



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Musikaliskt uttryck i pianoundervisning - när och hur?

En studie utifrån ett instrumentalläroarperspektiv

Elisabeth Ladåker & Anna Lennartsson

Examensarbete 15 hp, LAU370

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Eva Nässén

Rapportnummer: HT08-6110-06

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Musikaliskt uttryck i pianoundervisning - när och hur?

Författare: Elisabeth Ladåker, Anna Lennartsson

Termin och år: HT08

Rapportnummer: HT08-6110-06

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Jan Eriksson

Examinator: Eva Nässén

Nyckelord: musikaliskt uttryck, kreativitet, pianoundervisning, instrumentalundervisning, musikundervisning, pianometodik

Syfte: Syftet med detta arbete är att undersöka hur begreppet musikaliskt uttryck hanteras i instrumentalpedagogisk litteratur och inom pianoundervisning, samt att problematisera relationen mellan musikaliskt uttryck och annat i pianoundervisning.

Huvudfråga: Hur kan man som lärare arbeta med musikaliskt uttryck i pianoundervisning?

Metod och material

En kvalitativ intervjustudie som kombineras och jämförs med en litteraturstudie.

De tre respondenterna representerar de tre institutionerna kulturskola, gymnasium och högskola.

Resultat

Genom tolkning av vårt empiriska material har vi kommit fram till att arbetet med musikaliskt uttryck bör finnas med i pianoundervisningen redan från början. Detta enligt Schencks teori som innebär att det vi en gång utfört på ett visst sätt har en förmåga att upprepa sig. Vi har funnit en väsentlig skillnad mellan musikaliskt uttryck i sig och arbetet med musikaliskt uttryck. Det finns många olika sätt att arbeta med musikaliskt uttryck på, oavsett vilken nivå eleven befinner sig på. En viktig del i detta arbete är uppövandet av ett inre lyssnande.

Betydelse för läraryrket

Belysning av begreppet musikaliskt uttryck och inte minst arbetet med detta kan innebära en vidgad syn på dess innebörd och därigenom förenkla integreringen av detta i undervisningen.

Vårt resultat har även relevans när det gäller att uppnå kursmålen för de frivilliga skolformerna, i ämnet sång/instrument.

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	3
<i>1.1 Begreppsförklaring</i>	4
2. Syfte och problemformulering	5
3. Disposition	6
4. Litteraturgenomgång	7
<i>4.1 Om musikaliskt uttryck</i>	7
4.1.1 Höger och vänster hjärnhalva	7
4.1.2 Synen på musik kontra matematik genom historien	7
4.1.3 Barnets musikaliska utveckling	9
<i>4.2 Musikaliskt uttryck i instrumentalundervisning</i>	10
4.2.1 Borgerlig och folklig tradition	10
4.2.2 Schemateorin och snöstegsprincipen	11
4.2.3 Suzukimetoden	13
4.2.4 Härmning och improvisation	14
4.2.5 Lek och rörelse	15
4.2.6 Teknik	16
4.2.7 Notläsning	17
4.2.8 Sång	17
<i>4.3 Musikaliskt uttryck i pianoundervisning</i>	18
4.3.1 Pianopedagogikens historia	18
4.3.2 Gottfrid Boon	19
4.3.3 Hans Leygraf	20
4.3.4 Hans Pålsson	21
4.3.5 Heinrich Neuhaus	23
5. Metod	25
<i>5.1 Val av design och metod</i>	25
<i>5.2 Val av respondenter</i>	25
<i>5.3 Genomförande</i>	26
<i>5.4 Arbetets tillförlitlighet</i>	26
<i>5.5 Etiska aspekter</i>	27
6. Tidigare forskning	29
7. Resultatredovisning	31
<i>7.1 Beskrivning av respondenter</i>	31
<i>7.2 Respondenternas tankar kring musikaliskt uttryck</i>	31
<i>7.3 Så arbetar respondenterna med musikaliskt uttryck</i>	33
<i>7.4 Respondenternas syn på det musikaliska uttryckets plats i undervisningen</i>	34
<i>7.5 Respondenternas anknytning till pedagogisk litteratur och läroplan</i>	36
<i>7.6 Respondenternas syn på olika moment i undervisningen</i>	37

8. Diskussion och slutsatser	39
<i>8.1 Olika tolkningar av begreppet musikaliskt uttryck</i>	39
<i>8.2 Så kan man som lärare arbeta med musikaliskt uttryck i undervisningen</i>	39
<i>8.3 Uttryckets plats i förhållande till olika moment i undervisningen</i>	41
<i>8.4 Integrering av ett musikaliskt uttryck tidigt respektive sent i undervisningen och vid instuderingen av ett stycke</i>	42
<i>8.5 Relationen mellan en personlig tolkning och en tolkning utifrån tonsättarens perspektiv</i>	44
9. Sammanfattning	46
10. Ordlista	48
11. Källförteckning	49
12. Bilaga	51

1. Inledning och bakgrund

Den skapande processen är en andlig väg. Detta äventyr handlar om oss, om själens djup, kompositörens djup, om originalitet, vilket inte avser det helt och hållet nya, utan det som är till fullo och genuint oss själva (Nachmanovitch, 1990, s.20).

Vad är egentligen ett musikaliskt uttryck? Vi upplever att detta begrepp är komplext och kan definieras på många olika sätt. Vi behandlar här det musikaliska uttrycket utifrån ett praxisperspektiv. Ett musikaliskt uttryck förknippas ofta med känslor och gestaltningar av olika slag. Utifrån detta synsätt är det lätt att musikaliskt uttryck begränsas till att bli ett enskilt moment i instrumentalundervisning. Vår erfarenhet är att pianoundervisning många gånger delas upp i två delar: först lär man in ett stycke rent tonmässigt och sedan jobbar man med det musikaliska uttrycket. Det blir ett moment som läggs på sist. Musikpedagogen Lennart Winnberg menar att det musikaliska uttrycket bör stå i centrum redan från början (Winnberg, 2001, s.58). Är detta möjligt och vad skulle det i så fall ha för betydelse för elevens musikaliska utveckling?

På Skolverkets hemsida under rubriken syfte för Estetiska programmet står följande; ”Estetiska programmet syftar till att ge grundläggande kunskaper inom kultur och estetik samt att ge möjlighet att allsidigt utveckla förmågan till skapande, inlevelse och uttryck.” (Skolverket, 2008, Estetiska programmet) Detta leder till frågor om hur ordet uttryck definieras när det gäller Estetiska programmets musikinriktning i allmänhet och dess pianoundervisning i synnerhet. Som mål för kursen ”Instrument/sång nivå 2” nämns det att kursen skall ge eleven kunskaper om instrumentets uttrycksmöjligheter och att eleven skall fördjupa förmågan att lyssna på och analysera sitt eget musicerande (Skolverket, 2008, Kursmål instrument/sång).

I instrumentalspel ingår många olika moment och det handlar om att utveckla många olika färdigheter. Några exempel är att tillgodogöra sig kunskaper om instrumentet, tonbildning, fingermotorik, notläsning och musikaliskt uttryck. Till skillnad från andra instrumentalister är en pianist även upptagen med pedalisering och att spela olika stämmor i vänster respektive höger hand, vilket kräver en viss koordinationsförmåga.

Vi upplever att vissa moment ofta får en större plats i pianoundervisning än andra och att dessa kan skymma det musikaliska uttrycket. I grunden är vi båda klassiskt skolade pianister och inom denna genre är det ofta en stark betoning på notläsning. Detta tror vi bidrar till att det musikaliska uttrycket lätt glöms bort. Eftersom så mycket fokus ligger på notläsning är det svårt att samtidigt lyssna på det man gör.

Vi anser att ett musikaliskt uttryck inte enbart behöver handla om uttryckandet av känslor, utan att det även innefattar klangfärg, anslag, dynamik, agogik och artikulation. Att som lärare ha en sådan uppfattning av vad arbetet med musikaliskt uttryck innebär, tror vi medför att detta blir en mer naturlig del i undervisningen och att elevernas eventuella rädsla för att arbeta med musikaliskt uttryck kan tonas ner. Detta till följd av att musikaliskt uttryck inte enbart behöver handla om att direkt uttrycka sina känslor, vilket många kanske inte är redo för ännu.

Musikaliskt uttryck handlar för oss också både om att tolka musiken utifrån sig själv och utifrån tonsättarens perspektiv. Här anknyter vi till LPF94 (läroplanen för de frivilliga skolformerna), där det under uppnaendemål för de frivilliga skolformerna står att skolan skall sträva mot att eleverna ökar sin förmåga att självständigt formulera åsikter grundade på såväl kritisk analys som förnuftsmässiga överväganden (Läraryrket, 2001, s.43). Vi menar att detta sker genom att eleven kritiskt får granska en källa, i detta fall ett notpapper eller en ljudupptagning, och sedan använda sitt förnuft för att kombinera tonsättarens perspektiv med sitt eget.

1.1 Begreppsförklaring

När det gäller begreppet musikaliskt uttryck har vi inte kunnat finna någon enhetlig begreppsförklaring. Vid en språklig analys av dess beståndsdelar har vi funnit följande: "Musikalisk" definieras som *välljudande*, enligt "Bonniers svenska ordbok" (2002), och ordet "uttryck" tillskrivs betydelsen *tecken på något*. En mer utförlig definition ges av verbet "uttrycka" som förklaras med att ge uttryck åt sina känslor, en åsikt, eller klä sina tankar i ord.

Just för att det inte finns någon preciserad förklaring av begreppet musikaliskt uttryck vill vi i detta arbete belysa pianopedagogers olika tolkningar och uppfattningar av begreppet.

Utifrån våra egna föreställningar av vad ett musikaliskt uttryck innebär och utifrån litteraturen har vi gjort en avgränsning i vår studie av vad detta begrepp innefattar. De parametrar vi här funnit särskilt väsentliga och intressanta att belysa är följande:

agogik	Med agogik menas de små temposkiftningar som indikeras genom särskilda tecken. Dessa gör tillsammans med dynamiska förändringar ett stycke levande och uttrycksfullt. En agogisk accent utförs genom en smärre förlängning av en ton.
anslag	Fr. <i>touche</i> (röra vid). Med anslag avser man det sätt på vilket främst tangentinstrument, genom beröring, börjar ljuda. Här ingår också hur instrumentet reagerar på lätt och tungt anslag.
artikulation	Sättet för ansatsen och kvarhållande av tonerna – exempelvis legato: helt sammanbundna toner
dynamik	Tonstyrkan och dess skiftningar. De grundläggande styrkegraderna är piano (svagt) och forte (starkt). Dessa bildar tillsammans med ordet mezzo (medel-, halv-) den dynamiska serien ppp-pp-p-mp-mf-f-ff-fff. Huvudtermer för tilltagande och avtagande tonstyrka är crescendo (<), respektive diminuendo (>).
klangfärg	Karakteristisk egenskap hos ljudkällor (musikinstrument, röster etc.). Dessa kan upplevelsemässigt skiljas från varandra även om de frambringar samma grundton med lika ljudstyrkor

Dessa språkliga ordförklaringar är hämtade från Bonniers Musiklexikon (1983).

2. Syfte och problemformulering

Syftet med detta arbete är att undersöka hur begreppet musikaliskt uttryck hanteras i instrumentalpedagogisk litteratur och inom pianoundervisning, samt att problematisera relationen mellan musikaliskt uttryck och annat i pianoundervisning.

Frågeställningar

Hur kan begreppet musikaliskt uttryck definieras?

Hur kan man som lärare arbeta med musikaliskt uttryck i pianoundervisning?

Vad är för- och nackdelarna med att inkludera ett musikaliskt uttryck tidigt respektive sent i undervisningen?

På vilka sätt arbetar pianopedagoger med det musikaliska uttrycket i undervisningen?

3. Disposition

Litteraturen som vi behandlar i det här arbetet använder vi inte enbart som bakgrund, utan även som en del av det empiriska materialet. Med anledning av detta får litteraturdelen en tämligen stor plats i vår uppsats. Begreppet musikaliskt uttryck är komplext och åsikterna kring vad det egentligen innebär går isär. Moment som exempelvis pedalisering och notläsning tror vi är enklare för en respondent att beskriva, än hur hon/han arbetar med musikaliskt uttryck. Med anledning av detta har vi valt att lägga extra stor tyngdpunkt vid litteraturen, för att komplettera intervju svaren och få ett mer heltäckande resultat.

Litteraturdelen som följer har vi valt att dela in i tre huvudrubriker. Den första delen handlar om musikaliskt uttryck utifrån ett mer allmänt perspektiv. I den andra delen behandlar vi musikaliskt uttryck i instrumentalundervisning, för att sedan smalna av ytterligare och belysa dess integrering i pianoundervisning. Vi börjar varje del med en kort redogörelse av den historiska bakgrunden, för att placera det musikaliska uttrycket i ett sammanhang.

Utifrån pedagogisk litteratur har vi delat in avsnittet om instrumentalundervisning i underrubriker. Dessa rubriker är satta efter moment och metoder som återkommande tagits upp i litteraturen och som kan främja eller stjälp uttrycket. Vissa ämnesområden som vi anser viktiga att ta upp i detta avsnitt går inte in under dessa underrubriker och får därmed sina egna rubriker. Ett exempel på ett sådant är Suzukimetoden. Vi anser att Suzukimetoden är relevant för detta arbete av den anledning att metoden bygger på lyssnandet av musik, vilket bidrar till att elevens musikaliska känslighet förstärks. Följaktligen förbättras också elevens förmåga att spela med ett musikaliskt uttryck.

I avsnittet om pianoundervisning har vi valt att redogöra för musikaliskt uttryck i första hand utifrån svenska pianopedagoger. Detta för att på något sätt begränsa vår studie. Vi redogör dock även för den ryske pianopedagogen Neuhaus tankar, eftersom det visat sig att flera idag verksamma pianopedagoger är väl bekanta med hans biografi. Gottfrid Boon har spelat en framträdande roll inom den svenska pianopedagogiken, genom sina tankar om anslaget. En av Boons elever var Hans Leygraf, som i sin tur hade Hans Pålsson som elev. Både Leygraf och Pålsson har tillfört svensk pianopedagogik mycket och i deras undervisning återfinns mycket av Boons pedagogik.

4. Litteraturgenomgång

4.1 Om musikaliskt uttryck

Howard Gardner är forskare i utvecklingspsykologi. Han har utformat teorin om de sju multipla intelligenserna, varav den musikaliska intelligensen är en. Han skriver att det råder en relativt stor enighet om vilka element som är grundläggande i musiken: tonalitet och rytm. I vissa kulturer har tonaliteten en mer framträdande roll och i andra rytmen. Förutom tonalitet och rytm är varje tons karakteristiska ljudkvalitet, d v s klangfärgen det element som räknas till musikens ”kärna”. Dessa tre element menar många experter har en stark koppling till vårt känsloliv (Gardner, 1994, s.97).

4.1.1 Höger och vänster hjärnhalva

Robert Schenck, flöjtpedagog, och metodiklärare på Högskolan för scen och musik i Göteborg, hänvisar till Deutsch m.fl. när det gäller vänstra och högra hjärnhalvornas funktioner. Enligt populärvetenskaplig uppdelning av funktionerna i höger och vänster hjärnhalva, sköter vänstra hjärnhalvan det analytiska, logiska och verbala, medan högra hjärnhalvan tar hand om det holistiska, rumsliga och bildliga. Musikundervisning har traditionellt tilldelats den högra hjärnhalvan. Dock aktiveras den vänstra hjärnhalvan av vissa moment inom musikundervisning, däribland notläsning och sinne för tonhöjd. Det väsentliga samarbetet mellan hjärnhalvorna har inom forskning gjort det svårare att bevisa hjärnhalvornas separata funktioner. För att eleverna skall kunna bearbeta intryck på olika sätt och på så sätt bättre utnyttja hjärnans potential, är det positivt om man i undervisning ger eleverna chansen att utveckla båda hjärnhalvorna. (Schenck, 2000, s.178)

4.1.2 Synen på musik kontra matematik genom historien

Skönheten i musiken har genom olika tider gestaltats antingen genom intellekt eller känsla. Sven- Eric Liedman, forskare och författare, redogör för synen på förhållandet mellan musik och matematik genom historien. Berättelsen börjar med pythagoréernas uppfattning om att musiken skulle gestalta matematik (ca 500 f.Kr.), och slutar med Peter Nilsons tankar om att musik och matematik kan befrukta varandra (2000). Däremellan går åsikterna isär och musikens särställning när det gäller det personliga framförandet och den unika musikupplevelsen behandlas. I tider då sambandet mellan musik och matematik lyfts fram, har musik förknippats med intellekt och i tider när man har frångått detta, har musik förknippats med känsla (Liedman, 2001, s.87-110).

Under flera århundraden existerade musiken utan att förknippas med vare sig känslor eller uttryck. Pythagoras (ca 580 f.Kr – 500 f.Kr) var en grekisk filosof och matematiker. Pythagoras läror är bevarade genom hans lärjungar, pythagoréerna. Dessa betonade talens fundamentala betydelse för all kunskap och grundade musikens tonsystem på enklast möjliga talförhållanden, oberoende av estetiska värden (Bonniers Musiklexikon, 1983, s.376). Pythagoréerna hade åsikten att musikaliska harmonier kan beskrivas med matematiska termer. En etablerad syn på musiken var också att den var en form av dold matematik. (Liedman, 2001, s.87)

Många har skrivit filosofiska verk om musiken. Liedman redogör för ett av de mest kända;

”De institutione musica”, som skrevs av Boethius (500 e.Kr.). Boethius delade in musiken i tre arter. Den första av dessa var *musica mundana*, det vill säga kosmisk musik som uppkommer av himlakropparnas rörelser och ej kan uppfattas av det mänskliga örat. Den andra var *musica humana*, som innebär ett samspel mellan människans kropp och förnuft. Denna musik hör människan inom sig. Boethius menar vidare att musik är något sinnligt, som man lyssnar till. Även *musica humana* (den inre musiken) är sinnlig. Exempelvis finns det musikexperter som föredrar att lyssna på en konsert inne i huvudet hellre än att höra den framföras av en orkester. På så sätt blir konserten precis som de önskar. Den tredje och sista arten var *musica instrumentalis*, musik som kan uppfattas med hörseln (Liedman, 2001, s.88).

Boethius upprättade också en slags hierarki mellan musikens utövare. Högst upp på stegen fanns teoretikerna, musikfilosoferna, därefter kom tonsättarna och allra längst ner fanns utövarna, musikerna. Denna teori delades senare av Guido av Arezzo, 1000 e.Kr. I denna uppdelning togs ingen notis om musikupplevelsen, musiken som erfarenhet. Än så länge mättes musikens standard fortfarande med matematiska mått (Liedman, 2001, s.89).

I 1700-talets Frankrike började man diskutera om musik var ett uttryck för förnuft eller känsla. Huvudmotståndarna var Jean-Philippe Rameau och Jean-Jaques Rousseau. Rameau förespråkade den stränga musikaliska harmonin som ett uttryck för förnuftet. Rousseau däremot tyckte att musiken skulle öppna sig för människan. Detta skulle ske genom att melodin hade en enkelhet och uttrycksfullhet och inte genom matematiskt uträknade harmonier (Liedman, 2001, s.92).

Under romantiken fick musikupplevelsen ännu större uppmärksamhet i diskussionen. Schopenhauer, filosof, skrev arbetet ”Die Welt als Wille und Vorstellung” (1818). I arbetet knyter han an till tidigare uppfattningar om att musiken och matematiken är besläktade. Detta instämmer han delvis i, men utvecklar teorin och konstaterar att det endast är skalen som påminner om varandra. Musiken besitter utöver matematiska mönster en förmåga att avslöja tillvarons och vår innersta hemlighet. Schopenhauer gör en väsentlig åtskillnad på musiken som yttre form och som inre upplevelse. Upplevelsen är det väsentliga och formen är bara ett hjälpmedel. Pythagoréernas syn innebär att matematiken fullbordar musiken. Schopenhauer menar däremot att matematiken endast är något elementärt, grundläggande i musiken. Under romantiken förknippades musik snarare med känsla än med förnuft (Liedman, 2001, s.91).

Under 1900-talets modernism fick musiken istället ett annat uttryck. Arnold Schönberg, tolvtonsmusikens skapare, var företrädare för intellektualism i musiken. Enligt Schönberg döljer sig under det musikaliska uttrycket ett antal idéer. Idéerna når djupare än något språk. Karlheinz Stockhausen kände även han ett visst obehag inför musikens sinnliga och känslolösa sida och strävade därför efter att intellektualisera det musikaliska materialet. Stockhausens strävanden efter att föra musiken närmare matematiken resulterade istället i att musiken närmade sig litteraturen och bildkonsten. Detta genom ett textinnehåll som avgjorde musikens utseende. Därmed lyckades han inte med att intellektualisera musiken, utan istället vidgade han sättet att se på musik (Liedman, 2001, s.94).

Liedman beskriver vidare musikens särart gentemot matematiken, bestående av det personliga uttrycket och den musikaliska upplevelsen. Det som skiljer ämnena åt är att en musikalisk sanning ofta prövas i den personliga upplevelsen. En matematisk bevisföring är däremot giltig om lösningen är korrekt, oavsett hur vacker den är. Även om matematiker kan vara originella så blir de inte underkända om de har brist på originalitet. Däremot är originalitet viktigt för en musikers utförande (Liedman, 2001, s.104). Liedman refererar till Per-Henrik Wallin, svensk jazzpianist, som menar att; ”konsten, musiken och litteraturen i sina yppersta ögonblick skapar en sanning som är djupare än både den vardagliga och vetenskapligt sanktionerade (Liedman, 2001, s.101).

Liedman avrundar jämförelsen mellan musik och matematik genom historien, med hjälp av författaren och astronomen Peter Nilson. År 2000 författade han skriften ”Ljuden från kosmos”, som har många likheter med Pythagoras lära. Nilson gör jämförelser mellan musik och natur, samt musik och matematik. Skillnaden mellan de båda är att Nilson baserar sina tankar på naturvetenskap, medan Pythagoras bygger sina tankar på sin tids klokskap. Nilsons undersökningar visar återigen på att musiken har ett strikt intellektuellt innehåll och inte endast ett känslomässigt. Han menar att detsamma gäller matematiken, och att de därför kan stimulera varandra (Liedman, 2001, s.110).

4.1.3 Barnets musikaliska utveckling

Gardner gör en kartläggning av barns musikaliska utveckling. Enligt denna redogörelse är kreativiteten som störst de första fyra levnadsåren. Imitation, improvisation och gehör utgör då naturliga inslag i barnets tillvaro men får successivt allt mindre plats (Gardner, 1994, s.100).

Gardner menar att småbarn sjunger lika naturligt som de jollar. De är skickliga på att imitera satsmelodi och toner som de hör. Vid 2,5 års ålder börjar barnet för första gången på egen hand utforma sekvenser av toner som ligger inom bestämda, korta intervaller. Det hittar på egna stycken och börjar sjunga fragment av välbekanta visor som det hört. Fram till att barnet är tre till fyra år gammalt är de påhittade sekvenserna och de välkända fragmenten ungefär lika viktiga. Men vid den åldern slutar barnet gradvis att leka utforskande ljudlekar och hittar på allt färre egna melodier. Den omgivande kulturens musik har tagit över (Gardner, 1994, s.100-101). Schenck menar att just kombinationen imitation och eget upptäckande är viktigt för en utvecklande musikundervisning (Schenck, 2000, s.43).

Bamberger menar, enligt Gardner, att ett barn närmar sig musiken på ett intuitivt sätt. Detta innebär att det bara utgår från vad det hör, utan att använda sig av någon teoretisk musikkunskap. Detta kallar Bamberger för ett figurativt tänkande. Senare i barnets utveckling övergår detta figurativa tänkande i ett formalistiskt tänkande. Det formalistiska tänkandet grundas på teoretiska principer och en uppfattning av att musiken är uppbyggd kring olika system. Åtminstone till en början finns det vissa nackdelar med en övergång till formellt tänkande menar Bamberger (Gardner, 1994, s.102).

Viktiga aspekter på musik som människan uppfattar ”naturligt” i början av sin utveckling med hjälp av ett ”figurativt” tänkande, förbleknar för en tid när hon försöker uppfatta och klassificera musik med sitt formalistiska tänkande. Hon tvingar så att säga in sin figurativa intuition i en kunskapsmässig tvångströja (Gardner, 1994, s.102).

I grund och botten är vi alltså skapande varelser men detta bleknar någonstans på vägen. Nachmanovitch hävdar att det vi måste uttrycka redan finns i oss och att det skapande arbetet inte handlar om att ”få utsagan att framträda”, utan snarare om att röja undan de hinder som blockerar vår spontana kreativitet (Nachmanovitch, 1990, s.17).

4.2 Musikaliskt uttryck i instrumentalundervisning

4.2.1 Borgerlig och folklig tradition

Anna-Lena Rostvall och Tore West är forskare inom musikpedagogik och instrumentalundervisning. De skriver att när det gäller musikundervisningen före de kommunala musikskolornas framväxt brukar man i huvudsak tala om två olika traditioner. Dessa kallar Rostvall och West för borgerlig respektive folklig kultur. Dessa traditioner skiljde sig från varandra på många sätt men kom båda att påverka organisationen i de musikskolor som växte fram. Olika innehåll och arbetsformer i undervisningen speglar de olika traditionerna (Rostvall & West, 1998, s.24-25).

I den borgerliga kulturens instrumentalundervisning läggs stor vikt vid notläsning och tekniska övningar. Man går från det abstrakta notläsandet till det konkreta musicerandet. Det är viktigt att eleven utvecklar goda övningsvanor och teoretiska kunskaper. Moment som improvisation, gehörsspel, arrangering och komposition utgör en väldigt liten, eller ingen del alls i undervisningen. För att man ska få studera vid en musikhögskola ställs väldigt höga krav just på den tekniska behärsknigen av instrumentet. Det är läraren som visar hur det ska vara, som talar om när eleven gör fel och som är dennes förebild (Rostvall & West, 1998, s.26).

Inom den folkliga traditionen ligger tyngdpunkten på social kommunikation och samspel. Här betonas det gemensamma lärandet. Man prövar sig fram genom att härma och hjälpa varandra. Till skillnad från i den borgerliga traditionen där lärarens ingripanden och felrättningar spelar en stor roll handlar undervisningen inom den folkliga traditionen mycket om "learning by doing". Teknikträning och notläsning har en mindre plats än i den borgerliga traditionen medan det läggs stor vikt på gehörsspel och improvisation. Fokus ligger på den musikaliska helheten snarare än på detaljer (Rostvall & West, 1998, s. 27).

Rostvall och West tror att instrumentalundervisningens utveckling går hand i hand med samhällets förändring, oavsett vilken tradition man kommer ifrån. Förmodligen rör sig många lärare idag mellan de båda traditionerna, beroende på elevernas inriktningar menar de (Rostvall & West, 1998, s.25).

Bertil Sundin, forskare i musikpedagogik, menar att det inte finns någon samlad svensk musikpedagogisk musikhistoria men försöker även han skildra hur ämnet vuxit fram och hur det förändrats med förändrade samhällsförhållanden och maktgrupperingar. Denna skildring påminner om Rostvall och Wests. Istället för folklig respektive borgerlig tradition väljer dock Sundin att kalla begreppen för traditionellt respektive öppet paradig. Sundin ger en utförlig historisk bakgrund till den borgerliga kulturen, som fortfarande präglar mycket av dagens musikundervisning och som i hans skildring motsvarar det traditionella paradigmet.

Sundin skriver att i och med den borgerliga klassens maktövertagande i samhället kom också en ny världsbild att växa fram. Decennierna kring 1900 brukar räknas som den borgerliga kulturens höjdpunkt i Sverige. Hos hovets och adelns musik, i den feodala kulturen fanns det inte någon motsättning mellan konstnärligt, underhållande och dekorativt värde. Musiken var en naturlig del i den aristokratiska livsstilen och det hörde till att kunna spela, måla och dansa. I samband med att den borgerliga klassen blev kulturellt dominerande förändrades dock bilden av musiken, menar Sundin. Folk började samlas i konsertsalar och salonger för att höra musik. Den fick sitt eget sammanhang (Sundin, 1988, s. 45). Frykman och Löfgren (1979) menar, enligt Sundin att den världsbild som växte fram var tydlig, med fasta kategorier och klart uppdragna konturer.

Värden som självkontroll och självdisciplin var centrala, likaså vikten att visa en fasad utåt, att skyla både sin kropp och sitt innersta, att utveckla en förställningskonst. Skräcken för det djuriska, vulgära och okontrollerade var påtaglig. Kroppen – och de känslor som kom från den – var något som skulle döljas (Sundin, 1988, s. 45)

Musikpedagogiken under 30- och 40-talen präglades av den borgerliga kulturen, menar Sundin. Det fanns klara normer för vad som var rätt och fel och det togs ingen riktig hänsyn till barns upplevelser, intressen och förutsättningar (Sundin, 1988, s. 49). Musikämnet hade en ganska låg status inom skolväsendet och denna skulle höjas genom att ämnet fick sin egen grammatik och historia. Detta gjorde dock att det speciella i musiken, det upplevelsebetonade kom i skymundan. Det var den västeuropeiska klassiska musiken som var idealet och som all annan musik värderades efter (Sundin, 1988, s.50).

Sundin skriver att efterkrigstiden innebar en del förändringar men att det var först på 60- och 70-talen som man i Sverige fick nya musikpedagogiska ideal. Elevernas skapande och kreativitet kom då att betonas. Många var dock kritiska mot detta nya sett att se på musikundervisning (Sundin, 1988, s.53-54) .

Bakom kritiken ligger en tvistefråga som av allt att döma kommer att bestå, där den ena parten menar att barn inte kan fungera konstnärligt förrän de fått formella kunskaper och färdigheter, lärt på sitt instrument. Den andra parten menar att barnen redan från början bör utveckla sin kreativitet, göra egna erfarenheter och upptäckter. I det arbetet utvecklar de automatiskt nödvändiga färdigheter, lär sig tänka i ljud (Sundin, 1988, s.55).

Ett öppet paradigmen är enligt Sundin ett paradigmen vars undervisning utgår från elevernas erfarenhetsvärld och där inget särskilt musikaliskt idiom förespråkas. Både historisk och samtida musik, konstmusik och popmusik kommer in i undervisningen. Sundin menar att vi ännu inte har nått det öppna paradigmet men att en rörelse mot detta nu kan urskiljas (Sundin, 1988, s.56).

Enligt Sundin är undervisningsmönster ofta resistent mot förändringar och har en tendens att reproducera sig själva. Detta har inom musikpedagogiken inneburit en tendens att betrakta musik som ett objekt, som man med hjälp av tekniska färdigheter analyserar och reproducerar. Det är det kognitiv-intellektuella som dominerar framför lyssnandet menar han (Sundin, 1988, s.105).

4.2.2 Schemateorin och snöstegsprincipen

När det gäller instrumentalundervisning poängterar Rostvall och West vikten av att jobba med en sak i taget. De utgår från en lärandeteori inom den kognitiva psykologin, där man talar om begreppet schema. Ett schema utvecklas genom upprepade erfarenheter och hjälper oss att uppfatta begripliga helheter i stället för en mängd detaljer. I och med att ett schema har utvecklats har en viss kunskap införlivats och blivit en automatiserad färdighet (Rostvall & West, 1998, s.52-53).

Rostvall och West hävdar att utvecklingen av vissa kunskaper inom musikundervisning förutsätter att den som spelar redan införlivat många andra former av scheman. Exempelvis måste eleven först ha utvecklat motoriska färdigheter på sitt instrument i form av automatiserade scheman för att kunna uttrycka sina musikaliska idéer (Rostvall & West, 1998, s.54).

När man spelar ett musikinstrument utför man ett stort antal rörelser mer eller mindre utan att vara medveten om vad och hur man gör. Samtidigt låter man sitt medvetande fokusera på andra saker, exempelvis hur det låter, hur man vill forma frasen, klangen etc. En förutsättning för att man ska kunna vara medveten om andra processer än de motoriska skeendena är att de motoriska mönstren

automatiseras, samt att de införlivade rörelsemönstren är funktionella för sin uppgift (Rostvall & West, 1998, s.61).

Att spela ett instrument är enligt Rostvall och West komplicerat och kräver att vi utvecklat ett stort antal scheman. När vi gjort det sker mycket i vårt musicerande omedvetet och vi glömmar lätt bort hur vi själva lärde oss och hur svårt det faktiskt var. Rostvall och West menar att detta kan bli ett problem för oss lärare när vi ska förstå var i läroprocessen våra elever befinner sig. Med hjälp av schemateorin kan vi dock på ett analytiskt sätt dela upp läroprocesser och ta ett moment i taget när vi jobbar med våra elever. Ett hinder för eleven när man jobbar med scheman är att arbeta med flera nya moment samtidigt (Rostvall & West, 1998, s.57-58).

Rostvall och West talar om olika typer av scheman, däribland emotionella och estetiska. De poängterar att dessa liksom andra scheman bildas genom upprepade erfarenheter. Genom att lyssna på, röra sig till och på andra sätt gestalta uttrycksfullt musicerande kan eleverna utveckla ett första omedvetet schema för frasering. Så småningom lär de sig att känna igen fraseringar i olika stilar och att härma dem på sitt instrument. Nästa steg är att som lärare begreppsliggöra företeelsen för eleven och på så sätt jobba med kognitiva scheman. Rostvall och West hävdar att en förutsättning för att eleven ska kunna göra en självständig gestaltning och frasering är att denne fått chans att reflektera över de olika valmöjligheter som finns och diskutera skillnader mellan dessa (Rostvall & West, 1998, s.63-64). ”När man satt ord på exempelvis de fyra uttrycksparametrarna dynamik, agogik, artikulation och klangfärg, blir det möjligt för elever att tänka fritt kring olika sätt att frasera” (Rostvall & West, 1998, s.65).

Om man t ex vill utveckla scheman för frasering hos eleven är det viktigt att jobba systematiskt med detta, på många olika sätt och vid alla tänkbara tillfällen poängterar Rostvall och West. Det kan vara svårt för eleven att lyssna efter frasering och uttryck om denne samtidigt måste ägna mycket uppmärksamhet åt notläsning och teknik. Spelet blir då ofta mekaniskt (Rostvall & West, 1998, s.64-65).

Rostvall och West betonar vikten av att göra rätt från början, eftersom det är svårt att i efterhand förändra inlärd rörelsemönster (Rostvall & West, 1998, s.63).

Schenck nämner musikaliskt uttryck som ett moment som samtliga lärare bör arbeta med oavsett instrumenttillhörighet (Schenck, 2000, s.22). Liksom Rostvall och West menar han att det är viktigt att spela rätt från början. Detta innefattar inte bara rätt toner, utan även exempelvis rytm och dynamik. Han citerar Gallwey och utvecklar resonemanget med benämningen snöstegsprincipen.

Teorin är enkel: varje gång du slår ett slag med din racket på ett visst sätt ökar du sannolikheten för att du kommer att slå på samma sätt en gång till. På detta sätt bildas mönster, eller banor, som har en benägenhet att upprepa sig (Schenck, 2000, s.22).

Schenck menar att människan har en medfödd förmåga som innebär att varje gång hon utför något på ett visst sätt kommer sannolikheten öka att hon upprepar samma sak nästa gång hon hamnar i en liknande situation. I övning gäller samma princip. Varje gång man spelar något ökar sannolikheten att man kommer att spela det på samma sätt en gång till, denna gång med säkerhetsmarginal. Vid upprepning av en musikstrof, ges även större utrymme för inlevelse och uttryck, bättre kvalitet och snabbare passager. Schenck liknar detta vid att skapa en stig på ett snötäcke. Det är lättare att gå i redan upptrampade spår än att skapa ett nytt. Därför är det viktigt att vara medveten om *hur* man spelar första gången man spelar ett stycke. När det gäller övning så kommer allt man spelar, oavsett om det är önskvärt eller inte, bli enklare att utföra en andra gång. Schenck nämner bland annat att varje gång man uttrycker något på ett tillfredsställande sätt, har man trampat upp en stig i snön. Schenck är av uppfattningen att man hellre ska upprepa

en passage några få gånger med god kvalitet, än att trampa upp oönskade stigar och skapa ovanor (Schenck, 2000, s.129).

”Snöstigsprincipen” kan på ett positivt sätt utgöra grunden för en enkel övningsstrategi: *Skapa de bästa förutsättningarna för att musicera efter dina intentioner.* Eller, om man så vill, undanröj så många hinder som möjligt så att du undviker oönskade rörelsemönster. Med hindren undanröjda kommer sannolikheten öka att du kommer att musicera på önskat sätt. Sedan är det bara att spela och sjunga, helt säker på att allt som du gör kommer att befastas (Schenck, 2000, s.172).

4.2.3 Suzukimetoden

William Starr, amerikansk violinist, redogör för Suzukimetoden utifrån observationer av Suzukis undervisning (1965-1975). Schinichi Suzuki, japansk fiolpedagog, är grundare av Suzukimetoden. Metoden kännetecknas av gehörsinlärning och tonvikt på att lyssna på inspelningar av de stycken man lär sig spela. Eftersom eleverna vid upprepade tillfällen lär sig memorera stycken genom att lyssna, behövs inga noter under de första åren. Följaktligen kan små barn börja spela ett instrument. Suzuki betonar vikten av att det musikaliska uttrycket finns med från början i undervisningen. Detta möjliggörs genom att eleven lyssnar på och memorerar sina spelläxor och därigenom utvecklar en musikalisk känslighet. Hinder som notläsning och svårigheten i att memorera ett nytt stycke på kort tid är undanröjda och därmed kan eleven ägna större uppmärksamhet åt det musikaliska uttrycket (Starr, 1976, s.1-17).

Bakgrunden till suzukiundervisning är att de flesta barn lär sig en så komplicerad process som att prata på sitt modersmål flytande, oavsett vilka kunskaper de erövrar i övrigt. Suzuki ställer frågan om modersmålsmetoden finns inom oss och om den kan läras ut och tar fasta på fem punkter i modersmålsmetoden:

- nyfödda barn lär sig sitt modersmål genom att lyssna på sin mor
- barn lär sig sina första ord genom repetition
- föräldrarnas attityd är viktig i inlärningsprocessen
- naturliga framsteg sker genom daglig övning
- föräldrarnas entusiasm och barnets glädje över nya framsteg är avgörande för barnets utveckling (Starr, 1976, s.1)

Suzuki menar att modersmålsmetoden är en överlägsen utbildningsprocess, som börjar på morgonen och slutar på kvällen. Barn lär sig sitt modersmål utan vare sig böcker eller formell skolning. Små barn har en känsla för att ta in och reproducera olika talade språk. Suzuki menar att ett litet barn på samma sätt kan utveckla ett avancerat musikaliskt öra. Suzukis inställning till undervisning är att en persons kunskaper och förmågor växer och utvecklas beroende på stimulering utifrån. Med detta synsätt är musikalitet inte medfött och det är möjligt att antingen uppfostra ett barn till att bli musikaliskt eller tondövt (Starr, 1976, s.4).

Suzuki har vidare författat tio hållpunkter till alla lärare som undervisar efter hans metoder. I första punkten betonar han att man vid övning bör prioritera att lyssna på de stycken man ska spela. Lyssnandet är nödvändigt för att eleven skall kunna utveckla en musikalisk känslighet. Lyssnandet motiverar också barnet till att vilja spela svårare stycken. Tanken är också att föräldern skall lyssna på styckena, så att denne kan assistera barnet vid övning. Genom lyssnandet memorerar eleven stycket och kan därefter fokusera på mer instrumentmässiga problem. Instuderingen av nya stycken sker alltså på gehör och distraktioner som notläsning och inlärning av en melodi är undanröjda (Starr, 1976, s.17).

En annan av Suzukis tio punkter behandlar att uttryck och temperament skall läras ut från första stycket. Detta genomförs snarare genom demonstrationer än förklaringar. Suzuki anser också att en bra undervisning innebär tålamod, uppmuntran, entusiasm, psykologisk insikt, tekniskt och musikaliskt kunnande, bra material och metoder, och framför allt fantasi (Starr, 1976, s.17).

4.2.4 Härmning och improvisation

Liksom Suzuki gör Schenk och Winnberg en jämförelse mellan att lära sig spela ett instrument och att lära sig prata.

Småbarn tar inte efter språket för att sedan börja tala exakt som de andra i omgivningen; ingen väntar sig det av dem heller. Det handlar istället om att utnyttja den medfödda språkinlärningsförmågan genom att både umgås med och ta in förebilderna i omgivningen samt parallellt utforska den alldeles egna rösten och det unika sättet att forma ljuden. Så småningom resulterar denna form av kreativ härmning i ett språk, med "riktiga" ord och meningar (Schenck, 2000, s.44).

Schenk tydliggör att man som musiklärare oftast är elevens största musikaliska förebild. Således kommer eleven att påverkas mer av på vilket sätt musikläraren spelar eller sjunger och sitter eller står, än vad som sägs med ord. Hur vi spelar någonting är det starkaste budskapet i vår undervisning. Detta betyder inte att vi skall strunta i allt vad förklaringar heter, utan istället använda vetenskapen om imitation som ett redskap i undervisningen (Schenck, 2000, s.39- 40).

Lennart Winnberg var under sin levnad verksam som lärare på musikhögskolan i Göteborg, där han bl a undervisade i ämnet musik och gehörslära. Han överför resonemanget kring språkinläring till musikundervisning och menar att undervisning i sång, instrument, teori och gehör ska gå hand i hand. Musiken är också ett slags språk och lyssnandet bör få en stor plats. Det musikaliska uttrycket ska stå i centrum från första stund. Som exempel på hur man kan arbeta med detta skriver Winnberg att man kan göra härmnings- och improvisationsövningar med eleverna. En melodi kan spelas flera gånger men på olika sätt, ilsket, blygt etc. Man kan också lära eleverna att höra skillnad mellan olika taktarter och mellan dur och moll (Winnberg, 2001, s.58).

Winnberg ger fler exempel på härmningsövningar som man kan integrera i undervisningen. Dessa övningar går ut på att först härma en melodi med rösten, sedan med spel på sitt instrument och tillsist tyst inom sig. Detta ökar vår förmåga att spela in helheter på vår "inre bandspelare" menar Winnberg. Vårt spontana lyssnande förbättras, liksom vår förmåga att skriva ner vad vi hör. Det spontana lyssnandet gör att vi kan inrikta oss på att uppleva hela melodin - inte enstaka toner. Winnberg skriver; "Det viktiga är att du tillåter melodierna att flöda oavbrutet och inte styckar sönder dem i enskilda toner" (Winnberg, 2001, s.7).

Även Schenck förespråkar integreringen av improvisation i instrumentalundervisning. Schenck tycker det är konstigt att improvisation, eller spontant skapande som han kallar det, inte har en stor, självklar plats i all musikundervisning. Han jämför improvisation med en pedagogisk, musikalisk skattkista och menar att många målsättningar kan uppnås genom denna. Vidare menar Schenck att denna skattkista kan öppnas av alla. Enligt Schenck kan improvisation innebära allt från "ett fritt skapande utan noter" till "en personlig, spontan interpretation av noterad musik". "Improvisation är inte fråga om en speciell genre eller två, utan om en attityd till musicerande oavsett genre eller instrument" (Schenck, 2000, s. 247).

Nachmanovitch skriver att han kommit att betrakta improvisation som huvudnyckeln till kreativitet. Han menar att all konst på sätt och vis är improvisation. Vissa improvisationer presenteras i sin helhet vid själva konserttillfället, medan andra har ändrats och ”påbättrats” under en tid (Nachmanovich, 1990, s.14). Nachmanovitch ger liksom Winnberg exempel på hur man kan arbeta med improvisation utifrån väldigt grundläggande och enkel teknik. Om man övar en skala kan man spela de åtta toner som ingår, men i en annan ordning. Sedan kan man ändra rytmen och tillsist tonfärgen. ”Det här är särskilt effektivt för klassiskt skolade musiker, som inte tror sig kunna spela utan noter eller kan utveckla sin teknik utan att till punkt och pricka upprepa övningar i en övningsbok” (Nachmanovitch, 1990, s.72). Nachmanovitch menar att om man tycker en övning är tråkig ska man försöka göra den personlig och till något man kan engageras av. Innan vi börjar improvisera på vårt instrument bör vi utforska ljudens natur genom att improvisera med rösten, kroppen, hushållsföremål eller slaginstrument menar han (Nachmanovitch, 1990, s.74).

Enligt Nachmanovitch är improvisation den vanligaste och mest spridda musikformen. Den var till och med en integrerad del av vår västliga, noterade musiktradition, fram till 1800-talet. Operor sattes upp, där både poesi och musik tillkom i ögonblicket och klassicismens kadenser i olika instrumentalkonserter var avsedda att vara improviserade: ”... ett tillfälle för musikern att i konstverkets helhet infoga uttryck för sin egen kreativitet” (Nachmanovitch, 1990, s.15). Både Bach och Mozart var kända för sitt improvisatoriska, fria och fantasifulla spel. Även Beethoven blev känd som en otrolig improvisatör och först senare som kompositör. Industrialismens frammarsch på 1800-talet innebar slutet för konsertant improvisation. Specialisering och professionalism på livets alla områden kom att betonas, särskilda konsertsalar inrättades och komposition och framförande skildes mer och mer från varandra.” De flesta musiker inskränkte sig till att not för not återge partitur, skrivna av en handfull kompositörer, som på ett eller annat sätt hade tillgång till den mystiska och gudalika skapelseprocessen” (Nachmanovitch, 1990, s.16).

4.2.5 Lek och rörelse

Enligt Sundin är anledningen till att många elever tappar intresset för musikundervisning just att det spontana, lelandet får så liten plats (Sundin, 1988, s.103).

Schenck anser att lek bör vara en del i musikundervisningen. Undervisningen kan kännas som en lek för eleverna och samtidigt fullfölja uppsatta mål med undervisningen. Allvaret ligger i att eleverna under tiden utvecklar färdigheter som möjliggör ett sunt musicerande. Schenck beskriver att det är genom leken som både djur och människor lär sig de villkor de lever under. Dessutom är leken kopplad till människans lust att upptäcka och experimentera för att förstå sin omgivning. På samma sätt bör musikundervisning präglas av lek (Schenck, 2000, s.48).

I likhet med Schenck menar Nachmanovitch att leken är en av de primära livsfunktionerna. Enligt honom är leken kreativitetens startpunkt och roten varifrån äkta konst härleds. Alla skapande handlingar är lek (Nachmanovitch, 1990, s.47). I den skapande processen håller vi oss fast vid två poler: leken och det heliga. Kreativitet är ett samspel mellan dessa motverkande spänningar och båda behövs för konstverkets framtoning (Nachmanovitch, 1990, s.19).

Schenck menar att det alltför ofta saknas upplevelse- och känslomässiga aspekter i nybörjarundervisning. Även detta kan ”lekas fram” i undervisningen på ett tidigt stadium. Genom skapandet av sinnesstämningar och programmusik* med ett begränsat tonförråd eller olika ljud, kommer detta tidigt in i undervisningen. Han uppmanar till sökande efter fascinerande klanger, genom att till exempel att göra trumljud på gitarren, pianot eller cellon eller att öppna

pianolocket och knäppa på strängarna. På så sätt får eleven tillfälle att använda sin fantasi och nyfikenhet (Schenck, 2000, s.130).

Sundin talar om regression, som innebär en återgång till tidigare utvecklingsstadier. Han menar att för att vara kreativa måste vi våga släppa fram vår barnslighet, men snarare än en regression till något tidigare stadium i vår utveckling är det pendlandet mellan det förflutna och nuet som är det väsentliga i den estetiska upplevelsen (Sundin, 1988, s.107).

Nachmanovitch menar att kreativitet finns i sökandet mer än i att finna något. ”Lek, kreativitet, konst, spontanitet, alla sådana upplevelser är sina egna belöningar och blockeras när man utför dem för belöningens skull, som straff eller för vinst eller förlust” (Nachmanovitch, 1990, s.50).

4.2.6 Teknik

Liedman beskriver ett förhållningssätt till arbetet med musikaliskt uttryck i instrumentalundervisning. Sammanfattningsvis innebär det att tekniken är en förutsättning för det personliga musicerandet. Liedman skildrar en händelse där läraren låter eleven spendera åtskilliga timmar med att koncentrera sig på teknisk färdighet och imitation av cellolärarens stråkdirag. När sedan eleven tror att den har lärt sig stycket, demonstrerar läraren plötsligt en ny version av stycket där varje stråkdirag och frasering har ändrats. Lärarens plan är inte att eleven skall imitera även denna version, utan att eleven istället skall påbörja arbetet med att levandegöra musiken och göra en personlig tolkning av musiken. Till sin hjälp har han den tekniska färdighet som krävs för stycket. Liedman menar att händelsen belyser vikten av ett personligt musicerande. Visserligen är det mycket viktigt att öva upp en teknisk skicklighet, men ingen blir mästare enbart genom en fantastisk fingerfärdighet. Utan det personliga musicerandet blir eleven en kopia av sin lärare. Färdig blir eleven när han börjar gå sin egen väg. Berättelsen framhåller disciplin och nyskapande som två komponenter i ett framgångsrikt musicerande (Liedman, 2001, s.99-100).

Nachmanovitch menar att tekniken kommer ur leken. Det är genom att ihärdigt experimentera och leka med verktygen och pröva deras gränser och motstånd som vi tillägnar oss teknik (Nachmanovitch, 1990, s. 47). En konstnär kan ha starka visioner, känslor och insikter, men utan teknisk färdighet ingen konst. ”Om man inom musiken vill överföra tre olika känslor behöver man kunna dra stråken eller blåsa i munstycket eller anslå tangenterna på tre olika sätt – helst många fler” (Nachmanovitch, 1990, s.49).

Om vi skiljer övningen från uppförandet blir inget av det särskilt äkta menar Nachmanovitch. En sådan uppdelning gör lätt att musikundervisning blir tråkig och att många barn därigenom får en väldigt negativ bild av ett visst instrument, eller själva musiken i sig (Nachmanovitch, 1990, s.71). När det gäller skapande arbete är det ofta man upplever att man inte förmår uttrycka det man känner. Teknik kan överbrygga denna klyfta, men även vidga den. ”Men tekniken kan bli för gedigen – man kan bli så van vid att veta hur det ska gå till att man främjas från den fräschhet som var ny dag för med sig” (Nachmanovitch, 1990, s.71). Både teknik och frihet från teknik behövs för att kunna skapa. Det handlar om att öva tills våra färdigheter blir omedvetna (Nachmanovitch, 1990, s.77).

Rostvall och West menar att det de kallar för motoriska och emotionella/estetiska scheman förutsätter varandra för att vi ska kunna uttrycka det vi vill i musiken (Rostvall & West, 1998, s.64).

4.2.7 Notläsning

När det gäller notläsning tycker Rostvall och West att detta moment ofta kommer in alldeles för tidigt i instrumentalundervisningen. Notläsning är väldigt komplext och många gånger kanske inte eleverna är mogna för detta moment ännu eftersom de fortfarande inte hunnit automatisera underliggande scheman. ”Alltför tidig fokusering på notläsning i läroprocessen kan leda till att viktiga mönster aldrig automatiseras ordentligt, eftersom elevens medvetande är upptaget med att lära sig tolka notbilden” (Rostvall & West, 1998, s.57).

Winnberg skriver att om vi lägger fokus på att läsa rätt i noterna kan detta försämra vår förmåga att fokusera på det musikaliska uttrycket. ”Man kan bli så fokuserad på att man måste spela rätt, oavsett om man spelar efter noter eller efter gehör, att man blir rädd för att spela fel. Denna rädsla begränsar möjligheten att samtidigt fokusera på det musikaliska uttrycket” (Winnberg, 2004, s.55). Winnberg hänvisar till den norske idrottspsykologen Willi Railo, som menar att rädslan att göra fel är den mest hämmande faktorn i hela vår västerländska civilisation. Winnberg menar att när en nybörjare ska läsa noter går all uppmärksamhet åt till detta. Det finns ingen kraft kvar till själva lyssnandet, varför detta kommer i skymundan. Han rekommenderar att varje lektion startas med gehörspel och improvisation. Detta menar han bidrar till att eleverna utvecklar en förmåga att lyssna, uttrycka känslor och använda deras fantasi. Får eleverna däremot alltid börja med att spela efter noter kommer de reflexmässigt att koppla på tänkandet istället för lyssnandet (Winnberg, 2004, s.55).

Sundin skriver att ”notläsning är viktig, men noterna bör inte i första hand komma in som symboler för traditionen utan för de uttryck som barnen för med sig till musiken, som hjälpmedel för deras musik” (Sundin, 1988, s.104).

4.2.8 Sång i pianoundervisning

Åke Lundeberg, violinpedagog och läkare med inriktning på psykoterapi, förespråkar sångens integrering vid musicerande. Han menar att detta hjälper det musikaliska uttrycket. Efter den kanadensiske pianisten Glenn Gould har Lundeberg infört ett begrepp som han kallar för att ”goulda”. Att goulda handlar just om att sjunga samtidigt som man musicerar. Glenn Gould är en av många jazzinstrumentalister som är kända för att sjunga samtidigt som de spelar och hans spel kännetecknas av ett otroligt starkt uttryck. Vid något tillfälle blev han tillsagd av ljudteknikerna att sluta sjunga vid upptagningarna. Detta gjorde dock att det musikaliska uttrycket blev så mycket sämre, att han började sjunga högt igen (Lundeberg, 1992, s.27ff).

Enligt Lundeberg är många klassiskt skolade pianister mer vältränade i intonation, än vad gäller puls, rytm och dynamik. Han menar att intonation självklart är viktigt men att puls, rytm och dynamik har mer direkt med det musikaliska uttrycket att göra (Lundeberg, 1992, s.27). Att goulda handlar inte om att sjunga perfekt, varken tonmässigt eller tekniskt sätt. ”Det viktiga är att man sjunger, samtidigt som man spelar sitt instrument och att uttrycket finns med så som man vill ha det vad gäller rytmik, frasering och dynamik” (Lundeberg, 1992, s.28). När vi gouldar kan vi vara säkra på att det är det ”inre örat” och det musikaliska uttrycket som leder menar Lundeberg. Dessutom uppnår vi en naturlig avspänning i käkpartiet, vilket påverkar det inre lyssnandet och vår spelteknik i positiv riktning (Lundeberg, 1992, s.28). I vissa situationer dras vår uppmärksamhet extra lätt bort från det inre örat och då är det bra att goulda särskilt medvetet och intensivt menar Lundeberg (Lundeberg, 1992, s.29).

4.3 Musikaliskt uttryck i pianoundervisning

4.3.1 Pianopedagogikens historia

Ingrid Tesch-Holmberg, före detta pianopedagog vid Musikhögskolan i Stockholm, redogör för den svenska pianopedagogikens historia under huvudsakligen 1900-talet i en C-uppsats i musikpedagogik. Ända sedan 1700-talet har det inom pianospel funnits två inriktningar: den *fysiologiska* och den *psykologiska*. Den fysiologiska inriktningen innebär prisandet av teknisk färdighet, snabba passager och en betoning på fingerymnastikspel. Den psykologiska inriktningen förespråkar istället ett mer sångbart uttryck med betoning på tyngdspel, dvs. att använda sig av hela armen. Sammanfattningsvis är den stora skillnaden mellan de båda inriktningarna att den fysiologiska inriktningen innebär teknisk skicklighet, medan den psykologiska inriktningen koncentrerar sig på uttryck (Tesch-Holmberg, 1990, s.9).

Pianot utvecklades på 1700-talet från föregångarna cembalo*, klavikord* och virginal* till pianofortet*. Den största skillnaden mellan cembalo och pianoforte var att cembalons knäppmekanik byttes ut mot hammare. Detta bidrog till att man kunde variera mellan att spela starkt och svagt, vilket tidigare inte varit möjligt. Bartolomeo Christofori uppfann denna finess. (Tesch-Holmberg, 1990, s.10).

Med anledning av möjligheten att kunna nyansera pianospelet utvecklade Muzio Clementi, pianist och kompositör (1752-1832), en ny pianoteknik med hela armens medverkan. Denna teknik ledde till större klang. Clementis elever gav sedan ut en beskrivning av dennes metoder i boken "Instructions for the Pianoforte". Beethoven byggde vidare på denna metod. Det uppstod därmed två motsatta uppfattningar kring hur pianospel skulle läras ut. De två uppfattningarna innebar *fingerymnastikspel*, som motsvarar den fysiologiska inriktningen respektive *tyngdspel*, som motsvarar den psykologiska inriktningen. Det flytande fingerspelet med snabba passager, som länge varit det optimala sättet att spela på, blev ytterligare ifrågasatt i samband med romantikens klangideal på 1800-talet. Förespråkarna för tyngdspel tog avstånd från tidigare ideal, som innebar en mekanisk teknik. Istället fäste man vikt vid armens egen vikt och rörelsefrihet i pianospelet, vilket var en utveckling av Clementis tankar. Leschetizky utarbetade en metod som kom att bli banbrytande. Med psykologisk inriktning innebar metoden att arbeta mot ett sångbart spel i Chopin-anda* och att anpassa undervisningen efter eleven (Tesch-Holmberg, 1990, s.11).

Den traditionella svenska pianoskolan växte fram ur dessa uppfattningar. I Sverige startades en musikskola av Rickard Andersson (1851-1918) i Stockholm 1886. Den fysiologiska inriktningen benämndes nu med den *fransk-svenska linjen* och den psykologiska benämndes med den *tysk-svenska linjen*. Andersson var pianist och pianopedagog och hade studerat för bl a Hilda Thegerström, Stockholm och Clara Schumann, Berlin. Snabbt följde en rad musikskolor, alla inriktade mot vuxenundervisning. Rickard Anderssons elever gav ut en pianoskola som följde Anderssons metoder. Gottfrid Boon (1886-1981) kom att prägla svensk pianoundervisning med sin pianoskola "Pianostudier" (1935). Han hade en psykologisk inställning till pianospel. I början av 1940-talet vände sig Boon-eleven och musikläraren Birgitta Nordenfeldt mot att all undervisning dittills riktats mot vuxna. Hennes metoder präglades av sång, solmisation, kanon och transponering. I förordet till hennes pianoskola stod följande

Förut var det viktigast att göra en tekniskt skicklig pianist av var och en, som gav sig i kast med pianot och musiken. Nu vill man gärna först ge eleven en bred musikalisk grund att stå på, väcka hans allmänt musikaliska intresse, hans självständighet, hans förmåga att lyssna; sedan naturligtvis utveckla hans tekniska kunnande. Utan vilket ju intet riktigt pianospel kan bli möjligt (Tesch-Holmberg, 1990, s.19).

Den första pianopedagogutbildningen i Sverige startade 1949 vid Kungliga Musikaliska Akademin i Stockholm. Vid denna tid fanns det sammanlagt tre pianopedagoger vid akademien. Boon var huvudlärare i pianoklassen. Trots det dominerade den fysiologiska inställningen bland pianopedagogerna vid akademien. De andra två pianopedagogerna var Sven Brandel och Olof Wiberg, som hade en fysiologisk inställning till pianospel. Eleverna på skolan tog till stor del över sina respektive lärares uppfattningar. Detta bidrog till att det bildades två läger, som vardagligt benämndes med *Boonare* och *icke-Boonare* (Petersson, 2005, s.34).

4.3.2 Gottfrid Boon

En av Boons elever, Berit Tohver har under tio års tid bedrivit studier och forskning kring Gottfrid Boon och hans undervisning, vilket har resulterat i en avhandling. Enligt Tohver undervisade Boon på ett levande och inspirerande sätt. När han jobbade med övningar föregicks de alltid av en klangföreställning och blev därför inte mekaniska (Tohver, 1998, s.99).

Tonbildning

För Gottfrid Boon var själva tonbildningen en av de viktigaste sakerna i pianospel. Tohver citerar § 2 ur Gottfrid Boon-sällskapets stadgar, från år 1961:

Gottfrid Boons grundprinciper för pianospel, vilka är följande: att genom örats och tankens musikaliska uppövande kunna i förväg inom sig medvetet 'avlyssna' och uppleva det musikaliska skeendet, att under fullständig avspänning utveckla nervkänslan - 'tonförmimelsen' - i fingertoppen samt att ställa muskelarbetet helt under musikalisk tankekontroll för att därigenom bli i stånd att återge den redan upplevda tonen (Tohver, 1998, s. 97).

Ett begrepp som Boon använde sig av och som hör ihop med tonbildning är fri ton/fri klang. Han menade att för att kunna frambringa en fri ton/klang från instrumentet är man tvungen att vara psykiskt och fysiskt avspänd. En psykisk spänning kan leda till en fysisk, som i sin tur gör att klangen blir hård och spänd. Boon hävdade att resultatet inte har att göra med om tonen spelas starkare eller svagare, utan beror på själva anslaget. När man är spänd tar man i och gör en ansats, vilket leder till att tonen kvävs, klipps av och efterklangen förkortas. För att uppnå den avspändhet som krävs för att frambringa en fri ton/klang skulle tanken/örat först uppleva tonen (Tohver, 1998, s.64).

Tohver har intervjuat andra elever som gått för Boon och de betonar hans noggrannhet av en avspänd kroppsmuskulatur. Han arbetade aktivt med detta på lektionerna bl a genom tonbildning på fem toner. Då kollade han noga så att inga onödiga muskelspänningar uppstod hos eleven och han kunde slå lätt på handens knogar om så var fallet. Boon var enligt eleven Per Lennart Ardner noga med att inga onödiga muskler skulle arbeta, eftersom det musikaliska uttrycket blev lidande genom onödiga rörelser (Tohver, 1998, s.60-61).

Interpretation

Teknik var för Boon medlet för att nå fram till målet: en fullödig interpretation. Vägen dit menade han är en medveten övningsprocess, som kräver full sinnesnärvaro och koncentration. Boon rekommenderade korta övningspass på 20-30 minuter, för att undvika mekanisk övning. Han betonade vikten av att öva långsamt, för att hinna med alla nödvändiga mentala processer

som man sedan ska göra i snabbt tempo (Tohver, 1998, s.69). Om man först gör en slarvig genomspelning av ett stycke kan detta resultera i en felaktig inlärnin g redan från början. För Boon handlade teknik om att tänka klart och snabbt och vara en alert lyssnare, snarare än om att röra fingrarna snabbt (Tohver, 1998, s. 71). När det gäller instuderingen av ett stycke ska man enligt Boon redan från början ha klart för sig hur man vill att det ska låta.

Den musikaliska intentionen ska man ha med sig alltid, alltid, alltid! Från första stund! Då jag börjar min första övning på ett stycke, ska det vara musikaliskt klart. Naturligtvis kan jag ändra mig i min uppfattning. Jag kan vilja ha en annorlunda tolkning allteftersom stycket växer fram (Tohver, 1998, s.109).

Tohver skriver att Boon var mycket insatt i orkesterverk, inte minst Beethovens symfonier. Utifrån dessa gjorde han sedan tolkningar av Beethovens sonater, där han imiterade de olika instrumenten. Detta fick positiva konsekvenser för klangen och bidrog till ett fantasifullare spel hos hans elever (Tohver, 1998, s.122).

Titlar på musikstycken får oss ofta att associera till händelser eller känslor menar Tohver. Hon skriver:

För Boon var det viktigt att eleven tänkte sig in i handlingen och dramatiserade den precis som en aktör gör i ett skådespel. Är det en tragedi, ett lustspel eller vad är det frågan om? Ibland målade han upp en fantasibild som gav liv åt elevens spel, ibland hittade han på texter (Tohver, 1998, s.113).

Boon menade att en förutsättning både för den musikaliska interpretationen och för det tekniska flödet är en god rytmisk känsla. För att utveckla en rytmisk förmåga rytmiserade han bl a sina övningar med skalor (Tohver, 1998, s.123).

4.3.3 Hans Leygraf

Johan Petersson, doktorand vid Musikhögskolan i Piteå, har författat en licentiatuppsats med syfte att undersöka hur Hans Leygraf redogör för sin pianopedagogik och hur hans elever har uppfattat undervisningen. Petersson skildrar bland annat Leygrafs pianistiska bakgrund och dennes tankar kring pianospel, vilket återges nedan (Petersson, 2005, s.56ff).

Hans Leygraf hade Gottfrid Boon som lärare under tio års tid. Dennes undervisning handlade om vikten av avspänning och att tanken ska förekomma kroppens och fingrarnas rörelser. Därefter studerade han för Anna Hirzel-Langenhans i Schweiz. Hon arbetade detaljerat med anslag och hur man skall trycka ner tangenterna. Under tiden i Schweiz formades även Leygrafs tankar om hur undervisning bör bedrivas. ”Alla elever är olika och man kan inte alltid säga exakt samma sak till var och en utan man måste också försöka göra det mer personligt (Petersson, 2005, s.56ff). Leygrafs förhållningssätt grundade sig på tanken om att varje person är unik och att det viktigaste med undervisningen är att eleven får möjlighet att uttrycka sin egen personlighet (Petersson, 2005, s.56).

Anslag

Leygraf menar att det är förhållandevis enkelt att ta en ton på pianot i jämförelse med att spela en ton på fiol. Enligt honom riskerar pianospelare därmed att bli mekaniskt, om man inte arbetar med på vilket sätt tangenterna skall tryckas ned. Leygraf anser också att man använder sig av allting nedanför axeln när man spelar. Däri ligger svårigheten att hitta kombinationen mellan armar,

händer och fingrar. Beroende på vilken klang man vill åstadkomma, använder man sig av olika kombinationer av dessa kroppsdelar (Petersson, 2005, s.59).

Man spelar ju med allting som kommer nedanför axeln; man spelar med hela armen, man spelar med en del av armen, men spelar med handen och man spelar med fingrarna. Det gäller att hitta dom riktiga kombinationerna (Petersson, 2005, s.59).

Leygrafs första mål i arbetet med en elev är en naturlig avspändhet i hela kroppen. När eleven har nått detta mål, börjar Leygraf med att arbeta fram elevens egen uppfattning om hur de vill gestalta musiken. ”Det väsentliga är att de får möjlighet att utveckla sin personliga uppfattning om musiken och hur de tycker att det ska klinga” (Petersson, 2005, s.59).

Frihet gällande tolkning av ett stycke

När det gäller pianistens frihet att tolka ett stycke har Leygraf några obligatoriska hållpunkter; Det måste finnas ett fast grundtempo i ett stycke, även om pianisten har frihet att öka och minska tempot i viss mån. Pianisten har stor frihet att utifrån kompositionen förändra dynamiken och klangen. Här måste pianisten försöka tolka vad kompositören har haft för avsikt med kompositionen. Den tredje hållpunkten är fraseringen – det melodiska. När man spelar ett stycke måste man kunna motivera varför man har en viss linjeföring. Om pianisten här kan motivera sina val, är de godkända, enligt Leygraf. Den fjärde och sista hållpunkten är harmoniken. Den harmoniska klanggestaltningen skall ha en viss karaktär och framgår ur kompositionen. Som pianist bör man vara medveten om dessa fyra punkter för att kunna gestalta ett stycke på ett övertygande sätt. Enligt Leygraf skiljer sig pianot från de flesta andra instrument när det gäller möjligheten till harmonisk klanggestaltning. Därför anser han att den enda musiker man kan jämföra en pianist med är dirigenten (Petersson, 2005, s.60).

Leygraf anser att en pianist vid instudering av ett stycke först ska läsa igenom noterna utan tillgång till instrumentet. Detta för att bilda sig en uppfattning om hur denne vill att musiken skall ljuda. Exempelvis dirigenten måste ha klart för sig hur musiken skall låta redan vid första repetitionen. Partituret är enda hjälpmedlet dessförinnan. På samma sätt utgör de två pianostämmorna pianistens partitur. Pianisten har här en fördel i och med att pianot bara har två stämmor. ”När man har fått den uppfattningen om hur det ska klinga, ja då kan man börja trycka ner tangenterna. Och då ska man också veta hur man ska trycka ner tangenterna för att få det resultat man vill ha” (Petersson, 2005, s.59).

4.3.4 Hans Pålsson

Hans Pålsson är konsertpianist och pianolärare vid musikhögskolan i Malmö. Pålsson delar många intressanta tankar och reflektioner, kring musik i allmänhet och pianospel i synnerhet, i sin bok som heter just ”Tankar om musik”. Han betonar vikten av att som instrumentalist ha sin egen ton, sitt eget ”anslag”. Pålsson menar att den personliga rösten är det viktigaste för den som utövar musik (Pålsson, 2002, s.10). I engelskan och franskan är översättningen av ordet anslag att ”röra vid”. Eftersom det är individuellt hur vi slår an eller ”rör vid” en ton låter en och samma flygel olika beroende på vilken pianist som spelar menar Pålsson. Hans närmare förklaring av anslag är på det sätt vi rör oss vid instrumentet, hur vi förhåller oss till det och till omvärlden (Pålsson, 2002, s. 11).

Enligt Pålsson framkom i en undersökning som genomfördes i USA på 1960-talet, att pianospel i den högre skolan är det mest komplicerade en människa kan syssla med, motoriskt sätt. Varje fingers ton ska ha sin nyans, precis som de olika instrumenten i en orkester. Pålsson exemplifierar detta genom att t e x jämföra lillfingret med en flöjts mjuka framtoning och långfingret med en klarinett som har en solistisk uppgift (Pålsson, 2002, s.53).

En musiker sätter samman toner till melodier, samklanger och harmonier som rytmiseras. Detta är ett samspel mellan hjärta och hjärna, där den musikaliska helheten är målet och inte delarna (Pålsson, 2002, s.54). Pålsson menar dock att det är viktigt att jobba noggrant med detaljerna, eftersom dessa annars lätt kan förstöra helheten. Ofta är högerhandens fingrar väl upptränade, eftersom melodistämman vanligtvis ligger i denna hand och vi ger den mest uppmärksamhet. De ackompanjerande stämmorna i vänsterhanden koncentrerar vi oss dock inte lika mycket på och det är ofta dessa som förstör helheten. ”Det hjälper inte att ha en lysande solist i högerhanden när vänster betar sig som en skock amatörer som just plockat fram instrumenten inför årets julkonsert” (Pålsson, 2002, s.56). Pålsson poängterar också vikten av artikulation.

Artikulationen, hur toner binds och skiljs åt, har samma betydelse för musikens uttryck som för det mänskliga talets grad av tydlighet. Att inte hasa sig utan skutta upp från en ton till en annan kan vara avgörande. Artikulationen i ett instrumentalkonstverk är tonsättarens sätt att ge text åt melodin och låta interpreten andas (Pålsson, 2002, s.64).

Instudering av ett verk

När det gäller arbetet med ett musikaliskt verk tipsar Pålsson liksom Boon om att först skapa sig en bild av stycket, spela det riktigt långsamt, rytmiskt korrekt och objektivt. ”Det enklaste och mest självklara är det som ofta är svårast att se och förstå” (Pålsson, 2002, s.63). Till en början är det bra att koncentrera sig på att ta rätt toner, att inte tolka, men ändå försöka höra musiken inom sig för att finna en frasering. Pålsson menar att man sedan för att utveckla sin musikaliska intuition kan sjunga högt och försöka imitera detta på instrumentet (Pålsson, 2002, s.55).

Detta att först spela ett stycke väldigt långsamt kallar Pålsson för ”slow motion-spel”. Han betonar vikten av detta, eftersom vi då med våra öron kan iaktta allt som sker i musiken och alla detaljer förstoras. Det kan liknas vid att lära sig köra bil. Man ger sig inte genast ut på en motorväg i 110 km/h utan börjar lugnt och ökar sedan hastigheten successivt. Pålsson uppmuntrar till att överdriva allt vid övning, att ta ut svängarna i starkt och svagt, svart och vitt. Sedan kan man finputsa och reflektera över styckets karaktär, klangens kvalitet o s v. ”Ett medvetet ”fult” spel är inte fult. Det är det omedvetna och okontrollerade spelet som är fult och tråkigt” (Pålsson, 2002, s.56).

Tolkning

Pålsson menar att musiken är karaktärsbeskrivningar av oss människor. Den speglar människonaturen. Därför är det viktigt när en musiker ska tolka ett verk att denne har kunskap om tonsättaren som människa. Detta ger musikstycket ett djup (Pålsson, 2002, s.58). Vid en tolkning utifrån tonsättarens perspektiv, översätter musikern upphovsmannens tankar till klang. Enligt Pålsson är en interpret någon som förklarar, som är ombud för större mästare och musikens makt (Pålsson, 2002, s.51). Han poängterar dock att det också är viktigt att utgå från sina egna livserfarenheter och inte bara försöka förstå vad tonsättaren menat, för det kan vi inte alltid veta (Pålsson, 2002, s.66). Egna erfarenheter är viktigt för själva musicerandet, för att kunna ge ord åt känslorna och för att förstå detaljerna i musikstycket menar Pålsson. Därför bör

man ta sig tid för reflektion och iakttagelse, studera andra människor, konstarter, läsa tidningar och böcker osv. ”Det gäller att överföra den egna erfarenheten på musiken utan att förgripa sig på de två första vägarna mot interpretation: studiet av tonsättaren och texten” (Pålsson, 2002, s.67).

Pålsson skriver att tolkning handlar om att hela tiden fatta beslut. Han menar att även uttryckslöshet kan vara ett uttryck. Ibland är det kanske bättre att öva för lite än för mycket, om det är själva bristen och kampen som är verkets budskap. Samtidigt som det är viktigt att leva sig in i musiken bör man vara neutral och inta ett avståndsperspektiv. ”Kanske inte alltid förstå språket utan bara njuta av dess klang” (Pålsson, 2002, s.68). Pålsson menar att det finns en risk med att sminka och tolka musiken för mycket. Det kan göra att bara ytan kommer att synas (Pålsson, 2002, s.66).

4.3.5 Heinrich Neuhaus

Heinrich Neuhaus (1888-1964) föddes i Tyskland, men bodde under många år i Ryssland och dåtida Sovjetunionen. Han var en av sin tids stora pianister, och hans spelstil har förknippats med sensibilitet, frihet, expression och utsökt klang. Han undervisade under den senare delen av sin karriär vid Moskvakonservatoriet, där han även blev rektor (Neuhaus, 1999, s.5ff).

Neuhaus menar att musiken redan finns inom oss i förstånd och känsla. Instrumentet är följaktligen en del av den yttre världen. Detta måste vi lära känna och behärska för att kunna använda det i skapande syfte. Neuhaus fasthåller att musiken är tesen, instrumentet antitesen och att interpretationen är syntesen, alltså det som för samman musiken och instrumentet (Neuhaus, 1999, s.21). Vidare säger Neuhaus att man måste bära musiken inom sig innan man lär sig spela ett instrument. ”Han måste bära med sig musik i sin själ och höra den för sitt inre öra” (Neuhaus, 1999, s.13). Detta för att den allra första interpretationen av ett stycke ska bli uttrycksfull. Neuhaus benämner interpretation med ”arbetet på den konstnärliga bilden” i betydelse att göra ett konstverk av ett musikstycke. Neuhaus anser att man snarast skall lära barnet att spela en sorgsen melodi sorgset och en högtidlig melodi högtidligt. Detta innan det själv kan avgöra vad det har för musikalisk avsikt med ett stycke (Neuhaus, 1999, s.21). Målet med ”arbetet på den konstnärliga bilden” är att ”konstnärligt interpretera konstmusiklitteratur samt att uppväcka den stumma notskriften till ett tonande liv” (Neuhaus, 1999, s.23).

Jag skulle i samband härmed vilja säga följande: så fort barnet är i stånd att återge en enkel melodi måste man nå dithän, att denna första interpretation blir uttrycksfull, alltså att återgivningens karaktär absolut motsvarar ifrågakommande melodis karaktär (innehåll) (Neuhaus, 1999, s.21).

Neuhaus eftersträvar att hans pianoelever har en dirigents förhållningssätt. Alltså föreslår Neuhaus att hans elever skall studera ett pianostyckes notbild på samma sätt som en dirigent studerar sitt partitur. Detta bör göras både i detalj och i sin helhet. Han anser att man bör ta sig tid till att dela upp verket i mindre beståndsdelar, såsom harmonisk och polyfon (flerstämmig) struktur, och på så sätt komma fram till vad som är primärt och sekundärt, såsom melodi och ackompanjering (Neuhaus, 1999, s.31).

Interpretens första och viktigaste verktyg är klangen, enligt Neuhaus. Han anser att pianopedagoger antingen underskattar eller överskattar vikten av en bra klang. De som underskattar klangens betydelse glömmer bort den dynamiska rikedom och klangliga mångfald som pianot kan erbjuda. Motsatsen representeras av dem som njuter så mycket av sin egen klang så att innehållet glöms bort. En fullkomlig klang uttrycker verkets innehåll, och är inte ett mål i sig (Neuhaus, 1999, s.67ff). ”Naturligtvis är arbetet med klangen det svåraste som finns, då det

mycket kommer an på gehöret och – låt oss vara uppriktiga – även på elevens själsliga egenskaper” (Neuhaus, 1999, s.69).

Neuhaus förespråkar en balans mellan ”den konstnärliga bilden” och det speltekniska. Han menar att allt arbete med hans pianoelever strävar mot musikens konkreta framställning, dvs. uttrycket. Samtidigt säger han att en pianopedagog som bara koncentrerar undervisningen till innehållet, stämningen, idén och poesin, utan att bry sig om tongivning, frasering, nyansering och pianoteknik, ”är absolut oduglig”. Omvänt gäller samma sak (Neuhaus, 1999, s.34). Neuhaus påminner om att teknik kommer från det grekiska ordet *téchne* som betyder konst. En fullkomlig teknik innebär ett fullkomnande av konsten, och därmed ett förtydligande av musikens innehåll och mening (Neuhaus, 1999, s.14).

5. Metod

5.1 Val av design och metod

Vi var intresserade av att ta reda på hur samtida pianopedagoger arbetar med musikaliskt uttryck i sin undervisning. Begreppet musikaliskt uttryck är enligt vår uppfattning väldigt komplext och kan innebära många olika saker. Följaktligen är det svårt att avgränsa betydelsen av begreppet musikaliskt uttryck, och därför kan det vara bristfälligt att göra en observation kring detta. Även om pianopedagoger har intentionen att arbeta med musikaliskt uttryck, kanske de inte gör detta på ett konkret sätt. Därför valde vi intervjun som undersökningsmetod, för att få reda på hur lärarna tänker kring musikaliskt uttryck. Dessa tankar tror vi har en stark koppling till hur deras undervisning ser ut.

Vi kom fram till att den kvalitativa intervjumetoden var den bästa för vår undersökning, eftersom vi var mer intresserade av djupgående resonemang än kvantitativa resultat. Det bästa hade förmodligen varit att kombinera de kvalitativa intervjuerna med observationer. På så sätt hade vi kunnat kontrollera huruvida respondenternas svar överensstämmer med praktiken. I samband med praktiken under vår lärarutbildning har vi fått möjlighet att auskultera lärare i deras undervisning. Därför var vi intresserade av att istället få höra lärarnas resonemang kring ämnet. På grund av tidsbrist valde vi därför bort observationer. Även i tidigare forskningsarbeten som rör vårt ämne har den kvalitativa intervjumetoden förespråkats.

För att få bakgrundsinformation om respondenterna frågade vi några allmänna frågor innan intervjun startade. Eftersom vi i vårt arbete vill titta på hur man kan integrera ett musikaliskt uttryck både i afroamerikansk och klassiskt inriktad pianoundervisning, var vi intresserade av vilken utbildning respondenterna gått och vilken/vilka genrer de inriktat sig på. Vi ville även ta reda på hur mycket respondenterna själva musicerar. Detta på grund av vår föreställning om att deras eget förhållande till musiken också påverkar hur de undervisar.

För att få en uppfattning om vilka moment respondenterna anser är viktiga i pianoundervisning och för att inte rikta in deras tankegångar i en viss riktning, började vi intervjun med några övergripande frågor. Sedan fick de chansen att redogöra för sina uppfattningar av begreppet musikaliskt uttryck. Efterföljande frågor är direkt kopplade till vårt arbetes problemformuleringar. De handlar om hur läraren arbetar med det musikaliska uttrycket och när i undervisningen det kommer in. Använder sig lärarna av några särskilda metoder? Vi hänvisar här till Lundeberg som förespråkar sångens integrering i undervisningen och Pålsson som talar mycket om anslagets betydelse för uttrycket. Sista delen av intervjun består av frågor med teoretisk anknytning till litteratur och läroplan.

5.2 Val av respondenter

Respondent	Ålder	Genre	År i läraryrket	Arbetsplats
Anders	ca 35	afroamerikansk	7	kulturskola
Britta	ca 50	konstmusik	22	gymnasium
Carl	ca 55	konstmusik	28	högskola

Vi ville undersöka hur musikaliskt uttryck behandlas i pianoundervisning på alla nivåer, oavsett elevernas ålder. Med hänsyn till detta gjorde vi ett strategiskt urval och utsåg respondenter som representerade både kulturskola, gymnasium och högskola. Vi fann även stöd i detta hos Stukat 25

som skriver att för att en undersökningsgrupp ska bli representativ bör den delas i olika strata, dvs. grupper (Stukát, 2005, s.60-61). I detta fall är huvudgruppen pianopedagoger och undergrupperna är kulturskola, gymnasium och högskola. För att få en så stor spridning som möjligt tog vi även hänsyn till kön och genreinriktning.

Vi valde att intervjua tre personer. Den kvalitativa intervjumetoden ligger till grund för valet av antalet respondenter. Vi var inte intresserade av ett stort urval för att kunna göra en generalisering, som i en kvantitativ studie. Istället var vi intresserade av ett fåtal respondenters djupgående resonemang kring detta ämne. En annan anledning till att vi valde just tre respondenter var att vi ville få med en representant från var och en av de tre grupper vi redogjort för ovan. Det kan naturligtvis diskuteras huruvida de tre respondenterna är representativa för de respektive institutionerna. Det går heller inte att bortse från att några av respondenterna har erfarenheter av andra arbetsplatser än de som de representerar i denna undersökning.

5.3 Genomförande

Vi valde våra tre respondenter utifrån personlig kännedom. Anledningen till att vi valde just dessa tre är att de enligt vår förståelse reflekterar kring sin egen undervisning och därmed skulle kunna tillföra utförliga svar till vår studie. Vi kontaktade respondenterna via mail och telefon. Samtliga tillfrågade var positivt inställda till intervjun och kunde tänka sig att ställa upp. Innan intervjun genomfördes var vi noga med att informera respondenterna om undersökningens syfte, villkoren för intervjuförloppet och att respondenterna skulle komma att spelas in. Våra intervjuer föregicks av en pilotstudie där vi intervjuade en studiekamrat. Detta gav oss en uppfattning om hur lång tid intervjun skulle komma att ta och huruvida frågorna var tydliga nog och relevanta för vårt resultat. Pilotstudien ledde till några småjusteringar och att vi förtydligade en av intervjufrågorna. Intervjuerna skedde på respondenternas respektive arbetsplatser, i en lokal som de själva valde. En av intervjuerna avbröts av att någon kom in i rummet. Detta tror vi dock inte har någon betydelse för resultatet.

Intervjuerna började med en övergripande fråga kring vilka moment som respondenterna ansåg vara viktiga. Detta med tanke på att människors minne är associativt (Johansson & Svedner, 2006, s.44-45), och att vi därför ville styra respondenternas tankegångar så lite som möjligt, samt få en uppfattning om vad respondenterna prioriterar i sin undervisning. Vi märkte på respondenternas olika svar att vissa frågor var väldigt öppna, såsom frågan ”Vad tänker du på när du hör musikaliskt uttryck?” Intervjuerna var 30-40 minuter långa. Tidsskillnaden mellan intervjuerna berodde främst på hur utförliga svar respondenterna gav. Om vi inte förstod vad respondenterna svarade på någon fråga, ställde vi den igen eller omformulerade frågan. Ibland ställde vi följdfrågor för att kunna urskilja ett resonemang.

Samtliga intervjuer spelades in på band. Så snabbt som möjligt efter intervjuerna skrev vi ned vad som sagts ordagrant, hälften var. Efteråt kontrollerade vi det som skrivits ned och läste igenom intervjuerna flera gånger för att kunna urskilja samband, dels mellan respondenternas olika svar och dels mellan respondenternas svar och det som stod i litteraturen.

5.4 Arbetets tillförlitlighet

Tillförlitligheten i en vetenskaplig studie brukar diskuteras utifrån begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet (Stukát, 2005, s.125).

Vi menar att reliabiliteten i vår undersökning framför allt beror på tre faktorer: undersökningsmetoden, respondenterna och oss som intervjuar. Det faktum att den kvalitativa intervjumetoden ger utrymme till att ställa följdfrågor och tolka respondenternas svar, innebär troligtvis att resultatet skulle bli något annorlunda om någon annan genomförde intervjuerna. Vi menar att det är högst orimligt att exakt samma resultat skulle komma fram vid en återupprepning av undersökningen. Vi inser vår begränsning i att ha ett helt objektiva perspektiv. Dock har vi försökt att vara så objektiva som möjligt i intervjusituationerna och att inte ställa följdfrågor vars svar bekräftar våra teorier. Huruvida respondenternas svar är helt ärliga, eller om de ger oss de svar de tror att vi är ute efter kan vi såklart inte veta. För att uppnå en ännu högre reliabilitet för vårt arbete hade det som vi tidigare påpekat varit en fördel att även genomföra observationer, för att se om det respondenterna sa även stämde överens med praktiken. Tidsbrist gjorde dock att vi valde bort detta. Överlag anser vi ändå att reliabiliteten i vårt arbete är hög. Huvuddragen i det vi funnit både i litteratur och hos våra respondenter tror vi skulle återfinnas i liknande undersökningar. Detta med viss reservation, eftersom vi endast har använt oss av ett begränsat urval av litteratur.

När det gäller validiteten i vårt arbete anser vi att vi har undersökt det som varit vår avsikt att undersöka. Det har dock kommit upp några anmärkningsvärda funderingar under arbetets gång, som vi tycker är intressanta att ta upp i detta sammanhang. Begreppet musikaliskt uttryck är mångfasetterat och därför var det inte helt enkelt att formulera frågor som skulle komma åt kärnan i det vi sökte. Konturerna kring vårt arbete har blivit allt tydligare längs med arbetets gång och därför har vi i efterhand upptäckt frågor som med fördel kunde ha varit med och att vissa frågor hade kunnat vara mer specificerade. På frågan om när det musikaliska uttrycket bör komma in *vid instuderingen av ett stycke* svarade några av respondenterna i stället på *när i undervisningen* detta bör komma in. Detta fick oss att inse att det är en väsentlig skillnad mellan dessa frågor och att även litteraturen behandlar ämnet utifrån denna uppdelning. Med anledning av detta känner vi i efterhand att det hade varit bra om vi ställt frågor som behandlar båda dessa angreppspunkter. För ett mer utförligt resultat hade även ett förtydligande i intervjun av skillnaden mellan musikaliskt uttryck och arbetet med musikaliskt uttryck varit att föredra. Några av frågorna misstolkades av våra respondenter, vilket gjorde att de svarade på annat än det som var syftet med frågan. Oftast förtydligade vi då frågan. Vid något tillfälle hände det dock att vi glömde att gå tillbaka och ställa frågan igen, eftersom det spår som respondenten i stället ledde in på var intressant och gjorde att den egentliga frågan hamnade i skymundan.

När det gäller frågan kring LPO-94 inser vi att vi borde ha ställt den i relation till uttrycket och inte i ett allmänt förhållande till undervisningen, som vi nu gjorde. I stor utsträckning svarade dock respondenterna på frågan i relation till uttrycket ändå.

Eftersom vi gjort en kvalitativ studie och därmed intervjuat ett fåtal respondenter blir det svårt att generalisera vårt resultat. Begreppet relaterbarhet, som är en svagare form av generalisering (Stukát, 2005, s.129), stämmer bättre in på vårt arbete. Vi anser att vårt urval av respondenter är representativt, eftersom vi intervjuat pianolärare som arbetar på olika stadier och med olika genrebakgrund.

5.5 Etiska aspekter

Inom forskning finns det fyra huvudkrav när det gäller de etiska aspekterna. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, s.6). Innan intervjuerna genomfördes skickade vi ut mail till respondenterna

som beskrev hur dessa skulle gå till. Respondenterna informerades om uppsatsens syfte, att de när som helst kunde avbryta sin medverkan och att de garanterades anonymitet. Vi informerade även respondenterna om att uppsatsen skulle komma att bli offentlig handling och finnas tillgänglig bland annat på internet. I ett fall missade vi att maila information innan själva intervjutillfället, och respondenten fick istället denna uppläst innan själva intervjun. Därmed uppfylldes informationskravet. Samtyckeskravet tycktes oss ganska självklart och respondenterna gav sitt medgivande till att delta innan intervjuerna påbörjades. Här var det relevant för respondenterna att veta att de kunde avbryta sin medverkan under arbetets gång.

Som tidigare nämnts garanterades respondenterna anonymitet innan intervjuerna genomfördes. Vid sammanställningen av resultatet från intervjuerna gav vi respondenterna omedelbart nya namn. Detta var en säkerhetsåtgärd så att deltagarnas identitet inte skulle avslöjas och även ett sätt för oss själva att behandla deltagarna anonymt. Respondenterna kontaktades även var för sig och hade ingen vetskap om varandra. ”Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor inte kan identifieras av utomstående” (Vetenskapsrådet, s.12).

Nyttjandekravet som innebär att uppgifter om enskilda respondenter inte får användas i kommersiellt syfte (Vetenskapsrådet, s.14) tyckte vi inte var speciellt aktuellt i den här typen av uppsats. Deltagarna informerades om var de kunde få tag i uppsatsen efter avslutad kurs.

En ytterligare aspekt när det gäller etiska överväganden i forskning är tolkning av svarsdata. Eftersom vi innan intervjuerna hade tagit del av litteratur inom ämnesområdet, hade vi redan innan intervjuerna startade bildat oss en uppfattning om vilka svar vi kunde förvänta oss av respondenterna. Eftersom metoden kvalitativ intervju innebär en tolkning av respondenternas svar, kan detta ha inverkat på studiens resultat.

6. Tidigare forskning

Rostvall & West har gjort en avhandling med syfte att undersöka hur frivillig musikundervisning kan förstås ur ett institutionellt perspektiv. Med institutionsbegreppet avser man de konventioner, normer och regler som styr mänskligt handlande. Man använder begreppet som ett antagande om hur mänskliga handlingar formas av traditioner i ett historiskt perspektiv. Institutionsbegreppet placerar elevens och lärares handlingar i ett större perspektiv (Rostvall & West, 2001, s.14-15). Rostvall och West har observerat och videofilmade fyra olika lärare under sammanlagt elva olika lektioner i gitarr och bleckblås. Tre av lärarna arbetade på musik-/kulturskolor och en arbetade i ett studieförbund. I det empiriska materialet har man även använt sig av analyser av läromedel i gitarr och bleckblås (Rostvall & West, 2001, abstract).

Man har i undersökningen valt att titta på det sociala samspelet mellan lärare och elever, i vilket deltagarnas handlingar skapar sociala hierarkier genom tal, gestikuleringar och musik. I avhandlingen kommer man fram till att musiken under lektionerna sönderdelas i separata noter som läses direkt från notpapperet. Fraseringar, rytmer och melodier sattes sällan in i sitt sammanhang. Det saknades även uttrycksfulla kvaliteter i undervisningen. Karakteristiskt för undervisningstillfällena var också att de var asymmetriska i det avseende att lärarna pratade största delen av lektionerna. Egna initiativ från elever togs undantagsvis till vara. Detta asymmetriska förhållande hade negativa konsekvenser både för elevernas och för lärarnas möjligheter att lära. Organisationen av undervisningssituationerna, samt undervisningsmetoderna diskuteras utifrån institutionsbegreppet. Slutsatsen är att det sätt som instrumentalundervisning är organiserad lämnar lite plats för elever och lärare att diskutera inlärningsprocessen (Rostvall & West, 2001, abstract).

Vi har funnit två närliggande C-uppsatser som handlar om uttryck i instrumentalundervisning. I båda uppsatserna används den kvalitativa intervjun som metod.

Johansson och Svenningsson behandlar det personliga uttrycket sett utifrån ett instrumentallärarperspektiv. Syftet med undersökningen är att ta reda på hur instrumentallärare på gymnasiet estetiska program definierar och arbetar med begreppet personligt uttryck. I studien ställs elevens konstnärliga och musikaliska utveckling i relation till förvaltandet av tradition. Författarna förespråkar ett mentorskap där läraren sätter elevens personliga utveckling främst. Detta medför inte nödvändigtvis att läraren måste vara expert på den genre som eleven vill utforska. Läraren kan istället agera förebild genom att ha hittat sin egen profilering. Resultatet i undersökningen är att lärarna hade vitt skilda uppfattningar kring det personliga uttrycket. Samtliga respondenter arbetade med det personliga uttrycket (Johansson & Svenningsson, 2007).

Göransson och Wirsén undersöker det närliggande begreppet det egna uttrycket i relation till teknisk färdighet. Syftet med arbetet är att undersöka hur instrumentallärare definierar det egna uttrycket som begrepp, samt hur de behandlar det i förhållande till teknisk färdighet på ett instrument. Resultatet är att en medvetenhet kring begreppet främjar skolans uppdrag att ”låta varje enskild individ finna sin unika egenart” (Göransson & Wirsén, 2007, s.32). Vidare visar man på att det egna uttrycket medför motivation och lust hos eleven. Slutsatsen är att teknisk färdighet är en förutsättning för frihet i det egna uttrycket, samtidigt som det slutliga värdet ligger i det egna uttrycket.

Vår uppsats liknar dessa två uppsatser i det avseende att den behandlar begreppet uttryck. Vi väljer dock att se på begreppet i relation till specifika moment inom pianoundervisning. Därigenom sker en begränsning, samtidigt som vi utvidgar undersökningen genom att ställa

begreppet i relation till flera olika moment istället för t.ex. teknisk färdighet. Vi väljer att omformulera begreppet till "musikaliskt uttryck". Anledningen till detta är att vi inte ville omdefiniera ett redan utforskat begrepp. Dessutom menar vi att ett uttryck inte behöver vara personlig och exempelvis kan innefatta en tolkning av kompositörens intentioner med ett stycke.

7. Resultat

7.1 Beskrivning av respondenter

Respondent A, som vi har valt att kalla Anders, är 33 år gammal. Hans musikaliska djup ligger inom den afroamerikanska genren och han spelar jazz, soul, gospel och pop. Anders har gått musiklärarutbildningen GG (grundskola/gymnasium) med afroamerikansk inriktning på musikhögskolan. Detta innebär en utbildning som är inriktad mot klassundervisning, med tillval mot enskild instrumentalundervisning. Han har arbetat som lärare på en kulturskola i sju år. I början hade han endast pianoelever, men sedan har tjänsten utökats till att innefatta även rockensembler med gitarr, trummor och piano och klassundervisning på högstadiet, mellanstadiet och lågstadiet. Vid sidan av lärartjänsten frilansar Anders genom att spela till olika gospelkör, spela soulmusik och att producera musik.

Respondent B har vi valt att kalla för Britta. Hon är 52 år och från början skolad inom den klassiska genren. På musikhögskolan gick hon pianopedagogutbildningen (som då kallades för IE (instrument/ensemble)), med klassisk inriktning. Idag undervisar Britta dock även i brukspiano, vilket inkluderar även andra genrer än den klassiska. Hon arbetar på ett gymnasium, på det estetiska programmet och har så gjort i 22 år. Förutom piano undervisar hon även i några andra ämnen, bl a kammarmusikensemble. Britta spelar själv i olika sammanhang vid sidan av sin tjänst, men hon medger att det inte blir i lika stor utsträckning längre som förr.

Respondent C, som vi kallar för Carl, är 54 år gammal. Carls musikaliska djup ligger inom den klassiska genren, men han har även en bakgrund inom mer gehörsbaserad musik, såsom rock och blues. Carl gick först en utbildning som han menar kan jämföras med dagens klasslärarutbildning. Därefter gick han en utbildning med inriktning mot instrumentalundervisning, som kan jämföras med en blandning av dagens instrumentallärarutbildning och en musikerutbildning. Sammanlagt har Carl undervisat i 28 år. Hans första tjänst var på en musikskola, men efter några år började han undervisa på en musikhögskola. Carls tjänst består av undervisning i klassiskt piano, brukspiano och pianometodik. Han musicerar själv vid sidan av lärartjänsten, bland annat genom att uppträda som solopianist.

7.1 Respondenternas tankar kring musikaliskt uttryck

Anders menar att det är en stor skillnad på att bara spela de noter som står, att ta sig igenom ett stycke och på att faktiskt musicera, göra någonting av det. Han upplever ibland när han undervisar att vissa elever bara spelar på automatik, utan något direkt musikaliskt uttryck. Då kan han t ex ta bort boken/noterna och låta eleven spela utan dem.

För Britta kan ett musikaliskt uttryck handla om många olika saker.

... tanken om musiken, det konstnärliga, färger, tajming om man nu får säga så inom klassisk musik, anslag, det har ju också med klangfärgen att göra, ett anslag. Vad du vill förmedla, vad du vill säga med ett stycke förutom hantverket, d v s den tryckta musiken, noterna vad du vill säga med det (Britta).

I likhet med Britta menar Carl att musikaliskt uttryck innebär att den som spelar vill någonting, har ett budskap som man berörs av. Det behöver inte nödvändigtvis vara att personen i fråga spelar t ex forte (starkt) på rätt ställe menar han. Men det är viktigt att uttrycka sig med

artikulation, att använda sig av de parametrar som finns i instrumentalspel, som t ex crescendo och diminuendo menar Carl.

Britta skiljer aldrig på själva hantverket och det musikaliska när hon själv spelar/övar. För henne är det en självklarhet att det musikaliska uttrycket kommer med från första stund, redan när hon studerar in ett stycke. Det är det som gör övningen levande menar hon och annars blir det tråkigt. Om det någon gång är en teknisk sekvens som hon verkligen behöver öva på kan hon separera det hantverksmässiga ifrån det musikaliska, men annars går det hand i hand menar hon.

Anders tycker att det är svårt att skilja musikaliskt uttryck från annat i sitt eget spel. Han menar att det går in i vart annat. Själv spelar han mycket utan noter och han betonar vikten av att känna sig fri i sitt spel, improvisera och flöda fritt. Anders talar om att först höra någonting inuti sitt huvud, som man skulle vilja göra och sedan göra detta. Han tycker det är viktigt med ett musikaliskt uttryck och integrerar detta själv med hjälp av artikulation och dynamik.

... när jag spelar själv är jag mån om att försöka va jag vet inte, pianistisk, alltså just att kunna, att inte bara spela det minsta möjliga liksom utan att försöka göra någonting mer av det, även om jag spelar här i skolan faktiskt också. Om jag kompar någonting, att inte bara göra det där enklaste, eller bara kompa någon ackordharrang, utan försöka spela pianistiskt, hitta ett komp, spela melodier (Anders).

Carl tycker att det är viktigt att ta till sig kritik från andra i samband med en konsert. Om de inte förstått någonting av stycket, om budskapet inte gått fram kan det bero på att det saknades en tydlig musikalisk riktning i utförandet menar han. Enligt Carl är man väldigt dålig på att lyssna på sig själv när man sitter och spelar. Han anser att det bästa sättet att reflektera över sitt eget spel är att spela in sig själv. Först då kan man få lite distans till det hela och därigenom bli sin egen pianolärare. Carl brukar själv spela in när han övar och sedan sätta sig och lyssna på inspelningen. Han menar att man då får höra mycket, både trevliga och mindre bra saker som man inte trodde att man gjorde.

En personlig tolkning kontra en tolkning utifrån tonsättarens perspektiv

När det gäller synen på relationen mellan att tolka ett stycke utifrån tonsättarens perspektiv och att göra en personlig tolkning har Carl och Britta liknande uppfattningar.

Carl pratar om att hans elever för det mesta brukar följa det som tonsättaren har skrivit. De brukar inte protestera för protesterandets skull. Samtidigt betonar han vikten av att acceptera om eleverna visar en stark musikalisk mening. Han menar att instrumentalundervisning innebär att ”gräva i en människas känsloliv”(Carl) och det ska man göra med respekt. Carl ger ett exempel på en elvaårig elev som i ett Bartok- stycke hade en klar uppfattning om hur hon ville spela slutet. Bartok hade skrivit ut ett diminuendo ner till två P, men eleven ville hellre spela ett crescendo. Han försökte då hitta en lösning som lät bra i F.

Britta svarar inte utifrån ett lärare- elevperspektiv, utan allmänt om tolkning av tonsättarens avsikter i förhållande till det egna uttrycket. Hon beskriver hur hon går tillväga vid tolkning av ett stycke. ”Jag tycker att man är skyldig tonsättaren att försöka, genom att titta på verket vad det är tonsättaren menar. Eftersom det är jag som är exekutören, jag är på nåt sätt förlängningen av kompositören” (Britta). Vidare pratar Britta om att man vid instudering av ett stycke får bli lite som en detektiv och läsa mellan tonerna, förstå formen i musiken och varför den ser ut som den gör. När hon har förstått kompositörens intentioner går hon in med sin persons känslor i stycket. Sammanfattningsvis tolkar hon ett stycke både utifrån kompositörens intentioner och utifrån sin egen person.

Anders pratar om tolkning av musik när det gäller nybörjarelever. Han drar en parallell till att barn lär sig prata genom att härma och att eleverna därför kan behöva härma läraren i pianoundervisning. Detta på grund av att de inte har så stora kunskaper i ämnet.

Jag kan tänka såhär att i början när man spelar så är det ju liksom, man har ju inte så mycket till musikaliskt skafferi själv, alltså man har ju inte så mycket kunnande bakom sig så man kan behöva härma mycket i början innan man själv vet vad man tycker är bra eller kul... (Anders).

7.2 Så arbetar respondenterna med musikaliskt uttryck

Anders och Britta för liknande resonemang när det gäller definitionen av ett musikaliskt uttryck. Båda två pratar om bilder och att ”göra musik av det” (Anders) och att ”bringa fram musiken” (Britta). Carl menar att varje musikstil har sin egen grammatik som man måste lära sig.

På frågan om respondenterna har några speciella metoder för att arbeta med uttryck, svarar Anders att han brukar plocka bort noten när eleven har lärt sig en låt. På så sätt får eleven möjlighet att fokusera på musiken. Ett annat sätt är att ge eleven en inspelning av pianoläxan eller att som lärare spela läxan för eleven. Han pratar också om att man kan variera dynamiken mellan olika verser. Anders nämner att han brukar låta eleverna improvisera utifrån en bild;

Så ibland har vi improviserat utifrån någon slags bild, som jag har gett dem, kanske något väldigt enkelt, att vi improviserar på de svarta tangenterna, liksom, och så pratar vi om att nu ska vi göra en soluppgång... och så kanske man tänker nu är det mörkt och så tittar några solstrålar fram... (Anders).

Britta betonar att det är en lek att spela piano. Hon berör elevens rörelser och menar att en del behöver hitta en mer organisk rörelse för att ”bringa fram musiken”. Ibland kan det innebära att gå ifrån instrumentet och sjunga säger hon.

Carl pratar om frasering av stycken och menar att fraser är uppbyggda enligt gyllene snittet. Han har åsikten att man lär sig en form av språk, grammatik, för varje genre. Världsmusiken, bluesen och den klassiska musiken har alla olika grammatik.

Integrering av sång i undervisningen

Anders och Britta använder sig båda av sång i sin undervisning. Carl brukar inte använda sig av detta i undervisningen, men han tror ändå att sång kan påverka det musikaliska uttrycket positivt. Han säger att många kommer i kontakt med sång till exempel genom körsång eller annan musikverksamhet vid sidan av pianospelet. Han menar att instrumentalundervisning riskerar att bli mekanisk och att sången där har en fördel gentemot instrumentalspel.

Britta understryker att ”det enklaste sättet för en människa att förmedla musik det är ju att sjunga” (Britta). Hon säger att när man sjunger behöver man inte oroa sig för tekniken och kommer åt det spontana musicerandet.

Så jag brukar säga till eleverna då när dom inte hittar den naturliga fraseringen, att dom sjunger det först, o härmar sin sång. Därför det, det blir så naturligt. Efter ett tag så behöver du andas, det behöver du inte som pianist. Men det blir naturliga fraseringar, avfraseringar, när du sjunger, därför luften tar slut o därför blir det en bra avfrasering oftast (Britta).

Britta anser dock att lyssnandet inte är med på samma sätt om man sjunger ljudligt samtidigt som man spelar. Hon menar därför att det är bra att varva mellan att sjunga ljudligt och att höra sången inom sig.

... att man har musiken i sitt inre öra, så som det är när man låtsas att man sjunger. För då har man en musikalisk intention i sig när man spelar, o då kan man lyssna till hur det blir på ett annat sätt. Så därför är det skillnad att sjunga ljudligt eller att bara ha det i sitt inre öra (Britta).

Anders säger att han använder sig av sång i samband med improvisation med framförallt äldre elever. Eleverna får då nynna tyst samtidigt som de spelar. Detta gör han för att undvika att eleven bara spelar fragment ur en skala. Med hjälp av sången blir det lättare för eleven att spela sångbara melodier:

Ja, utan då sjunger man alltså om man improviserar så brukar jag göra så att de nynnar tyst under tiden som man spelar men att man gör det samtidigt så man bygger liksom. För att tvinga sig att spela melodier liksom. För man sjunger ju inte, eller i alla fall inte de jag har stött på, man sjunger ju aldrig liksom bara skalor på det viset utan då sjunger man ju mer melodier (Anders).

Anslag

Alla tre respondenter arbetar med anslaget i undervisningen. Britta menar att det kan ta lång tid att förändra en elevs anslag och att det tar tid att komma underfund med om denne har uppfattat instruktionerna på rätt sätt. Det handlar om kroppslig medvetenhet och om vad eleven har för fysiska förutsättningar när det gäller exempelvis handstorlek. Britta brukar lägga in olika anslag vid övning av skalor. Anledningen till att hon gör detta vid skalövning är att eleverna då slipper koncentrera sig på notläsning.

Anders lägger stor vikt vid att hans elever skall sitta bra och slappna av i armarna för att få ett bättre anslag. Han undervisar i både piano och keyboard, men ger samma instruktioner för anslag när det gäller båda instrumenten.

Carl anser här att det är mycket viktigt att arbeta med anslaget i pianoundervisning. Han drar en parallell till suzukiundervisning där hela starten bygger på att man lär sig ett anslagshantverk, så att man ska kunna producera långa och korta toner.

Vad jag skulle vilja säga där är att det är väl någonting som tyvärr många pianolärare släpper, av den enkla anledningen, tror jag, att det är så otroligt lätt att få en hyfsat bra ton på ett piano, jämfört med en fiol eller en trumpet, där man får kämpa som en liten blå för att överhuvudtaget få en ton, det blir så essentiellt då med tonbildning på de andra instrumenten, men det är lika viktigt på piano trots allt. (Carl).

7.3 Respondenternas syn på det musikaliska uttryckets plats i undervisningen

Alla tre respondenter är överens om att uttrycket bör ha en väldigt stor plats i pianoundervisning. Anders menar att fokus dock lätt blir på noter och att komma vidare i den aktuella spelboken.

Enligt Carl är teknik och hantverk nödvändigt, men endast medel för att kunna uttrycka det man vill, estetiskt. Hantverk och musikaliskt uttryck hänger alltså ihop menar han. Med hantverk menar Carl artikulation och fingerarbete.

Britta försöker integrera ett musikaliskt uttryck i undervisningen så tidigt som möjligt. Hon menar att det är det som ger liv åt lektionen och som gör det roligt för eleven. En del elever är dock inte redo att börja arbeta med det musikaliska uttrycket för att de är fullt upptagna med andra moment menar hon.

Sen kan man ju märka med vissa elever att dom inte kan ta emot instruktioner, att dom är inte där. För vissa elever har så mycket att göra med det tekniska så man märker att dom kan inte ta emot det. Och då får man kanske backa just för den eleven, därför att man märker att det är inte dags än. Men annars så tycker jag, för att det ska bli roligt för eleven så måste man ta in det musikaliska i form av bilder, i färger, eller i fantasi, att man, det är ju en lek (Britta).

Även Carl tycker att det musikaliska uttrycket bör finnas med så tidigt som möjligt i undervisningen, gärna redan första lektionen menar han. Han ger exempel på variationsövningar han brukar arbeta med, där man växlar mellan att spela korta och långa toner. Detta menar han handlar om ett musikaliskt uttryck.

... det är ju ett musikaliskt uttryck som vi håller på att föda där. Vi väcker örat, för att det är ju skillnad mellan korta och långa toner etc. Det är därför jag tror på att gehörmässigt närma sig ett instrument så mycket som möjligt, för att man blir så lyhörd för vad som händer, man lär sig höra detta (Carl).

Carl tar liksom Britta upp att vissa elever ännu inte är redo att arbeta med det musikaliska uttrycket. Han menar att om en elev inte har de fysiska förutsättningarna, en hand som kan utföra det, så är det meningslöst att ge musikaliska instruktioner.

När det gäller instuderingen av ett nytt stycke menar Carl att man måste hitta tonerna innan man kan börja formulera ett uttryck. Detta är en nödvändig process, eftersom man inte kan tänka på alla saker samtidigt. Carl betonar att det är lättare att få ett musikaliskt uttryck om man först har hittat tonerna. Det blir inte särskilt roligt om man hela tiden spelar fel och därför inte kan fullfölja en fras. För en pianist är kanske denna process att lära in rätt toner mer komplicerad än för andra instrumentalister menar Carl.

... och pianot är ju kanske ett mer traggligt instrument än vad sång eller fiol är, där man relativt snabbt kommer till att hitta tonerna. Men vi har större problem med detta. För det är två händer, det är två klaver och det kan vara väldigt koordinationsmässigt komplicerade grejer vi ska göra... (Carl).

Även om Carl betonar vikten av att först lära in rätt toner menar han att det är viktigt att det musikaliska uttrycket kommer in relativt snabbt vid instuderingen. Annars riskerar man att hamna i ett mekaniskt övande menar han.

Anders talar inte om musikaliskt uttryck som en separat del, eller ett specifikt moment som han arbetar med vid inläringen av ett nytt stycke. Snarare verkar det vara något som han omedvetet inkluderar.

...alltså, jag är nog inte riktigt så strukturerad när det gäller de delarna, utan ofta blir det ju mycket att jag lär ut sången. Men sen alltid när jag har lärt ut en bit eller sådär, så försöker vi spela tillsammans och då försöker jag kompa till och göra sången till nåt mer liksom än bara smör och bröd liksom och försöka få eleven att njuta lite av hur det låter faktiskt (Anders).

Britta menar att när eleverna får ett nytt stycke är det viktigt att de har en bild av hur det kommer att låta, ett klangideal. De måste kunna föreställa sig resultatet, fundera över styckets karaktär och på hur de själva vill ha det. Annars vet de inte hur de ska öva hemma, om det de gör låter bra eller dåligt och om de borde förändra något. Britta brukar ge eleverna olika förslag till klangfärger och jämför ofta med olika orkesterinstrument. Då får de ett klangideal och vet vad de ska eftersträva när de sitter hemma och övar.

Carl och Anders hävdar, liksom Britta, att undervisningen blir mer lustbetonad om man inkluderar ett musikaliskt uttryck tidigt i undervisningen. Förmodligen tycker eleverna att en undervisning baserad endast på hantverk och teknik är väldigt tråkig menar Carl.

7.4 Respondenternas anknytning till pedagogisk litteratur och läroplan

På frågan om pedagogerna tycker det är viktigt att vara insatt i pianopedagogisk litteratur representerar respondenterna tre olika förhållningssätt. Carl menar att man lär sig att undervisa just genom att undervisa, Anders anser inte att det är så viktigt med pianopedagogisk litteratur, men att man lär sig mycket om undervisning genom samtal med kollegor och Britta tycker att det är viktigt att vara insatt i pianopedagogisk litteratur.

Carl tror inte att man lär sig undervisa endast genom att läsa i en bok om undervisning. Han bortser inte från det faktum att hans metodiklärare på högskolan gett honom goda råd och litteraturtips. Dock är det ute i verkligheten bland eleverna som man lär sig undervisa. Han anser att de första pianoeleverna man har är försökskaniner och sedan blir man bättre på att undervisa allteftersom man praktiserar yrket. Däremot tror han att litteratur kan fungera som en influens när man blivit erfaren pianopedagog. Carl refererar till Neuhaus bok "Konsten att spela piano" och kritiserar dennes behandling av att lära ut en god klang. Neuhaus skriver att detta kommer an på studentens gehör och själsliga egenskaper (Neuhaus, 1999, s.69).

Där skriver han ju t ex någonstans då att lära ut en god klang är något av det svåraste som finns för det kommer så an på studentens gehör o själsliga egenskaper... O då är man ju ute o trampar i tassamarkerna verkligen alltså. Själsliga egenskaper, vad har vi för själsliga egenskaper? Det kan jag ju liksom inte rota i eller komma åt (Carl).

Britta pratar om sina egna pianolärare och att deras undervisning delvis påverkat utseendet på hennes egen undervisning. Hennes utbildning bestod mer av att härma sina lärare än att de gav instruktioner. Därför har hon insett nödvändigheten i att själv läsa sig till kunskap om pianoundervisning. Hon har även hämtat inspiration från andra duktiga pianister genom att lyssna till deras pianospel och samtala med dem. Utifrån detta letar hon sig sedan fram till nya idéer.

O så provar man något nytt och så märker man: nej det var nog bra som det var förut o... eller så kanske man bara nån gång när man har nåt tekniskt ställe så märker man, nå jag kanske ska prova nåt nytt, för det känns inte bra... (Britta)

Anders åsikter sammanfaller med Brittans i avseendet att båda uppmärksammar samtal med andra i syfte att bli en bättre pianopedagog. Anders pekar också på att det är viktigt att man utvecklas som lärare. Däremot tycker han inte att nya idéer prompt behöver komma från litteratur i ämnet. Anders nämner att han hämtat inspiration från Robert Schenck när det gäller att lära elever hur man skall öva på bästa sätt. Han pratar om att öva en svårighet långsamt några få gånger för att behålla närvaron i musiken man spelar;

Utan då försöker jag lära eleverna att när man liksom stöter på svårigheter i ett stycke så isolerar man den delen där det brukar liksom bli svårt, där det brukar bli konstigheter. O sen brukar jag uppmuntra, det här har jag snott från honom då, att jag brukar säga åt dem att då spelar de den långsamt tre gånger, just tre gånger då för att om man håller på och nöter på nånting gång efter gång så kan det lätt bli att man gör det utan nån slags närvaro tankemässigt, liksom. Utan man bara sitter och ältar det och tillslut spelar man in fel i det (Anders).

I LPF94 står det under uppnåendemål för frivilliga skolformerna, att skolan skall sträva mot att eleverna ökar sin förmåga att självständigt formulera åsikter grundade på såväl kritisk analys som förnuftsmässiga överväganden (Läraryrket, 2001, s.43). Hur kan det få uttryck i pianoundervisning?

För en tydligare redogörelse av resultatet har vi valt att redovisa ovanstående fråga i sin ursprungliga form. Eftersom huvudämnet för uppsatsen är musikaliskt uttryck, var avsikten med den här frågan att belysa hur man kan koppla ovanstående mål till arbetet med musikaliskt uttryck i undervisningen. Tyvärr var vi inte tillräckligt tydliga i formuleringen av frågan, så lärarna uppfattade den antingen som hur målet kan ta sig uttryck i allmän pianoundervisning, eller i arbetet med uttryck. Här väljer vi att redovisa endast de svar som berör uttrycket.

När det gäller målet om att formulera åsikter grundade på kritisk analys berättar Britta att hon brukar ge eleverna olika förslag på hur de kan spela ett stycke.

... och när det gäller det kritiska så... så ibland så kan jag ge olika förslag, att du kan spela såhär eller såhär, eller såhär, eller såhär, eller så kan du hitta på nåt själv. Så jag försöker lägga valmöjligheter, men ändå så måste jag väl erkänna att det är jag som ger valmöjligheterna (Britta).

Carl berättar att de diskuterat frågan i lärarlaget på musikhögskolan tidigare samma dag. Lärarlaget kom fram till samma sak: ”att man måste ha nånting att förhålla sig till innan man kritiskt kan granska en källa” (Carl). Carl uttrycker vidare att det är omöjligt för eleverna att ställa sig kritiskt granskande till något när de inte har några egna referenser inom ämnet. ”Hur i Herrans namn ska en tolvåring tjej eller kille förhålla sig kritiskt granskande till en källa, när de inte har, de har inga referenser, de vet inte vad de ska hålla sig till...”

Snarare tycker Carl att lärarens uppgift är att lära eleven ett gott hantverk så att den sedan kan uttrycka sig. Läraren ska förmedla till eleven vad man bör göra och inte göra.

7.5 Respondenternas syn på olika moment i undervisningen

När det gäller moment som är extra viktiga i undervisningen går respondenternas åsikter åt skilda håll.

Britta tycker inte man kan säga att ett moment är viktigare än ett annat. Hon menar att det är mycket som en bra undervisning måste innehålla, oavsett om det är barn eller äldre elever det handlar om.

Anders fokuserar mycket på att eleverna ska kunna spela i takt, rytmiskt och tillsammans med andra. Han tycker också att pedalisering är väldigt viktigt, att lyfta bort den gamla klangen när den nya kommer. ”... att man lirar” (Anders).

Carl lägger stor vikt vid den ergonomiska biten, allra helst när han får en nybörjarelev. Han menar att en bra sittställning och handställning är grundläggande moment och förutsättningar för ett musicerande, oavsett genre. Han tar som exempel att vi ofta är svaga och otränade i fjärde och femte fingret och att det är viktigt att träna detta. Enligt Carl är ett fungerande hantverk och att komma igång fingermässigt A och O i undervisningen.

Att få ett hantverk som fungerar, det lägger jag ner ganska mycket tid på och tycker är väldigt, väldigt viktigt, så att det finns liksom möjlighet att uttrycka sig på instrumentet och... Ska du spela en walking + bas i högerhanden lite senare så måste du ju kunna spela legato i högerhanden och då är vi ju inne på såna där parametrar som hantverk, artikulation (Carl).

Carl menar vidare att ett klassiskt stycke som t ex "Für Elise" innebär andra hantverksmässiga svårigheter, som man behöver bemästra. Här nämner han även pedalen.

Notläsning lägger Carl inte särskilt stor vikt vid. Han menar att han istället ofta använder sig av lyssningsförebilder, enligt Suzukimetoden.

8. Diskussion och slutsatser

8.1 Olika tolkningar av begreppet musikaliskt uttryck

Vi anser med hänvisning till litteratur och respondenter att en av förutsättningarna för ett fulländat musikaliskt uttryck är att det föregås av ”det inre lyssnandet”. Boethius (500 e.Kr) delar in musiken i tre arter, däribland *musica humana* dvs. musik som människan hör inom sig (Liedman, 2001, s.88). Anders nämner att han tycker att det är viktigt att kunna vara så fri att man inom sig kan höra det man vill spela och sedan spela det man har hört.

Boon pratar om att ställa muskelarbetet under musikalisk tankekontroll, för att på så sätt kunna återge den redan upplevda tonen. Man har alltså redan innan man spelar något hört det inom sig. (Tohver, 1998, s.97). Även Leygraf anser att man likt en dirigent ska ha klart för sig hur musiken ska låta innan första repetitionen (Petersson, 2005, s.59).

Respondenterna förknippar sammanfattningsvis ett musikaliskt uttryck med att spela mer än det som står i noterna, att förmedla någonting och att varje genre har sin egen grammatik. Britta pratar om att ”bringa fram musiken” och Anders om att ”göra musik av det”. Detta sätter fingret på begreppets abstraktion, som vi har försökt konkretisera genom arbetets gång. Neuhaus menar här att arbetet på den konstnärliga bilden innebär att interpretiera konstmusiklitteratur, samt uppväcka tonskriften till ett tonande liv (Neuhaus, 1999, s.23).

Britta pratar vidare om att musikaliskt uttryck innebär att förmedla någonting med ett stycke, vilket sammanfaller med Carls reflektion kring att musikaliskt uttryck innebär att den som spelar har ett budskap. Brittans och Carls åsikter om att uttrycket har att göra med att förmedla ett budskap finner vi stöd i hos Schenck, som menar att en övertygande musikalisk interpretation bygger på musikerns inre bilder (Schenck, 2000, s.130). Carl pratar också om att begreppet innefattar att lyssnaren berörs. Liedman för ett resonemang kring jämförelsen mellan musik och matematik och menar att det som skiljer ämnena åt är att musik prövas i den personliga upplevelsen, vilket inte är något krav för matematiken (Liedman, 2001, s. 104). Detta synsätt är självklart idag, men var främmande för pythagoréerna som ansåg att musikens största uppgift var att gestalta matematik. Carl för vidare ett resonemang om att man lär sig en slags grammatik för varje genre. Detta finner vi stöd i hos Rostvall, som menar att man lär sig känna igen olika uttryck i olika musikstilar (Rostvall & West, 1998, s.63).

8.2 Så kan man som lärare arbeta med musikaliskt uttryck i undervisningen

Nachmanovitch menar att improvisation är nyckeln till kreativitet (Nachmanovitch, 1990, s. 72). Här tycker vi det är intressant att gå tillbaka i historien som enligt Nachmanovitch visar att improvisation var integrerat även i den klassiska musiken fram till 1800-talet. Musikerna fick då tillfälle ”att i konstverkets helhet infoga uttryck för sin egen kreativitet” (Nachmanovitch, 1990, s.15). På 1800-talet övergick dock de flesta musiker till att återge partituren not för not (Nachmanovitch, 1990. s.15). Detta upplever vi också är det vanligaste idag inom klassisk musik.

Vår erfarenhet är att ett musikaliskt uttryck ofta uppmuntras inom klassisk pianoundervisning men att det måste ske inom vissa ramar. Både noter och annat utskrivet ska helst följas till punkt och prick. Vi upplever att alla föresatser i klassisk musik innebär en viss begränsning när det gäller ett personligt uttryck. Carl säger t ex att det finns någon slags form av ”gyllene snitt” för hur man bygger upp en fras i klassisk musik. All musik har sin grammatik menar han, som vi

tidigare nämnt, och det är som ett språk man lär sig. Carl menar att mycket handlar om att lära eleverna hur man gör detta uttryck.

Nachmanovitch ger förslag på enkla improvisationsövningar som man kan jobba med. De går ut på att t ex ändra tonernas inbördes ordning i en skala och att variera rytm och klangfärg (Nachmanovitch, 1990, s.72). Anders gör ibland improvisationsövningar med sina elever. De får då improvisera utifrån någon bild som han ger, på de svarta tangenterna t ex. Anders är afroamerikanskt inriktad från början och eftersom denna tradition är mer gehörsbaserad antar vi att detta med improvisation ligger närmre till hands för honom än för många klassiskt inriktade lärare. Kanske kunde man införa mer improvisatoriska inslag även i klassisk pianoundervisning för att locka fram elevens kreativitet. Lätta improvisationsövningar som Nachmanovitch och Schenk förespråkar skulle kunna vara ett sätt och ett första steg att jobba med detta.

Carl arbetar med pianoelever i olika åldrar. Hans tjänst på musikhögskolan innebär undervisning med högskolestudenter och utanför denna tjänst arbetar han med yngre elever, utifrån Suzukimetoden. Denna metod går ut på att eleverna lär sig styckena på gehör och uttryck och temperament ska läras ut från första stycket. Vi tycker oss märka att Winnbergs tankar i mångt och mycket överensstämmer med Suzukis resonemang. Winnberg förespråkar även han ett gehörmässigt närmande av instrumentet och menar att lyssnandet bör få en stor plats i undervisningen (Winnberg, 2001, s.58). Liksom Schenk rekommenderar Winnberg härnings- och improvisationsövningar (Winnberg, 2001, s.7). Carl säger att han med sina nybörjarelever brukar göra olika variationsövningar, där man växlar mellan att spela korta och långa toner. Han menar att detta väcker örat och gör att man övar upp en lyhördhet.

Liksom Anders använder sig Britta ibland av bilder för att integrera ett musikaliskt uttryck. Hon tar även in det musikaliska i form av ”färger” och fantasi. Britta menar att olika elever nås på olika sätt. En del behöver röra på sig, hitta någon rörelse för att frambringa ett musikaliskt uttryck. Britta använder sig också av sången i undervisningen och sjunger ibland tillsammans med sina elever. Lundeberg förespråkar sångens integrering vid musicerande. Han menar att om vi sjunger samtidigt som vi spelar skärper vi ”det inre örat” och kan vara säkra på att det är det musikaliska uttrycket som leder (Lundeberg, 1992, s.28). Vi har själva upplevt att spelet blir mycket mer levande om man tänker sångmässigt eller sjunger med när man spelar. Det uppstår en naturlig frasering i pianospelet, som annars lätt tenderar till att bli mekaniskt. När eleverna inte hittar den naturliga fraseringen brukar Britta säga åt dem att sjunga det först och sedan härma sin sång. En sångare *måste* ju andas med jämna mellanrum och får därigenom en naturlig avfrasering menar Britta.

Britta menar att anslaget har med det musikaliska uttrycket att göra. Hon brukar integrera olika anslag i skalövningar, då eleverna inte behöver koncentrera sig på att läsa noter. Britta menar dock att det här med anslag är komplext, svårt att komma åt och har med fysiska förutsättningar att göra. Enligt henne krävs det en kroppslig medvetenhet för att förändra ett anslag. Boon lade stor tonvikt vid anslaget och menade att det klangliga resultatet beror på själva anslaget och inte på om tonen spelas starkare eller svagare. Han jobbade mycket med en avspänd kroppsmuskulatur. En förutsättning för att kunna frambringa det som han kallade för en fri ton/klang är enligt Boon att man är psykiskt och fysiskt avspänd (Tohver, 1998, s.64).

Pålsson talar även han mycket om anslaget. Han betonar vikten av att som instrumentalist ha sin egen ton, sitt eget ”anslag”. Han menar att den personliga rösten är det viktigaste för den som utövar musik (Pålsson, 2002, s.10).

Enligt Rostvall och West måste eleverna få chans att reflektera över de valmöjligheter som finns, för att sedan kunna göra en självständig gestaltning (Rostvall & West, 1998, s.63-64). Britta

brukar ge sina elever olika färg- och klangideal genom att göra just en jämförelse mellan olika orkesterinstrument. Även Pålsson gör en liknelse mellan fingrarnas olika stämmor och olika instrument i en orkester (Pålsson, 2002, s.53). Denna jämförelse kan dock vara svår att använda sig utav när det gäller yngre elever menar Britta, eftersom de kanske inte vet t ex hur en trombon låter.

Enligt Schenk är läraren elevens största musikaliska förebild och eleven påverkas mer av vad läraren gör än vad denne säger (Schenk, 2000, s.39-40). Detta bekräftas av Britta. Hon menar att sättet hon spelar på idag bl a formats av att hon härmat sina lärare. Hon tar som exempel det här med anslaget och menar att av de fem lärare hon haft har bara en av dem pratat om anslaget. De andra har hon härmat. Liksom Schenk menar är det alltså viktigt för oss som lärare att förstå innebörden av imitation i undervisningen.

8.3 Uttryckets plats i förhållande till annat i undervisningen

Mot bakgrunden att vi upplever att det musikaliska uttrycket ibland för stå tillbaka till förmån för utvecklandet av olika färdigheter i pianoundervisningen, var det väsentligt för oss att få reda på vilka moment som våra respondenter ansåg vara viktiga. När det gäller vilka moment som är viktiga i undervisningen går respondenternas åsikter isär. Ett fungerande hantverk är enligt Carl en förutsättning för att kunna uttrycka sig på instrumentet. Rostvall och West för ett liknande resonemang och menar att instrumentalspel innebär att utveckla ett stort antal scheman. Med hjälp av schemateorin så kan vi som lärare förstå var eleven befinner sig, och därifrån ta ett moment i taget i undervisningen (Rostvall & West, 1998, s.56). Neuhaus menar att en fullkomlig teknik medför ett fullkommande av konsten (Neuhaus, 1999, s.14).

Under arbetets gång har vi blivit alltmer kritiska till att behandla musikaliskt uttryck som ett separat moment. Utifrån respondenternas svar och litteraturen har vi funnit att diskussionen kring att behandla det musikaliska uttrycket som ett separat moment eller inte, är komplicerad. Vi skulle önska att arbetet med det musikaliska uttrycket skulle vara en pågående process samtidigt som eleverna arbetar med olika moment, som exempelvis hantverket. Anders menar att han inte arbetar med uttrycket som en separat del, utan att det finns med som en del av det andra. Vi frågar oss om det förhållningssättet kan vara en del av det vi söker.

I likhet med Carl menar Boon att medlet för att nå fram till en fullödig interpretation är att ha en god teknik. Vidare menar han att övandet av teknik kräver en medveten process med full sinnesnärvaro. Detta för att undvika mekanisk övning (Tohver, 1998, s.69). Pålsson menar att man till en början när man lär sig ett stycke kan koncentrera sig på att ta rätt toner utan att göra sin egen tolkning. Samtidigt skall man försöka höra en frasering inom sig (Pålsson, 2002, s.55). Schenk anser att en övertygande musikalisk interpretation bygger på musikerns inre bilder. Detta vill han lära eleverna vid ett tidigt stadium, genom att skapa sinnesstämningar med olika ljud eller ett fåtal toner. På så sätt kan det musikaliska uttrycket ”lekas” fram i tidig undervisning, utan krav på tekniska färdigheter (Schenk, 2000, s.130).

Anders anser att det är viktigt att eleverna skall kunna spela rytmiskt och i takt med andra. Detta tror vi har att göra med hans musikaliska bakgrund. Lundeberg menar att många klassiska pianister är mer tränade i intonation än puls, rytm och dynamik. Han menar att puls, rytm och dynamik har mer med det musikaliska uttrycket att göra än intonation (Lundeberg, 1992, s.27). Detta är inte helt självklart för oss och visar återigen på det musikaliska uttryckets mångfasetterade beröringsområden. Gardner säger att tonalitet och rytm är grundläggande

element i musiken. Därefter kommer varje tons klangfärg, dvs. karakteristiska ljudkvalitet. Dessa tre har stark koppling till vårt känsloliv (Gardner, 1994, s.97).

Anders konstaterar att fokus lätt hamnar på andra saker än uttrycket i undervisningen. Exempelvis att bara rikta in sig på att komma vidare i spelboken, spela noterna och förstå den teoretiska biten av undervisningen kan hindra uttrycket. Notläsning är ett moment som vi själva ofta har upplevt som ett hinder i instrumentalundervisning. Anders och Britta har enligt vår tolkning tanken om att uttryck handlar om att spela någonting utöver det som står i noterna. Carl använder sig av suzukimetoden i arbetet med yngre elever och där lär sig eleverna i första hand nya stycken genom att lyssna istället för genom notläsning.

Rostvall och West menar att Sveriges Musikskolor har vuxit fram ur borgerlig och folklig tradition. I den borgerliga undervisningstraditionen går man från det abstrakta notläsandet till det konkreta musicerandet. I den folkliga traditionen läggs fokus istället på samspelet och det gemensamma lärandet ställs centrum (Rostvall & West, 1998, s.25). Av lärarnas tankegångar att döma, kan man tolka att deras undervisningsmetoder mestadels rör sig inom den borgerliga traditionen. Även om Anders brukar ta bort noterna när eleverna lärt sig stycket utantill, så är utgångspunkten för all inläring noterna. Anders musikaliska djup ligger inom afrotraditionen, som traditionellt är närmare folklig än borgerlig tradition. Dock får hans elever lära sig spela piano på samma sätt som om han själv hade varit klassiskt skolad.

Winnberg förespråkar att varje instrumentallektion ska startas med gehörsspel och improvisation, vilka båda härstammar ur den folkliga traditionen. Anledningen till detta är att om fokus ligger på att läsa rätt i noterna, kan vår förmåga att fokusera på det musikaliska uttrycket försämrats (Winnberg, 2001, s.55). Carl är suzukupedagog och detta medför att hans undervisning befinner sig någonstans mitt emellan borgerlig och folklig tradition. Suzukimetoden bygger på inläringssätt som härstammar från den folkliga traditionen, samtidigt som den behandlar musik från den borgerliga traditionen. I suzukiundervisning är notinläring sekundärt och därmed är en sak undanröjd som kan hindra eleverna från att fokusera på uttrycket (Starr, 1976, s.4).

Carl lägger vidare stor vikt vid den ergonomiska biten när han får en nybörjarelev och menar att en bra sittställning och handställning är förutsättningar för ett musicerande oavsett genre. Schenck menar här att om lärarens medverkar till en försiktig progression hinner eleven utveckla ett avspänt spel. Därmed ökar progressionstakten när grunderna är lagda (Schenck, 2000, s.60). Vi inser att uttrycket nödvändigtvis inte kan ingå i alla moment i undervisningen. Samtidigt tar vi fasta på Pålssons tanke om att även om ett musikaliskt uttryck inte alltid hörs, så skall intentionen om ett uttryck finnas hos musikern (Pålsson, 2002, s.63).

8.4 Integrering av ett musikaliskt uttryck tidigt respektive sent i undervisningen och vid instuderingen av ett stycke

När det gäller integrering av ett musikaliskt uttryck tidigt respektive sent, har detta område visat sig innefatta många olika angreppsvinklar och är därigenom inte helt okomplicerat. Vi har under arbetets gång funnit en väsentlig skillnad när det gäller att integrera ett musikaliskt uttryck tidigt eller sent i undervisningen i stort respektive vid instuderingen av ett stycke. Därför försöker vi göra en uppdelning och redogörelse för dessa båda angreppsvinklar. Vi har dock funnit en viss svårighet att göra en tydlig uppdelning, eftersom respondenternas uppfattningar om vad som är ett musikaliskt uttryck är mångfasetterade. Exempelvis talar Carl, enligt vår tolkning, ibland om musikaliskt uttryck som något som handlar om anslag/tonbildning och ibland verkar det som om han uteslutande talar om musikaliskt uttryck med avseende på det klassiska pianospelets

”grammatik”. Vi förmodar att det är detta senare han syftar på när han vid ett tillfälle säger att om eleven inte har de fysiska förutsättningarna, en hand som kan utföra det så är det lönlöst att ge musikaliska instruktioner.

När det gäller undervisningen i stort försöker både Britta och Carl att integrera ett musikaliskt uttryck så tidigt som möjligt. De menar att det är detta som gör att lektionen blir levande och rolig. En undervisning som endast baseras på teknik och hantverk tror de eleverna upplever som tråkig. Dessa tankar samstämmer med Nachmanovitchs. Han menar att många barn tyvärr får en negativ bild av musikundervisning eftersom det ofta görs en uppdelning mellan övning och uppförande/verklig musik (Nachmanovitch, 1990, s.71). Anders menar att han inte jobbar med musikaliskt uttryck som en separat del i undervisningen, utan försöker integrera det med annat.

Vi menar att det borde vara möjligt i samtliga fall att integrera ett musikaliskt uttryck från första stund i undervisningen, eftersom det är möjligt att anpassa nivån efter eleven. Som lärare kan man arbeta med musikaliskt uttryck på många olika sätt och på en väldigt enkel, grundläggande nivå med sina elever. Detta finner vi stöd för både i litteraturen och hos våra respondenter, som även ger konkreta exempel på övningar som man kan använda för just detta ändamål. Dessa övningar handlar dock mestadels om hur man kan jobba med musikaliskt uttryck på sidan av ett stycke. Att integrera ett musikaliskt uttryck i undervisningen genom sådana övningar tycks vara enklare än att integrera ett musikaliskt uttryck vid inläringen av ett stycke. Både bland våra respondenter och i litteraturen har vi funnit denna åsikt att det är så mycket att tänka på för eleven vid inläringen av ett nytt stycke att det musikaliska uttrycket onekligen kan komma med direkt, även om detta vore önskvärt. Eleven är fullt upptagen med tekniska svårigheter och att hitta rätt toner. Neuhaus menar dock att även den första melodin som barnet spelar skall innehålla en uttrycksfull interpretation. Han anser att man snarast skall lära barnet att spela en sorgsen melodi sorgset och en högtidlig melodi högtidligt. Detta innan det själv kan avgöra vad det har för musikalisk avsikt med ett stycke (Neuhaus, 1999, s.21).

Rostvall och West utgår från schemateorin och delar in undervisningen i olika moment, varav musikaliskt uttryck är ett. De betonar vikten av att jobba med ett moment i taget. För att kunna uttrycka sig musikaliskt behöver eleven först ha utvecklat motoriska färdigheter på sitt instrument menar Rostvall och West. Samtidigt skriver de att det är viktigt att göra rätt från början, eftersom det är svårt att förändra inlärd rörelsemönster (Rostvall & West, 1998, s.63). Här tycker vi att de motsäger sig själva något. Schencks snöstegsprincip går ut på att för varje gång vi spelar något på ett visst sätt ökar sannolikheten att vi kommer att göra på samma sätt nästa gång (Schenck, 2000, s.129). Utifrån Schenks tankar menar vi att det blir svårt för eleven att plötsligt ”lägga till” ett musikaliskt uttryck om denne först spelat ett stycke flera gånger utan att involvera detta. Vi skulle önska att musikaliskt uttryck inte ses som ett moment avskilt från andra, utan som något som kan gå hand i hand med övriga inslag i undervisningen.

Samtidigt som Britta och Carl förespråkar integreringen av ett musikaliskt uttryck så tidigt som möjligt i undervisningen menar de, liksom Rostvall och West att vissa elever inte är mottagliga för instruktioner kring det musikaliska uttrycket eftersom de är så upptagna med tekniska svårigheter.

Särskilt när det gäller instuderingen av ett stycke upplever vi att Carls tankar går i linje med Rostvall och Wests. Han säger att man måste hitta tonerna innan man kan börja formulera ett musikaliskt uttryck och att denna process tar längre tid för oss pianister än för många andra instrumentalister. ”För det är två händer, två klaver och det kan vara väldigt koordinationsmässigt komplicerade grejer vi ska göra...” (Carl). Carl menar att man omöjligt kan tänka på alla saker samtidigt utan måste ta en sak i taget. Samtidigt menar han att ett musikaliskt uttryck bör komma in relativt snabbt, för att undvika att övandet blir mekaniskt.

Vi håller med om att det är mycket att tänka på som pianist eftersom det är två stämmor att tänka på o s v. Men kanske kan man då jobba med endast en hand i taget, eller endast några takter åt gången för att hinna tänka på det musikaliska uttrycket. Oavsett hur svårt ett stycke är som ska läras in borde man kunna ta ner det på en sådan nivå att man ändå hinner tänka på det musikaliska uttrycket och därmed får med det från början menar vi. Pålsson rekommenderar att först öva ett stycke väldigt långsamt, för att skapa sig en bild av stycket. Visserligen menar han att fokus då ligger på att ta rätt toner, men att man samtidigt ska försöka höra musiken inom sig och hitta en frasering (Pålsson, 2002, s.55).

Som vi tog upp i inledningen tycker vi att arbetet med musikaliskt uttryck till stor del handlar om anslaget och om att väcka en medvetenhet hos eleven och en lyhördhet inför musiken. Ser man på arbetet med musikaliskt uttryck på detta sätt kanske det inte känns så omöjligt att integrera detta redan i början vid instuderingen av ett stycke. Boon poängterar att man alltid ska ha med en musikalisk intention och att ett stycke ska vara "musikaliskt klart" redan vid första övningen (Tohver, 1998, s.109). Britta betonar även hon vikten av att eleven redan från början har ett klingande resultat i huvudet och en vilja med stycket. Annars vet de inte hur de ska öva på stycket hemma sedan menar hon.

Oavsett när vid instuderingen av ett stycke ett musikaliskt uttryck kan integreras anser vi att det är bra och viktigt att parallellt och så tidigt som möjligt i undervisningen arbeta med musikaliskt uttryck på olika sätt. Detta menar vi med utgångspunkt i Schenks snöstegsprincip gör att eleven redan från början övar upp en musikalisk medvetenhet och lyhördhet och därmed får lättare att tillämpa ett musikaliskt uttryck på kommande stycken. Även om eleven inte riktigt kan frambringa det önskvärda musikaliska uttrycket i ett stycke ännu har denne förhoppningsvis ändå en inre föreställning av hur hon/han vill att det ska låta. Detta menar Britta är viktigt för att eleven ska veta hur hon/han ska öva hemma. I likhet med Britta menar vi att denna musikaliska medvetenhet och lyhördhet är viktig just för att eleven ska kunna utveckla en egen förmåga att uttrycka sig musikaliskt.

8.5 Relationen mellan en personlig tolkning och en tolkning utifrån tonsättarens perspektiv

När det gäller relationen mellan att spela med ett personligt uttryck och att göra en tolkning av ett stycke utifrån tonsättarens perspektiv, sammanfaller Brittans och Carls tankar i avseendet att de båda tycker det är viktigt att eleven får tolka fritt inom vissa ramar. De använder till exempel termer som frasering och form som traditionellt förknippas med konstmusik. Att deras åsikter till viss del sammanfaller i denna punkt förmodar vi har att göra med att deras musikaliska djup ligger inom den klassiska genren.

Carl pratar vidare om att hans elever brukar göra som det står i noterna, men om de har någon egen tanke när det gäller nyanser eller liknande, så är han öppen för nya infallsvinklar. Han betonar att han inte vill säga till någon elev att den har fel känslor. Britta ser inte relationen mellan personlig tolkning och tolkning utifrån tonsättarens perspektiv som något motsägelsefullt. Snarare anser hon att man först bör försöka tolka vad tonsättaren har haft för intentioner med stycket och därefter lägga in sin egen person i uttrycket. Att tolka tonsättarens intentioner blir där en förutsättning för en personlig tolkning. Brittans åsikter stämmer här överens med Leygrafs hållpunkter angående pianistens frihet att tolka. Han anser att pianisten har stor frihet att utifrån kompositionen förändra dynamiken och klangen. Samtidigt måste pianisten försöka tolka vad

kompositören haft för intentioner med musiken. När det gäller frasering anser Leygraf att pianisten har stor frihet, så länge denne kan motivera sina val (Petersson, 2005, s.60).

Hans Pålsson går ett steg längre än både Britta, Carl och Leygraf, genom att säga att musiken speglar människonaturen och att det därför är viktigt att ha kunskaper om kompositören som människa. Detta ger tolkningen ett större djup. Samtidigt menar Pålsson att det är viktigt att utgå från sina egna livserfarenheter, eftersom man inte alltid kan veta vad tonsättaren menar. För att kunna ge ord åt känslorna och detaljerna i ett musikstycke är det också viktigt med egen livserfarenhet (Pålsson, 2002, s.66).

Anders menar att nybörjarelever inte har så stora kunskaper i att spela piano. Därför kan de behöva härma läraren, för att på så sätt skaffa sig egna referensramar gällande hur pianoundervisning bör se ut. Eleverna behöver inte nödvändigtvis göra en personlig tolkning av en låt. LPF94s mål om att elever självständigt ska kunna formulera åsikter grundade på både kritisk analys av källor, samt förnuftsmässiga överväganden, och hur dessa kan användas i instrumentalundervisning, ligger här nära tillhands (Läraryrket, 2001, s.43). Vi anser att den aktuella läroplanspunkten är applicerbar på synen på tolkning av ett stycke. När man gör en tolkning av ett stycke bör man nämligen sätta sig in i vad som varit kompositörens intentioner och därefter kritiskt granska dem. Carl menar i det fallet att man måste ha någonting att förhålla sig till innan man kritiskt kan granska en källa, vilket överensstämmer med Anders resonemang gällande att tolka ett stycke. Britta säger att hon brukar ge eleverna valmöjligheter till olika tolkningar av ett stycke. Alla tre respondenternas åsikter stämmer här överens med Rostvalls resonemang om att en förutsättning för att eleverna ska kunna göra en självständig gestaltning är att de får reflektera över vilka valmöjligheter som finns (Rostvall & West, 1998, s.63-64). Anders menar att nybörjarelever inte har något att förhålla sig till när det gäller hur de skall spela ett stycke. Alltså har de inga valmöjligheter och har svårt för att göra en självständig gestaltning.

Vi är beredda att understryka lärarnas tankar i denna fråga och ser samtidigt på det hela ur ett historiskt perspektiv. Sundin skriver att musikpedagogiken som växte fram under 30- och 40-talen präglades av borgerlig kultur. Det fanns klara normer för vad som var rätt och fel och ingen egentlig hänsyn tog till barns upplevelser och intressen. Musikämnet fick sin egen grammatik för att höja sin status bland övriga skolämnen (Sundin, 1988, s.50). Dagens musikpedagogik har förändrats avsevärt sedan 30- och 40-talen, men vi antar att spår finns kvar från musikpedagogikens historia och vi tror att de kan påverka lärarnas svar i frågan.

9. Sammanfattning

Genom det här arbetet har vi kommit fram till att begreppet musikaliskt uttryck är svårdefinierat. Det finns en mängd olika sätt att se på musikaliskt uttryck och hur man kan arbeta med detta i undervisningen. Med anledning av detta finns det också olika uppfattningar huruvida detta kan och bör integreras tidigt respektive sent i undervisningen och vid instuderingen av ett stycke.

Den allmänna uppfattningen är dock att ett musikaliskt uttryck med fördel bör integreras så tidigt som möjligt både vad gäller undervisningen i stort och vid instuderingen av ett stycke. Detta med anledning av att allt vi gör vid upprepade tillfällen skapar inlärd mönster som är svåra att bryta. Detta innebär att om en elev spelar något flera gånger utan ett uttryck blir det följaktligen svårt att integrera detta senare. Omvänt gäller att om ett musikaliskt uttryck integreras tidigt skapas en god vana hos eleven att spela uttrycksfullt. En annan anledning till att integrera ett musikaliskt uttryck så tidigt som möjligt är att undervisningen blir mer lustfylld för eleven.

Det finns många olika sätt och metoder för hur man kan arbeta med musikaliskt uttryck i undervisningen, på olika nivåer. Improvisations- och härmningsövningar, integrering av sång, arbete med anslag och gestaltningsövningar är några exempel.

Om man med ett musikaliskt uttryck menar exempelvis uttryckandet av känslor eller en tolkning av ett verk utifrån tonsättarens intentioner kan detta vara svårt för en nybörjarelev att frambringe tidigt i undervisningen, eftersom det kräver en rad tekniska färdigheter. När det gäller instuderingen av ett verk innebär det troligtvis svårigheter även för en väldigt duktig och rutinerad pianist att frambringe ett musikaliskt uttryck i detta avseende i ett tidigt skeende. Det är ofrånkomligt att man som pianist vid inläringen av ett nytt stycke först måste lära sig vilka toner som ska tas och få det att flyta åtminstone någorlunda innan man kan gestalta exempelvis känslor i musiken. Även om en pianist inte kommit så långt i inläringen av ett stycke att denne lyckas frambringe ett musikaliskt uttryck, bör dock det inre lyssnandet och en intention om hur stycket skall ljuda i sin fulländning finnas hos pianisten från första övningstillfället.

Som pianist spelar man oftast musik som är skriven av andra än en själv. Detta innebär att man vid tolkning av ett stycke har en tidigare kompositörs intentioner att förhålla sig till. Synen på hur fritt man kan förhålla sig till tonsättarens intentioner och de konventioner som rådde när stycket skrevs varierar. För att förstå bakgrunden till varför stycket ser ut som det gör, är det emellertid fördelaktigt att försöka bilda sig en uppfattning om tonsättarens musikaliska uttryck.

Har man dock synen att musikaliskt uttryck även handlar om hur man slår an en ton och medvetenheten kring detta kan man ha med ett musikaliskt uttryck tidigt och till och med redan från början både i undervisningen och vid instuderingen av ett stycke. Pianospel är avancerat och inbegriper en rad färdigheter. Det är många olika saker att hålla reda på för en pianist och därmed krävs en stor koordinationsförmåga. Det är dock möjligt att som lärare förenkla för sina elever, genom att ta en hand i taget eller genom att spela i ett väldigt långsamt tempo så att de hinner lyssna på vad de gör och medvetet forma ett musikaliskt uttryck.

Om en elev inte lyckas frambringe ett hörbart musikaliskt uttryck kan man som lärare ändå arbeta med musikaliskt uttryck från första stund, genom att väcka örat och lära eleven att lyssna. Därmed utvecklar eleven förhoppningsvis en musikalisk medvetenhet och lyhörddhet som senare även leder till en förmåga att frambringe ett uttryck.

Konsekvenserna för pianopedagogen utifrån arbetets resultat, blir följaktligen att väcka en musikalisk medvetenhet hos eleven och kontinuerligt arbeta med musikaliskt uttryck.

I vår studie utgår vi ifrån ett lärarperspektiv och redogör för pianolärares syn på musikaliskt uttryck ställt i relation till olika moment i undervisningen. I en mer omfattande studie skulle man kunna komplettera intervjuer med observationer och därmed uppnå en högre reliabilitet i arbetet. Vidare forskning i detta ämne, där lärarperspektivet tas till vara skulle även kunna innebära en jämförelse mellan lärares och elevers syn på begreppet musikaliskt uttryck. En fördjupning i någon av de metoder vi funnit väsentliga för ett musikaliskt uttryck skulle också vara möjlig.

10. Ordlista

(Bonniers Musiklexikon, 1983)

cembalo	klaverinstrument, där tonen alstras genom att en tagg knäpper strängen när tangenten slås an. Cembalon användes på 1500- och 1600- talen som konsertinstrument.
Chopin-anda	Chopins spelstil bygger på pianots klangegenskaper och uttrycksmöjligheter. Dennes melodibildning är rik på nyanser, som ofta är rytmiska och innehåller ornamentala utsmyckningar. Chopin kallas för en klaverets poet och dramatiker.
klavikord	Klavikordet är det enklaste bland klaverinstrumenten och tonen uppkommer genom att en metalltunga slår mot strängen. Till skillnad från andra klaverinstrument är det på ett klavikord möjligt att påverka tonen efter anslaget. Klavikordets ton är mycket svag och lämpade sig bäst för 1500- och 1600-talens hemmusicerande.
pianoforte	Äldre benämning på instrumentet piano. Pianot är ett tangentinstrument med hammarmekanik. När man trycker ned en ton, slås strängar an av filtklädda hammare.
programmusik	musik, vars förlopp mer eller mindre bestäms av ett ”program”, dvs. ett utanför musiken liggande föreställningsinnehåll.
virginal	mindre typ av cembalo. Användes i England och Tyskland under 1500- och 1600-talen.

11. Källförteckning

Tryckta källor

Bonniers musiklexikon. (1983) Stockholm: Bonnier Fakta Bokförlag

Bonniers svenska ordbok. (2002) Stockholm: Albert Bonniers Förlag

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning:
Vetenskapsrådet

Gardner, Howard. (1994) *De sju intelligenserna.* Jönköping: Brain Books

Göransson, Kristofer & Wirsén, David. (2007) *Att spela musik.* Göteborg: C-uppsats

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov. (2006) *Att skriva examensarbete i lärarutbildningen.*
Uppsala: Kunskapsföretaget

Johansson, Elisabeth & Svenningsson, Oscar. (2007) *Det är ju musik vi snackar.*
Göteborg: C-uppsats

Liedman, Sven- Eric. (2002) *Ett oändligt äventyr.* Albert Bonniers Förlag

Lundeberg, Åke. (1992). *Rampfeber.* Stockholm: Gehrman's Musikförlag

Lärarens handbok. (2001) Stockholm: Lärarförbundet

Nachmanovitch, Stephen. (1990) *Spela fritt.* Göteborg: Ejeby Förlag

Neuhaus, Heinrich. (1999) *Om pianospelets konst.* Stockholm: Artis Edition

Petersson, Johan. (2005) *Tillsammans med Hans Leygraf.* Luleå tekniska universitet:
Licentiatuppsats

Pålsson, Hans. (2002) *Tankar om musik.* Stockholm: Prisma

Rostvall, Anna-Lena, West, Tore. (1998) *Handlingsutrymme.* Stockholm: KMH Förlaget

Rostvall, Anna-Lena, West, Tore. (2001) *Interaktion och kunskapsutveckling.*
Stockholm: KMH förlaget

Schenck, Robert. (2000) *Spelrum.* Göteborg: Ejeby Förlag

Starr, William. (1976) *The Suzuki Violinist.* Knoxville, Tennessee: Kingston Ellis Press

Stukát, Staffan. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Studentlitteratur

Sundin, Bertil. (1988) *Musiken i människan.* Stockholm: Natur och kultur

Tesch-Holmberg, Ingrid. (1990) *Pianoskolan som tidsdokument.* Musikhögskolan Stockholm:
C-uppsats

Tohver, Berit. (1998) *Tanke - Ton*. Bromma: Edition Reimers

Winnberg, Lennart. (2001) *Från öra till hjärta, Melodier del 1*. Göteborg: Musica Bassa

Winnberg, Lennart. (2004) *Från öra till hjärta, Melodier del 2*. Göteborg: Musica Bassa

www.skolverket.se (2008)

Muntliga källor

Intervjuer

Intervju med Anders 27/11-2008

Intervju med Britta 1/12- 2008

Indetrvju med Carl 5/12-2008

Inspelningar och transkriptioner finns hos författarna

12. Bilaga

Inledande frågor

1. Pianoundervisning handlar om att utveckla många olika färdigheter. Är det något/några moment du tycker är viktigare än andra?
2. Vad tänker du på när du hör musikaliskt uttryck?

Det musikaliska uttryckets plats i undervisningen

3. Hur stor plats anser du att arbetet med det musikaliska uttrycket bör ha i undervisningen?
4. Jobbar du konkret med musikaliskt uttryck i undervisningen? I så fall hur? Har du någon speciell metod?
5. När i undervisningen kommer detta in? I ett tidigt eller sent skede vid instuderingen av ett stycke?
6. Vad tror du det får för konsekvenser för elevens musikaliska utveckling om man inkluderar ett musikaliskt uttryck tidigt respektive sent vid inläringen av ett stycke?

Metoder för att jobba med det musikaliska uttrycket

7. Åke Lundeberg, läkare med inriktning på psykoterapi och violinpedagog, förespråkar integrering av sång vid musicerande. Han menar att detta får oss att skärpa vårt inre lyssnande, vilket i sin tur påverkar det musikaliska uttrycket positivt. Vad tycker du om det och använder du dig av sång i din undervisning?
8. Arbetar du med anslaget i din undervisning och i så fall hur?

Teoretisk anknytning

9. Tycker du att det är viktigt att vara insatt i instrumentalpedagogisk litteratur? Har du fått pedagogiska eller metodiska idéer därifrån som du använder dig av i din undervisning? Vilka?
10. I LPF94 står det under uppnåendemål för frivilliga skolformerna, att skolan skall sträva mot att eleverna ökar sin förmåga att självständigt formulera åsikter grundade på såväl kritisk analys som förnuftsmässiga överväganden. Hur kan det få uttryck i pianoundervisning?
11. Musikaliskt uttryck kan handla dels om ett personligt uttryck men också om att tolka ett verk utifrån tonsättarens perspektiv. Hur ser du på relationen mellan dessa aspekter?
12. Reflekterar du själv över det musikaliska uttrycket i ditt eget pianospel? Hur verkställer du dessa tankar i din övning?