

doi: 10.24834/educare.2021.2.7

## Verktogsrelaterad flexibilitet som undervisningskompetens: En fallstudie av tre multiinstrumentala musiklärare

*Cecilia Frostenson Lööv*

<https://orcid.org/0000-0003-1720-7086>

[cecilia.frostenson@larkultur.se](mailto:cecilia.frostenson@larkultur.se)

*Erkki Huovinen*

<https://orcid.org/0000-0003-0646-0043>

[erkki.huovinen@knh.se](mailto:erkki.huovinen@knh.se)

In the current debate concerning the Swedish Schools of Music and Performing Arts (SMPAs) the concept of *flexibility* is frequently used. Here it mostly describes the necessity to take students' requests and needs into account in teacher education and the institutions' ability to adapt to changing demands for artistic activities among children and adolescents. In contrast to this view, this study examines flexibility as a central competency of the teaching profession and particularly in a curriculum-free environment such as the SMPAs. Resting on the assumption that teachers with a large toolkit have a certain advantage in practising flexibility, the study is based on interviews with three multi-instrumentalists, all of them experienced music teachers in SMPAs. The analysis suggests three forms of flexibility that are related to the teachers' use of instrumental tools, each of them emerging in particular kinds of teaching activities: *problem-solving flexibility* in instrument-related counseling, *method flexibility* in ensemble leadership, and *role flexibility* in group music-making. The findings are discussed in relation to ideals of teacher specialization and versatility, and the notion of tool-based flexibility is distinguished from improvisation as a teaching skill.

Keywords: improvisation, music teachers, musical instruments, school of arts, versatility

## 1. Inledning: Kulturskolans undervisningspraktik

Undervisningen i den svenska kulturskolan skiljer sig från undervisning i estetiska ämnen inom grundskola och gymnasium genom att vara frivillig och till största delen äga rum på barns och ungas fritid. Till skillnad från dessa skolformer styrs inte kulturskolans verksamhet av någon skriven läroplan vilket medför en stor frihet för lärarna i utformandet av undervisningens innehåll (Jordhus-Lier, 2018). Kulturskolans lärare kan i detta avseende sägas utgöra ”levande läromedel och sin egen läroplan” (Sandberg, 2006, s. 49) baserat på kompetens och egna musikaliska preferenser i samspel med elevernas önskemål och behov. Lärare i kulturskolan karaktäriseras ofta som ”eldsjälar” men till skillnad från många andra eldsjälsvärdna fritidsaktiviteter har kulturskolans lärare någon form av reglerad anställning och oftast en lärarutbildning på högskolenivå i något konstnärligt ämne (SOU 2016:69, s. 106).

De senaste åren har kulturskolan fått ett ökat utrymme i det offentliga samtalet kring barns tillgång till kultur och kulturutövande. I maj 2018 fattade den svenska regeringen beslut om den första nationella strategin för kulturskolan i Sverige (Prop. 2017/18:164). Avsikten med de statliga insatserna är att ge kulturskolan stöd som kan ”främja dess möjligheter att erbjuda barn och unga undervisning av hög kvalitet i kulturella och konstnärliga uttrycksätt, liksom möjligheterna till såväl fördjupning som bredd i undervisningen med utgångspunkt i vars och ens särskilda förutsättningar” (Prop. 2017/18:164, s. 13). De områden som pekas ut som särskilt viktiga är tillgänglighet och jämlikhet, ett brett och angeläget utbud, hög kvalitet både i bredd och spetsundervisning samt en god kompetensförsörjning. Kulturskolans uppdrag tar utgångspunkt i det demokratiska uppdraget om alla barns rätt till kultur där den lagliga grunden sedan år 2020 utgörs av Barnkonventionen. Den nationella strategin framhåller, i likhet med den statliga utredning som föregick den, att undervisningen ska verka för ett lärandesammanhang som är anpassat efter elevens behov och intressen och på så sätt utgöra en plats för konstnärlig, social och personlig utveckling för alla barn och ungdomar oavsett bakgrund (SOU 2016:69; Prop. 2017/18:164).

Kraven på kulturskolans lärare är stora eftersom undervisningen ”omfattar allt från nybörjare till elever i gymnasieåldern som utövar sin konst på kvalificerad nivå” (Prop. 2017/18:164, s. 26) och att den ska kunna ”röra sig mellan olika genrer, samtidigt som elever med ett specialintresse

ska ges möjlighet till fördjupning” (Prop. 2017/18:164, s. 18). Lärarna ska tillämpa ”en pedagogik som utgår från barnets egna erfarenheter och intressen” (Prop. 2017/18:164, s. 12) samt ge barn och unga ”goda förutsättningar att ha inflytande på verksamhetens utformning och innehåll” (Prop. 2017/18:164, s. 12). Såväl utredningen som den nationella strategin betonar att lärarnas kompetens har stor betydelse för undervisningens kvalitet. Begreppet *flexibilitet* används i såväl utredning som nationell strategi för att beskriva kulturskolans arbetssätt. Flexibiliteten kan gälla organisation och samverkan, tillgänglighet att delta, möjlighet till digital undervisning samt anställningsformer och arbetstider. Framförallt används dock begreppet flexibilitet för att beskriva en handlingsberedskap för att möta upp fler och nya kulturuttryck i barn- och ungdomsgruppen. Detta får konsekvenser såväl för kulturskolans kursutbud som för pedagogutbildningarnas innehåll (Prop. 2017/18:164).

Enligt Björk et al. (2018) utmärks riktlinjerna för kulturskolor och deras motsvarigheter i hela Norden av en viss flexibilitet i denna bemärkelse. Men varken Björk et al. (2018), utredningen (SOU 2016:69) eller den nationella strategin (Prop. 2017/18:164) beskriver om eller hur *lärarna* behöver praktisera flexibilitet i undervisningen för att skapa goda förutsättningar för elevernas lärandeprocess. Relationen mellan lärare och elev i den finska musikskolan har undersökts av Björk (2016). Hon visar att relationen är central för lärarna i deras strävan att skapa möjligheter för elevernas musikaliska utveckling. Lärarna i hennes studie lyfter fram vitalitet, uthållighet, lekfullhet och humor som utmärkande drag för en undervisning som både vill inspirera eleverna och samtidigt bibehålla deras egen lust och motivation att undervisa (Björk, 2016).

En av de hittills få studier som haft ambitionen att förstå vad som äger rum i kulturskolans musikundervisning gjordes i början av 2000-talet av Rostvall och West (2001). Avhandlingen utgick ifrån videoanalyser av elva lektioner inom gitarr- och bleckblåsundervisning. Utifrån socialsemiotisk teori och ett diskursteoretiskt perspektiv visade resultaten att undervisningen präglades av att notbilden och dess reproduktion stod i förgrunden. Lektionstiden dominerades av lärarnas ensidiga språkliga instruktioner och frånvaron av musikaliska aspekter som tolkning, improvisation och skapande (Rostvall & West, 2001). En annan relevant studie är Holmbergs (2010) avhandling där resultaten visade att lärarna fann uppdraget för musikundervisningen i kulturskolan oklart och att de bar på en känsla av att tappa greppet om grunden för sitt arbete.

Lärarna upplevde att det i realiteten var eleverna och marknaden som styrde innehåll och upplägg vilket fick till följd att de önskade tydliga styrdokument för verksamhetens utformning (Holmberg, 2010). Även Jeppsson (2020) har visat hur kulturskolans fält i stor utsträckning påverkas av medier, politik och ekonomi.

Den bild av lärarnas undervisningshandlingar som tonar fram speciellt från Rostvall och West (2001) karaktäriseras av bristande flexibla förhållningssätt i det musikaliska mötet med eleverna. Med antagandet om ett behov av flexibilitet i kulturskollärares lektionspraktik vill denna studie bidra till kunskapen om kulturskolans undervisning. I centrum för analysen står tre erfarna multiinstrumentala musiklärares berättelser om arbetet med att skapa förutsättningar för elevers lärande.

## 2. Teoretiska utgångspunkter

En kompetent musiklärares flexibilitet kan antas gälla såväl handlingar relaterade till undervisningssituationen som musicerandet i sig. I yrkesutövningen kombineras på så sätt de båda yrkesrollerna musiker och lärare (Ballantyne et al., 2012; Pellegrino, 2015). Rollerna kan komma i konflikt med varandra på politisk, institutionell, kollektiv och/eller individuell nivå (Angelo & Kalsnes, 2014) men de kan också samverka som i följande utsaga: ”Genom alla år har jag känt mig som konstnär och aldrig har denna känsla varit så stark som när jag arbetar som pedagog” (Irving, 1994).

Ett sätt att skapa koherens och överbrygga dualiteten i musikläraryrket kan vara att ta utgångspunkt i ett kulturhistoriskt och sociokulturellt perspektiv på lärande och undervisning (Vygotsky, 1998; Wertsch, 1998; Säljö, 2000, 2005). Här ses lärande som situerat i en social, historisk och kulturell kontext. Lärandet sker i samspel med andra och det handlar om meningsskapande processer där den proximala utvecklingszonen är en nyckel för läraren i utformningen av undervisningen. Denna utgörs av en kunskapszon där barnet med hjälp av en vuxen eller en mer erfaren kamrat får möjlighet att erövra nya kunskaper i samspel och dialog. Lärandeprocessen antas äga rum med hjälp av *medierande resurser* (Wertsch, 1998) i form av kulturella verktyg som används för att tänka, kommunicera och agera. Dessa består av psykologiska och fysiska verktyg där språket är exempel på det förra och olika konkreta föremål på det senare.

Ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande och undervisning är det centralt att förstå hur användningen av medierande resurser aktiverar, triggas och driver lärprocesser (Jakobsson, 2012).

Bruner (2002) betonar vikten av en *kulturell verktyglåda* för lärande och undervisning. Den *musikkulturella verktyglådan* för lärande och undervisning i musik beskrivs av Hultberg (2000, 2011) innehålla bland annat instrument, noter, förhållningssätt, gester, språkbruk, sätt att musicera samt konventioner att strukturera och uttrycka musik. Musikalisk kunskap medieras genom verktygsanvändningen och kommer till uttryck i ”meningsfulla musikaliska framträdanden” som kräver både instrumentala färdigheter och förtrogenhet med genre och kontext (Hultberg, 2000, 2011). Det intressanta är att trots potentiella konflikter mellan yrkesroller som musiker och lärare medieras både pedagogiska och konstnärliga aspekter ofta genom samma centrala musikaliska verktyg – musikinstrument.

I flera länder ger högskolornas musiklektörprogram förutsättningar för att tillägna sig kompetens inom flera instrument. Det gäller också för Sverige där studenterna förutom huvud- och biinstrument även har kurser i ett antal ”bruksinstrument”, oftast bestående av piano, gitarr, elbas, trumset och sång. Detta skapar förutsättningar för en stor verktyglåda i musiklektöryrket, men kravet på mångsidighet kan också strida mot tanken om att professionalitet förutsätter specialisering. Freidson (2001) beskriver hur professioner som bygger på specialisering baseras på *omdömesgilla bedömningar* i yrkesutövningen och framhåller att det särskilt gäller för yrken som är kopplade till utveckling och kreativitet. De omdömesgilla bedömningarna gäller situationer där handlingarnas resultat inte är givna i förväg (Freidson, 2001). Kopplingen mellan *flexibilitet* och specialisering är särskilt intressant för musikpedagogiken i kulturskolan, med tanke på att levande lärardiskurser i kulturskolan enligt Jordhus-Lier (2018) visar en kamp mellan motsatta ideal om specialisering och mångsidighet.

De motsatta idealen kan bäst förstås utifrån den västerländska konservatorietraditionen där musikern oftast förutsätts specialisera sig på ett huvudinstrument. Det är symptomatiskt att begreppet ”målmedveten övning” (engelska: *deliberate practice*) som fokuserar på mängden av systematiskt övande blev centralt för expertisforskning just genom en studie av specialiserade instrumentalister på en musikhögskola (Ericsson et al., 1993). I studien jämförde forskarna de

bästa violinisterna och pianisterna med ”mindre framgångsrika individer” (Ericsson et al., 1993, s. 393) såsom jämförelsegruppens musklärare. Utifrån detta perspektiv kan valet att ägna tid till fler instrument antas medföra möjliga negativa effekter för övningstiden (Lammers & Kruger, 2003) och därmed minskade möjligheter att utveckla specialistkunskaper. Å andra sidan finns forskningsresultat som visar att musikers praktiska handlingar med ett musikinstrument kan vara delvis oberoende av specifika motoriska krav (Palmer & Meyer, 2000) vilket också kan möjliggöra ”överspillningseffekter” vid lärande av flera olika musikinstrument. Utöver möjliga transfereffekter kan kompetensen att spela flera olika instrument vara befrämjande för musikskapande. Biasutti och Frezza (2009) rapporterade att improviserande musiker som kunde spela fler än ett instrument hade fler optimala ”flow”-upplevelser (Csikszentmihalyi, 1990) i sitt musicerande i jämförelse med de som bara spelade ett instrument. En mångsidig användning av musikskapande verktyg lyfts ofta fram i undervisningskontexter där kreativitet och improvisation värderas (Sheridan, 1992; Scott, 2007).

Denna studie vilar på antagandet att musklärarens instrumentala resurser skapar förutsättningar för en verktygsrelaterad flexibilitet i undervisningen, men att själva flexibiliteten inte kan reduceras till en stor verktygslåda: det handlar om *hur* läraren använder sig av dessa resurser. Lärares professionella handlande kan enligt Ferm Almqvist (2020) beskrivas som didaktiska val kring vad som ska läras och hur läraren ser till att lägga till rätta undervisningen för att möjliggöra elevernas lärande. Viktiga förhållningssätt hos läraren handlar om öppenhet för elevers tidigare erfarenheter och för elevers initiativ samt bemötandet av elevernas handlingar (Ferm, 2004). En skicklig lärare kan sålunda genom planerade och intuitiva didaktiska val antas inta ett flexibelt förhållningssätt baserat på omdömesgilla bedömningar för att både *individ- och situationsanpassa* undervisningen.

Det som här benämns som musklärarens flexibilitet och omdömesgilla bedömningar har varit i centrum för några svenska musikpedagogiska avhandlingar. Utifrån ett kulturpsykologiskt perspektiv visade Backman Bister (2014) hur tre musklärare i grundskolan och gymnasiet individanpassade undervisningen genom användningen av en undervisningskulturell verktygslåda. Individanpassningen skedde bland annat genom att eleverna fick välja uppgifter och kulturella verktyg som redskap för sitt lärande. Elevers musikaliska lärande i skriftlig respektive muntlig lärandekultur undersöktes av Mars (2016).

Hon visade hur lärandet i båda fallen var beroende av musiklärarens ämneskunskap och sätt att organisera undervisningen där val av specifika medierande verktyg utifrån kunskap om elevernas behov var centrala (Mars, 2016).

Föreliggande studie vilar på antagandet att flexibilitet i handlingar och förhållningssätt är eftersträvaransvärda i en undervisningskontext karakteriserad av frivillighet och avsaknad av en skriven läroplan. Därutöver antas att musiklärarens flexibilitet stöds av en mångsidig musikkulturell verktygslåda där kompetens att spela olika musikinstrument – multiinstrumentalism – ingår. Vår övergripande forskningsfråga är följande:

- Hur kommer flexibilitet till uttryck hos musiklärare med multiinstrumental kompetens inom kulturskolans undervisningskontext?

### 3. Metod

Studien baseras på kvalitativ analys av semistrukturerade intervjuer med tre musiklärare som har kompetens och mångårig vana att undervisa i flera olika musikinstrument. Lärarna valdes ut genom rekommendationer med avsikten att representera olika former av multiinstrumental kompetens. Samtliga jobbar i kulturskolor belägna inom en storstadsregion. I studien undersöks de tre lärarnas berättelser om egna undervisningshandlingar och förhållningssätt kopplade till instrumentanvändningen. Bruner (1999) framhåller att människor ofta är skickliga på att skapa berättelser om sin vardag och yrkespraktik. Sådana narrativ kan ge sammanhang, struktur och mening för deras erfarenheter (Bruner, 1999). Berättelser om det egna handlandet i praktiska yrkessammanhang kan också förstås i perspektiv av begreppet *praktisk yrkest teori*, som speglar ”den enskilde yrkesutövarens förväntningar om praktiken och den samlade handlingsberedskapen” (Lauvås & Handal, 2001, s. 206).

Intervjuerna genomfördes av den första artikelförfattaren hösten 2017 och varierar i tidslängd mellan 44 till 54 minuter. Den för undersökningen centrala intervjufrågan gällde hur lärarna använder sig av sin multiinstrumentala kompetens i undervisningen och avsåg att fånga upp handlingar och förhållningssätt som är kopplade till användningen av medierande resurser i form av olika musikinstrument. Utifrån lärarnas svar på frågan ställdes följdfrågor med avsikten att

fördjupa resonemanget kring instrumentanvändningen. Intervjuguiden innehöll även frågor kring respondenternas bakgrund, undervisningsämnen, kompetens att spela olika instrument samt viktiga grunder för den egna undervisningen. Efter transkriberingen av intervjuerna läste varje respondent igenom en utskrift av sin intervju, kompletterade missförstånd via e-mail och gav i ett e-mail sitt tillstånd att använda materialet för en anonymiserad forskningsartikel. Studien ansluter därmed till Svenska Forskningsrådets etiska riktlinjer (2017).

Analysen av intervjumaterialet bygger på lärarnas egna beskrivningar av sin undervisning och har därmed deras självframställan som förutsättning. I svaren på frågorna berättar lärarna om vad och hur de *gör* men också vad och hur de *tänker* kring upplägget av undervisningen. I analysen har tillvägagångssätten kategorisering, tolkning och strukturering genom berättelser (Kvale, 2007) använts. Genom upprepade läsningar av transkriberingarna har nyckelord, teman och kategorier identifierats. Nyckelorden, exempelvis ”kul”, ”petnoga”, ”driva”, ”pröva”, ”valfritt”, ”entusiasm”, ”respekt” och ”lust”, kopplades till teman som beskrev olika aspekter av undervisningen. Dessa teman bestod bland annat av ”kreativitet”, ”progression”, ”kommunikation”, ”lyssnande”, ”improvisation”, ”lärande”, ”metod”, ”personlig utveckling” och ”gestaltning”. I den fortsatta analysen identifierades tre kategorier av undervisningshandlingar där den multiinstrumentala kompetensen kom till användning, och som alla utmärktes av vad vi tolkade som olika former av verktygsrelaterad flexibilitet. Sammantaget har det metodiska upplägget givit möjligheter för beskrivning och tolkning av didaktiska val, handlingar och förhållningssätt som låter lärarna utforma sin undervisningspraktik med den multiinstrumentala kompetensen som förutsättning. Här nedan följer en kort presentation av varje lärare, som i studien har fått fingerade namn:

*Adams* första instrument var piano och oboe, men oboen byttes mot trumpet i tonåren då en tid av lustfyllt musicerande tog sin början. Enligt egna ord spelade han ”hysteriskt mycket” och hade ”otroligt kul” i olika former av ensembler samtidigt som han regelbundet sjöng i kör på avancerad nivå. Utmanad av en lärare på en eftergymnasial musikutbildning började han öva trumpet fem timmar om dagen. Spelandet ledde efterhand till musikhögskola och examen från musiklejarutbildningen med inriktning mot grundskola/gymnasium. Där fick han förutom studier i trumpet och piano även undervisning i de övriga bleckblåsinstrumenten samt i bruksinstrument (bas, trumset, gitarr). Sedan 30 år har Adam undervisat inom kulturskolan i bleckblåsinstrumenten



trumpet, valthorn, trombon samt olika sorters tubor. En relativt stor del av tjänsten är förlagd som ensembleledare för jazzgrupper, storband och blåsorkestrar. Adam har parallellt med lärarjobbet i kulturskolan under alla år arbetat som professionell musiker företrädesvis i olika typer av ensembler grundade i jazzgenren.

*Barbara* undervisar både i drama/rörelse och musik och upplever mer likheter än skillnader mellan dessa konstnärliga ämnen. Tonårstiden innebar mycket pianospel och körsjungande. Efter gymnasiet följde teaterstudier och rytmiklärarutbildning med examen från musikhögskola. Barbara har i 35 år undervisat i ämnena piano, sång, rytmik, ensemblespel och musikdrama/musikteater inom kulturskola, på grundskola och i skoldaghem. När musikskolan ombildades till kulturskola berättar Barbara hur hon fick en ”100% kick” genom möjligheten att blanda olika konstnärliga uttryck i ämnen som var nya i kursutbudet. Arbetet i musikdramagrupperna resulterar oftast i en föreställning där ambitionen är att gestalta något som upplevs viktigt av eleverna och där alla erbjuds att spela instrument, sjunga och agera.

*Carls* musikaliska bana är grundad i gehörsmusicerande, kamratlärande och självstudier i sång, gitarr och piano. I tonåren introducerades han till blockflöjt av sin far och spelandet ledde vidare till studier på folkhögskola och därefter till musikhögskola och en examen som blockflöjtpedagog. Med musikaliska rötter i flera olika genrer som pop/rock, jazz, barock- och renässansmusik samt svensk och irländsk folkmusik har Carl under 40 år undervisat i kulturskolan i ämnena blockflöjt, tvärflöjt, traversflöjt, irländsk flöjt, fiol, gitarr, sång och klarinett. Därutöver spelar han piano, cello och valthorn. Inom sin tjänst har han under åren startat och varit ledare för ensembler inom olika genrer samt fungerat som pianoackompanjator till kollegors elever. Han har också haft arrangemangs- och kompositionsuppdrag inom tjänsten samt en egen musikerverksamhet utanför kulturskolan.

#### **4. Analys**

I vår analys av lärarnas flexibilitet framträder en bild av hur deras möten med eleverna baseras i ett flexibelt förhållningssätt och ett bemötande grundat i dialog. Exempelvis beskriver Carl hur det är viktigt att ”få kontakt” och ”att man känner att man kan ha en sorts samtal” med eleven. Om vi tolkar detta som uttryck för lärarens *relationskompetens* (Aspelin, 2018), kan vi säga att våra

deltagare visar medvetenhet om en slags *relationell flexibilitet* i sitt arbete. Det blir speciellt tydligt i Barbaras beskrivning av lyhördhet och dialog i mötet med eleverna:

Men det tar man ju efter ”don efter person” [...] Att använda en dynamisk metod. Som man använder hela tiden. Man lyssnar in den man möter [...] Jag kan känna att den här gruppen behöver något helt annat. Och det är det som är dynamisk pedagogik [...] Man ser vart gruppen är på väg [...] Jag säger så... att en större del av vad vi gör handlar om människor. Och att musik, teater, dans är vägen för att människor ska må bra.

Den allmänna relationella flexibilitet som kommer till uttryck i intervjuvären är inte kopplad speciellt till lärarnas multinstrumentala kompetens. I citatet ovan verkar Barbaras ”dynamiska metod” inte vara något som primärt möjliggörs av några specifika instrumentala verktyg eller sätt att använda dem. I stället beskrivs den mer som ett direkt mellanmänniskt ”lyssnande” eller ”möte” som når utöver undervisningsmomenten i sig. Utan att ifrågasätta vikten av denna relationella flexibilitet för den pedagogiska situationen, valde vi därför att sätta den inom parentes i den vidare analysen för att därigenom tydligare kunna belysa andra typer av flexibilitet med tydlig anknytning till lärarnas multiinstrumentala kompetens.

### **4.1 Problemlösningsflexibilitet**

Utifrån ovanstående resonemang fokuserades analysen på mer konkreta undervisningshandlingar. I lärarnas berättelser om hur de använder sig av sin multiinstrumentala kompetens i undervisningen identifierades tre relevanta kategorier av handlingar: *rådgivning*, *spelledning* och *samspel*.

Bland våra respondenter är Adam den som i störst omfattning berättar om undervisningshandlingar där den multiinstrumentala kompetensen används för att ge verbala råd till eleverna. Han beskriver hur de olika brassinstrumenten är ”lika men olika” och är tydlig med hur de skiljer sig åt vad gäller tonansats, andning, stämning och notering. Instrumenten ”säger olika saker”:

Och en individ kan ha problem att spela en ton på en trumpet. Men jättelätt på en trombon. Eller... jättelätt på ett horn. För hornet svarar mycket snabbare, ett horn ger respons enklare. En trumpet kan vara lite motståndare. Ett horn säger: ”Javisst, jag ska spela.”

Adam drivs av idén att ”det ska gå lätt att spela”. Hans rådgivning har en karaktär av problemlösning, med syftet att underlätta elevens spel. Som multiinstrumentalist visar Adam en viss *problemlösningsexibilitet* i och med att han kan stödja ett instrumentbyte:

Till exempel: ”Det här är en mycket bättre idé. Det är en bättre idé att du *inte* spelar trombon. Du kanske är mycket bättre på trumpet.” [...] Om man har någon som kanske förstår vad vi håller på med men det vill inte riktigt. Att näbben inte vill, det funkar inte att få ton.

Då kan det hända att han ringer hem till föräldrarna men det är samtalet med eleven som är viktigast. Förslagen om instrumentbyten är just förslag och det är eleven som bestämmer om hen vill eller inte. Instrumentbyten kan också bli aktuella när en elev har tandställning:

Han gick på trumpet. Och så fick han tandställning. Och det åker man ju på hela tiden. Så då kan det vara smart att byta till Ess-tuba. För den är större, så munstycket inte skaver. Men hamnar utanför tandställningen. Så han spelade tuba. Rätt länge. [...] Och kan man spela Ess-tuba så kan man spela trumpet. Greppen är i princip rakt av.

Adam berättar att instrumentbyten också kan ske av andra anledningar, bland annat för att eleverna är unga och små till växten eller i samband med sjukdom. Små trombonister rekommenderar han att börja med tenortuba när armen inte räcker till för det yttersta så kallade draget (dragläge sju som förutsätter att musikern sträcker ut armen). Elever med astma eller cystisk fibros mår väl av att spela tuba genom att mycket luft behövs för tonansatsen. Men även här gäller principen ”elevens eget val”.

Arbetet som professionell musiker med många timmars samvaro med spelande kollegor har, enligt Adam, skapat tillfällen för hans eget lärande även kring instrument som han själv inte spelar, som exempelvis saxofon. Som orkesterledare värdesätter han omfattande instrumentkunskaper för att kunna ge eleverna ”tricks of the trade”. Råden kan handla om greppet för hur en viss ton kan tas, om begränsningarna hos instrument eller om rekommendationer att till exempel byta ut ett munstycke. Genom att använda sin multiinstrumentala kompetens föreslår han lämpliga tillvägagångssätt som syftar mot elevens progression i utvecklandet av musikaliska kunskaper.

Också dessa rådgivande handlingar kan tolkas som uttryck för en problemlösningsflexibilitet där den multiinstrumentala kompetensen används för att lägga till rätta för elevens adekvata användning av musikinstrumentet.

#### 4.2 Metodflexibilitet

Begreppet *spelledning* har valts för att karaktärisera den kategori av undervisningshandlingar där en grundläggande struktur eller plan finns för hur musikaliska aktiviteter ska utformas, men där aktivitetens genomförande lämnas över till eleverna själva att lösa. Inom spelmannslagstraditionen betecknar begreppet *spelledare* en person som leder spelet på träningar och framträdanden (von Wachenfeldt, 2014). Begreppet har en vidgad betydelse inom rollspelsvärlden där spelledaren har större möjlighet att påverka utfallet av spelarnas handlingar genom att hålla ordning på regler samt fördela ordet och uppmärksamheten (Nilsson & Waldermarson, 1988; Andersson, 2005). Rollspel har varken vinnare eller förlorare. Fokus ligger istället på samspelet i gruppen där spelarna själva behöver ta ställning till hur de ska agera i en given situation utifrån sina förutsättningar och uppfattning om läget (Andersson 2005).

Som exempel på spelledning i denna bemärkelse finns de delar av Barbaras undervisning som är uppbyggda på olika modeller för konstnärlig utveckling och skapande. Modellerna benämner hon som det ”tonala paketet”, det ”rytmiska paketet” och ”dramapaketet”. Paketerna liknar hon vid en liten ”boll” av övningar som varierar utifrån individers och grupperns kunskaper, behov och önskemål. Det tonala paketet är tänkt att ge eleven en grund att hantera ett melodiskt material i en harmonisk struktur. I hennes undervisning, som ofta sker i grupp, används då piano och olika melodislagverk som xylofon och marimba:

Om vi tänker oss att vi är fyra stycken, jag brukar ha fler än det. Men fyra stycken här inne. Så tar vi varsitt instrument och sen så kanske jag bara kör en rundgång på ett instrument med vanliga ackord på vita tangenter så får alla pröva att spela till. Så kan man köra en liten stund var... och så får man prova ett tag. [...] Och så säger jag ”svarta tangenter” och så flyttar alla upp till svarta tangenter och så håller vi på så ett tag så att alla får pröva.

Barbara framhåller att det rytmiska är ”grunden” och berättar att när eleverna jobbat med henne ett tag förstår de ”hur viktig rytmen är”.

Det rytmiska paketet har för avsikt att utveckla elevens rytmiska färdigheter och verktygsanvändningen består av olika former av slagverksinstrument, bland annat japanska taiko-trummor:

Så har jag ett annat paket då jag startar och gör ett ostinato. [...] Det kan vara... [visar en rytmiserad tonföljd på piano]. Och jag kan byta. Så de kan känna nu gör hon något som återkommer. Det var en puls där. [...] Så bygger man en matta. Och så tar jag bort mig själv efter ett tag. Och så tar man bort en i taget. På det här sättet får alla höra. Man förstår vikten av det man gör. Man förstår att det inte är så farligt att göra en och samma sak länge.

I både de tonala och rytmiska paketen låter Barbara eleverna utforska musikaliska strukturer genom improvisatoriskt spel. Improvisation används också för att undersöka möjligheter och begränsningar i röst, rörelse och drama. Detta sker i tillämpningen av dramapaketet:

Det kan vara allt från att skicka klappar till varann till att göra grimaser till att spöka ut sig till drama/Laban-övningar<sup>1</sup> som leder rent fysiskt över till teaterimprovisationer som man visar för varann. Att våga använda rösten. Hela det paketet är liksom varvat hela tiden med instrumenten. [...] Spegelövning, det är ju en sån här grund. Den är alltid med. Den gör jag i många former. Och det är för att när du som musiker gör den här rörelsen [visar] så vet du att låten startar och när du gör så här [visar] stannar den. Det behövs inte mer.

Barbaras multiinstrumentalism förefaller stödja en *metodflexibilitet*. De olika paketen förutsätter delvis olika instrumentala resurser men lämnar samtidigt utrymme för kreativa instrumentval. Instrumenten fungerar här inte som representanter för olika musikaliska traditioner utan snarare som verktyg för pedagogiska metoder som ska sensibilisera elever till bredare musikaliska eller dramatiska fokusområden. Reglerna för användningen av verktygen presenteras av läraren genom förebildande handlingar där hon ger eleverna frihet att själva experimentera inom tydliga ramar.

Även Carl tar rollen som spelledare när han berättar om vad som kan hända med ”Skåpet” i hans undervisningsrum. Skåpet innehåller olika historiska instrument som krumhorn, zinkor, fiddlor samt många sorters flöjter och slagverksinstrument. Det händer inte sällan att elever blir nyfikna

---

<sup>1</sup> Syftar på Laban-metoden – en metod för rörelseövningar och rörelseimprovisation utvecklad dansaren, dansteoretikern och koreografen Rudolf Laban (1879–1958).

på något av instrumenten i Skåpet, vill pröva att spela det och ibland även fortsätta att göra det. Skåpets innehåll inspirerar även till lekar som i denna berättelse om en elev med autismspektrum:

Och så har det varit nån elev som jag hade, då skulle jag sitta ungefär så här [visar genom att sitta bortvänd] och så skulle hon gå till skåpet och så skulle hon spela på nånting och så skulle jag säga vad det var. Sådana saker. [...] Så man får leka [skrattar].

Multiinstrumentalismens betydelse för metodisk flexibilitet exemplifieras här på ett påtagligt sätt. Men för Carl verkar avgränsade metoder vara av underordnad betydelse. I stället för de planmässiga, relativt ”slutna” scheman som beskrivs av Barbara föredrar Carl spelledande undervisningshandlingar som kan betecknas som mer ”öppna”. I exemplet ovan kommer ett improvisatoriskt förhållningssätt grundat i det mellanmänniska mötet i förgrunden.

Det ”öppna” förhållningssättet gäller även musikalisk improvisation som med åren har blivit viktigare för Carl att introducera från start. Annars är enligt honom risken stor att eleverna ”blir för beroende av noter”. Carls kunskaper i improvisation är relaterade till genrer som folkmusik, jazz och barockmusik, men när han presenterar improvisation för eleverna kommer numera den genrerelaterade improvisationen mer i bakgrunden:

[N]u gör vi nånting och vi kan göra på det här sättet. Det är inget att komma ihåg heller. Utan det är bara att spela. Det är bara att se – vad kan man göra med dom där tonerna? Hur skulle det vara om man började på den tonen och så kör vi.

Genom att inspirera eleverna att improvisera vill han skapa plats för känslan av nyfikenhet och undersökning samt inställningen att ”det är ingenting som är fel”. Som ett resultat av en lägre grad av notbunden undervisning upptäcker Carl att ”dom spelar som krattor när dom får noter framför sig men sen, om de vet vad som gäller... Whoop! Då händer det saker!” Vår tolkning är att Carls multiinstrumentala kompetens också utgör grunden för hans flexibla användning av musikalisk improvisation som metod. I stället för att röra sig mellan klart etiketterade tillvägagångssätt för de respektive instrumentala resurserna visar Carl sin flexibilitet här *inom* en metod, där beredskapen att erbjuda och stödja oplanerade musicerande handlingar är relativt obehindrad av de exakta musikaliska verktyg som används.

### 4.3 Rollflexibilitet

Samtliga lärare använder sin multiinstrumentala kompetens i handlingar riktade mot *samspel* med eleverna och här visar de något som kan beskrivas som *rollflexibilitet*. Carl framhåller att den största nyttan med att behärska flera instrument är möjligheten att snabbt kunna ”växla” i undervisningen. Det kan till exempel ske genom att använda ett instrument för ackompanjemang till elevens musicerande: ”Så snart de känner att nu börjar en låt funka lite grann, då lägger man till komp – och då är det gitarr... för då kan jag sitta nära och reglera.” Att följsamt kunna matcha elevens skiftande behov beskrivs i följande berättelse om en fiolelev i tonåren:

[...] jag hade en fiolelev, en väldigt bra fiolelev. Hon ville inte spela noter så väldigt mycket. [...] Och så ringde mamman och frågade om hon fick komma och spela fiol. Hon ville spela irländsk folkmusik. Det var nog mamman mest som ville att hon skulle spela irländsk folkmusik för dottern visste inte om det egentligen. Men vi fick bra kontakt och hon började spela hos mig. Hon var jättemusikalisk. Och vi... jag kompade mycket på gitarr när hon spelade sånt där [irländsk folkmusik], så då upptäckte hon att hon ville spela gitarr också. Så vi delade på lektionerna [...] och efter ett tag kom hon in på [ett musikgymnasium] faktiskt på fiol. Och då fick hon gå och spela jazzfiol [hos mig] för det ville hon. Och jag spelade in såna där evergreens som hon fick improvisera till för det gjorde hon hejdlöst. Det var då hon mådde som bäst. Och då kompade jag på piano så hon jazzade loss. Det var jätteroligt. Så det är såna saker som kan hända.

I exemplet ovan visar Carl en speciell flexibilitet genom att ackompanjatorrollen i sig kan gestaltas med olika instrument beroende på musikalisk genre. Rollen som pianoackompanjator med möjligheter till individ- och situationsanpassning av elevernas tempo- och låtval är en gemensam praktik för de tre lärarna. I både sång- och musikdramaundervisningen ackompanjerar Barbara elevernas vokala framföranden på piano. Adam spelar piano ”varje dag och antagligen på varannan lektion” och framhåller hur han – till skillnad från att använda en kompskiva – kan anpassa tempot i ackompanjemanget och matcha elevernas önskemål att spela en viss låt. Samtidigt ger han uttryck för en klugen attityd till sitt pianospel genom att berätta att pianot ”går emot hans logik” och att han är ”usel” på instrumentet.

Rollflexibiliteten är emellertid inte begränsad till att byta till rollen som ackompanjator. I samspelet individ- och situationsanpassar Carl undervisningen genom användningen av olika instrument

kopplade till olika genrer. Han berättar om hur den pedagogiska rollen skiftar mellan olika former av undervisning och olika instrument. Under lektioner med blockflöjt och traversflöjt är det pedagogiska ledarskapet mer kopplat till begreppet ”lärare” och där är ”förebildning” ett centralt moment. I ensembleundervisningen är upplevelsen av ledarrollen en annan:

Med de andra instrumenten kan jag känna mig som en musikanter ihop med dem jag spelar. En slags ledare så, men inte just specifikt på det instrumentet. Men nu använder jag det här instrumentet för att jag vill hitta klangen eller nåt sånt... Jag kan plocka fram en fiol eller jag kan plocka fram en fiddla men då blir det lite olika.

Rollflexibilitet kan gälla lärarens musikaliska rolltagande men också i hur roller skapas för eleverna att ta oavsett deras instrumentala kunskaper. Det exemplifieras av hur Barbara lyfter fram samspelesituationer där hon förenklar musicerandet utifrån elevernas individuella förutsättningar:

De behöver inte kunna så mycket från början utan då såg jag bara till att göra ett arr så att det kändes som man spelade piano även om man satt med C-dur eller med en ton kanske. [...] Eller alltså bara la väldigt, väldigt enkelt komp. Greppbart. Och jag är ju ingen basist. Jag förstår hur den fungerar med enkla medel och har själv förstås fått skola upp mig med hur håller man en bas. [...] Jag gör det väldigt enkelt och lägger bastoner väldigt enkelt.

Här står inte i första hand en instrumental progression i förgrunden utan i stället ett gemensamt musicerande som skapas genom fördelning av musikaliska roller (till exempel som basist). I Barbaras undervisning kopplas elevernas musicerande även ihop med strategier för språklig reflektion:

Hur låter jag? Hur låter jag ihop? Passar det? Passar det inte? Kan jag hålla puls? [...] Det första jag gör med en ensemble överhuvudtaget – och det oavsett om det ska till teater eller något annat – det är att få upp lyssnandet så de hör vad alla gör.

Med tillämpningen av verbal reflektion utmanar Barbara eleverna att ta rollen som lyssnare till vad som görs och hur det låter. Genom att låta elever spela olika instrument och byta roll från utförare till lyssnare skiftas betoningen på felfritt spel till att erbjuda möjligheter för personlig, social och konstnärlig utveckling.



## 5. Diskussion

Det är möjligt att lärares praktiska arbetsuppgifter bidrar till deras uppfattningar av den egna kompetensen (se Jordhus-Lier, 2018). Denna studie har dock motiverats av den motsatta tanken att lärares uppfattningar av den egna kompetensen ligger till grund för handlingar och förhållningssätt i undervisningen. Att lyssna till hur musklärare tänker om sitt eget lärarskap har betydelse genom att deras expertkunskap och uppfattningar även kan påverka hur de som lärare formar sociala situationer (jämför resonemang hos Bogner, Littig & Menz, 2014). Utifrån detta perspektiv har föreliggande studie haft för avsikt att analysera musklärarens berättelser genom att undersöka former av lärarflexibilitet som vuxit fram i kulturskolans musikundervisning. Lärarkyrket kräver alltid en professionell förmåga till omdömesgilla bedömningar men i kulturskolans läroplanslösa kontext betonas lärarens flexibilitet potentiellt ännu mer.

På basis av intervjuerna har vi beskrivit tre erfarna kulturskollärares tankar och föreställningar om hur de använder sin multiinstrumentala kompetens i undervisningen samt om och hur flexibilitet kommer till uttryck i undervisningshandlingarna. I studien har vi identifierat tre kategorier av undervisningshandlingar – *rådgivning*, *spelledning* och *samspel* – där den multiinstrumentala kompetensen används. Vi har även kunnat urskilja tre olika former av flexibilitet kopplade till dessa undervisningshandlingar: *problemlösningsflexibilitet*, *metodflexibilitet* och *rollflexibilitet*. Tabell 1 visar en tentativ sammanställning av dessa former av flexibilitet i den multiinstrumentala undervisningspraktiken så som de framkommer i de intervjuade lärarnas berättelser. Den verktygsrelaterade utgångspunkten gör att vi inte förstår flexibilitet som i huvudsak ett situationsanpassat omdefinierande av problem (Scribner, 1986), utan att vi även analyserar den som tillgänglighet till en bredare repertoar av kunskaper, handlingar och rollkonstruktioner. Repertoarbegreppet antyder att det är fråga om ett slags ”handlingsutrymme”. Medan musklärarens handlingsutrymme tidigare har analyserats utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv (Sandberg, 1996; Houmann, 2010), skulle vår analys om musklärarens flexibilitet kunna ses som ett kompetensteoretiskt perspektiv på deras handlingsutrymme.

Tabell 1. Flexibilitet kopplad till lärare med multiinstrumental kompetens

Typ av flexibilitet	Undervisningshandlingar	Exempel
Problemlösningsflexibilitet	Rådgivning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrumentval och -byten</li> <li>• Instrumenttekniska aspekter</li> </ul>
Metodflexibilitet	Spelledning	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planerande, avgränsade spel</li> <li>• Situationsbetingade lekar</li> <li>• Musikalisk improvisation</li> </ul>
Rollflexibilitet	Samspel	Roller för lärare: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ackompanjator</li> <li>• Medmusikant</li> <li>• Ensembleledare</li> </ul> Roller för elever: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solist</li> <li>• Medmusikant</li> <li>• Lyssnare</li> </ul>

Samtidigt som våra tre kulturskollärare betonar olika former av flexibilitet i sina undervisningspraktiker kan vi också se hur de intar olika positioneringar i den polarisering kring mångsidighet respektive specialisering som enligt Jordhus-Lier (2018) karakteriserar kulturskolans lärardiskurser. I enlighet med idealet för den europeiska konservatorietraditionen tonar Adam ner sin egen multiinstrumentala kompetens samtidigt som han framhåller trumpeteten som det instrument han verkligen kan spela. I samspelssituationer använder han piano men förringar sitt eget spel på instrumentet. Trots intervjuens öppna följdfrågor om instrumentanvändning innehåller hans berättelse inget om hur hans kompetens att spela bas, trummor och gitarr (bruksinstrument

som ingick i hans utbildning) används eller skulle kunna användas som verktyg i musikundervisningen. Mestadels kanaliserar Adam sin multiinstrumentala kompetens i rådgivandet kring instrumentbyten och instrumenttekniska detaljer som även gäller instrument som han själv inte spelar. Denna typ av handlingar har vi kallat *problemlösningflexibilitet* och i samtliga fall är de i Adams undervisning av teknisk (instrumentell) art. Sammantaget positionerar sig Adam inom en diskurs av *specialisering* (Jordhus-Lier, 2018) där expertis på ett instrument framhävs och där undervisningshandlingarna syftar till elevernas instrumentala progression och kompetenta musicerande i olika sammanhang.

Barbaras användning av olika musikinstrument har tydliga pedagogiska incitament och hon utnyttjar sin egen mer begränsade instrumentala kompetens som resurs för att ge eleverna mod att pröva, undersöka och improvisera. Hennes pedagogiska ledarskap visar på ett ideal av *mångsidighet* (Jordhus-Lier, 2018) där olika konstformer samexisterar och där hon inte bara skapar förutsättningar för elevers kreativitet och konstnärliga utveckling utan också för deras personliga och sociala utveckling. Barbaras undervisningsmodeller manövreras genom spelledande handlingar och bygger på en *metodflexibilitet* baserad på individ och kontext.

Carls multiinstrumentala kompetens är grundad i nyfikenhet, lust och entusiasm. Nyfikenheten har genom åren fört honom till en rad instrument och genrer som i stor utsträckning är kopplade till gehörsmusicerande och improvisation. Hans multiinstrumentala kompetens manifesteras i undervisningshandlingar där den omfattande musikkulturella verktygslådan används både för *metodisk flexibilitet* och *rollflexibilitet*. Med ett uttalat intresse för mänskliga och musikaliska möten skapar han en undervisning både för långsiktig instrumental utveckling och lekfullt, inkluderande samspel. Sammantaget riktas flexibiliteten i den multiinstrumentala praktiken såväl mot *specialisering* som *mångsidighet*. I en annan kontext har vi utifrån en mer narrativ analys föreslagit en alternativ tolkning av musklärares flexibilitet som går ut på att flexibla lärare har möjlighet att byta mellan olika subjektpositioner. Carls sätt att engagera sig i rollbyten och använda olika instrument för att faktiskt individ- och situationsanpassa sin egen identitet skulle göra honom speciellt flexibel även enligt denna alternativa definition (se Huovinen & Frostenson Lööv, 2020).

De olika former av flexibilitet som framkommit i vår studie kan lämpligt relateras till Aadlands et al. (2017) beskrivning av ”improvisation som undervisningsskicklighet”. Genom en tentativ typologi för professionell improvisation i undervisningen identifierar de ”dialogisk”, ”sekventiell” och ”exemplarisk” improvisation som olika sätt för läraren att hantera oväntade undervisningssituationer (Aadland et al. 2017). Den dialogiska improvisationen motsvarar tydligast det som ovan kallats för relationell flexibilitet. Därutöver finner våra tre huvudsakliga former av flexibilitet (se Tabell 1) inga direkta motsvarigheter i Aadland och kollegers ”sekventiell” och ”exemplarisk” improvisation eftersom deras fokus ligger på improvisation som ett situationsbetingat fenomen, medan vi inte har gjort den avgränsningen. Med exemplarisk improvisation menar Aadland och kolleger ett improvisatoriskt val av undervisningsexempel och aktiveringsformer, där de senare delvis överlappar det som vi har kallat metodflexibilitet. Enligt föreliggande studies konceptualisering kan lärarens metodflexibilitet dock även tillämpas utan att bytena mellan aktiveringsformerna är improvisatoriska i sig. Till exempel använder Barbara musikalisk improvisation inom sina rätt avgränsade undervisningsformer, men själva valet mellan dessa ”paket” behöver inte ske improvisatoriskt i användningssituationen: källan till hennes metodflexibilitet ligger snarare i den relativt stabiliserade användningen av olika uppsättningar av musikinstrument. På ett liknande sätt kan problemlösningsflexibilitet och rollflexibilitet utspelas i realtid med improvisatoriska aspekter, men det som vi har sett som utmärkande för dem är den *verktygsrelaterade tillgängligheten* av olika problemlösningsmodeller och rollkonstruktioner. Större verktygsrelaterad flexibilitet är inte en nödvändig betingelse för momentan pedagogisk improvisation, men dess olika former kan berika improvisationen genom att artikulera pedagogiska kunskaper, aktiviteter och roller.

## **6. Avslutande reflektioner**

I diskursen gällande kulturskolans roll och betydelse för barns och ungas konstnärliga, personliga och sociala utveckling framhålls att undervisningen ska utgå från elevernas behov och önskemål. Begreppet *flexibilitet* används i dessa sammanhang för att beskriva hur kursutbudet snabbt och smidigt behöver omformas utifrån trender och nya konstnärliga uttryck. Denna studie har istället haft ambitionen att undersöka hur flexibilitet, i form av smidighet i situations- och individanpassade handlingar och förhållningssätt, kommer till uttryck i kulturskolans undervisning hos lärare med multiinstrumental kompetens.

Kulturskolans kontext av frivillighet och avsaknaden av en skriven läroplan har av oss betraktats som en fördel genom möjligheten att individuellt kunna tillgodose elevernas skiftande behov och önskemål.

Enligt den nationella strategin för kulturskolan har verksamheten i denna skolform ”ett stort värde, oavsett om den ger en elev möjlighet att under en termin uttrycka sig i bild och lära sig grunderna i pianospel eller om den skapar ett livslångt intresse, som kanske också är grunden till ett yrke inom en viss kulturyttring” (Prop. 2017/18:164, s. 17). Lärarnas berättelser i vår studie visar på de stora möjligheter till frihet i utformningen av undervisningen som finns inom denna kontext. I frånvaron av en centralt beslutad skriven läroplan styr lärarnas eget omdöme både upplägget och målsättningen med undervisningen och de är inte utsatta för någon granskande instans som har legitimitet att utföra kontroll av undervisningsresultaten. Feedback får lärarna i form av elevernas glädje och motivation samt som respons av föräldrar, kollegor och chefer. Den nationella strategin visar en förtroendefull syn på lärarnas omdöme i utformningen av undervisningen och man låter, i Freidsons (2001) bemärkelse av professionalitet, lärarnas omdömesgilla bedömningar och egen kontroll av resultatet vara en grund för deras professionella yrkesutövning.

Samtliga av studiens tre intervjuade lärare förmedlar entusiasm inför den egna yrkesutövningen. Det kan tolkas som att de stora möjligheterna att kunna påverka utformningen av den egna praktiken skapar förutsättningar för deras vitalitet, vilket Björk (2016) framhåller som viktigt i yrkesutövningen. Den frustration kring uppdraget som Holmberg (2010) finner bland lärarna i sin studie lyser här med sin frånvaro. Tvärtom ger lärarna i studien uttryck för att deras egen kompetens kommer till användning och de efterfrågar inte heller ramar för en tydligare styrning. Rostvall och Wests (2001) dystra beskrivning av ensartade metoder och brist på dynamik i mötet mellan lärare och elev i kulturskolans instrumentalundervisning känns långt borta. Hos multiinstrumentalisterna i studien finns i stället berättelser om en praktik som skapar en varierad undervisning riktad mot elevernas behov och önskemål. Här får vi lyssna till mångsysslare som visar på en bredd av förhållningssätt, metoder och roller i mötet med eleverna.

De tre lärarna skiljer sig åt genom ämne, inriktning och bakgrund vilket skapar perspektiv på den musikundervisning som bedrivs inom kulturskolans ram. Studien visar även hur elevers lärande

inom denna kontext riktas mot flera olika kunskapsområden som instrumental utveckling, musikaliskt och konstnärligt uttryck, skapande samt personlig utveckling i samspel med andra. För fortsatta studier kan det vara av särskilt intresse hur lärare med smalare instrumental kompetens än lärarna i studien flexibelt individ- och situationsanpassar undervisningen. Genom att komplettera intervjuer med observationer skulle en grund för en dialog kring kulturskolans lärares praktikteorier (Argyris & Schön, 1974; Lauvås & Handal, 2001) kunna skapas. I förlängningen finns frågeställningen om hur elevers lärande inom kulturskolan kan förstås utifrån perspektivet av lärarnas olika praktikteorier. Förhoppningsvis kan mer forskning fördjupa kunskapen kring dessa frågor.

## Referenser

- Aadland, H., Espeland, M. & Arnesen, T. E. (2017). Towards a typology of improvisations as professional teaching skill: Implications for pre-service teaching programmes. *Cogent Education*, 4(1), 1–14.
- Andersson, F. (2005). När föreläsaren blir spelledare. Utmaningar och möjligheter för rollspel inom högskolepedagogiken. I *Tänk efter, tänk nytt, tänk om. Konferensrapport från Universitetspedagogisk konferens i Umeå 2–3 mars 2005* (s. 45–58). Umeå: Universitetspedagogiskt centrum.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler: En studie av ensembleundervisning i klass*. (Doktorsavhandling.) Kungl. Musikhögskolan i Stockholm/Stockholms Universitet.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211–226.
- Biasutti, M. & Frezza, L. (2009). Dimensions of music improvisation. *Creativity Research Journal*, 21(2–3), 232–242.

- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Björk, C. (2016). *In search of good relationships to music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Björk, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., Aglen, G. S., & Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: The potential of multi-actor processes. *Musiikkikasvatus/Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 10–37.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Aarhus: Klim.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv: Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Los Angeles, CA: Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Dickey, M. R. (1991). A comparison of verbal instruction and nonverbal teacher-student modeling in instrumental ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 131–142.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Ferm Almqvist, C. (2020). Ett relationellt perspektiv på musiklärarens uppdrag och professionella kompetens. I A. Falthin och A. Mars (red.) *Perspektiv på musikpedagogiska praktiker. Undervisa i musik – ett komplext uppdrag*. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan i Stockholm.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. Cambridge: Polity Press.
- Henley, P. T. (2001). Effects of modeling and tempo patterns as practice techniques on the performance of high school instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 49(2), 169–180.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doktorsavhandling.) Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Houmann, A. (2010). *Musiklärarens handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. (Doktorsavhandling.) Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.

- Hultberg, C. (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning: Approaches to music notation in Western tonal music*. (Dissertation.) Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Hultberg, C. (2011). Schubert arrangements och vägen dit. I *Nordisk musikpedagogisk forskning*, Årbok 13, 131–150.
- Huovinen, E. & Frostenson Lööv, C. (2020). Narratives of versatility: Approaching multi-instrumentalist music teacher identities. *Research Studies in Music Education*. DOI: 10.1177/1321103X20951942.
- Irving, D. (1994). En kommentar. I B. Sundin (Red.), *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären Dokumentation av ett symposium i Malmö 13–15 maj 1993*, (s. 149–156). Musikhögskolan i Malmö. Lunds universitet.
- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170.
- Jeppsson, C. (2020). "Rörlig, stabil, bred och spetsig". *Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan*. (Doktorsavhandling.) Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs Universitet.
- Jordhus-Lier, A. (2015). Music teaching as a profession: On professionalism and securing the quality of music teaching in Norwegian municipal schools of music and performing arts. *Nordisk musikpedagogisk forskning*. Årbok 16, 163–182.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists*. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkest teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lammers, M. & Kruger, M. (2003). Secondary instrument study. *NACWPI Journal*, 51(4), 4–12.
- Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. (Doktorsavhandling.) Institutionen för Konst Musik och Lärande. Luleå tekniska universitet
- Nilsson, B. & Waldermarson, A. (1988). *Rollspel i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Palmer, C. & Meyer, R. K. (2000). Conceptual and motor learning in music performance. *Psychological Science*, 11(1), 63–68.



- Pellegrino, K. (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 175–194.
- Prop. 2017/18:164. *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna*. Från [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)
- Rostvall, A.-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. (Doktorsavhandling.) Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Stockholm: KMH-förlaget.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS Förlag.
- Sandberg, R. (2006). Skolan som kulturell mötesplats. I U. P. Lundgren (red.), *Uttryck, intryck, avtryck – Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 35–51). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Scott, J. K. (2007). Me? Teach improvisation to children? *General Music Today*, 20(2), 6–13.
- Scribner, S. (1986). Thinking in action: Some characteristics in practical thought. I R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Red.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world* (s. 13–30). New York: Cambridge University Press.
- Sheridan, M. (1992). Post-compulsory education in Scottish schools. *British Journal of Music Education*, 9(2), 217–231.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm. Stockholm: Wolters Kluwers kundservice. Från [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Williams, D. (1983). Concerning the music that will be. *Perspectives of New Music*, 21(1–2), 26–111.
- von Wachenfeldt, T. (2014). Vi spelar inga covers vi e! Spelmanslaget som läroplats och dess ideologier. I S. Søyland Moen (red.), *Musikk og tradition, Tidsskrift for forskning i folkemusikk og dans*, 28, 53–83. Oslo: Novus forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.