



SMI
STOCKHOLMS
MUSIKPEDAGOGISKA
INSTITUT

”Jag måste ju kunna allt”

En studie kring tre träblåspedagogers arbetssituation

Examensarbete

Musikpedagogexamen

Vårterminen 2023

Poäng 15hp

Författare: Emilia Sågfors

Handledare: Susanna Leijonhufvud

Examinator: Ketil Thorgersen

ABSTRAKT

Titel "Jag måste ju kunna allt." En studie kring tre träblåspedagogers arbetssituation.

Engelsk titel "I have to know everything." A study of the working situation of three woodwind pedagogues.

Syftet med detta arbete är att få kunskap om hur träblåspedagoger som undervisar på flera olika träblåsinstrument ser på sin arbetssituation och sina roller som musiker och lärare i olika instrument. Studien har genomförts med hjälp av semistrukturerade kvalitativa intervjuer av tre träblåspedagoger som undervisar i tre eller fler träblåsinstrument. Resultatet visar att träblåspedagogerna upplever att de har kompetens att genomföra sitt uppdrag och trivs med variationen det innebär att undervisa i flera olika instrument. Men det kan också vara betungande att ha många instrument att hålla koll på och vara i form på, och ibland brister förståelsen från kollegor och chef för vad det spretiga uppdraget som träblåspedagog faktiskt innebär.

Nyckelord träblås, träblåsundervisning, multiinstrumentalism, ramfaktorer, läraryrkesförutsättningar

Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
1.1	Problemområde	1
1.2	Syfte och frågeställningar.....	2
2.	Bakgrund	2
2.1	Träblåsfamiljen.....	2
2.1.1	Instrument och användningsområde.....	3
2.1.2	Rör och embouchyr	6
2.1.3	Tonbildning och ansats.....	6
2.2	Multiinstrumentalism	7
2.2.1	Lokal och perifer multiinstrumentalism	7
2.2.2	Orsaker till multiinstrumentalism.....	8
2.2.3	För- och nackdelar och förutsättningar för att lyckas.....	8
2.2.4	Multiinstrumentalism som musikpedagog	9
2.3	Mästarlära.....	9
2.3.1	Definition av mästarlära	10
2.3.2	Läroprocesser inom mästarlära	10
2.3.3	Mästarlära inom musik.....	11
2.4	Identitet – lärare eller musiker?.....	11
2.4.1	Utbildningsvägar	12
2.4.2	Olika typer av lärare	13
3.	Teori.....	15
3.1	Ramfaktorer.....	15
3.2	Läraryrkesförutsättningar	16
3.2.1	Ämneskompetens	16
3.2.2	Pedagogisk kompetens	16
3.2.3	Musikpedagogens grundsyn.....	17
4.	Metod	18
4.1	Kvalitativ intervju.....	18
4.2	Urval av informanter.....	19
4.3	Etiskt förhållningssätt	19
4.4	Genomförande	20

4.5	Transkribering och analysmetod.....	20
5.	Resultat.....	21
5.1	Informanterna.....	22
5.1.1	Informanternas kompetens	22
5.1.2	Musiker och pedagog – identitet och roller.....	23
5.2	Undervisningsmetoder.....	24
5.2.1	Arbetsätt på olika instrument.....	24
5.2.2	Att undervisa på huvud- och biinstrument	24
5.2.3	Metoder för att undervisa elever på hög nivå.....	25
5.2.4	Metoder för att kunna byta instrument	26
5.3	Resurser.....	27
5.3.1	Instrument och rör	28
5.3.2	Kompetensutveckling.....	28
5.3.3	Övningstid	29
5.3.4	Svårigheter och drömmar - Vad skulle behöva förändras?	29
5.4	Sammanfattning.....	31
6.	Diskussion.....	32
6.1	Resultatdiskussion.....	32
6.2	Musikpedagogiska implikationer.....	34
6.3	Metoddiskussion.....	35
6.4	Vidare forskning.....	36
7.	Referenser.....	37
8.	Bilagor.....	39

1. Inledning

Jag är uppvuxen i ett litet samhälle, på Åland, med ca 30 000 invånare. Trots sin storlek finns det ett rikt musik- och kulturliv på ön, och en del av förklaringen till det tillskrivs ofta den lokala musikskolan, Ålands Musikinstitut. Musikinstitutet erbjuder undervisning i samtliga symfoniorkesterinstrument samt sång, gitarr, piano, orgel och dragspel. Då elevunderlaget inte är stort är en förutsättning för att kunna erbjuda undervisning i så många instrument att flera av lärarna undervisar på fler än ett instrument. Även om musikinstitutets verksamhet till stor del påminner om en svensk musik-/kulturskola skiljer sig verksamheten på en viktig punkt – undervisningen sker enligt en läroplan där det ingår nivåprov och betygssättning. Det innebär att eleverna redan från start vet om att en utveckling förväntas av dem och att de kommer att bedömas på sin spelnivå. Det betyder också, och det är detta jag kommer att intressera mig för i denna uppsats, att lärarna behöver kunna undervisa på en hög nivå på alla sina instrument, oberoende om det är lärarens huvud- eller biinstrument. Som elvaåring råkade jag börja på musikinstitutets träblåslärares huvudinstrument, klarinetten. Jag har sedan dess ofta undrat om undervisningen hade sett annorlunda ut, och om jag hade kunnat fortsätta till en professionell nivå om jag hade börjat spela något annat träblåsinstrument, t ex oboe, fagott eller saxofon?

1.1 Problemområde

För att arbeta som musikpedagog i en svensk kulturskola är min erfarenhet att det ofta krävs eller önskas att du kan undervisa på fler instrument, särskilt om du vill kunna arbeta heltid. Regeringen (SUO 2016:69) visar att det är vanligt med deltidstjänster i landets kulturskolor, eller att pedagoger har delade tjänster i kultur- och grundskolan. Detta antas bero på att det på många orter är svårt att erbjuda heltidstjänster i ett visst ämne. För att få en uppfattning om hur läget ser ut idag, samt för att ta reda på vilken profil arbetsgivare söker hos träblåspedagoger har jag under arbetets gång (november 2023 – april 2024) regelbundet gjort sökningar i Platsbanken på lediga träblåstjänster runt om i Sverige.

Samtidigt är utbildningssystemet, både i förutbildningar (t ex i kulturskolan och estetiskt program på gymnasiet) samt högskoleutbildningar upplagda utgående från att eleven utbildar sig på ett huvudinstrument, vilket gör att många pedagoger som undervisar på fler instrument börjar spela biinstrument först i vuxen ålder. Som blivande träblåspedagog är detta ett ämne jag har funderat mycket på, då jag i grunden är utbildad klarinettist men efterhand har lärt mig spela oboe, fagott, blockflöjt och saxofon för att bättre matcha arbetsmarknadens behov. Instrumenten jag kommer att undervisa på skiljer sig åt mycket

både till sin uppbyggnad och till sitt spelsätt. Kommer jag som klarinettist verkligen kunna undervisa i fagott på ett lika bra sätt?

Det krävs otroligt många timmar av övning och lektioner för att komma upp i en hög spelnivå på ett instrument, en nivå jag antagligen aldrig kommer att kunna matcha på mina bi- jämfört med mitt huvudinstrument. Spelnivån, samt instrument-, repertoar- och genrekännedom kommer jag i detta arbete att benämna som *ämneskompetens*. Kan det finnas några sätt att kompensera för bristande ämneskompetens i en undervisningssituation för att ändå kunna undervisa på en hög nivå? Hur ska jag dessutom hantera att hålla mig i form på minst fyra instrument samtidigt som alla ställer olika krav på embouchyr (munställning), blås- och fingerteknik samt kunna hålla mig med rör till alla olika instrument? Hur viktigt är det att jag behåller min identitet som musiker i rollen som instrumentallärare, och hur kan jag bli en förebild för mina elever även om de spelar något av mina biinstrument?

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att få kunskap om hur träblåspedagoger som undervisar på tre eller fler träblåsinstrument ser på sin arbetssituation och sina roller som musiker och lärare på olika instrument. Arbetet utgår från följande frågeställningar:

- Hur beskriver lärarna kraven på sitt uppdrag som lärare i flera olika träblåsinstrument?
- Hur är lärarnas upplevelser av att undervisa på sitt huvud- kontra biinstrument?
- Vilka svårigheter upplever träblåslärarna i sitt arbete jämfört med kollegor som bara undervisar i ett instrument?

2. Bakgrund

Att undervisa på flera olika instrument, och speciellt inom träblåsfamiljen, är ett ämne som verkar vara lite beforskat. Jag har haft svårt att hitta tidigare forskning på ämnet och kommer i detta kapitel istället att fördjupa mig i träblåsfamiljens instrument, multiinstrumentalism, mästarlära och lärar-musikeridentitet. Det är alla områden som påverkar undervisningssituationen hos en träblåspedagog på en kulturskola, och är ämnen jag kommer att beröra vidare i arbetet.

2.1 Träblåsfamiljen

Träblåsinstrument är de blåsinstrument som är delvis byggda eller bestående av trä. Till träblåsfamiljen räknas klarinett, saxofon, oboe, fagott, block- och tvärflöjt. Min

erfarenhet är att en instrumentkombination med flera rörbladsinstrument och flöjt är ovanligt i kulturskolor i och med att flöjterna skiljer sig från de övriga instrumenten genom att sakna rör(blad) och därför har ett annorlunda spelsätt. I detta arbete kommer jag att fokusera på de fyra förstnämnda instrumenten då det är dessa instrument jag själv och de informanter jag har intervjuat spelar och undervisar på.

2.1.1 Instrument och användningsområde

Klarinett



Figur 3.1. En klarinett.

Klarinetten består av fem delar; munstycke, päron, överdel, underdel och klockstycke. Till utseendet påminner en klarinett om en oboe, men munstycket skiljer instrumenten åt. När de sex huvudklaffarna trycks ner (pek-, lång- och ringfinger på båda händer, vidare betecknat som (.../...)) spelas tonen g. Klarinetten är cylindriskt borrarad, vilket gör att ett överblåst¹ g klingar en duodecima (oktav + kvint) högre, som ett d². Detta, tillsammans med klarinetterns många klaffar gör att instrumentet är det träblåsinstrument med störst omfång.

Klarinetten används mycket inom klassisk musik, men även inom jazz och till viss del inom folkmusik. Klarinetten ingår i blås- och symfoniorkester. Till klarinettfamiljen hör instrument stämnda i (från minst till störst) ess, c, bass (den vanligaste klarinetten), a, ess (altklarinet) och bass (basklarinet). Det finns även bassetthorn och bassettklarinetter som framför allt Mozart har skrivit musik för (Baines, 1967; Brymer, 1976).

¹ Överblåsning innebär att samma huvudgrepp hålls kvar, men genom att trycka ner en oktav-/registerklaff (på oboe och fagott genom sk. ”halvhål”) åstadkoms en annan ton (Baines, 1967).

Saxofon



Figur 4.1. En saxofon.

Saxofonen består av tre delar; munstycke, hals och kropp. Saxofonkroppen är byggd i metall, men instrumentet räknas in i träblåsfamiljen pga munstycket med rörblad. När de sex huvudklaffarna trycks ner (.../...) spelas tonen d^1 . Instrumentet har en konisk borrhning vilket innebär att den är som smalast högst upp vid munstycket och som bredast nere vid klockstycket. Den koniska borrhningen gör att då tonen d överblåses klingar den en oktav uppåt, som d^2 .

Saxofonens användning är idag störst inom jazzen, men viss användning inom folkmusik förekommer. Inom den klassiska musiken används saxofonen som ett solo- och kammarmusikinstrument och saxofonen ingår även i en blåsorkester. Det finns vissa kompositörer som har inkluderat saxofonen i sina verk för symfoniorkester. Saxofonfamiljens vanligaste medlemmar är sopran (stämd i bess), alt (stämd i ess), tenor (stämd i bess) och baryton (stämd i ess), men även större och mindre instrument förekommer sporadiskt (Baines, 1967).

Oboe



Figur 4.2. En oboe.

Oboen består av tre delar: överdel, underdel och klockstycke. Instrumentet har en konisk borrhning och fingerrsättningen påminner om saxofonens. När de sex huvudklaffarna trycks ner (.../...) spelas tonen d^1 och vid överblåsning d^2 .

Oboen används framför allt inom den klassiska musiken. Solo- och kammarmusikverk finns skrivna för instrumentet och det ingår i blås- och symfoniorkester. Förutom den traditionella oboen (stämd i c) ingår fyra djupare stämde instrument i familjen. Oboe d'amore (stämd i a), engelskt horn (stämd i f), basoboe (stämd i c) och heckelfon (stämd i c). Oboe d'amore hade sin storhetstid under barocken och används framför allt i Bachs verk Matteuspassionen och Juloratoriet. Engelskt horn är det instrument som tillsammans med oboen traditionellt ingår i symfonisk repertoar. Det är vanligt att andraoboisten i orkestern alternerar mellan att spela "vanlig" oboe och solon på engelskt horn. Basoboe och heckelfon klingar båda likadant, en oktav under den vanliga oboen. Några tonsättare, t ex Strauss och Holst har skrivit för instrumenten, men de har inte fått något stort genomslag (Baines, 1967).

Fagott



Figur 5.1. En fagott.

Fagotten består av fem delar; tenorrör, basrör, stövel, klockstycke och S-rör. Tummarna sköter 12 stycken klaffar, vilket gör att fagotten till sin uppbyggnad skiljer sig mycket från de övriga träblåsinstrumenten där tummarna bara styr över en eller två klaffar. S-röret fungerar som en förlängning mellan instrumentet och det dubbla rörbladet. När de sex huvudklaffarna trycks ner (.../...) spelas tonen G. Även fagotten är koniskt borrhad, vilket gör att ett överblåst G klingar som g.

Även fagotten används framför allt inom den klassiska musiken. Solo- och kammarmusikverk finns skrivna för instrumentet och det ingår i blås- och symfoniorkester. Förutom den traditionella fagotten finns även kontrafagotten, som klingar en oktav djupare och främst används i orkestersammanhang. På grund av fagottens storlek kan även kvart- och kvintfagotter nämnas, som gör det möjligt för barn att börja spela instrumentet (Baines, 1967).

2.1.2 Rör och embouchyr

Alla träblåsinstrument utom tvär- och blockflöjt är beroende av ett *rör* för att skapa ton. Röret tillverkas traditionellt av ett grässlåg liknande bambu som odlas i länderna kring Medelhavet, men idag finns även olika syntetiska rör tillverkade av plast. Då rören skördats följer en process av torkning innan rören klyvs för att förädlas vidare till rörämnen för de olika instrumenten.

Munstycke med enkelt rörblad

Till denna kategori hör klarinett och saxofon. Tonen skapas då röret vibrerar mot munstycket, som vanligtvis är tillverkat av plast. En rörklämma, *ligatur*, håller fast röret mot munstycket. Olika mycket material skrapas av röret för att åstadkomma olika hårdheter på röret. Hårdheten påverkar vilken klang och intonation som åstadkoms när man blåser i instrumentet och en kombination av personlig preferens, hurdan munstycke och vilket instrument man spelar påverkar hur hårt rör man väljer.

Embouchyren, munställningen, på klarinett och saxofon liknar varandra. Rörbladet placeras mot underläppen och framtänderna placeras mot munstycket. Munnen sluts och ett jämnt tryck med hela munnen eftersträvas då spelaren blåser och får ton i instrumentet (Brymer, 1976; Ingham, 1998).

Dubbelt rörblad

Oboen och fagotten alstrar ton genom två ihopmonterade rörblad som vibrerar då luft blåses in i röret. Det ligger stor personlig preferens i hur oboister och fagottister vill att rören ska se ut, vilket gör att många tillverkar sina egna rör för hand.

Hos en oboist skapas embouchyren genom att röret placeras på oboistens underläpp som viks in, och därefter viks även överläppen in över tänderna och möter på så vis röret. Fagottisternas embouchyr liknar oboisternas, men ofta eftersträvas en mer öppen munställning (som att forma bokstaven o). Det större röret gör att det finns mer material att placera läpparna kring (Baines, 1967).

2.1.3 Tonbildning och ansats

För att starta en ton på ett träblåsinstrument placeras tungan mot röret, stödet kopplas på och samtidigt som tungan dras tillbaka i munnen blåser spelaren en ton som får rörbladet att vibrera, och därmed skapas en ton. Hur mycket stöd och luft som behövs för att skapa en ton varierar stort mellan instrument samt utformning på munstycke och hårdhet på rör. Även med hur hårt tryck embouchyren omsluter röret, hur tungan nuddar röret och hur munhålan formas för att skapa en välklingande ton varierar mellan instrumenten, och mellan alla instrument i en instrumentfamilj. För att åtskilja toner från varandra görs vanligen en ”tungstöt” (tungan nuddar rörbladet), i kombination med luft och stöd på olika sätt för att åstadkomma olika artikulationer (Baines, 1967).

2.2 Multiinstrumentalism

Multiinstrumentalism, alltså att spela flera instrument på en hög nivå förekommer i västvärlden idag inom fler instrumentgrupper, främst inom klassiskt slagverk samt inom träblåsgruppen i film- och teatermusik men går även att hitta inom jazz- och folkmusik (Huovinen & Frostenson Lööv, 2020). Förutom i dessa sammanhang är det även vanligt att musklärare spelar flera instrument (Aleknavičius & Urniežius, 2020). Lärare som undervisar i klass spelar ofta flera ackordinstrument, och använder sångrösten i sitt arbete. I kulturskolan är det som jag tidigare varit inne på vanligt med olika ämneskombinationer för att lärarna ska få ihop till en större tjänst. Det är speciellt vanligt på blåssidan, men förekommer även hos andra instrument, till exempel på stråk och sång/piano. Givet denna situation hade jag tänkt mig att det skulle gå att hitta mycket forskning om detta ämne, men alla mina källor tar upp bristen på forskning och att det skulle behöva forskas mer inom detta område. Jag har använt mig av vetenskapliga artiklar där samtliga författare har tagit upp att det är ett problem att de inte kunnat använda sig av avhandlingar i sin forskning utan istället fått göra egna intervjuer, observationer och aktionsforskningar (Aleknavičius & Urniežius, 2020; Ballantyne et al., 2012; Boyle, 2015; Koster, 2010). Därför har jag även valt att inkludera en studentuppsats (Mattsson, 2021) som en av mina källor för att få tillgång till mer relevant material.

2.2.1 Lokal och perifer multiinstrumentalism

Olika instrumentkombinationer är olika vanligt förekommande, och kan kategoriseras på olika sätt. Att spela flera närbesläktade instrument, t ex en slagverkare som spelar många slagverksinstrument eller träblåsare som ”dubblar” med ett instrument inom samma instrumentfamilj (t ex tvärflöjt och piccola, oboe och engelskt horn) kommer jag att kalla för *lokal multiinstrumentalism* (Mattsson, 2021; Aleknavičius & Urniežius, 2020). Denna form av multiinstrumentalism är relativt vanligt förekommande inom västerländsk konstmusik och inom jazz (t ex saxofonister som spelar på olika saxofoner) och ses sällan som särskilt kontroversiell (Huovinen & Frostenson Lööv, 2020). Till denna kategori kommer jag även att räkna alla instrument inom träblåsfamiljen.

Perifer multiinstrumentalism handlar om att kombinera instrument som inte är närbesläktade. Det kan vara en och samma person som spelar t ex gitarr, trombon och dragspel, alltså tre instrument som till sin uppbyggnad är och fungerar olika. Många musklärare i grundskolan ägnar sig åt perifer multiinstrumentalism genom att använda t ex sång, piano och gitarr i sitt arbete. Boyle (2015) och Mattsson (2021) pekar på att personer som spelar flera, icke närbesläktade instrument ofta möts med skepsis till om de verkligen kan uppnå en professionell nivå på flera instrument samtidigt. Dessutom upplever dessa personer att de snarare anlitas för jobb för att de ses som en form av

”cirkusartister” eller för att spara pengar då de kan ha flera roller på samma konsert, snarare än för att de är skickliga musiker på flera olika instrument.

2.2.2 Orsaker till multiinstrumentalism

I intervjuer med multiinstrumentalister uppger informanterna eget intresse, nyfikenhet och ett behov av variation som de viktigaste orsakerna till att de spelar fler instrument. En del började spela fler instrument redan som barn, och har därefter bara fortsatt. De menar att det hade varit ett aktivt val att sluta spela något av instrumenten, men genom att de inte har tagit ett sådant beslut har de inte gjort något aktivt val, de har bara fortsatt.

En annan bidragande faktor till multiinstrumentalism uppger fler informanter att är skador som tvingar en till byte av instrument. Att spela ett instrument många timmar om dagen är slitsamt, och genom att variera instrument har informanterna haft möjlighet att fortsätta spela sitt huvudinstrument, om än, i vissa fall, i mindre omfattning. (Huovinen & Frostensson Lööv, 2020; Mattsson, 2021; Boyle, 2015; Aleknavičius & Urniežius, 2020).

2.2.3 För- och nackdelar och förutsättningar för att lyckas

Resultat av tidigare undersökningar med multiinstrumentalister visar att det finns både för- och nackdelar med att spela fler instrument. De största fördelarna har visat sig vara en bredare möjlighet till kreativt skapande, att få fler jobb möjligheter samt en större möjlighet att nischa sig i musikbranschen och därmed kunna skapa och driva projekt som intresserar en. Multiinstrumentalister blir förtrogna med musikstilar och repertoar som är typiska för alla instrument de spelar. Detta är kunskap som de sedan kan använda då de spelar sina andra instrument, som de annars inte hade haft tillgång till. Att vara multiinstrumentalist leder därmed till ett bredare musikaliskt kunnande (ämneskompetens) jämfört med att bara kunna spela ett instrument. (Huovinen & Frostensson Lööv, 2020; Mattsson, 2021; Boyle, 2015).

Boyle (2015) och Mattssons (2021) resultat visar att den överlägset största nackdelen med att spela fler instrument är tidsbrist. Det är svårt att prioritera sin övningstid och få den att räcka till så att det går att vara i form och förberedd inför olika projekt på olika instrument. Som en lösning på detta problem är det flera som nämner att det är svårt att alltid vara lika bra på alla instrument, man behöver helt enkelt prioritera vilka instrument man spelar mer på i en period, för att sedan spela mer på ett annat. Även frustration i att inte vara kapabel att utföra vissa saker på sina instrument som man kan göra på sitt huvudinstrument nämns som en nackdel. Dessutom kan det vara svårt att låta naturlig på ett instrument, att te x låta som en oboist, och inte som en klarinettist som spelar oboe. Att lära sig hur mycket förberedelse tid ett visst instrument kräver nämns som viktigt. Flera informanter har erfarenhet av att tacka ja till projekt då de planerat sin övningstid utifrån hur mycket tid som krävs på huvudinstrumentet. Att sedan inse att mer övningstid krävs på ett instrument har i många fall lett till stress (Mattsson, 2021; Boyle, 2015).

För att lyckas bli en bra multiinstrumentalist nämner många att det är viktigt att bli riktigt bra på ett instrument, och gärna prioritera att öva mycket på ett instrument innan man

satsar mer på ett annat. Andra personer har spelat fler instrument sedan barndomen och därmed haft en mer jämn progression instrumenten emellan. Flera nämner ändå att de har sett något av sina instrument som viktigare och därför övat mer på det i långa perioder. Då informanterna har bestämt sig för att lära sig ett nytt instrument är det flera som nämner att det har varit fördelaktigt att ha avsatt en längre tidsperiod för detta, och att bara fokusera på att upprätthålla, inte utveckla, sina kunskaper på det/de andra instrumenten. Att verkligen ge sig tid för att lära känna det nya instrumentet och dess karaktär nämns som en viktig komponent i att bli skicklig på att behärska det (Mattsson, 2021; Boyle, 2015).

2.2.4 Multiinstrumentalism som musikpedagog

Huovinen & Frostenson Lööv (2020) skriver att fler lärare menar att det är till stor nytta i deras arbete att de kan spela fler instrument. Den största fördelen de nämner jämfört med kollegor som bara undervisar på ett instrument är att de kan ”styra över” elever till andra, bättre lämpade instrument. En brasslärare berättar att han har mött elever som har haft svårt att få en klar ton i trumpeten. Genom sitt kunnande på andra brassinstrument vet då läraren att eleven troligtvis kommer att ha lättare att få en bra ton i en trombon, baryton eller tuba, som har ett större munstycke. Flera pedagoger som undervisar i orkester menar att det är viktigt att de åtminstone är ytligt bekanta med alla instrument för att kunna ge relevanta instruktioner till orkestermedlemmarna samt att det är lättare att ge bra instruktioner ju fler instrument läraren själv faktiskt kan spela. Dessutom menar flera att deras multiinstrumentalism underlättar när de skriver arrangemang eller arbetar om stämmor till elever. Att veta vad som är lätt och svårt på olika instrument är en förutsättning för att skriva bra stämmor, och då underlättar det om man själv kan spela instrumenten. Andra fördelar med att spela fler instrument som lärare beskrivs vara att det ger fler möjligheter till en varierande undervisning (främst inom grundskolan) och att det är ett sätt nå fram till så många elever som möjligt. Det är heller inte oväsentligt att det är lättare att få en större tjänst ju fler instrument man kan spela, och därmed ha lättare att trygga sin försörjning. De genomförda intervjuerna med musklärare som spelar fler instrument visade att det är vanligt att lärarna identifierar sig med sitt huvudinstrument. Resten av instrumenten de spelar ses mest som ett verktyg för att bedriva undervisningen (Aleknavičius & Urniežius, 2020; Huovinen & Frostenson Lööv, 2020).

2.3 Mästarlära

Mästarlära, att uppsöka en mästare som har stor kunskap inom ett visst område, har varit och är fortsättningsvis den kanske viktigaste utbildningsformen inom musikområdet (Nielsen & Kvale, 2000). Under 1900-talet har stort fokus legat på att formalisera utbildningssystemet vilket har gjort att mästarläran på många områden ersatts med andra former av utbildning. Inom vissa utbildningar, t ex till kyrkomusiker finns titlarna *mästare* och *gesäll* ännu kvar. Mästarläran inom musikområdet förekommer på alla

nivåer, från nybörjarnivå på musik-/kulturskolor till avancerad nivå på musikhögskolor. Hur en pedagog har blivit undervisad under sin tid som elev är en av de starkast bidragande orsakerna till hur pedagogen själv kommer att undervisa i framtiden (Nielsen & Kvale, 2000; Holgersson, 2011).

2.3.1 Definition av mästarlära

Mästarlära som undervisningsform har funnits över hela jordklotet under lång tid. Mästarläran formaliserades i Europa under skråsamhällets tid (i Sverige under 1400-1850-talet), och möjliggjorde att en lärling utbildades hos en mästare. Vid avslutad utbildning fick lärlingen genomföra ett gesällprov, vilket ledde till en titel som gesäll i yrket. Efter några år som gesäll kunde gesällen avlägga ett mästarprov för att bli mästare inom yrket. Gesäll- och mästarbrev finns fortfarande inom flera hantverksyrken i Sverige. På andra ställen i världen har liknande upplägg funnits, alternativt att ett yrke har gått i arv i familjen från far till son eller från mor till dotter. Utbildningen kan ha haft olika grad av formell styrning, men gemensamt för alla är att en äldre person som kan mycket inom ett visst yrke har lärt upp en yngre person inom samma område (Nielsen & Kvale, 2000; Holgersson, 2011).

Genom att ha studerat olika situationer då mästarlära förekommit har Kvale (1993, i Nielsen & Kvale, 2000) formulerat fyra huvudaspekter för att definiera begreppet.

- *Praxisgemenskap*: Mästarlära sker inom en social kontext där lärlingen startar med perifert deltagande och observerande. Genom gradvis mer utmanande uppgifter blir lärlingen så småningom en fullvärdig medlem av yrket. Lärandet omfattar inte enbart hantverksmässiga kunskaper, utan även praktikens normsystem.
- *Tillägnelse av yrkesidentitet*: Inlärandet av ett yrkes många färdigheter är ett steg på vägen för att behärska yrket, och är avgörande för att etablera en yrkesidentitet.
- *Lärande utan formell undervisning*: den sociala strukturen är den enskilt viktigaste faktorn för att lärandet ska fungera. Lärlingen observerar och imiterar mästaren och andra lärlingar för att öka sitt yrkeskunnande.
- *Utvärdering genom praktik*: Utvärderingen sker huvudsakligen i arbetssituationen, genom prövning av färdigheter och respons på hur det producerade fungerar.

2.3.2 Läroprocesser inom mästarlära

Mästarläran representerar en form av lärande som inte bygger på en åtskillnad mellan lärande och användandet av det lärda. Upplärningen sker direkt i det sammanhang där det lärda ska användas. Mästarlära rymmer flera lärandeformer, så som observation, imitation, lärande genom träning och vägledning samt lärande via fallstudier, exempel och berättelser. (Nielsen & Kvale, 2000).

2.3.3 Mästarlära inom musik

Inom musikundervisning, från nybörjarnivå upp till avancerad nivå på musikhögskolor, är den gängse praxisen att en elev träffar en lärare ensam eller i grupp för att ta emot undervisning på ett instrument eller sång. Läraren innehar rollen som mästare, och eleven som lärling (Nielsen & Kvale, 2000). Mästarlära förekommer alltså inom musik på alla nivåer. Även utanför det formella utbildningssystemet förekommer undervisning i musik på detta sätt, t ex genom studieförbund, spelmanslag, ”garage-band” och via digitala tjänster online (von Wachenfeldt, 2014).

Inom högre musikutbildning är det relativt vanligt att studenter söker upp en lärare de vill studera för, och därefter ansöker till den skolan som läraren undervisar vid. Detta påminner om hur lärlingar sökte upp mästare inom hantverksyrken under skråsamhällets tid. De studenter som blir antagna till en högre musikutbildning kan liknas vid skickliga gesäller, som blir godkända av mästare för att påbörja en mästarutbildning (Holgerson, 2011).

I en undersökning av pianostudenter vid Musikkonservatoriet i Århus redogör Nielsen (2000) för att det som studenterna upplever som den viktigaste komponenten i sin utbildning mot att bli konsertpianister eller pianolärare är att vistas i studiemiljön, gå på konserter och att lära av de andra, äldre studenterna. Informanterna berättar även att de under studietiden utvecklas från att ta allt vad läraren säger på största allvar till att under de sista studieåren ha utformat sitt eget musikerskap till så stor grad att de väljer vilka av lärarens kommentarer de tar till sig och vad de lägger mindre vikt vid.

von Wachenfeldt (2014) har intervjuat studenter och lärare vid folkmusiklinjen på Framnäs folkhögskola. Både studenter och lärare lyfter de informella ”jamen” som äger rum under kvällstid som en viktig pusselbit för studenterna att lära sig vad som verkligen krävs av en proffsmusiker, och att jamen fungerar som ett tillfälle för att visa upp i praktiken vad som kan vara svårt att sätta ord på under lektionstid.

Dessa exempel belyser att det är sammanhanget i vilket undervisningen äger rum som kan spela en lika stor roll som den schemalagda undervisningen. Det vore intressant att också hitta exempel från yngre barn på en lägre nivå, men dessa två exempel visar att mästarlära inom musik handlar om mycket mer än att bara gå på sin lektion en gång per vecka, och att praxisgemenskapen kan spela en lika stor, om inte ännu större roll än själva musiklektionen i utvecklandet av en duktig yrkesmusiker.

2.4 Identitet – lärare eller musiker?

Den som vill satsa på en karriär och utbilda sig inom musikens område har i grova drag två val att ta ställning till: att studera till musiker (alternativt dirigent eller kompositör) eller till musikpedagog/ämneslärare i musik. Litteraturen jag har läst visar dock på att det är svårt, och i många fall omöjligt, att göra en gränsdragning mellan dessa två yrken

(Ballantyne et al., 2012; Bouij, 1998; Pellegrino, 2009; Jordhus Lier, 2018; Huovinen & Frostenson Lööv, 2020). Många musiker undervisar till viss del, och många musiklärare spelar eller sjunger som komplement till sitt lärarjobb.

Musiklärarutbildningen skiljer sig från andra lärarutbildningar då den som ansöker för att bli antagen ska besitta stora förkunskaper inom området och gå igenom och bli godkänd på flera prov redan innan personen startar sin utbildning. Ofta har studenterna som börjar musiklärarprogrammet ägnat många år åt att öva på sitt instrument och har i många fall gått en eller flera förberedande utbildningar, t ex genom kulturskolan, estetiskt program på gymnasiet eller folkhögskola. (Bouij 1998; 2004). Kan detta ha en påverkan på att många musiker undervisar och att många pedagoger spelar och sjunger? Kommer detta resultera i olika typer av pedagoger, beroende på vilket uppdrag de har?

2.4.1 Utbildningsvägar

Även om en musiklärarutbildning vid ett universitet eller högskola är den självklara vägen in i yrket finns det också andra vägar att gå. I Sverige tar en ämneslärarutbildning i musik ca 5 år att studera till (antagning.se, 2023). En avlagd examen ger en rätt att arbeta i grund- och gymnasieskolan, men även i t ex kulturskolan eller på folkhögskolor. En annan väg in i yrket är att först utbilda sig till musiker för att därefter komplettera med pedagogiska studier. Detta går att göra på olika sätt beroende på om man är ute efter en lärarlegitimation vilket behövs i grund- och gymnasieskolan, eller om man tänker sig att arbeta vid t ex kulturskola eller olika studieförbund, som i allmänhet inte ställer sådana krav.

Mark (1998) har intervjuat Dr. Janet Ritterman, rektor vid Royal College of Music i London, samt Steen Pade, rektor vid Kungliga Musikhögskolan i Köpenhamn om hur utbildningarna till musiker och musiklärare ser ut vid deras lärosäten och om vilken typ av utbildning de skulle vilja se för att utbilda så kompetenta lärare och musiker som möjligt. Ritterman anser att det är synd att man på hennes lärosäte separerar musiker- och lärarutbildningarna då många musiker under någon del av sin karriär också undervisar. Dessutom menar hon att de studenter som har kunskap om och förståelse för läroprocesser utvecklas till bättre musiker, och hon skulle därför se ett mervärde i att utbildningarna till musiker och musiklärare skiljde sig mindre åt. Pade redogör för att de danska musikhögskolorna inte är så bra på att tillgodose arbetsmarknadens behov. Han menar att de utbildar för många högt specialiserade musiker och för få musiklärare, vilket gör att det är svårt för musikerna att hitta jobb efter examen samtidigt som det finns ett stort behov av breda musiklärare ute i olika utbildningsverksamheter. Pade skulle vilja att det blev obligatoriskt för musikerstudenter att läsa en del pedagogik samtidigt som han trycker på vikten av att musiklärarstudenternas undervisning på huvudinstrumentet inte får komma i skymundan av andra ämnen.

2.4.2 Olika typer av lärare

Beroende på hur en lärares undervisningssituation ser ut finns det ett antal olika lärartyper, som var och en karaktäriseras av olika kvaliteter, värderingar och kompetenser.

Musiker-lärare (engelska performer-teacher eller artist-teacher)

Lärare som från början har utbildat sig till musiker, och i någon mån även arbetar som musiker samtidigt som de undervisar. Ofta är dessa lärare verksamma på en högre nivå (musikhögskolor eller liknande) och återfinns sällan i grundskolans musikundervisning (Bernard, 2004; Bouij, 1998; Mills, 2004; Pellegrino, 2009; Jordhus Lier, 2018). Kännetecknande för denna typ av lärare är att de lägger en stor del av sin tid på att öva och spela på sitt instrument då de kombinerar sin lärartjänst med ett musikerjobb och därför står musikeridentiteten dem nära. De kan känna en stor entusiasm för undervisning, så länge de undervisar elever på en hög nivå som visar ett stort intresse för att lära sig. Undervisningen påverkar deras spel på ett positivt sätt då de tvingas tänka till om hur och varför ett visst spelsätt är eftersträvansvärt och de får också ny inspiration genom sina elever. Ett krav för att musiker-lärarna ska trivas i sin roll som lärare är att det finns stödfunktioner som gör att lärarna t.ex. inte behöver ägna tid åt administration och schemaläggning samt att lärarna får undervisa en bred repertoar och följa studenterna under en längre tid och se deras framsteg. Bouij (1998) delar upp förståelsen för olika lärar- och musikerroller på två olika sätt: utgående från bred och mångsidig eller smal och fokuserad kunskap. Musiker-lärarna tillhör det senare av dem. Lärarna förmedlar kunskap via sitt musikerskap snarare än via pedagogiska metoder och de har inget större intresse av att utveckla eleven utanför instrumentlektionen, det är inte deras uppgift.

Musiker och lärare

Vanligen personer som har gått en musikleklarutbildning och arbetar i grundskolan. Bernard (2004) visar att även dessa lärare ofta kombinerar undervisning med spelande, men att de separerar yrkesrollerna mer än vad musiker-lärarna gör. I skolan ser dessa personer sig som lärare medan de utanför klassrummet kan vara musiker. Dock uppger flera av Bernards informanter att det är viktigt att de berättar för sina elever att de själva är musiker och inte bara musikleklare. Lärarna berättar att de har övergått från att få glädje genom sitt eget musikerskap till att känna glädje och stolthet då de ser sina elever göra framsteg. Dessa lärare kännetecknas enligt Bouij (1998) av att de kan lite om mycket, och de jobbar med eleverna från starten av deras musikaliska bana. De vill utveckla hela eleven, inte nödvändigtvis endast deras musikaliska kunskaper och de arbetar enligt pedagogiska metoder. De kan spela i och undervisa om många olika musikstilar.

Spelledare

Är lärare som ofta är utbildade inom flera olika konstformer och använder ett stort mått av kreativitet i sin undervisning. De kombinerar element från de olika konstformerna i undervisningen och är måna om att eleverna ska få en bred kännedom om musik från flera olika infallsvinklar. Lektionerna styrs sällan av läraren, utan läraren presenterar ett

upplägg som eleverna får vara med och påverka och styra. Spontanitet och kreativitet uppmuntras. Denna form av undervisning bedrivs främst i grupp. (Huovinen & Frostensson Lööv, 2020; Jordhus Lier, 2018).

Coach

En lärartyp som uppmuntrar elever till att själva ta ansvar och bli sin egen lärare. Alla elever har talang och möjlighet att uppfylla sina drömmar och sin potential genom hårt arbete. Läraren följer inte ett förutbestämt upplägg som är likadant för alla elever, utan ser till varje elevs individuella svårigheter och behov (Huovinen & Frostensson Lööv, 2020; Jordhus Lier, 2018).

Kulturskolelärare

Förutom dessa fyra lärartyper beskriver Jordhus Lier (2018) en femte grupp, *kulturskoleläraren*. Kulturskoleläraren är inte en speciell lärartyp, utan ett antal förmågor som krävs för att vara verksam som lärare i kulturskolan och som pedagogen kombinerar i olika grad med sin andra lärartyp i olika situationer. En kulturskolelärare kännetecknas av att vara bred, flexibel, kunna sköta administrativa sysslor, vara duktig på sociala kontakter med elever och familjer samt att representera kulturskolans verksamhet i det lokala samhället.

3. Teori

I detta kapitel kommer jag att utgå från två olika teman, nämligen *ramfaktorer* och *lärarförutsättningar*. Läraryförutsättningarna kan delas upp i olika kompetenser som kombineras på olika sätt i en undervisningssituation. Ramfaktorer och läraryförutsättningar är två av många faktorer som påverkar och ger sig till känna under instrumentalundervisning, och har i min undersökning visat sig vara viktiga stöttepelare för lärarna jag har intervjuat. Jag kommer här att förklara dessa begrepp för att i resultatkapitlet stöda min analys mot detta teoretiska ramverk.

3.1 Ramfaktorer

All verksamhet, och därmed också musikpedagogisk sådan, försiggår inom givna ramar. Ramarna kan vara tydliga eller lösare och verka både stöttande och hindrande, och det är dessa förutsättningar som kallas *ramfaktorer*. Ramar som i ett sammanhang kan vara hindrande, kan fungera stöttande i andra. En som har intresserat sig för hur ramfaktorer styr den pedagogiska verksamheten är Ulf P. Lundgren. Han, tillsammans med Urban Dahllöf utvecklade under 1960- och 70-talen *ramfaktorteorin*, som synliggör hur undervisning styrs och regleras av ekonomiska, politiska, kulturella och sociala faktorer. Ramfaktorteorin bygger på idén att det finns externa faktorer (ramar) utanför lärarens kontroll men som ändå har stor påverkan på hur undervisningen bedrivs och vilka resultat den får. Som exempel på direkta ramar kan tid, antal elever, elevgruppens sammansättning, utrustning och lokaler nämnas, och till de indirekta ramarna räknas till exempel ekonomi, juridik och ideologi. Teorin har använts för att analysera och styra skolans verksamhet samt för att förstå verksamheten i klassrummen (Broady, 1999).

En ramfaktor som styr en stor del av undervisningen i grundskolan är läroplanen. I kulturskolan finns ingen läroplan att förhålla sig till. Det finns trots det en mängd ramfaktorer i verksamheten, så som ekonomi, lärarresurser, ämneskompetens hos lärarna, lokaler, tillgång på instrument, föräldrakontakt med mera som dagligen kommer att påverka undervisningen. Ramarna inom frivillig musikundervisning kan finnas på olika nivåer och delas in på olika sätt. Ett sätt kan vara *fysiska ramar* (finns det tillräckligt med plats i klassrummet?, har alla elever ett instrument att spela på?), *organisatoriska ramar* (personalmöte varje tisdag, eleverna kan komma till kulturskolan först kl 15), *ramar för mål, innehåll och utvärdering* (arbetslaget har bestämt vilka stycken som ska spelas i orkestern denna termin) samt *rutiner och traditioner* (den som kommer ny till en arbetsplats kan snabbt bli varse om att det råder ”oskrivna regler” på jobbet). En del av ramfaktorerna går det att som enskild pedagog på en arbetsplats påverka, men många ramfaktorer ligger utanför pedagogens kontroll. (Hanken & Johansen, 2021).

Ramfaktorer kan sammanfattas som det stora paraplyet som på ett övergripande sätt styr över en verksamhet och ger ramar som pedagogen måste förhålla sig till i sin undervisning. Då pedagogen vet vilka ramar som finns kan hen börja planera och utföra undervisning. Hur undervisningen kommer att se ut påverkas förutom av ramfaktorerna

av vilka olika kompetenser läraren besitter. Dessa kompetenser redogörs för i nästa del, *lärarförutsättningar*.

3.2 Lärarförutsättningar

En kulturskolepedagog har större möjligheter att själv styra över sin undervisning jämfört med lärare i grundskola och gymnasium, då *yttre styrning* i form av t ex betygssättning och nationella prov saknas. Att denna ramfaktor saknas gör att det ställs höga krav på kulturskolepedagogens kompetens för att denne ska kunna genomföra meningsfull undervisning som får eleven att utvecklas (Jordhus Lier, 2018; Angelo, 2012). Jordhus Lier (2018) visar att en kulturskolepedagog behöver besitta en bred kompetens för att lyckas i sitt arbete, allt ifrån instrumentspecifik kunskap till administrativ och social kompetens i kontakt med elever och vårdnadshavare. *Lärarförutsättningar* kan förklaras som de kompetenser och förutsättningar som läraren tar med sig in i undervisningssituationen. De kan delas in i tre områden; *ämnes/musikalisk kompetens*, *pedagogisk kompetens* samt *pedagogens grundsyn* (Hanken & Johansen, 2021).

3.2.1 Ämneskompetens

Ämneskompetens handlar om pedagogens spelnivå, samt instrument-, repertoar- och genrekännedom inom ett visst instrument. Ämneskompetensen kan vara *smal och fokuserad* inom ett visst instrument och genre (t ex klassisk klarinettist) eller *bred* (t ex träblåsare förtrogen inom flera genres) och naturligtvis allt där emellan (Jordhus Lier, 2018; Angelo, 2012; Hanken & Johansen, 2021).

Ämneskompetensen förvärvas genom många års studier, från att pedagogen själv började spela ett instrument upp till studier vid musikhögskola. Mästarlära är ett viktigt inslag vid förvärvande av ämneskompetens och hur pedagogen har undervisats kommer att påverka hur pedagogen själv kommer att undervisa i framtiden (Jordhus Lier, 2018; Nielsen & Kvale, 2000). Hur stor ämneskompetensen behöver vara och vad den ska innehålla finns det sällan formella krav på då en arbetsgivare anställer nya medarbetare i kulturskolan (SOU 2016:69). Dessutom kan det vara svårt att väga två personers ämneskompetens mot varandra då ämneskompetensen kan finnas inom olika områden och vara knuten till ett visst instrument, en viss genre, musikteori, musikhistoria mm. Vilken kunskap som behövs för att kunna utföra ett bra arbete som musikpedagog kan variera beroende på arbetsplats- och situation, men också över tid (Hanken & Johansen, 2021, Jordhus Lier, 2018).

3.2.2 Pedagogisk kompetens

Att pedagogen kan spela ett visst stycke är ingen garanti för att eleven kommer att klara det efter lektions slut. Att lära sig spela ett instrument grundar sig i komplicerade läroprocesser där eleven måste utveckla sin motorik och koordination i tillägg till fakta och teoretiska begrepp (t ex notvärden eller vilket grepp på instrumentet som blir en viss ton) som ska kommas ihåg. Det krävs kunskap om dessa processer och hur pedagogen

ska arbeta för att stödja och utveckla förmågor hos eleven för att denna ska göra framsteg. Musikpedagogens pedagogiska kompetens behöver se olika ut beroende på om pedagogen undervisar enskilt eller i grupp, barn eller vuxna, i instrument eller ”allmän musik”. Som att detta inte vore nog är musik ett ämne som ofta är starkt sammanknutet med vår identitet. Pedagogen behöver därför också kunna genomföra en undervisning där eleverna trivs och får ge uttryck för sin personlighet för att stärka den musikaliska identiteten hos eleverna (Hanken & Johansen, 2021; Jordhus Lier, 2018).

Den pedagogiska kompetensen förvärvar musikpedagog vanligtvis under utbildningen, genom att studera olika pedagogiska inriktningar. Praktik, och att auskultera hos verksamma lärare är också en viktig komponent i formandet av det pedagogiska kunnandet (Jordhus Lier, 2018).

Att genomföra undervisning är den delen av en lärares arbete som ofta syns mest för utomstående, men andra viktiga beståndsdelar är att kunna reflektera och kritiskt granska sin verksamhet för att ta reda på vilka delar som fungerar bra och vad som behöver ändras på eller utvecklas. Detta har Erling Lars Dale kallat för *pedagogiska kompetensnivåer* (Dale, 1999).

Nivå 1: Skicklighet i att undervisa, kommer till uttryck i undervisningssituationen.

Nivå 2: Planera, reflektera över och värdera sin pedagogiska verksamhet.

Nivå 3: Läraren förhåller sig till överordnade pedagogiska och didaktiska problemställningar. Läraren kan diskutera och kritiskt värdera dessa problem i förhållande till verksamheten.

3.2.3 Musikpedagogens grundsyn

Förutom dessa två mer konkreta eller mätbara kompetenser kommer även *musikpedagogens grundsyn* att påverka undervisningssituationen. Grundsynen kan definieras som de uppfattningar, värderingar och åsikter som musikläraren tar med sig in i undervisningen och den rör bl a synen på musikämnet, musikalitet, eleven, kunskap, lärande samt den egna rollen i yrket och i samhället (Hanken & Johansen, 2021).

Beskrivningen av vissa personer som *musikaliska* syftar vanligen till att dessa personer har vissa förmågor vad gäller uppfattning och utförande av musik. Det kan också menas att dessa personer har en positiv inställning till musik, de är intresserade och anser att musik är viktigt. Någon allmänt accepterad definition av ordet musikalitet finns inte, vilket gör att det blir svårt att tala om begreppet som något allmängiltigt då det kan betyda olika saker för olika personer. Att vara musikalisk kan också vara situationsberoende. En kompositör, en jazzpianist, en träblåspedagog, en kyrkomusiker och en operasångare behöver olika förmågor för att anses vara musikaliska i sitt yrke. Begreppet *musikalisk* behöver alltså en närmare precisering för att vara meningsfull (Gabrielsson, 2020).

Pedagogens *ämnessyn, synen på musik och elevsyn* är några av de områden som kommer att påverkas utgående från pedagogens grundsyn. Är musik ett ”trivselämne” eller

estetiskt ämne? Har det musikaliska uttrycket ett egenvärde eller ska det användas för att låta eleverna uttrycka sina känslor? Tror pedagogen på elevens egen förmåga eller behöver pedagogen styra för att en utveckling ska ske?

Pedagogens musikaliska grundsyn formas under tiden som elev i den egna kontakten med lärare, i kontakten med andra musiker och under studietiden. Musikpedagogens grundsyn kan synas mer och mindre i olika situationer, och det kan även sägas om de andra lärarförutsättningarna. De går hand i hand och i vissa situationer syns den ena kompetensen mer, för att i nästa stund tas över av en annan (Hanken & Johansen, 2021).

4. Metod

I följande kapitel redovisas val av metod för undersökningen. Sedan presenteras kriterierna för hur informanterna har valts ut. Därefter följer en genomgång av etiska förhållningssätt, och avslutningsvis beskrivs hur undersökningen har gått till och analyserats.

Utöver de intervjuer som jag har valt som arbetets primära metod har jag även genomfört sökningar på Platsbanken varje månad under perioden november 2023 till och med april 2024 för att ta reda på vilken profil arbetsgivare söker hos träblåslärare. Resultatet av den undersökningen diskuteras vidare under rubrik 6.2 och redogörs för i Bilaga 1.

4.1 Kvalitativ intervju

Kvalitativ forskning handlar om att tolka och förstå människors upplevelser eller tankar, medan kvantitativ forskning inriktar sig på datainsamling i form av olika mätningar och resultatet ska vara möjligt att ange i form av siffror, diagram och statistiska beräkningar (Patel & Davidson, 2019). För att uppnå mitt syfte att ta reda på hur träblåslärare ser på sin yrkesroll och arbetssituation bestämde jag mig för att genomföra semistrukturerade kvalitativa intervjuer med tre verksamma träblåslärare. Den kvalitativa intervjun har sin grund i fenomenologin och har som mål att förstå världen ur den intervjuades synvinkel (Kvale & Brinkmann, 2014). Den kvalitativa forskningsintervjun har stora samband med vardagliga samtal, och det passade bra in på min undersökning eftersom jag ville att lärarna skulle ha stor frihet att prata utifrån egna tankar och erfarenheter. Jag valde att använda mig av semistrukturerade intervjuer, vilket innebär att jag på förhand hade tänkt ut vilka teman som skulle beröras under intervjun, men att respondenterna hade stor möjlighet att själva utforma svaren på frågorna (Patel & Davidson, 2019). Frågorna berörde områden som hur lärarna ser på rollerna musiker och lärare, om de arbetar på samma sätt med elever på olika instrument, om de använder sig av några strategier för att lättare kunna byta mellan instrument och om de varit med om en situation då en elev på något av lärarens biinstrument strävat efter en högre nivå än läraren kunnat undervisa på,

och hur de i sådana fall har hanterat den situationen. Frågorna utgår till stor del från ämnena i mitt teorikapitel, nämligen ramfaktorer och lärarförutsättningar, och då framför allt lärarnas ämneskompetens. Frågorna finns att läsa i sin helhet i bilaga 2.

4.2 Urval av informanter

Redan på idéstadiet till detta arbete visste jag att jag ville intervjua verksamma träblåspedagoger för att få en bättre insikt i hur de ser på sitt yrke i frågor som rör lärarmusikeridentitet, multiinstrumentalism samt att kunna undervisa på ett instrument som inte är ens huvudinstrument. Jag har utgått från min egen arbetssituation där jag undervisar på fyra träblåsinstrument och ville intervjua kollegor i samma situation för att göra undersökningen så relevant som möjligt utifrån mitt eget intresse samt arbetets syfte och forskningsfrågor. Det kändes det viktigt att mina informanter skulle ha olika huvudinstrument inom träblåsfamiljen för att jag skulle få en bredare bild av yrket och för att kunna utesluta att svaren jag fick berodde på att informanterna har samma huvudinstrument. Dessutom ville jag inte att alla skulle vara i samma ålder eller ha utbildat sig på samma ställe eller gått samma utbildningsprogram. Kriterierna jag satt upp gör alltså att mina informanter blev valda genom ett strategiskt urval (Patel & Davidsson, 2019).

Av de träblåslärare jag känner till undervisar de flesta på två träblåsinstrument. Vanliga ämneskombinationer är klarinett – saxofon och oboe – fagott. Därför har jag dragit slutsatsen att utbudet av individer som matchar mina krav på informanterna är rätt så begränsat. För att spara tid valde jag att vända mig till personer jag redan är bekant med eller har kommit i kontakt med tidigare – ett bekvämlighetsurval (Patel & Davidsson, 2019). Jag antog också att jag genom att intervjua personer som jag redan vet hur de arbetar skulle kunna ställa mer direkta frågor och få mer direkta svar – utan att först behöva lägga tid och frågor på att ta reda på hur deras arbetssituation ser ut och hur de arbetar. Jag tog kontakt med tre personer via e-post och frågade om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju (se bilaga 3). Samtliga tre personer jag tillfrågade tackade ja till att medverka i en intervju. En presentation av informanterna finns i kapitel 5.1.

4.3 Etiskt förhållningssätt

Informanterna informerades enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, och dess fyra huvudkrav: *informationskravet*, *nyttjandekravet*, *konfidentialitetskravet* och *samtyckeskravet* (Vetenskapsrådet, 2002; 2017). Utifrån dessa krav fick informanterna information både per e-post i förfrågan om att delta i undersökningen (bilaga 1), samt muntligt innan intervjun startade. Jag presenterade studiens syfte för deltagarna och att resultatet kommer att publiceras på Stockholms Musikpedagogiska Instituts hemsida. Deltagarna fick veta hur studien skulle gå till samt hur lång tid intervjun skulle ta. Jag informerade om att varken deltagarnas identitet eller arbetsplatser kommer att redovisas

för i arbetet, men att det kommer att vara nödvändigt att redogöra för deras huvudinstrument samt vilka andra instrument de undervisar på. Deltagarna fick också information om att endast jag kommer att ha tillgång till intervjuerna, samt att de kommer att förstöras efter genomfört arbete.

4.4 Genomförande

Innan intervjuerna genomfördes hade jag formulerat ett antal intervjufrågor (se bilaga 2). Frågorna hade utformats utifrån läsning av ämneslitteratur och guider i intervjuande (Kvale & Brinkmann, 2014; Patel & Davidson, 2019), samt utifrån egna frågeställningar som jag ställts inför i min yrkesroll. Jag hade även läst tidigare skrivna examensarbeten för att få en bild av hur tidigare författare formulerat intervjufrågor till verksamma lärare.

Intervjuerna genomfördes via mötesverktyget Teams i november och december 2023. När jag skickade ut förfrågan om att delta i undersökningen erbjöd jag mig att komma till informanternas arbetsplats, men det visade sig att det var lättast att genomföra intervjuerna digitalt i alla tre fall. Intervjuerna spelades in för att möjliggöra senare transkribering, och för att jag inte skulle behöva fokusera på att ta anteckningar under mötet. Samtliga intervjuer tog omkring 45 minuter.

Intervjuerna följde Kvale & Brinkmanns (2014) metod om att tematisera en intervjustudie. Intervjuerna inleddes med att jag redogjorde för intervjuens syfte och jag berättade om mitt arbete. Jag redogjorde för hur jag skulle tillgodose att Vetenskapsrådets forskningsetiska principer följdes och informanterna tillfrågades om de fortsättningsvis var villiga att medverka i studien. Då jag fått ett jakande svar på den frågan gick vi in på själva intervjun. Jag har delat in frågorna i tre områden; inledande frågor, ämnesfrågor och avslutande frågor. De inledande frågorna fanns till som en uppvärmning samt för att jag skulle få svar på fakta kring informanterna i de fall jag inte redan hade kunskap om dem. I ämnesfrågorna kom vi in på intervjuens sakfrågor. Alla informanter besvarade alla frågor, men ordningen på frågorna varierade eftersom de var utformade så öppet att någon informant redan hade svarat på en fråga jag ännu inte ställt. Vissa personer svarade mer direkt på mina frågor och då ställde jag många följdfrågor, medan andra gick in i ett djupare resonemang, och då var följdfrågor inte nödvändiga. De avslutande frågorna fanns med för att informanterna skulle få en möjlighet att lägga till saker de tänkt på men som jag inte hade frågat om.

4.5 Transkribering och analysmetod

Efter genomförda intervjuer transkriberades materialet till text. Jag använde mig av Microsofts transkriberingsverktyg i ordbehandlingsprogrammet Word, och fick då intervjumaterialet i textform. Texten var rörig och innehöll många fel, så det var ett stort arbete med att gå igenom och korrigera materialet till förståelig text. Särskilt orden

klarinett, oboe och fagott fick korrigeras många gånger och det var tydligt att transkriberingsverktyget hade svårare att tolka vissa dialekter. Jag hoppade över utfyllnadsord som ”alltså”, ”ju” och ”liksom” samt vissa upprepningar som inte hade någon speciell innebörd. Efter dessa korrigeringar resulterade intervjuerna i 12-15 sidor text per intervju.

Jag har valt att använda mig av tematisk analys då jag gått igenom mitt insamlade material (Alvinius, 2023). Den tematiska analysmetoden valde jag eftersom den ger mig möjlighet att leta efter och koda olika aspekter (teman) av mitt insamlade material. Efter transkriberingarna följde först en genomläsning av intervjuerna för att orientera mig i materialet. Därefter följde en mer noggrann genomläsning, då jag bröt ner informanternas svar på mina frågor (”vad är det egentligen hen säger?”) för att kunna koda intervjuerna enligt vad informanterna berättade om. Kodningens resultat skrevs i marginalen på intervjuerna.

Analysen av materialet har överlag varit deduktiv. Jag har letat efter innehåll som kan kopplas till de krav som lärarna upplever i sitt arbete, för att knyta dessa till ramfaktorteorin. Alla krav jag identifierat i intervjuerna har markerats med överstrykningspenna. Under detta ”teoriparaply” har analysen varit induktiv, dvs jag har tittat på materialet utan ett bestämt mål. Efter att ha identifierat de olika krav lärarna upplever i arbetet som träblåspedagoger började jag sortera in likheter och olikheter i informanternas utsagor i ett separat dokument. Detta arbete resulterade så småningom i ett antal olika teman. Dessa teman har i sin tur resulterat i resultatkapitlets huvudrubriker, för att sedan brytas ner ytterligare och så småningom även synas i resultatkapitlets underrubriker. Alla informanter har på något sätt berört alla teman, men hur stor vikt de olika informanterna har lagt vid olika teman har varierat.

5. Resultat

I detta kapitel kommer jag att gå igenom resultatet av de intervjuer jag har genomfört. Kapitlet är indelat i tre teman; *informanterna*, *undervisningsmetoder* och *resurser* samt en *sammanfattning*. Det första temat innehåller en beskrivning av vilka informanterna är, och hur de ser på rollerna musiker och pedagog, vilket till största del handlar om informanternas pedagogiska kompetens. I temat *undervisningsmetoder* avhandlas hur ämneskompetensen ger sig till uttryck i deras arbete. Temat *resurser* handlar om hur informanternas arbetssituation ser ut idag. Vilka ramfaktorer styr över deras arbete? Vad upplever informanterna att fungerar och vad skulle behöva förändras för att skapa en hållbar arbetsmiljö? I *sammanfattningen* har jag bett informanterna att fritt berätta om det bästa och mest utmanande med att vara pedagog på fler träblåsinstrument och hur deras arbete skulle se ut i en drömvärld.

5.1 Informanterna

I detta avsnitt kommer jag först att berätta om informanterna. Vilka de är, vilka instrument de spelar och vilka utbildningar de har gått. Sedan följer tankar om hur informanterna ser på rollerna *musiker* och *pedagog*. Jag ställde frågor om detta då jag var nyfiken på om informanternas bakgrund (tidigare jobb som musiker alternativt att endast ha arbetat som musikpedagog) påverkar informanternas syn på dessa roller. Vidare ville jag också försöka ta reda på hur deras syn på denna fråga avspeglar sig i undervisningen de bedriver, och om detta skiljer sig åt beroende på vilket instrument de undervisar på.

5.1.1 Informanternas kompetens

Nedan följer en beskrivning av informanterna samt deras pedagogiska kompetens och ämneskompetens. Jag har intervjuat två kvinnor och en man, men nedan bytt ut informanternas namn samt delvis kön.

Informant A: "Hannes". Hannes är i 30-års åldern och är inne på sitt tredje läsår som verksam pedagog. Han började spela saxofon som 9-åring i kulturskolan. Därefter har han gått på ett musikgymnasium, och det var där han började spela fagott eftersom det var obligatoriskt att välja till ett bi-instrument. Han har därefter gått musiklärarprogrammet med inriktning träblåspedagog, och det var där han började ta klarinettlektioner även om han spelat lite på egen hand redan innan. Idag undervisar Hannes på saxofon och fagott i "vanliga" kulturskolan, samt på klarinett och blockflöjt i El Sistema². Dessutom spelar Hannes lite piano, bas, gitarr samt sjunger i sitt arbete. Hannes har endast varit verksam som musikpedagog, inte som musiker.

Informant B: "Emma". Emma är snart 50 år gammal och började spela klarinett som 10-åring. Blockflöjten har funnits med av och till lika länge som klarinetten. Saxofon har Emma spelat i 15 år, fagott i 7 år och oboe i 5 år. Emma utbildade sig först till musiker, och frilansade i början av karriären som klarinettist parallellt med andra "brödjobb" innan hon läste ett pedagogiskt tillval för att bli klarinettpedagog. Emma är i stort sett självlärd på sina bi-instrument och har bara tagit ett fåtal lektioner. Idag undervisar Emma på klarinett, saxofon och oboe, men i tjänsten ingår även fagott- och blockflöjtsundervisning. Dessutom spelar Emma piano, gitarr och sjunger.

Informant C: "Petra". Petra är drygt 50 år och har spelat fagott sedan hon var 10 år gammal. Samtidigt började hon spela piano, och blockflöjt började hon spela på musikgymnasiet. Hon gick instrumental-ensemblelärarutbildning på fagott och blockflöjt, som hon även kompletterade med pianometodik. Efter lärarutbildningen sökte Petra till musikerlinjen på fagott, och frilansade i något år innan hon började undervisa.

² El Sistema är en global musikrörelse som ger barn och unga möjlighet att spela och sjunga tillsammans i orkester och kör, med repertoar inom konst- och folkmusik. El Sistema grundades i Venezuela år 1975 med syftet att ge ett alternativ till livet på gatan med kriminalitet och våld. I Sverige drivs verksamheten i huvudsak via lokala musik- och kulturskolor. El Sistema verkar primärt där behoven är störst och verksamheten involverar även barnens familjer (www.elsistema.se).

Petra började även spela klarinett för 9 år sedan och saxofon för 6 år sedan, och undervisar nu på fem olika instrument i kulturskolan samt på fagott på ett musikgymnasium.

5.1.2 Musiker och pedagog – identitet och roller

I samtalen med Hannes, Emma och Petra framkommer att de alla ser sig som först och främst pedagoger (eller *lärare* som de själva uttrycker det), framom musiker då de undervisar. På liknande sätt beskriver de hur den pedagogiska kompetensen behöver vara i främsta rummet, och att det särskilt i arbetet med yngre barn finns begränsat med utrymme för att "vara musiker". Hannes berättar följande:

... jobbar man med småbarn så behöver man ha en lärarroll. Med de yngre är det viktigare att vi har [pedagogisk] kompetens och förståelse för hur vi kommunicerar med barn. Det är inte lätt. Men det är viktigt att få en förståelse för att man behöver agera på ett annat sätt och att barn tänker på ett annat sätt [än vuxna]. Sen blir det konflikter ändå, men då vet man i alla fall att man har någon slags grund att stå på. (Hannes)

Alla informanter är överens om att de i arbetet med äldre barn på en högre nivå gradvis kan gå mer in i rollen som musiker. Petra beskriver gränslandet mellan rollerna på följande sätt:

Jag är ju musiker när jag övar på mina instrument och när jag förebildar. Där är det lite olika beroende på nivå. Jag känner mig kanske inte jättemycket som musiker när jag förebildar en tretonslåt, men med en elev på avancerad nivå där vi jobbar med riktig repertoar och arbetar med uttryck, då behöver jag verkligen plocka fram mitt musikerskap. Det går liksom inte att särskilja att 'nu är jag 100% musiker' och 'nu är jag 100% lärare' utan det flyter in och ur varandra. I undervisningssituationen är man ju alltid både och. (Petra)

Det är tydligt att alla informanter upplever det som viktigt att de själva ser sig som musiker för att kunna bedriva en meningsfull undervisning. Emma, som snabbt och utan vidare eftertanke svarar att hon känner sig som "95% lärare" när hon undervisar, kommer efter en stunds resonering fram till att det kanske inte är hela sanningen.

Det är väldigt viktigt att få spela. Dels för mig själv, att jag får ha den växeln i mitt spelande. Men också för att vara en bra lärare. Jag har länge haft en identitet där jag säger att jag är musiker, men jag jobbar som musiklärare. Nu kanske det är mer tvärtom. Att jag är musiklärare, men jag spelar en hel del också. Men det är nog jätte viktigt, att ha den där musikeridentiteten någonstans. (Emma)

Petra beskriver hur det hjälper henne i arbetet som pedagog att förutom pedagogisk kompetens även ha en hög spelnivå:

... ju bättre musiker man är, desto bättre lärare blir man. Man är tryggare i sitt eget uttryck, man är tryggare i sitt förebildande. Man vet vart man ska ta vägen, man har en målbild. Den ligger ju väldigt långt ifrån barnens nivå, men det finns liksom någonting att sträva efter då. (Petra)

5.2 Undervisningsmetoder

I detta kapitel redogörs för hur informanterna ser på vilka förmågor de behöver behärska i sitt arbete som träblåspedagoger samt hur de arbetar med olika instrument och elever på hög nivå.

5.2.1 Arbetssätt på olika instrument

Hur metodiskt informanterna lägger upp sin undervisning varierar, liksom hur varierande arbetssätt de har för sina huvud- respektive biinstrument. Hannes och Petra beskriver ett arbetssätt där de ser till elevens behov i första hand. Hannes berättar att han identifierar ett område som eleven behöver öva på, t ex klang, och därefter arbetar de med det, oberoende av vilket instrument eleven råkar spela. Petra utgår också från elevens behov, men tar även instrumentet i beaktande i högre grad:

Det är lite annorlunda att undervisa på olika blåsinstrument för att de har olika svårigheter från början. Till exempel så är det ju svårt att spela starkt på klarinett, så då måste man pusha de eleverna att blåsa på, medan det är svårt att spela svagt på saxofon, så då måste man jobba på att samla tonen. Så det blir olika beroende på instrumentets natur. (Petra)

Emma, å andra sidan, beskriver att hon går till väga på samma sätt med alla elever. Hon har ett arbetssätt där hon går igenom olika moment på ungefär samma nivå, oberoende av vilket instrument en elev spelar. Oboe- och fagottundervisningen skiljer sig litegrann mot klarinett- och saxofonundervisningen då Emma upplever att det saknas bra läroböcker för dubbelrörsinstrumenten, men det har Emma löst genom att skriva om material från ett instrument som hon använder även för elever på andra instrument. Då fungerar det att öva på t ex legatospel med samma femtonslåt, oberoende av vilket instrument eleven spelar.

5.2.2 Att undervisa på huvud- och biinstrument

Informanternas upplevelse av att undervisa på olika instrument varierar. Petra beskriver att som ny lärare var det nästan lättare att undervisa på biinstrumenten än på fagott. Detta förklarar hon genom att hon ”lärt sig instrumenten för att undervisa på dem” jämfört med fagotten, som hon lärt sig för att spela. Dessutom hade hon läst mer metodik på blockflöjt och piano än på fagott. Fagott är ett instrument där mekanik och rör ofta behöver justeras. Det tror Petra också att påverkade hennes inställning till att undervisa på hennes huvudinstrument:

Fagott är ett annorlunda instrument att undervisa på. Det är så mycket krångel, det tar så mycket tid. Det kan gå en hel lektion och bara krångla med instrumentet, och då hade man ju panik i början. Idag vet jag att det är så, och då får det bli som det blir, helt enkelt. (Petra)

Hannes berättar att han ofta möts av folk som inte tror att det går att kombinera att spela flera träblåsinstrument.

Jag tycker att alla träblåsinstrument har samma grund, luften. Luften, och att man inte ska bita. Sen de små detaljerna? Ja, det är lite olika. (Hannes)

Hannes tror att detta tankesätt har hjälpt honom att själv lära sig att spela fler instrument, men också under arbetsdagen. Han gör inte så stor skillnad vid om det råkar vara en saxofon eller fagott han har i handen just för tillfället. Vidare berättar Hannes att han försökt avdramatisera att inte känna sig tillräckligt bra på sina biinstrument.

Man får ju med jämna mellanrum frågan [av elever] om vilken som är den högsta tonen som går att spela på ett instrument. Då brukar jag visa och säga att 'detta är den högsta tonen jag kan spela, men det går att spela ännu några toner'. Jag har alltid upplevt att eleverna har accepterat det. I skolan har de ju också lärare som undervisar i många ämnen, så det är ingen som tycker att det är något konstigt med det. (Hannes)

Emma berättar att hon känner sig trygg i rollen som lärare på sina biinstrument, och att det till största delen hänger ihop med den pedagogiska kompetensen. "Eftersom jag är 95% lärare och kan spela instrumenten så vet jag att jag gör ett bra jobb och lär ut bra". Hon tycker inte heller att upplevelsen av att undervisa på huvud- och biinstrument skiljer sig särskilt mycket åt. Det tankesättet tror hon att beror mycket på att hon är ensam träblåspedagog på sin arbetsplats, det finns helt enkelt ingen kollega att bolla över elever till. "Det blir liksom 'take it or leave it'. Och det är nog därför jag kör väldigt mycket samma upplägg för alla". Även Petra är ensam träblåspedagog på sin arbetsplats och tänker på liknande sätt.

5.2.3 Metoder för att undervisa elever på hög nivå

Hannes arbetar på en större kulturskola och har andra träblåskollegor. Han har varit med både om att ta över och bolla vidare elever till andra pedagoger. Han har dock inte upplevt en situation där en elev skulle ha sprungit ifrån honom nivåmässigt på något av hans biinstrument.

Det kommer nog inte att bli ett jättestort problem. Och blir det så får man lösa det, liksom. Är det någon här som vill satsa så kanske de väljer att söka till en spetsutbildning, och då tappar jag ju den eleven ändå. Så jag upplever att man kommer väldigt långt på att förlita sig på relationen och kunna ge dem någonting att spela och ha trevligt under tiden. (Hannes)

Emma hade en liknande situation på sin förra arbetsplats, medan hon nu har ett flertal elever på gymnasiet som satsar lite mer. Därför behöver hon nu prioritera att öva en hel del också på sina biinstrument, för att hålla en hög nivå på andra instrument än klarinetten. Hon känner att det i de allra flesta fall fungerar bra att undervisa på hög nivå också på biinstrumenten. Vissa moment, så som vibrato som inte används på klarinett och där utförandet skiljer mellan alla instrument tycker dock Emma är svårt att lära ut. Hon har

därför landat i ett liknande resonemang som Hannes. ”Jag känner mig 95% trygg och 5% ’nej men det här kommer jag inte att fixa’. Och då får man lösa det, liksom.”

Petra har ett flertal avancerade pianoelever där eleverna spelar på en nivå som Petra inte klarar av att förebilda på. Trots detta tycker hon att det fungerar bra att undervisa eleverna i och med att det på denna nivå handlar mest om musikaliskt uttryck och inte om ”vilken knapp eleven ska trycka ner”.

Jag har ju fortfarande en mycket större musikalisk kunskap än vad de har. Och jag lär mig deras stycken i ett långsamt tempo så att jag vet hur jag ska musikaliskt förevisa och förklara för dem hur de ska spela. Sen får de själva jobba upp tempot. Skulle jag göra det skulle jag behöva lägga ner ganska mycket övningstid på piano, och det känns inte som en prioritering jag kan göra när jag har så många andra instrument att också hålla mig i form på. Men de [eleverna] är väldigt roliga att undervisa och det går att vara en bisittande musiker. Det går att vara en sådan lärare också. Det handlar ju i regel om lite äldre elever, och då kan man förklara, och jag tycker att man ska våga säga till eleverna att ”jag kan inte spela det här stycket, men jag kan visa långsamt”. Då får man en bra relation med eleven, om man kan vara ärlig med det. (Petra)

Liksom Emma, som tycker att vissa moment på biinstrumenten är svåra att lära ut, flikar Hannes in att han känner sig kompetent att undervisa på biinstrument på den arbetsplatsen och i den arbetssituationen han befinner sig nu. Han tror dock att det skulle vara svårt att kunna undervisa elever på en hög nivå på alla sina biinstrument om man verkligen vill stödja de eleverna att utvecklas maximalt.

Då kommer så många andra parametrar in. Typ repertoarkännedom och nischad kompetens om spelsätt som jag bara tycker att jag har på saxofonen. (Hannes)

Emma berättar att en av de största svårigheterna med att vara pedagog på flera instrument är att hon behöver vara förtrogen med varje instruments repertoar och olika genrer. Som klassiskt skolad klarinettist tycker Emma att det svåraste är att lära ut jazz, snarare än att undervisa i saxofon på hög nivå.

När jag får en saxofonelev som bara vill spela jazz så vet jag inte riktigt hur jag ska göra. Men det har ju inte med instrumentet att göra, utan att det handlar om en musikstil som jag bara kan undervisa i grunderna i. Lite penta, lite blues, sådär. Men sen är det stopp. (Emma)

Emma är därför tacksam att det på hennes arbetsplats finns ett jazzband där intresserade elever får vara med, och med jämna mellanrum bjuds gästlärare in. Emma tycker på så vis att hennes saxofonelever ändå erbjuds en bra utbildning.

5.2.4 Metoder för att kunna byta instrument

I intervjuerna framkommer att alla informanter upplever mer eller mindre problem med att snabbt byta mellan instrumenten de undervisar på under en arbetsdag. Alla informanter

upplever att det är svårare att byta från ett större till ett mindre instrument, än tvärtom. Emma berättar:

Jag tycker att det bitvis är svårt. Det är inga problem att byta från klarinett till saxofon, men det är svårare att byta från saxofon till klarinett. När jag började [på det här jobbet] hade jag först två altsaxelever, och sedan en oboe[elev]. Jag fick knappt ljud ur oboen. Jag har ingen bra lösning, men för mig är det så att jag måste ha en liten paus innan oboeelever för att nollställa ambisen. (Emma)

Emma berättar att det också kan vara svårt att ha en klarinettelev på lite högre nivå direkt efter en saxofonelev, men att bytet till och från fagott brukar fungera bra. Petra delar Emmas upplevelse, både av att undervisa klarinett efter saxofon, men också att fagotten ofta fungerar utan större problem, oberoende av vilket instrument hon spelar för och efter. ”Den [fagotten] skiljer sig på något sätt.” Petra berättar att uppvärmningen på det nya instrumentet är viktig för att kunna ställa om hjärnan till vilket instrument hon nu ska undervisa på.

Jag måste få värma upp lite på elevens lektionstid. Liksom sådär att ’nu måste jag få ta några toner som bara är till för mig’. Det är viktigt att min ambis och allt kommer på plats. Det går ganska fort, medan eleven plockar upp eller blöter rör, och sedan kan vi gå in i elevens uppvärmning. (Petra)

Hannes menar också att uppvärmningen på det nya instrumentet är viktig för honom. Det, och att ha bra rör på alla instrument. Hannes spelar ibland också ”fel” instrument med sina elever.

Jag har två saxofonelever [som har lektion tillsammans] mellan en massa fagottister. De har spelat flera år, så jag behöver inte spela sax för att visa grepp eller så. Dessutom blir det så mycket ljud med två saxofoner, så jag tycker inte att en tredje behövs. Det underlättar massor för mig att inte behöva ställa om min ambis från fagotten för dessa två elever. (Hannes)

Hannes är den som i sitt schema har mest renodlade ”instrumentdagar”, men även Emma och Petra försöker vara taktiska då de lägger schemat i början av terminen för att undvika att få de allra svåraste bytena efter varandra i schemat.

5.3 Resurser

Detta kapitel handlar om vilka ramfaktorer informanterna upplever i sitt arbete, både positiva och negativa sådana. Jag har valt att namnge kapitlet för resurser istället för ramfaktorer för att inte blanda ihop kapitlen och för att göra en åtskillnad mellan teori och informanternas berättelser. Informanterna är eniga i att det tidvis är svårt att ha en så spretig tjänst. Det är svårt att dra gränser för hur mycket man t ex förväntas öva på varje instrument, och att känna att man gör tillräckligt. Det är lätt att jämföra sig med kollegor som bara undervisar på ett instrument, och då finner sig snabbt känslan av att man inte gör eller kan tillräckligt. Samtidigt är informanterna i stort sett nöjda med sitt arbete, och

upplever att de har både tillräcklig kompetens och tillräckliga resurser för att kunna göra ett bra jobb.

5.3.1 Instrument och rör

Emma är den av informanterna som får mest resurser i form av undervisningsinstrument och rör från sin arbetsgivare. Hon har undervisningsinstrument på alla instrument hon undervisar på och behöver inte köpa några rör själv. Petra har fått en undervisningsklarinet och -saxofon och får även rör till de instrumenten, men spelar på sin egen fagott och köper egna fagotrör. Hannes har fått en klarinet och altsaxofon som han använder på El Sistema, men undervisar med sin egen fagott. Det händer även att han använder sina privata saxofoner i undervisningen inom "vanliga" kulturskolan. Rör står Hannes för själv.

Som ett större problem än att informanterna inte har tillgång till undervisningsinstrument och -rör på alla instrument de undervisar på lyfter informanterna svårigheten att alltid ha fungerande rör till alla elever. Alla informanter berättar att de har liknande system med att de vid start förser sina klarinet- och saxofonelever med rör så att de ska komma igång med att spela, men att eleverna sedan behöver köpa rör själva. Detta är ett system som inte fungerar så väl alla gånger. Elever och föräldrar glömmer eller har inte ekonomisk möjlighet att köpa rör. Eleverna dyker upp på lektionen utan rör, och då måste informanterna ha ett extralager för att inte hela lektionen ska gå till spillo.

Fagotrören kräver mer än klarinet- och saxofonrören av pedagogerna. Alla informanter förser i någon mån sina elever med fagotrör på grund av att det är svårt att köpa bra elevrör till ett överkomligt pris. Petra och Hannes brukar skrapa ner sina egna gamla rör och ge dem till eleverna. Nu när Hannes har fått flera fagottelever räcker det dock inte längre:

Den största frågan är var jag ska få mina fagottister att beställa rör ifrån. Tidigare har de fått rör av sin gamla lärare gratis. Jag började lite med att bygga rör till dem, men jag inser att det inte kommer att gå i längden. Jag har inte den tiden. (Hannes)

Som en ytterligare aspekt lyfter Emma att det inte är "endast" klarinet, saxofon, oboe och fagott som hon måste hålla i skick och se till att det finns rör till:

Jag ska hålla igång fyra instrument och dessutom se till att barytonsaxofonen fungerar och att det finns en basklarinet. Att det finns tillräckligt med rör, att eleverna köper rör och att det dessutom finns rör i reserv. Jag måste ha ett fungerande notbibliotek på alla instrument på alla nivåer. Det är mycket att hålla ordning på. (Emma)

5.3.2 Kompetensutveckling

Alla informanter är överens om att det finns tillräckliga resurser för kompetensutveckling. Det har inte varit ett problem för någon att t ex få åka iväg på en kurs, men det krävs att informanterna själva tar initiativet och ställer frågan till sin chef. Både Emma och Petra nämner även att det skulle finnas möjlighet för dem att ta lektioner på något instrument

om de vill det. ”Det finns ändå en förståelse för att vi måste få lite mer resurser än dem som bara undervisar i ett instrument” menar Emma.

5.3.3 Övningstid

Detta är något som samtliga informanter upplever som problematiskt. De ser delvis att tid för övning finns i tjänsten, men de upplever att tiden, men framför allt orken, inte finns för att hela tiden upprätthålla formen på 3-5 instrument. Emma berättar:

Jag har en uppförsbacke nu på det sättet att jag känner att det är väldigt slitigt att hålla mig i form. Jag kan verkligen märka det på ett sådant sätt att när jag träffar en elvaåring och ska spela klarinett så tänker jag ’Gud, vad jobbigt det är att spela’. Jag tror faktiskt att det har med åldern att göra. När jag var yngre tyckte jag inte alls att det var lika slitigt. (Emma)

Petra fortsätter:

Det är ju en prioriteringsfråga hur jag lägger min arbetstid, och tiden för övning finns egentligen. Sen är det inte alltid att orken finns där. Om man tänker sig att jag ska öva t ex en halvtimme varje dag på alla mina instrument, då går ju en väldigt stor del av min förberedelsestid åt till övning. Därför försöker jag alltid att utnyttja tiden till övning om en elev är borta från en lektion. Det går alltid bättre i början av terminerna och sedan blir det sämre när orken tryter... (Petra)

Alla är samstämmiga i att de prioriterar att öva på sitt huvudinstrument, och att en bra form på huvudinstrumentet kommer de andra instrumenten till godo. Petra beskriver sin situation:

Jag prioriterar att öva på min fagott. Trots allt har jag ett fåtal frilansuppdrag kvar och jag har mina gymnasieelever. Jag känner att jag behöver vara i en viss form för att verkligen finnas där för dem. Sedan är ju alla blåsinstrument och jag upplever att när jag är i bra form på fagotten så spiller det över på klarinetten och saxofonen. (Petra)

Hannes är den enda av informanterna som regelbundet spelar också på sin fritid. Han spelar i en blåsorkester på saxofon, och symfoniorkester på fagott.

Jag märker att det ger utdelning. Jag har kul under tiden, och det är ett sätt för mig att hålla mig i form utan att jag behöver stå ensam i övningsrummet. Man måste hitta något för att motivera sig själv också. Det är ett måste för att överleva med det här jobbet. (Hannes)

5.3.4 Svårigheter och drömmar - Vad skulle behöva förändras?

På frågan om vad informanterna upplever att är mest utmanande i deras arbete svarar alla, utan tvekan, att det är att hålla sig i form och ha fungerande rör till alla instrument. På frågan om vad som är roligast i arbetet som träblåspedagog svarar alla att det är variationen i att undervisa i flera olika instrument, så frågan är komplicerad och inte så svart-vit. Informanterna berättar att de trivs med variationen som arbetet som träblåspedagog erbjuder, men Emma och Petra tycker att de har lite för många strängar på sina lyror just nu. Särskilt Emma menar att det är märkligt att det finns en så spretig

tjänst som kräver så mycket både bred och djup kunskap som en träblåspedagog behöver besitta:

Jag tycker att det är konstigt att man förutsätter att man ska kunna hitta en träblåslärare som kör hela kittet. När jag sökte det här [jobbet] så var det ingen som frågade ”Är det okej att du också tar oboeelever eller ska vi försöka hitta en annan lösning?” utan det var bara ”Jamen så här är det”. Jag måste säga att det är konstigt att arbetsgivaren inte har någon slags kunskap i hur stor skillnad det är i träblåsinstrumenten och det får jag höra från andra träblåspedagoger på andra arbetsplatser. Alltså, jag skulle lika gärna kunna säga att det ingår nycirkus i tjänsten. Det är på samma nivå... (Emma)

Efter några år som pedagog på en mindre ort där hon är ansvarig för alla träblåsinstrument ser Emma dock ett värde i att arbetet är organiserat på detta sätt. Emma menar att om inte hon skulle ta sig an att undervisa i oboe och fagott så skulle det inte finnas någon undervisning på dessa instrument på hennes arbetsplats, och hon tror att det kan se likadant ut även på andra ställen där elevunderlaget är begränsat. Det skulle förstås innebära att bristen på dubbelrörsmusiker som redan idag är ett faktum skulle förvännas, men också att det på Emmas arbetsplats inte skulle gå att spela t ex blåskvintett eller symfonisk blåsorkester, som kräver dessa instrument.

(forts)... å andra sidan tänker jag att det är ju bra. Därför att jag tror att för oboen och fagottens överlevnad behöver det finnas en massa klarinettister som undervisar på de här instrumenten. Jag tror att detta är framtiden. För att vi som klassiska klarinettister behöver oboen och fagotten för att kunna spela vår musik. Och då kanske organiserandet av undervisningen måste se ut så här. (Emma)

Informanterna lyfter att de förutom flera instrument även förväntas kunna undervisa i blåsorkester. Detta är ytterligare en kompetens som informanterna upplever att det sällan talas om, det tas för givet av arbetsgivare att pedagogerna kan och vill ansvara för en eller flera orkestrar. Här ser dock informanterna att de har en fördel av att kunna spela många instrument, de kan hjälpa flera sektioner i orkestern och känner sig därmed säkrare i rollen som dirigent än vad de tror att de skulle ha gjort om de bara kunde spela sitt huvudinstrument. Petra menar också att det känns bra att hon genom orkestern får träffa sina elever fler gånger i veckan än bara under instrumentlektionen, och därmed får chans att lära känna eleverna bättre.

Trots alla dessa svårigheter är informanterna nöjda med sitt arbete. De trivs med variationen som det innebär att undervisa i olika instrument på olika nivåer och i orkester.

Det bästa är att man kan hoppa in på lite allt möjligt, tycker jag. Det blir mer varierat, och eleverna tycker att man är lite cool som inte bara kan spela ett instrument utan lite allt möjligt. Jag tycker att det hjälper mig i att väcka ett intresse för musik hos eleverna. Dessutom är det väldigt roligt att jag får komma i kontakt med en massa repertoar som jag inte hade mött om jag bara hade spelat mitt huvudinstrument. Då kan jag plocka in och låna det även när jag undervisar på andra instrument. Jag upplever att jag blir mer kreativ när jag jobbar med fler instrument. Jag ser fler möjligheter än när jag jämför med kollegor som bara undervisar på ett instrument. (Hannes)

Den upplevelsen delar även Emma och Petra. Om Emma får drömma skulle hon fortsättningsvis undervisa i klarinett, oboe och fagott, men hon skulle önska en saxofonkollega som är inriktad mot jazz. I Petras drömvärld fortsätter hon att undervisa i alla instrument som hon gör nu.

Jag tycker att det känns ganska kul att hålla på så här. I en drömvärld skulle jag nog bara vilja ha en lite annorlunda fördelning. Jag skulle vilja ha fler blockflöjtselever och fler klarinett- och saxofonelever för att känna att jag kan bygga ett bra underlag för blåsorkestern. Några färre pianoelever. Men jag tycker att det är väldigt roligt med dem också, men de skulle kunna vara lite färre. (Petra)

5.4 Sammanfattning

Jag har intervjuat tre musikpedagoger som undervisar i tre eller fler träblåsinstrument. Alla undervisar i klarinett, saxofon och fagott. En av informanterna undervisar dessutom i oboe, och en i blockflöjt och piano. Informanterna är överens om att det som instrumentpedagog är viktigt att vara en skicklig musiker på sitt huvudinstrument för att kunna vara en musikalisk förebild och veta vartåt man strävar med sina elever.

Informanterna använder sig av olika metoder för att klara av ett så varierande uppdrag som det är att undervisa elever från nybörjar- till avancerad nivå på flera olika träblåsinstrument. Två av informanterna utgår från instrumentet de undervisar på när de väljer vilka parametrar de lägger vikt vid under instrumentlektionerna, medan en informant använder sig av samma upplägg på alla instrument. Informanternas upplevelse av att undervisa på huvud- och biinstrument varierar, men alla är överens om att de känner sig trygga med att undervisa på biinstrument upp till en rätt så hög nivå. Därefter är det parametrar som repertoar- och genrekunskap som sätter gränser, snarare än förmåga att spela biinstrumentet. Alla informanter är överens om att det är lättare att byta från ett mindre till ett större instrument, än tvärtom. Informanterna lägger schemat utifrån taktiska instrumentbyten i början av varje termin. Informanterna prioriterar övning på huvudinstrumentet, och en god form på det hjälper till på de övriga instrumenten. Det är svårt att vara i form på tre eller fler instrument på samma gång, och därför periodiserar informanterna sin övning på de olika instrumenten.

I fråga om resurser är informanterna samstämmiga i att det ser rätt så bra ut på deras respektive arbetsplatser. De får undervisningsinstrument och -rör i varierande omfattning, men ingen undervisar endast på egna instrument och rör. Däremot är det svårt att se till att alla elever alltid har fungerande rör att spela på. Detta är ett problem speciellt på fagott. Det finns möjlighet till kompetensutveckling om informanterna tar egna initiativ till det. Tid för övning finns delvis i arbetstiden, men inte tillräckligt för så många instrument som informanterna undervisar på. Dessutom saknas orken till övning ibland.

Informanterna upplever att de har kompetens för sitt arbete, men de tycker att deras arbetssituation är spretig jämfört med andra kollegors. Det blir merarbete för varje extra

instrument pedagogerna är ansvariga för, och förutom på många instrument förväntas de även ha en ytterligare kompetens - att undervisa i blåsorkester. Informanterna upplever att det är lite konstigt att institutioner bara utgår från att det går att hitta en person med alla dessa kompetenser, och att de inte får någon extra ersättning (lönemässigt eller kompensation i arbetstid) jämfört med andra kollegor som bara undervisar i ett ämne eller instrument och därmed har en mycket mer samlad arbetssituation. Trots detta är informanterna i stort sett nöjda med sitt arbete och skulle inte vilja undervisa i endast ett instrument, utan de värdesätter variationen i sitt arbete.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultaten och undersökningsprocessen i förhållande till tidigare forskning och mina egna erfarenheter. Senare i kapitlet följer ett avsnitt om vad ämnet har för musikpedagogiska implikationer. Avslutningsvis diskuteras hur undersökningsprocessen har gått till, problem jag har stött på och hur vidare forskning inom området skulle kunna se ut.

6.1 Resultatdiskussion

Mina informanter uppger alla att de på något sätt definierar sig både som musiker och pedagoger. Rollerna varierar beroende på vilka situationer informanterna befinner sig i. Detta resultat ligger helt i linje med tidigare forskning (Ballantyne et al., 2012; Bouij, 1998; Pellegrino, 2009; Jordhus Lier, 2018; Huovinen & Frostenson Lööv, 2020). Forskningen visar att det kan vara svårt att balansera dessa två roller i undervisningen, men mina informanter delar inte den uppfattningen. De upplever att de har stöd av sin pedagogiska kunskap och att den fungerar som en ”rygggrad” för undervisningen, speciellt med yngre barn. I takt med att eleverna blir äldre och kommer upp på en högre spelnivå behöver informanterna mer och mer gå in i rollen som musiker och plocka fram sitt eget musikskap i undervisningen. Musikpedagoger går vanligen att placera in i facken *smal och specialiserad* eller *bred och allmän* (Bouij, 1998; Jordhus Lier, 2018). Jordhus Lier (2018) menar att lärare i kulturskolan vanligen tillhör det förstnämnda av dessa två. Om jag tittar på mina informanter kan jag å ena sidan hålla med henne. De har alla ett utpräglat huvudinstrument som de har studerat på musikhögskola på hög nivå. Två av mina informanter har även frilansat som musiker på sina huvudinstrument och de besitter en stor och djup ämneskompetens kring sina huvudinstrument. Å andra sidan, och det är här mina resultat skiljer sig från den forskning jag har tittat på, kvalar mina informanter också in i facket *bred och allmän ämneskompetens* genom att de alla undervisar i tre eller fler instrument. Detta kräver en mycket bredare kunskapsbas än om de bara hade undervisat i sitt huvudinstrument. Detta skulle vara intressant att studera vidare, för jag har fått intrycket att mina informanter besitter fler av de kvaliteter som kännetecknar en bred musikpedagog. De använder sig av pedagogiska metoder, gläds åt att se elevers

utveckling, vill gärna jobba med *hela* eleven och inte bara dess musikaliska kunskaper (Bernard 2004; Bouij, 1998). Detta är något som jag har lagt märke till, men också informanterna själva ger uttryck för detta när de jämför med kollegor som bara undervisar i ett instrument. Detta skulle eventuellt kunna visa att denna typ av musikpedagoger inte bara finns inom grundskolans musikundervisning (Bernard 2004; Bouij, 1998), utan även inom instrumentalundervisningen om pedagogen har en mer varierad undervisningssituation.

Hanken & Johansen (2021) skriver väldigt kort om musikpedagogers ämneskompetens och ger inga referenser till vidare forskning (vilket de gör vid de andra kompetenserna). Min undersökning visar att ämneskompetensen är ett komplext område där undersökningen bidrar till att visa att pedagogers utbildning, tidigare yrkeslivserfarenhet och nuvarande arbetssituation är några av de faktorer som påverkar ämneskompetensen hos undervisande pedagoger.

Kring området multiinstrumentalism var det intressant att se att mina informanter hade lite olika ingångar till hur de kommer sig att de spelar fler instrument. Både Emma och Petra började spela ett andra instrument samtidigt som de började med sina huvudinstrument. Jag glömde att fråga dem om det var självklart att något av deras instrument var huvudinstrument och det andra var ett utpräglat biinstrument, eller om det blev så med tiden. Boyle (2015) och Mattsson (2021) visar att en ingång till multiinstrumentalism är att man som barn börjar spela fler instrument, och sedan bara fortsätter. Deras informanter såg det inte som att de hade gjort ett aktivt val för att spela fler instrument, det hade bara blivit så. Det varierade också vilket instrument som dessa personer satsade mest på i perioder. Emma är den av mina informanter som är mest utpräglad ”musiker på sitt huvudinstrument” i och med att hon slutade spela blockflöjt och sedan började spela saxofon först då hon gick den pedagogiska påbyggnadsutbildningen. Hannes och Petra, som har gått musiklejarlinjen på musikhögskolan, spelade fler instrument redan under utbildningstiden och har läst metodik på både huvud- och biinstrument. Emma, som är självlärd på alla sina biinstrument har inte gjort det. Emmas upplägg av undervisningen skiljer sig från Hannes och Petras då Emma mer eller mindre följer samma upplägg för alla instrument. Hon tar inte så stor hänsyn till hur instrumenten är byggda eller fungerar utan metodiskt och på en förutbestämd nivå går hon igenom olika musikaliska moment med alla elever oavsett vilket instrument de spelar. Jag undrar om detta kan ha att göra med informanternas olika vägar in i yrket som träblåspedagog? Ingen av informanterna gav uttryck för att deras tidigare lärare eller utbildningar varit signifikanta för utformandet av deras egen lärarstil, men Nielsen & Kvale (2000) och Holgersson (2011) visar att det är en av de viktigaste parametrarna för hur pedagoger själv undervisar. Därför tycket jag att det vore intressant att titta vidare på hur en träblåspedagog som själv har blivit undervisad av en träblåspedagog – och hur en träblåspedagog som blivit undervisad av en pedagog som bara spelar ett instrument undervisar. Kan mästarläran på något sätt påverka

undervisningen för den efterkommande generationen och i sådana fall, hur skiljer sig undervisningen på pedagogens huvud- och biinstrument?

I fråga om resurser tyckte jag att det var positivt att höra att informanterna upplever att de känner sig kompetenta för sitt uppdrag och att de i stort sett har vad de behöver för att kunna genomföra det. Jag tycker dock att det borde vara en självklarhet att alla har tillgång till undervisningsinstrument och -rör, så det var tråkigt att höra att det inte är så. Jag förstår verkligen problematiken i att ha fungerande rör till alla elever, och då särskilt till fagottelevorna. Här är min erfarenhet, och jag hörde även mina informanter antyda, att det skulle behöva finnas mer tid i tjänsten avsatt till rörfix. Det tror jag att skulle minska träblåspedagogernas stress betydligt. Nu vet jag inte hur mina informanternas dialog med deras respektive chefer ser ut, men min uppfattning av att lyssna på informanternas berättelser är att det skulle finnas hälsomässiga vinster för träblåspedagogerna om de gavs mer förberedelse- och mindre undervisningstid. Rättvisa i all ära att alla pedagoger på en arbetsplats ska ha lika många elever, men när arbetssituationerna ser så olika ut så blir det ändå inte rättvist i slutändan. Som Emma uttryckte det: ”När pianot är ostämt så ringer de bara till stämmaren. Jag har hela tiden tusen bollar i luften som jag bara måste se till att fixa, utan hjälp av någon annan”. Detta uttalande tycker jag att visar på en bristande förståelse för hur komplex träblåspedagogens arbetssituation kan vara, och att de för att orka bedriva en kvalitativ och meningsfull verksamhet kan behöva andra förutsättningar än sina kollegor.

6.2 Musikpedagogiska implikationer

Resultatet av denna undersökning hoppas jag att kan leta sig in på kulturskolor runt om i landet för att ligga till grund för en diskussion om pedagogers varierande arbetssituation. Förhoppningsvis kan detta resultat bidra till att chefer får upp ögonen för att deras medarbetare med delade tjänster mellan olika undervisningsämnen gör mycket ”osynligt arbete” i och med att förberedelser behöver göras i alla ämnen som pedagogen undervisar i, och att detta tar mer tid och ork i anspråk än vad det gör om man bara undervisar i ett ämne eller instrument. Kanske förändringar och anpassningar behöver göras på arbetsplatsen för att öka medarbetarnas välmående och minska stressen?

Som jag har varit inne på i arbetet värdesätter många pedagoger sin musikeridentitet, och vill gärna arbeta som musiker vid sidan om arbetet som pedagog. Jag tycker ändå att det är ett problem att bara en av de fyra träblåspedagogtjänsterna som har varit utannonserade under de sex månader som detta arbete har pågått har varit på heltid. Jag tycker det är att ställa otroligt höga krav på tidsbegränsade deltidsanställningar att hitta personer som kan undervisa i fler instrument – och som har kompetens och intresse av att göra det. Här tycker jag verkligen att arbetet som träblåspedagog måste få en uppvärdering. Det är inte vem som helst som kan undervisa på fler instrument på olika nivåer. Det kräver stor kompetens och en lång utbildning, och då tycker jag att personer som väljer att satsa på

det också borde kunna erbjudas ordentliga tjänster. Jag känner till flera träblåspedagoger som har valt att omskola sig och byta yrke inte på grund av att de inte har trivts med arbetet, utan på grund av att de aldrig har lyckats komma upp i en heltidstjänst eller har arbetat på fler arbetsplatser på samma gång, vilket har blivit för slitsamt för att de ska orka. Redan idag kommer larm från högre musikutbildningar och orkestrar att det råder brist på duktiga, svenska musiker. Med tanke på hur pedagogerna som ska få fram dessa musiker har det på sina arbetsplatser tycker jag inte att det är så konstigt. Detta är en komplex fråga som inte har bara ett enkelt svar, men jag tror definitivt att de spretiga tjänsterna på landets kulturskolor är en av orsakerna till att situationen ser ut som den gör idag. Vill vi vända den trenden så tycker jag att en bra startpunkt vore att se över de undervisande pedagogernas arbetssituation.

6.3 Metoddiskussion

Metoden jag valde för min undersökning, semistrukturerade kvalitativa intervjuer med tre verksamma träblåspedagoger, anser jag att har fungerat väl för att besvara mina frågeställningar och för att ge en god inblick i hur dessa tre träblåspedagoger upplever sin arbetssituation. Det är möjligt att intervjuer av fler eller andra pedagoger hade påverkat undersökningens resultat, men jag tror att åtminstone en del av det resultat som framkom av mina informanter hade stått sig även om jag intervjuat andra personer. Det går att diskutera om faktumet att jag är bekant med mina informanter sedan tidigare har påverkat undersökningens resultat, men jag är benägen att tro att det i sådana fall har påverkat resultatet till det bättre. Eftersom informanterna har vetat om att jag har en liknande arbetssituation som dem har vi snabbt under intervjuerna kunnat gå in på djupet i mina frågor, och på det sättet utnyttjat intervjutiden väl och jag har fått djupgående svar på mina frågor. Jag har inte ställt frågor av så känslig karaktär att jag tror att informanterna har ändrat sina svar på grund av att de känner mig.

Om undersökningens omfattning hade tillåtit det hade jag velat komplettera intervjuerna med observationer av informanternas undervisning. Då tror jag att jag möjligen hade fått ett lite annorlunda resultat, eller åtminstone en mer objektiv bild av hur informanternas undervisning på olika instrument skiljer sig åt. Detta hade dock krävt ett stort observationsunderlag för att kunna härleda att det resultatet berodde på vilket instrument informanterna undervisade i, snarare än faktorer som elevförutsättningar och nivå. Det hade varit svårt att genomföra en sådan observation med de informanter jag nu intervjuade, då dessa på flera instrument bara har ett fåtal elever.

Mitt teoretiska underlag med fokus på ramfaktorer och lärarförutsättningar, var de faktorer som informanterna själva uttryckte att har störst påverkan på deras arbete, även om de använde andra ord än just ramfaktorer och lärarförutsättningar. Jag anser att därför att det passade väl som teoretisk grund för detta arbete, men ett val av annan teori hade säkert satt ljuset på andra faktorer som påverkar träblåslärares arbetssituation.

Min parallellundersökning av vilka lediga träblåspedagogtjänster som har utannonserats under tiden för detta arbetes genomförande anser jag att har bidragit till att bevisa två saker. Ett, det finns få lediga tjänster som instrumentalpedagog på något träblåsinstrument, och ännu färre på heltid. Två, de tjänster som har varit utannonserade har alla varit på fler än ett träblåsinstrument. Detta resultat ligger helt i linje med mitt antagande i inledningen av detta arbete, att arbetsgivare vill anställa träblåspedagoger som kan undervisa i fler träblåsinstrument.

Min egen ingång till detta arbete har fokuserats kring svårigheterna med att undervisa på fler träblåsinstrument, medan de informanter jag har intervjuat till största del ändå verkar vara relativt nöjda med sin arbetssituation. Resultatet av mina intervjuer visar förstås i någon mån att jag har fel – det kanske inte är så problematiskt som jag tror att undervisa på fler träblåsinstrument. Jag är ändå inte helt benägen att tro att jag har fått fram hela sanningen hos gruppen träblåspedagoger. Det ligger stark bias i det urval av informanter jag har valt till undersökningen. Jag har intervjuat tre personer som har fasta heltidsanställningar, något som genom min parallellundersökning på Platsbanken inte visat sig vara representativt för de lediga tjänster som har legat ute under det halvår som detta arbete har pågått. Två av tre av mina informanter har dessutom varit verksamma som träblåspedagoger i mer än 20 år – något som väl ändå måste anses bevisa att de trivs med sitt jobb. Jag tror därför att jag hade fått ett annat resultat av mina undersökningar om jag hade valt att intervju personerna som inte arbetar heltid som träblåspedagoger, eller om jag hade valt att inkludera någon som utbildat sig till träblåspedagog men inte är verksam som det idag.

6.4 Vidare forskning

Jag anser att detta ämne behöver beforskas mer. Jag har hittat väldigt lite forskning som rör undervisning på fler instrument, trots att detta verkar vara relativt vanligt i landets kulturskolor. Förstås inom området träblås, men också inom brass och stråk. Jag skulle därför önska mer forskning på hur undervisningen påverkas om läraren undervisar endast i ett eller i fler instrument inom flera olika instrumentgrupper. Jag skulle också önska mer forskning på området träblås, och träblåspedagogers arbetssituation för att få en ännu bättre förståelse för vilka faktorer som påverkar undervisningen än vad jag har lyckats bevisa i detta arbete. Dessutom vore det intressant att veta mer om personer som utbildat sig till träblåspedagoger men inte är verksamma som det idag. Vad finns det för orsaker till det? Är det eftersträvanvärt att klumpa ihop fem-sex väldigt olika instrument bara för att de alla hör till träblåsfamiljen, och tänka sig att man kan rekrytera en lärare som kan undervisa på de flesta av dessa instrument? Hur skulle en strävan mot mer perifer multiinstrumentalism hos musikpedagoger påverka yrkesgruppen och arbetsplatsen?

7. Referenser

- Aleknavičius, S. & Urniežius, R. (2020). An approach to music teachers as multi-instrumentalist. *Studia Ubb Musica*, 65 (1), 45 – 54.
- Alvinius, A., Borglund, A. & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelse i instrumentalpedagogiske praksiser*. [Doktorsavhandling, NTNU-trykk.]
- Baines, A. (1967). *Woodwind Instruments and their History* (tredje uppl). Faber and Faber Limited.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L. & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30 (3), 211-226. DOI: 10.1177/0255761411143372
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Bernard, R. (2004). A dissonant duet: discussions of music making and music teaching. *Music Education Research* 6(3), 281-298.
- Bouij, C. (1998). Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education*, 32, 24-34.
- Bouij, C. (2004). Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3).
- Boyle, P. (2015). Double Down Multiple Instruments Means More Opportunities. *Canadian Musician*, 37 (5), 42–46.
- Broadly, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteorin, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 4(1), 111-121.
- Brymer, J. (1976). *Klarinett*. Sven Skrivare.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Gabrielsson, A. (2020). *Musikpsykologi – en introduktion*. Gidlunds förlag.
- Hailparn, L. (1969). The oboe – a short history. *Music Journal*, 27 (4), 34.
- Hanken, I-M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (tredje uppl.). Cappelen Damm A/S.
- Holgersson, P-H. (2011). *Musikalisk kunskapsutveckling i högre musikutbildning*. [Doktorsavhandling, KMH-förlaget].

- Huovinen, E. & Frostenson Lööv, C. (2020). Narratives of versatility: Approaching multi-instrumentalist music teacher identities. *Research Studies in Music Education*, 43 (3), 386-400.
- Ingham, R. (1998). *The Cambridge Companion to the Saxophone*. Cambridge University Press.
- Jordhus Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists*. [Doktorsavhandling, NMH Publications].
- Kopp, J. B. (2012). *The Bassoon*. TJ International Ltd.
- Koster, K. (2010). Revisiting Teaching Strategies for Woodwinds. *Music Educators Journal*, 96 (3), 44-52.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (tredje uppl). Studentlitteratur.
- Mark, D. (1998). The music teacher's dilemma—Musician or teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Mattsson, M. (2021). *Att satsa högt och brett – ett motsatsförhållande?* [Studentuppsats, Musikhögskolan i Örebro].
- Mills, J. (2004). Working in music: Becoming a performer-teacher. *Music Education Research*, 6(3), 245-261. DOI: 10.1080/1461380042000281712
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (femte uppl). Studentlitteratur.
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education* 19(1), 39 –55.
- Regeringen. (2016). *En inkluderande kulturskola på egen grund*. (SOU 2016:69).
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
- von Wachenfeldt, T. (2014). Praxisgemenskap och ideologi bland elever och lärare på en folk- och världsmusikutbildning. *Svensk tidskrift för musikforskning*, 96(2), 23–41.
- Wikipedia. (2024). Bilder på klarinett, saxofon, oboe och fagott. Hämtad 2024-05-22.

8. Bilagor

Lediga jobb annonserade i Platsbanken

Sökorden ”träblåslärare” ”träblåspedagog” har använts. För träffar för sökorden ”lärare/pedagog kulturskolan” visas de resultat som innefattat undervisning på ett/flera träblåsinstrument.

15.11.2023

- Norrköping, 80%, klarinett (andra träblås meriterande) Vikariat 10 månader
- Gällivare, 100%, klarinett och saxofon. Vikariat 1,5 år

15.12.2023

Inga träffar

15.1.2024

Inga träffar

15.2.2024

Inga träffar

15.3.2024

Inga träffar

15.4.2024

- Lilla Edet, 20%, tvärflöjt, klarinett och saxofon. Vikariat 10 månader
- Norrköping, 50-75%, oboe och fagott. Visstidsanställning, 10 månader

Intervjufrågor

Inledande frågor

- Vilket är ditt huvudinstrument? Hur länge har du spelat det?
- Hur gammal är du?
- Vilka andra instrument undervisar du på och hur länge har du spelat dem?
- Var det självklart att du skulle lära dig fler instrument och i sådana fall vilka?
- Hur ser din utbildningsbakgrund ut? Hur mycket undervisning har du själv fått på ditt huvud- och dina bi-instrument? Fick du med dig de verktygen du behöver i arbetslivet från utbildningen eller var det något som saknades?
- Vilken ålder är eleverna du undervisar?
- Spelar du något ytterligare instrument som du inte undervisar på?

Ämnesfrågor

- Hur är din upplevelse av rollerna musiker och lärare? Finns det situationer då du är mer av det ena eller det andra eller är det alltid samma? Har du under någon del av din karriär varit verksam (och försörjt dig) som musiker eller har du alltid arbetat som musiklärare?
- Hur god musiker behöver du vara i din roll som musiklärare?
- Upplever du att du arbetar på samma sätt och med samma moment/tekniker med alla elever eller skiljer det sig åt beroende på vilket instrument de spelar? Varför/varför inte?
- Hur trygg känner du dig på dina bi-instrument? Har det förändrats under tiden du har varit verksam som lärare?
- Hur är din upplevelse av att byta mellan instrument? Använder du dig av några speciella tekniker för att lättare kunna byta mellan instrument? (Tex lägger alla elever med ett visst instrument samlat på samma dag...)
- Upplever du att du kan sätta sig in i rollen som huvudlärare på ett biinstrument eller upplever du dig ”spela ett biinstrument”? Vilka konsekvenser får detta för undervisningen?
- Har du upplevt en situation då en elev på ett av dina bi-instrument strävar till en högre nivå än vad du upplever dig ha kompetens att undervisa på? Om ja, hur hanterade du den situationen?
- Hur ser förståelsen för din arbetssituation och resurserna från din chef ut? Får du extra tid avsatt/bi-instrumenttillägg i din tjänst jämfört med kollegor som bara undervisar på ett instrument? Har du tid att öva på alla instrument, och får du någon kompetensutveckling på de olika instrumenten?

Avslutande fråga

- Berätta om det bästa och mest utmanande med att vara lärare på flera olika instrument!
- Har du något du vill tillägga?

Stort tack för att du ville medverka i undersökningen!

Mejl till informanter

Hej X!

Jag skriver just nu mitt examensarbete vid SMI, Stockholms Musikpedagogiska Institut, där jag undersöker hur träblåslärare ser på sin arbetssituation i förhållande till att vi har många instrument att kunna spela och undervisa på. Därför undrar jag nu om du skulle kunna tänka dig att ställa upp på en intervju om detta? Intervjun kan ske fysiskt på din arbetsplats eller digitalt över Teams, beroende på vad som passar oss bäst. Intervjun förväntas ta ca 45 minuter, inte mer än en timme. Frågorna jag kommer ställa kretsar kring din egen upplevelse av ditt arbete och intervjun kommer likna ett samtal, alltså finns det mycket tid för dig att resonera kring din egna upplevelse. Intervjun kommer att spelas in, via Teams om det är så vi gör eller via röstmemo om vi ses fysiskt, men inspelningen är bara till för min dokumentation. Det inspelade materialet kommer senare transkriberas och läsaren kommer inte att kunna hänvisa till dig som individ i texten. I uppsatsen kommer du att presenteras helt anonymt, varken arbetsplats, namn eller ålder kommer presenteras men det kan vara av vikt att redovisa hur länge du har arbetat, vilka utbildningar du gått innan, vilka instrument du spelar/undervisar på samt vilket ditt huvudinstrument är. Det inspelade materialet kommer bara jag ha till hands och kommer raderas när undersökningen är avslutad. Medverkan är helt och hållet frivillig och du kan när som helst säga upp din medverkan. Om du skulle gå med på att göra en intervju vore det till stor hjälp ifall du även fanns till hands för eventuella förtydliganden senare, men det är som sagt inte obligatoriskt. Med det sagt hoppas jag att du vill medverka och stort tack på förhand!

Vänliga hälsningar,

Emilia