklärares Yrkesocialisation: [a Study in the Professional Socialization of Music Teachers]*. Diss. Göteborg : Univ.. Göteborg.
- Chaffin, R., Imreh, G. & Crawford, M. (2002). *Practicing perfection: Memory and piano performance*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Departement of Education and Science (1969). *Music in Schools, Education Pamphlet Number 27*. HMSO.
- Ericsson, K. A. (1997). Deliberate practice and the acquisition of expert performance: An overview. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice* (s. 9–51). Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. In K. A. Ericsson (Red.), *The Road to excellence* (s. 1–50). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363–406.

- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: fem musiklärares livshistorier*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2005. Örebro.
- Hallam, S. (1997a). What Do We Know about Practising? Towards a Model Synthesising the Research Literature. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice* (s. 179–231). Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole.
- Häger, B. (2007). *Intervjuteknik*. (2., [omarb. och uppdaterade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Jørgensen, H. (2004). Strategies for individual practice. I: A. Williamon (Red.). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (s. 85-103). Oxford University Press.
- Jorgensen, H. (1997). Time for practising? In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Red.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental practice* (s. 123–140). Oslo, Norway: Norges Musikkhogskole.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehmann, A. C., & Gruber, H. (2006). Music. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, and R. R. Hoffman (Red.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (s. 457–470). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCall, George J. and J. L. Simmons. 1978. *Identities and Interactions*. New York: The Free Press.
- McPherson, G. E. & Zimmerman, B. J. (2002). Self-regulation of musical learning. In R. Colwell & C. Richardson (Red.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (s. 327–347). New York: Oxford University Press.
- Musikpedagogik: Forskning och Utveckling (1994). *Den konstnärlige pedagogen och den pedagogiska konstnären: En symposierapport*. Musikhögskolan i Malmö
- Nachmanovitch, S. (2010). *Spela fritt: improvisation i liv och konst*. ([Ny utg.]). Göteborg: Ejeby.
- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: A study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32 (4), 418–431.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Practise. (u.å.). I *Cambridge Dictionaries Online*. Hämtad 14 april, 2016, från <http://dictionary.cambridge.org/>

- Rosenshine, B., Froehlich, H., & Fakhouri, I. (2002). Systematic instruction. In R. Colwell & C. Richardson (Red.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (s. 229–314). Oxford: Oxford University Press.
- Sándor, G. (1981). *On piano playing: motion, sound and expression*. New York: Schirmer Books.
- Schenck, R. (2006). *Spelrum: en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. (2., omarb. uppl.) Göteborg: Ejeby.
- Schütz, A. (1991). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A. & Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287–309.
- Spiegelberg, H. (1982). *The Phenomenological Movement*. 3:e omarbetade uppl., Haag: Martinus Nijhoff.
- Thorgersen, K. (2014). *Lathund för Innehållsanalys*. (opubl. stencil)
- Vetenskapsrådet (2014). *Vetenskapsrådets hemsida*, <http://www.codex.vr.se> (2016-04-14).
- Zhukov, K. (2009). Effective Practising: A Research Perspective. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-12.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (s. 1-19). New York: Guilford Press.
- Öva. (u.å.). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 14 april, 2016, från <http://www.ne.se/>

Bilaga 1 - Intervjufrågor

Namn:

Födelseår:

Utbildning:

Verksamma år som pianolärare:

Omfattning av tjänst (%):

Livsstil/vardag

1. Berätta om din bakgrund som pianist och din studietid.
 1. (Tankar under studietiden på dina mål som pianist?)
2. Berätta om du har några aktiviteter på fritiden som har med musik eller kultur att göra.
 1. Känner du att detta främjar dig som musiker? Nåt specifikt?
3. Tar du pianolektioner? Hur ofta, varför?
4. Spelar du själv upp offentligt? I så fall vilket sammanhang?
5. Identifierar du dig främst som pianist eller pedagog? Vad beror detta på?

Övning

1. Berätta om ditt övande. (Hur definierar du övning för dig själv?) (Vad innebär övning för dig?) (Hur går det till för dig?).
 1. Hur har din övning sett ut tidigare?
 2. Hur vill du att din övning ser ut i framtiden? Mål?
2. Hur mycket av det du övar på är saker du själv valt för din egen skull?
 1. (Övar du på Elevrepertoar?)
3. Vad får dig att känna lust till att öva?
 1. Kan det uppstå ett motstånd till att öva?
4. Har du någon genomtänkt strategi/rutin för att öva/få till övning?
5. Sammanfattning: Är det viktigt för dig att öva? Varför?
 1. Är det viktigt för elevernas skull att du övar piano? Varför?
6. Känner du att du övar när du undervisar?

Undervisning

1. Känner du dig bekväm/road av att spela upp låtar/stycken för dina elever?
 1. Är du nöjd med nivån du musicerar på?
 2. Finns det yttre faktorer?
2. Är det roligare eller mer tillfredsställande för dig att undervisa svår repertoar, än lätt?
3. Vad händer med dig i undervisningen i perioder när du själv spelar mycket piano?
 1. Märker du någon skillnad på undervisningen i perioder när du haft ett avbrott från att spela piano? Vad? Märker eleverna?
4. Om vi backar till dina kulturella aktiviteter på fritiden.. känner du att de främjar dig som pedagog på något sätt?

Avslutning

1. Är det något som berör detta område som du tycker jag borde frågat, som du vill tillägga?
2. Kan jag återkomma med en ytterligare fråga om behovet finns?