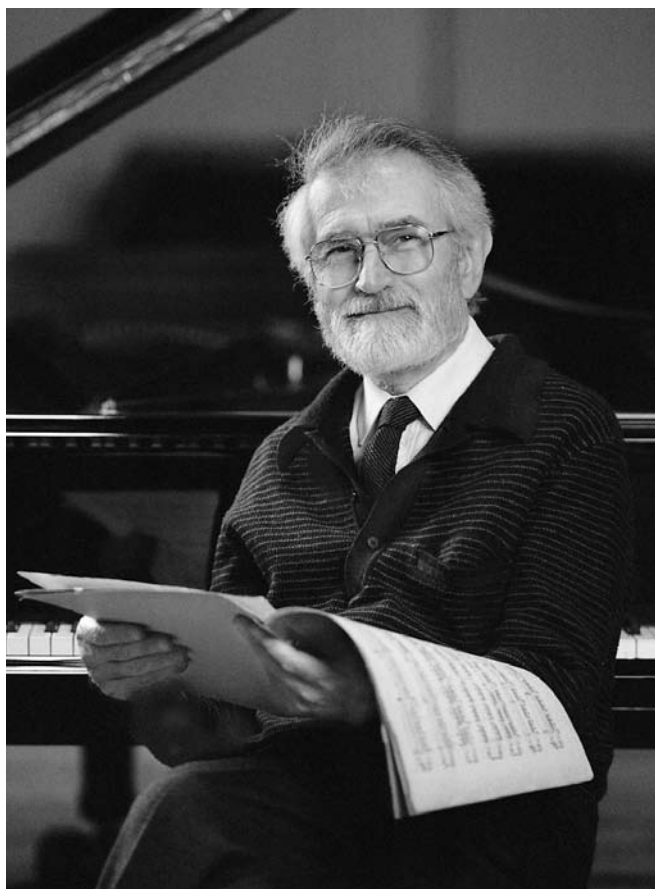


# Tillsammans med Hans Leygraf

*En studie av pianopedagogik  
och traditionsöverföring*

Johan Petersson



Luleå tekniska universitet  
Musikhögskolan i Piteå



TILLSAMMANS MED HANS LEYGRAF

*En studie av pianopedagogik och traditionsöverföring*



JOHAN PETERSSON

TILLSAMMANS MED  
HANS LEYGRAF

*En studie av pianopedagogik  
och traditionsöverföring*

Distribution:  
Musikhögskolan i Piteå  
Box 744  
941 28 PITEÅ

Elektroniskt publicerad på  
<http://epubl.ltu.se>

© Johan Petersson 2005

Omslagsbild: Hans Leygraf. Foto: Per B Adolphson  
Form på omslaget: Gunnar Tuisku  
Tryck: Universitetstryckeriet, Luleå tekniska universitet

ISSN: 1402-1757

ISRN: LTU-LIC--05/66--SE

## SAMMANFATTNING

Petersson, J. (2005). *Tillsammans med Hans Leygraf. En studie av pianopedagogik och traditionsöverföring* (Licentiatuppsats). Luleå: Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.

Föreliggande studies syfte har varit att undersöka hur Hans Leygraf beskriver sin pianopedagogik och hur några av hans pianoelever har uppfattat undervisningen. Vidare var ett syfte att studera hur dessa Leygrafelever relaterar sitt eget sätt att undervisa till Leygrafs undervisning. Studien grundar sig på intervjuer med Leygraf och tre av hans elever. Av resultatet framkom att Leygrafs sätt att undervisa uppvisar stora likheter med den form av lärande som sker inom praxisgemenskapen i en mästare-lärling-tradition. Den primära tanken var att se de tre Leygrafeleverna som grupp och inte som individer. I det ljuset bidrog varje respondents utsaga till gruppens mångfald av erfarenheter och perspektiv. Resultatet är dock inte på något sätt heltäckande eller ens allmängiltigt för alla Leygrafs elever. Däremot kan de tre Leygrafelevernas reflektioner, när de ses som denna helhet, sägas bidra till att ge en möjlig bild av hur Leygrafelever i allmänhet har upplevt Leygrafs pianopedagogik. På liknande sätt har studiens resultat gett vissa inblickar i hur traditionsöverföring och identitetsskapande går till inom högre pianoundervisning.

Nyckelord: Leygraf, pianopedagogik, traditionsöverföring, mästarelära, mästare-lärling-tradition



”The piano is an orchestra with 88...things, you know.”

*Vladimir Horowitz*

# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>11</b>
<b>Kapitel 1. I skuggan av en mästare</b>	<b>13</b>
Syfte.....	17
Några begrepp och definitioner .....	17
Metodbegreppet.....	17
Didaktik och pianopedagogik.....	18
Elev- kontra studentbegreppet.....	18
Undervisningsformer.....	19
Beteckningar på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm .....	20
Disposition.....	21
<b>Kapitel 2. Hans Leygraf – pianist och pedagog</b>	<b>23</b>
Kort biografi .....	24
Ungdomens år.....	24
I Tyskland och Österrike 1941-44.....	26
Måndagsgruppen .....	27
Pedagogisk verksamhet .....	28
Karriären som pianist .....	30
Övrig verksamhet .....	31
Biografi i tabellform .....	32
<b>Kapitel 3. Svart på vitt - Bakgrundslitteratur och teori</b>	<b>33</b>
Om pianopedagoger, pianoundervisning, pianister och pianospel .....	34
Teoretiska utgångspunkter.....	43
<b>Kapitel 4. Metod</b>	<b>47</b>
Intervju som kvalitativ metod.....	48
Urval av intervjupersoner.....	49
Presentation av tre Leygrafelever.....	50
Genomförande .....	51
Frågeområden.....	52
Transkribering och analys .....	53

<b>Kapitel 5. Tradition och förnyelse</b>	<b>55</b>
Intervjuer med Hans Leygraf.....	56
En undervisningsmetod växer fram.....	56
Leygrafs didaktiska prioriteringar .....	57
Intervjuer med tre elever.....	61
Leygrafs undervisning i retrospektivt ljus.....	61
Pedagogiska kulturkrokar .....	66
Leygrafelevernas didaktiska prioriteringar.....	67
Traditionsöverföring.....	70
Att hitta sin egen identitet .....	71
Rollen som traditionsbärare i ett mästare-lärling-perspektiv .....	73
<b>Kapitel 6. Diskussion</b>	<b>77</b>
Två dualismer i Leygrafs pedagogik .....	78
Lärande i en praxisgemenskap.....	80
Att lära genom praxis i en gemenskap .....	80
Att synliggöra lärande .....	81
Tillträde till lärande.....	81
Att lära mellan generationer .....	82
Att lära mellan praxisgemenskaper .....	82
Utveckling mot en yrkesidentitet.....	82
Metoddiskussion .....	84
Konklusion.....	87
<b>Referenser</b>	<b>88</b>



# Förord

Den här licentiatuppsatsen ingår som en del i ett treårigt forskningsprojekt vid Musikhögskolan i Piteå som startades 2003: *Musiklärarytbildning i historiskt perspektiv*. Projektet, som har varit finansierat av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté, är en tvärvetenskaplig studie av musikpedagogikens framväxt under de senaste 50 åren där fokus riktas dels mot den folkbildningsbaserade musikutbildningen vid Framnäs folkhögskola, dels mot den statliga institutionen Kungliga musikhögskolan i Stockholm. Forskargruppen har innefattat fyra forskare inom ämnena musikpedagogik och idéhistoria. Bland de begrepp som belyses och behandlas kan nämnas bildning, utbildning och folkbildning samt artikulerade idéer och föreställningar om musik och musikutbildning. Ett delprojekt avser att kartlägga hur debattinlägg, offentliga utredningar och läroplansförslag under perioden introduceras i pedagogisk praxis vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm (Dahlstedt, 2005). Ett andra delprojekt behandlar den folkbildningsbakgrund som Musikhögskolan i Piteå har genom sin bakgrund som folkhögskola (Brändström, 2005; Larsson 2004a, 2004b, 2005a, 2005b, 2005c).

Det är inom ramarna för nämnda projekt som min studie av Hans Leygrafs pianopedagogik har genomförts. Många är de personer som på ett eller annat bidragit till att studien har varit möjlig att genomföra. Först och främst vill jag passa på att rikta ett stort samfällt tack till studiens fyra huvudaktörer: Hans Leygraf, Ewa Engström, Mats Jansson och Yoriko Asahara. Det har varit otroligt givande att få ta del av era tankar om pianospel och pianopedagogik. Min personliga lärdom av detta sträcker sig långt bortom de ord som slutligen format sig till den här uppsatsen. Min huvudhandledare Professor Sture Brändström vid Musikhögskolan i Piteå är vidare värd ett allra varmaste omnämnande. Vid sidan av sin vetenskapliga kompetens har Sture även bakgrund som pianist och pianopedagog. Under mitt arbete med studien har han genom sin musikaliska, pedagogiska och vetenskapliga bredd varit en stor inspiratör och en aldrig sinande kunskapskälla. Inte minst vill jag tacka Sture för att han i samråd med musikhögskolans tidigare prefekt, Christer Wiklund, gav mig chansen att påbörja mina forskningsstudier vid Musikhögskolan i Piteå. Min tid som doktorand fram till nu har varit en av de hittills mest lärorika perioderna av mitt liv.

Vidare vill jag tacka de övriga projektkollegorna Sten Dahlstedt, Anna-Karin Gullberg och Anna Larsson. Era uppmuntrande och påhejande ord har varit ett

starkt stöd under hela den tid som projektet pågått. Ett extra stort tack till Anna-Karin för dina mycket värdefulla synpunkter i samband med ett seminarium i slutskedet av skrivprocessen.

Mina närmaste doktorand- och forskningskollegor vid Musikhögskolan i Piteå är även de värda ett alldeles särskilt omnämnande. Ett hjärtligt tack till Lektor Cecilia Ferm, Oscar Gedda, Lektor Geir Johansen, Professor K-G Johansson, Sidsel Karlsen, Dorota Lindström, Helena Stenbäck, Ketil Thorgersen, Åsa Unander-Scharin, Anki Wennergren och Johnny Wingstedt. Era synpunkter och kommentarer under hela arbetets gång har avsevärt bidragit till att förbättra min studie. Den positiva stämning och atmosfär som omgärdar vår forskningsavdelning och det vi gör tillsammans har varit en perfekt miljö för mitt eget lärande och jag är oerhört glad och tacksam över att få vara en del av denna gemenskap.

En annan inspirerande miljö som gett mig många nya perspektiv är forskarskolan Musik, media och teknik vid Luleå tekniska universitet. Genom forskarskolans försorg har jag fått tillgång till min biträdande handledare Professor Staffan Hansson som bidragit med många knivskarpa synpunkter på mitt arbete. Stort tack till dig och de övriga medlemmarna i forskarskolan.

Ett hjärtligt tack också till Dorette Leygraf som på olika sätt bistått mig under arbetets gång, inte minst genom att leta efter bilder och annat biografiskt underlag. Monica Carlsson vid SVT Bild assisterade mig genom att leta fram gamla foton i Sveriges televisions bildarkiv. På samma sätt var fru Margrete Leygraf behjälplig med att gå igenom familjens privata arkivsamling i Österrike. Per B Adolphson gav mig benäget tillstånd att använda hans fotografier. Under hela arbetets gång har också bibliotekspersonalen vid Musikhögskolan i Piteå varit till stor hjälp genom att beställa böcker och guida mellan bokhyllorna. Jag bockar och bugar för er alla!

Slutligen, tack till Nina för att du har stängt av spisplattor och låst ytterdörrar, sådant som är lätt att glömma bort när man har mycket att tänka på. Det är tur att du och Pricken, under de perioder då jag har varit alltför fokuserad på mitt arbete, har ansträngt er för att få mig att inte glömma bort att ta tillvara på allt övrigt roligt som livet har att erbjuda.

Piteå i november 2005

*Johan Petersson*

# I skuggan av en mästare

Mitt intresse för pianospel infann sig tidigt. Jag var ungefär fyra år när min familj skaffade en liten minkeyboard med små tangenter och ett omfång på cirka två och en halv oktav. Mitt intresse för instrumentet och för allt man kunde göra med det gick inte att ta miste på. Förutom att jag kunde få utlopp för min kreativa energi genom att trycka på tangenterna var en av maskinens stora fördelar att den var utrustad med olika spel. Spelen gick ut på att man skulle härma toner och melodier som spelades, varefter poäng utdelades i förhållande till hur duktig man var. Det fina med alltihop var att utan att jag hade en aning om vad jag egentligen höll på med så tränade jag upp mitt gehör. Absolut gehör var jag inte begåvad med från födseln, men med den lilla keyboardens hjälp utvecklade jag redan vid tidig ålder mitt relativa gehör, det vill säga förmågan att härleda tonhöjder och ackord utifrån en given referenston.

Ganska snabbt hade jag förstätt hur toner bildade ackord och hur ackorden i sin tur var relaterade till varandra, sådant som i musikteoretiska termer kallas för tonika, subdominant, dominant osv. Det skulle dock dröja många år innan jag lärde mig att sätta sådana etiketter på det jag gjorde. Ändå minns jag än idag känslan i kroppen när jag som femåring kom underfund med hur de ackord som på musikspråk kallas för tonika- och subdominant-parallell fungerar rent harmo-

niskt. Vilken upptäckt! Det kändes som att jag hade löst ett av musikens stora mysterier. Själva grunden för mitt intresse för pianospel lades alltså med hjälp av denna japanska musikmaskin.

Allteftersom mina färdigheter utvecklades införskaffades större instrument, men det dröjde ganska länge innan jag fick mitt första akustiska piano. På min tioårsdag fick jag min första anställning som musiker på en restaurang med en riktig flygel där jag spelade lunchmusik på lördagar. I och med att jag fortfarande var självlärd och inte kunde läsa noter så spelade jag allt på gehör, en blandning av lättlyssnad musik i pianobar-karaktär och improvisation över låtar som restauranggästerna önskade. Att ta pianolektioner var jag inte intresserad av utan jag tyckte att det var roligare att lära mig kravlöst på egen hand. Denna inställning kom dock att ändras efter en avgörande upplevelse.

En dag när jag satt och spelade kom det fram en medelålders man till mig och tackade för underhållningen. Han berättade att han själv var pianist och att han, som jag förstod det, var på resande fot och inte hade spelat på ett par dagar. Därför undrade han om han inte kunde få låna flygeln en stund. Med min välsignelse slog han sig ner vid flygeln och satte igång – med Chopins Fantasie-impromptu. Alla som känner till stycket kan föreställa sig vilket intryck det gjorde på mig. Aldrig tidigare hade jag hamnat i situationen att stå bredvid och på nära håll få följa hur en riktig pianists fingrar flög fram över klaviaturen. Inte heller hade jag i större utsträckning kommit i kontakt med den mer avancerade klassiska pianorepertoaren. För mig karaktäriserades klassisk pianomusik av Beethovens ”Für Elise” och liknande stycken som jag hade hört tidigare och inte hyste alltför stort intresse för. Men där satt han, pianisten, och spelade så fingrarna glödde. Jag kände inte då till något av styckena han framförde men vad jag senare erfarit så följde efter Fantasie-impromptut Franz Liszts Liebestraume.

Under de cirka tio minuterna han spelade befann jag mig i ett slags chocktillstånd. Jag har därför bara diffusa minnen av själva händelsen, men jag minns att jag förstod direkt att jag hade kommit fram till ett avgörande beslut i mitt liv. Det var nämligen i den stunden som jag bestämde mig för att jag skulle bli klassisk pianist. Den mystiske mannen, som jag än idag inte har en aning om vem det var, öppnade en ny dörr för mig, och jag tvekade inte att kliva in. Detta får stå som exempel på vilken oerhörd inverkan ett sådant möte kan ha när man är i en mottaglig ålder.

Mina påföljande pianostudier tog mig först till Linköpings kommunala musikskola under sju år och därefter till Vadstena folkhögskola där jag fick min första kontakt med Leygraftraditionen genom Leygrafeleven Anders Peterson. Under studietiden i Vadstena fick jag också tillfälle att spela i en master class för Hans Leygraf under en studiedag på folkhögskolan. Jag vill minnas ifrån tillfället att jag hade högt ställda förväntningar på vad Leygraf skulle ha att säga om mitt valda stycke, Chopins ballad i g-moll, och vad han skulle ha för åsikter om vad som är ett korrekt framförande av detta. Det visade sig dock att mina förväntningar var fel ställda. När jag hade spelat igenom balladen var det första han frågade mig: ”Vad tycker du själv är svårt i det här stycket?”. Det fanns ett par ställen som jag ansåg var lite knepiga så jag visade på dessa och ställde några frågor. Men mina frågor blev oftast besvarade med motfrågor. Leygrafs undervisningstaktik var att få mig att själv fundera över vad jag ansåg om de ställen som jag var osäker på. Det fick mig att inse att det viktiga är inte att veta hur någon annan vill att ett stycke ska spelas, utan att man själv ser till att skaffa sig en uppfattning om det. På så sätt var upplevelsen av Leygrafs undervisning en värdefull erfarenhet för mig. Ända sedan mina tidiga försök till musicerande på den lilla keyboarden i barndomens dagar var jag annars van vid att spela efter och härma det jag hörde, snarare än att göra egna musikaliska ställningstaganden. Med detta följde nog också hos mig en omedveten syn på lärarens funktion som förevisare. Man kan säga att mina förväntningar på hur Leygraf skulle bete sig som lärare stod ganska nära det som Wendelin Weissheimer<sup>1</sup> sade sig ha upplevt av den åldrande mästaren Franz Liszts<sup>2</sup> undervisning:

In earlier times he certainly must have been more communicative, but [...] at that time his manner of teaching consisted more of example than of explanation. He sat at his piano, the student at the other, and when he wanted to correct something he played the passage as he wished to have it.<sup>3</sup> (Göllerich, 1996, s. 167)

På den tiden hade jag nog egentligen inte haft något emot ett sådant förhållnings-sätt från lärarens sida. Det enda jag ville var att lära mig hur jag skulle spela Cho-

---

<sup>1</sup> *Weissheimer, Wendelin* 1838-1910. Tysk dirigent och kompositör (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 2001).

<sup>2</sup> *Liszt, Franz* (1811-1886). Ungersk pianist, tonsättare och pedagog som ofta betraktas som 1800-talets främste pianovirtuos. Liszt revolutionerade pianospelet på ett sätt som påverkat pianister och tonsättare in i modern tid. I Weimar höll han sina berömda mästarkurser i pianospel som lockade pianister från hela Europa och Amerika (Nationalencyklopedin, 1989).

<sup>3</sup> Återberättat av José Vianna da Motta.

pin! Allteftersom lärde jag mig dock att förstå att den kunskapen måste växa fram inifrån, och kanske kan man i efterhand säga att mötet med Leygraf var ett första steg mot den insikten.

Efter Vadstena folkhögskola lämnade jag Sverige och genomgick hela min högre utbildning i piano utomlands, vid Birmingham Conservatoire i England och vid Conservatoire Royal de Musique i Bryssel, Belgien. I Bryssel blev jag varse om Leygrafs kontinentala inflytande på så vis att en av mina lärare vid konservatoriet, Prof. Jan Michiels, hade fått sin utbildning hos Leygraf på Hochschule der Künste i Berlin. Så även om jag inte har studerat personligen hos Leygraf kan man säga att hans skugga har fallit över mig lite då och då under mina studieår. Men detta är inget unikt på något sätt. Snarare kan det sägas vara mycket vanligt förekommande bland dagens unga pianostuderande att på ett liknande sätt ha kopplingar till Hans Leygraf genom hans många elever som återfinns på utbildningsinstitutioner runtom i Sverige och utomlands.

Genom sina insatser som pianist och pianopedagog i Sverige och internationellt har Hans Leygraf kommit att bli en av centralgestalterna bland övriga framgångsrika svenska musiker inom den klassiska genren under andra hälften av 1900-talet. I Sverige är han ofta känd hos den breda allmänheten som utövande pianist genom en omfattande konsertverksamhet under en period som sträcker sig fem decennier bakåt i tiden. Däremot är kanske inte hans pedagogiska insatser fullt lika kända. Som ett tecken på att Leygraf har gjort ett avtryck som pedagog i den internationella musikvärlden kan dock nämnas att han, enligt egen utsago, kan räkna upp ett femtiotal professorer runtom i världen som har fått sin pianoutbildning hos honom. Med tanke på Leygrafs internationella anseende och inflytande som pedagog samt hans särpräglade sätt att undervisa är det anmärkningsvärt att ingen studie av hans pianopedagogik har genomförts tidigare. Genom detta resonemang anser jag föreliggande studie vara väl motiverad.

## **Syfte**

Studiens syfte är att undersöka hur Hans Leygraf beskriver sin pianopedagogik och hur några av hans pianoelever har uppfattat undervisningen. Vidare är ett syfte att studera hur dessa Leygrafelever relaterar sitt eget sätt att undervisa till Leygrafs undervisning.

De forskningsfrågor som ligger till grund för studiens utformande är formulerade på följande sätt:

- Vad finns det för relation mellan Leygrafs beskrivning av sin undervisning och det sätt på vilket hans elever säger sig ha uppfattat den?
- I vilken utsträckning för Leygrafeleverna vidare Leygrafs pianopedagogik och arbetssätt i sin egen undervisning?
- I den utsträckning det går att tala om en vidareföring av Leygrafs pianopedagogik och arbetssätt i hans elevers undervisning, vilka olika delar eller moment är det då som Leygrafeleverna fokuserar mest på?

## **Några begrepp och definitioner**

I texten förekommer en del begrepp varav några är vedertagna inom en viss genre, medan andra kan ha olika betydelse beroende på inom vilken kultur man befinner sig. De begrepp jag tar upp här är i första hand sådana som kan ha någon form av inverkan på förståelsen och tolkningen av den aktuella studien.

### **Metodbegreppet**

Ordet metod brukar, inte minst genom dess nära association till vetenskapligt arbete, föra tankarna mot planmässighet eller systematik. I texten förekommer begreppet med denna betydelse i två skilda kontexter. För det första talar jag om metod i de sammanhang där jag avser föreliggande studies genomföringsmetod.

Hela kapitel fyra är ägnat åt en genomgång av hur jag har gått tillväga för att genomföra studien. Ett andra sammanhang där begreppet förekommer är när det handlar om Leygrafs undervisningsmetod, som utgör en del av det jag med studien försöker att beskriva.

## Didaktik och pianopedagogik

Begreppet *didaktiska prioriteringar* förekommer i kapitel fem där jag sammanfattar resultatet från intervjuerna. Jag har inte i denna uppsats för avsikt att gå in i en fördjupad diskussion om didaktikbegreppet utan nöjer mig med att definiera didaktiska prioriteringar som de olika innehållsliga och metodiska val som intervjupersonerna säger sig fatta i undervisningssituationen. Vad pianoläraren faktiskt gör i sin undervisning utgör en central del av den praktiska aspekten av didaktiken.

Som tidigare deklarerats är ett första syfte med studien att undersöka hur Leygraf beskriver sin pianopedagogik. På liknande vis som i fråga om didaktik används begreppet pianopedagogik i denna uppsats i ordets mer vardagliga betydelse. Pianodidaktik vore kanske en tänkbar synonym.

## Elev- kontra studentbegreppet

Mitt val av begreppet *elev* som benämning på dem som studerar eller har studerat hos Leygraf är av mindre teoretisk karaktär, men det gör det inte mindre viktigt att tydliggöra vilka värderingar jag lägger in i begreppet. I den moderna högre utbildningen talar man idag om *studenter* snarare än om elever. Begreppet elev anses ofta vara ett gammalmodigt uttryck och kopplas inte sällan ihop med en förlegad syn på skola och undervisning. Vidare brukar även gälla att man talar om elever på grundskolenivå och om studenter på eftergymnasial nivå. När jag genomgående använder mig av begreppet elev i texten är den eventuella förekomsten av associationer med den typen av värderingar oavsiktlig från min sida. Den främsta anledningen till mitt val att använda ordet elev är att epitetet Leygraf-*elev*<sup>4</sup> genom åren blivit en vedertagen benämning på de pianister som studerat för

---

<sup>4</sup> Användningen av benämningen Leygrafelev i skriven text föranleder frågan huruvida detta beskrivande substantiv ska skrivas med stor begynnelsebokstav eller ej. Svenska skrivregler (2000) påvisar att om förleden i en sammansättning är ett egennamn som har kvar sin namnkaraktär

Leygraf. Det bör också nämnas att Leygraf själv uteslutande använder ordet elev i de sammanhang då han talar om dem som studerar för honom.

## Undervisningsformer

I texten förekommer fyra benämningar på olika lektionsformer som är vanliga inom pianoundervisning; *individuella* och *gemensamma lektioner*, *gruppundervisning* samt *master class*. Inom det högre musikutbildningsområdet är termerna vanligt förekommande även om det kan förekomma viss variation i begrepps användningen. För att underlätta läsarens förståelse följer en kort förklaring till hur jag använder begreppen i uppsatsen och vilken distinktion jag ser mellan dem. Begreppen är här rangordnade efter antalet aktiva deltagarroller i undervisningssituationen.

Med *individuell lektion* avser jag en lektion där läraren möter en av sina elever enskilt i en sluten undervisningssituation.

Även *master class* innebär en lektion med en enskild elev<sup>5</sup>, dock med två betydelsefulla skillnader enligt min definition. För det första är läraren en namnkunnig och en för institutionen utomstående person som eleven inte normalt studerar för. För det andra är lektionen offentlig på så sätt att en publik bestående av andra musikstudierande och övrig intresserad allmänhet är inbjudna att ta del av undervisningen. Ofta inleds lektionen med att eleven framför ett stycke som han eller hon har förberett mycket noggrant. Därefter kretsar vanligen lektionen kring olika konstärliga gestaltningsmöjligheter av stycket. Att spela på *master class* innebär för eleven ett viktigt tillfälle att få testa hur nerverna fungerar i pressade situationer men det är förstås lika nyttigt att få höra åsikter och kommentarer från en utomstående lärare. För läraren innebär undervisningsformen en avvägning och balansering av detaljnivån på de kommentarer som han eller hon framför under lektionen, samtidigt som situationen, med tanke på åhörarna, kräver ett visst

---

tär, skrivs sammansättningen med stor bokstav. Som exempel ges bland annat Osloavdelning, Östersjöfisk och Sverigefödd. Namnet Leygraf måste på liknande sätt som i dessa exempel ha kvar sin namnkarakter i sammansättningen. Därav följer att Leygrafelev ska skrivas med stor bokstav.

<sup>5</sup> Det utesluts inte att det skulle kunna vara två elever, till exempel om de framför ett verk som pianoduo.

underhållningsvärde. Åhörarna intar i huvudsak en passiv roll under lektionen.<sup>6</sup> En master class kan vara knuten till en viss utbildningsinstitution men kan lika gärna vara arrangerad av till exempel en musikfestival.

*Gemensam lektion* innebär precis som masterclass en öppen lektion. Skillnaden är dock att både lektionsdeltagare och åhörare i huvudsak begränsas till en viss lärares elever eller ett urval därav, exempelvis en viss årskurs, samt att det är den ordinarie läraren som undervisar. Lektionen kan beskrivas som en form av seminarieverksamhet där eleverna turas om att spela upp stycken för varandra och där diskussion kan uppstå gällande tolkning, framförandep Praxis och liknande frågor. Gemensam lektion utgör ofta ett av de ordinarie schemalagda lektionspassen under veckan.

Deltagande i *gruppundervisning* är ett mindre antal elever som alla är aktivt involverade i det som sker under lektionen. Aktiveringen kan till exempel ske genom att eleverna får öva sig på att framföra ett stycke genom att spela varsin hand eller stämma, eller att läraren går igenom ett visst moment som berör alla elever. När Leygraf började använda sig av gruppundervisning på 40-talet utgick han ifrån sin övertygelse om fördelen med att på ett tidsbesparande sätt kunna gå igenom generella och kanske framförallt tekniska moment med en grupp elever på en gång, istället för var och en för sig.

## **Beteckningar på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm**

Med anledning av de olika beteckningar på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm som förekommer i text och fotnoter i kapitel två kan det vara på sin plats att förklara de bakomliggande faktorerna till detta. Institutionen Kungliga Musikaliska akademien, med uppgiften att främja svenskt musikliv, grundades 1771 av Gustav III. Redan från början var tanken att det till akademien skulle knytas ett undervisningsverk med yrkesutbildning inom musikområdet. Det kom dock att dröja ända till 1867 innan en sådan institution inrättades och då med beteckningen Kungl. Musikaliska akademins konservatorium, eller i kortare form Kungl. Musikkonservatoriet. År 1941 ändrades beteckningen till Kungl. Musikhögskolan, men Kungl. Musikaliska akademien stod fortfarande som huvudman. Det var först

---

<sup>6</sup> Passiv i bemärkelsen att åhörarna inte förväntas ikläda sig någon annan funktion i undervisningssituationen än rollen som publik. Sett ur ett pedagogiskt perspektiv är åhörarna förstås aktiva i lärandesituationen som sådan.

i och med högskolereformen 1971 som Kungl. Musikhögskolan även i organisatoriskt hänseende kom att skiljas från Kungl. Musikaliska akademien (Gustafsson, 2000, s. 29).

## **Disposition**

I nästa kapitel följer en kortare biografisk sammanställning av Hans Leygrafs verksamhet som pianist och pedagog fram till 2005. Därefter följer inledningsvis i kapitel tre en genomgång av litteratur som på ett eller annat sätt tangerar den här studien. I samma kapitel skissar jag också den teoretiska ram som jag senare använder för att belysa studiens resultat. Fjärde kapitlet tar upp metodiska val och ställningstaganden som jag gjort vid genomförandet av studien. Studiens resultat redovisas därefter i kapitel fem. Första delen tar upp intervjuerna med Leygraf och därefter behandlas elevintervjuerna i en separat del. I sjätte och sista kapitlet diskuteras studiens resultat och metod.



## Hans Leygraf – pianist och pedagog

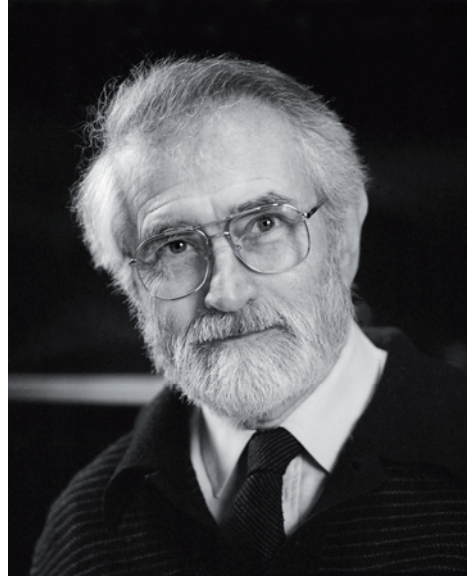


Foto: Per B Adolphson

För att läsaren ska kunna relatera till Hans Leygraf som person följer i det här kapitlet en kort biografi och sammanfattning av hans yrkesliv fram till skrivandets stund. Biografin är i huvudsak baserad på vad Leygraf själv har berättat under mina intervjuer med honom<sup>7</sup>. En utförlig beskrivning av hur intervjuerna genomfördes återges i kapitel fyra. Med tanke på att biografin alltså är en del av resultatet från den empiririska undersökningen går det att hävda att avsnittet borde presenteras tillsammans med övriga resultat i kapitel sex. En anledning till att avsnittet istället har placerats här är för att det inte finns täckning i studiens syfte för att sammanställa en biografi. Studiens centrala frågeställning handlar om vad Leygraf gör i sin undervisning, inte om hans karriär som pianist och pedagog. Däremot kan det vara bra att veta något om bakomliggande personliga och historiska faktorer som har påverkat honom i formandet av sin pianopedagogik. Med tanke på detta är det relevant för läsaren att redan i ett tidigt skede få ett övergripande perspektiv på Leygrafs liv och yrkesverksamhet.

---

<sup>7</sup> Källor anges när uppgifter är hämtade på annat sätt. Förekommande personuppgifter i kapitlets fotnoter är hämtade ifrån Nationalencyklopedin (1989) om inte annat anges.

## Kort biografi

### Ungdomens år

Hans Leygraf föddes den 7 september 1920 i Stockholm. Modern Maria, född Pienitzka, var från Österrike och hans far, Alois Leygraf, var tysk affärsman som kom till Sverige 1914. Hans växte upp på Södermalm i Stockholm och visade tidigt intresse för pianospel vilket föranledde privata studier för Gottfrid Boon<sup>8</sup>, vid den tiden en av Stockholms mest kända och framgångsrika pianopedagoger. Den 4 april 1930 debuterade Leygraf som nioåring i Stockholms konserthus med Mozarts pianokonsert i A-dur, KV414 tillsammans med Stockholms Konserthörs orkester under ledning av Adolf Wiklund<sup>9</sup>. Framträdandet utgjorde första inslaget i en konsert som Boon arrangerade för att visa upp några av hans mer framstående elever. ”Leygraf gjorde entré hållandes dirigenten i handen. Publik och kritiker slogs med häpnad över den tekniska säkerhet och stilkänsla hans ungdomliga spel redan ägde.” (Tohver, 1998, s. 37). En andra konsert genomfördes under liknande omständigheter ett år senare, då med Mozarts konsert i C-dur, KV415 på programmet. Vid båda tillfällena hade Leygraf komponerat egna kändiser. Leygraf fortsatte pianostudierna privat för Boon och mellan 1936-40 studerade han även kontrapunkt för Melcher Melchers<sup>10</sup> och dirigering för Olallo Morales<sup>11</sup> och Tor Mann<sup>12</sup> på Kungl. Musikkonservatoriet i Stockholm.

---

<sup>8</sup> *Boon, Gottfrid* (1886-1981). Svensk pianist och pianopedagog som genom sina studier för Arthur Schnabel var en traditionsbärare i rakt nedgående led från Beethoven, via Carl Czerny och Leschetizky. Avspänning var ett av de centrala begreppen i Boons pianoundervisning. Vägen mot utformandet av den egna metoden gick inte enbart via efterforskningar av rent pianoteknisk natur utan han ägnade sig också åt studier i psykologi och suggestionslära för att därigenom söka bekräftelse för sina tankar om vikten av avspänning vid pianospel (Tohver, 1998).

<sup>9</sup> *Wiklund, Adolf* (1879-1950). Tonsättare, dirigent och pianist, verksam som orkesterledare vid Stockholmsoperan 1911-24 och för Stockholms Konserthörs orkester 1925-38.

<sup>10</sup> *Melchers, Melcher* (1882-1961). Svensk tonsättare, biträdande lärare i harmonilära vid Kungl. Musikkonservatoriet i Stockholm 1926-33. Därefter huvudlärare i kontrapunkt, komposition och instrumentation 1934-47.

<sup>11</sup> *Morales, Olallo* (1874-1957). Spansk-svensk tonsättare och dirigent, verksam som lärare vid Kungl. Musikkonservatoriet i Stockholm 1911-18 och som Kungl. Musikaliska akademins sekreterare 1918-40.

<sup>12</sup> *Mann, Tor* (1894-1974). Lärare vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm 1939-61. Som dirigent och konstnärlig ledare för Göteborgs symfoniorkester 1925-39 och radions orkestrar 1939-59 bidrog han till att lansera nordiska kompositörer utomlands, till exempel Stenhammar, Berwald, Rangström, Nielsen och Sibelius.



*Hans Leygraf (10 år)*

*solist vid Konserthörsningen  
Torsdagen den 26 Febr. kl. 8 e.m.*

*Mozart: Konsert C-dur för piano och orkester  
Kadenserna komponerade av Hans Leygraf  
Dirigent: Adolf Wiklund*

*Biljetter à 3 och 2 kr. + skatt tillhandahållas  
hos skolans väktmästare k.o.m. den 24 Febr.*

Separat annons inför den andra av Boons elevkonserter i Stockholms konserthus 1931. Ur familjens privata samlingar.



*Hans Leygraf 1935.  
Bild ur familjens privata  
samlingar.*

Leygraf hade tidigt siktat inställt på kontinenten och redan 1936, femton år gammal, vann han juniorklassen i en internationell pianotävling i Wien. Avsikten var egentligen att vara med i den högre klassen men åldersreglerna gjorde att han inte fick delta där eftersom att han ännu inte hade fyllt sexton år. Vid pianotävlingen lärde han känna den ukrainske pianisten Emil Gilels som kom tvåa i den högre klassen. När sedan Leygraf, på Gottfrid Boons inrådan och med dennes löfte om stor framgång, deltog i den internationella pianotävlingen i Bryssel 1938 tog han sig inte längre än till första omgången. Det blev istället vännen Emil Gilels som tog första pris i tävlingen. Besvikelsen över den uteblivna framgången bidrog till att Leygraf bestämde sig för att det var dags att skaffa en ny lärare, så efter tio års pianostudier för Boon bytte han lärare till Anna Hirzel-Langenhans<sup>13</sup> i Schweiz. Under de följande tio åren studerade han hos henne i perioder, ofta som förberedelse inför viktigare konserter.

## **I Tyskland och Österrike 1941-44**

År 1941 fick Leygraf ett större stipendium ur Jenny Lind-fonden avsett för studier utomlands, vilket möjliggjorde för honom att bege sig till München för att studera komposition och dirigering. När stipendiet tog slut 1943 såg Leygrafs lärare i

---

<sup>13</sup> *Hirzel-Langenhans, Anna* (1874-1951). Schweizisk pianist och elev till Leschetizky. Internationellt känd genom omfattande konsertverksamhet. Hon var verksam som lärare i München, Lugano och på Schloss Berg i Thurgau.

München, kompositören Joseph Haas<sup>14</sup>, till att han fick ta hand om mästar klassen i piano vid Musikkonservatoriet i Innsbruck under ett år. Elevernas konstnärliga nivå var mycket hög och det fick honom att inse, som han säger med finurlig framtoning, att ”en pianolärare måste veta väldigt mycket om pianospel för att kunna undervisa bra”. Ett intresse för undervisning hade väckts hos honom, men det var egentligen inte förrän tio år senare, i samband med att han fick en tjänst som lärare i Darmstadt 1954, som han på allvar började fundera över hur piano-undervisning bör bedrivas. Under studietiden i München träffade Leygraf sin blivande fru, den österrikiska pianisten Margarete Stehle (f. 1921), som han gifte sig med i slutet av 1944. Ett halvår senare var de på plats i Sverige för att starta ett liv tillsammans. I början bedrev de privatundervisning båda två och Hans Leygraf gav konserter i den utsträckning som var möjlig. Inom loppet av fem år föddes parets två barn, Christofer och Dorette.

## Måndagsgruppen

Hans Leygraf var en av de radikala tonsättare och musiker i Stockholm som 1944 bildade den så kallade *Måndagsgruppen* som kom att dominera den unga svenska konstmusiken på 40-talet. Förutom Leygraf omfattade gruppen i det initiala skedet Karl-Birger Blomdahl, Sven-Eric Johansson, Sven-Erik Bäck, Ingvar Lidholm, Ingmar Bengtsson och Eric Ericson. Gemensamt för de flesta av tonsättarna i Måndagsgruppen var att de studerade komposition för Hilding Rosenberg. Syftet för verksamheten var att fungera som ett forum för studier och diskussion om nyskriven musik och nya musikaliska former. Bland de internationella tonsättare som hade störst konstnärligt inflytande på gruppens medlemmar kan nämnas Hindemith, Bartók och Stravinsky. Måndagsgruppen upplöstes i slutet av 1940-talet men dess ideologier levde kvar fram till 1970-talet bland annat genom musikföreningen Fylkingen<sup>15</sup> (Wallner, 1971; Nationalencyklopedin, 1989).

---

<sup>14</sup> *Haas, Joseph* (1879-1960). Tysk kompositör och förgrundsgestalt i tyskt musikliv under 1900-talet. Studier för Max Reger. Haas hade stort intresse för nyare musik och efter första världskriget drev han kammarmusikfesterna i Donaueschingen och Baden-Baden tillsammans med bland andra Paul Hindemith.

<sup>15</sup> Musikförening grundad i Stockholm 1933 på initiativ av Ingemar Liljefors med syfte att främja ny svensk musik (Nationalencyklopedin, 1989).



*Leygraf undervisar på  
Edsberg 1962.  
Bild ur familjens  
privata samlingar.*

## **Pedagogisk verksamhet**

Efter tio års konserterande i Sverige och utomlands fick, som tidigare nämnts, Leygraf 1954 ett erbjudande om att börja undervisa vid Akademie für Tonkunst i Darmstadt, Tyskland. Leygraf accepterade erbjudandet och behöll den lärartjänsten fram till 1962 då han fick ett annat erbjudande om en tjänst vid Hochschule für Musik und Theater i Hannover, en tjänst som tre år senare omvandlades till en gästprofessur som han innehade tjugo år framåt. Under åren 1958-70 delade Leygraf sin tid mellan Tyskland och Sverige. Samtidigt som han undervisade i Darmstadt och Hannover var han också huvudlärare i piano på Sveriges Radios musikskola som startade sin verksamhet 1958 på Örby Slott, söder om Stockholm, men sedan flyttade till Edsbergs slott i Sollentuna. Verksamheten var tänkt att ge musikstudierande en kvalificerad yrkesutbildning som alternativ till den undervisning som bedrevs vid Musikhögskolan i Stockholm. Under Leygrafs tid som lärare på Edsberg tillkom den uppmärksammade programserien *Hans Leygraf i kretsen av sina elever på Edsbergs slott*. Den bestod av sex halvtimmeslånga program som sändes i Sveriges Television 1962/64<sup>16</sup>. Ett flertal av de elever som Leygraf undervisade på Edsberg valde att fortsätta sina högre musikstudier hos honom i Hannover.

---

<sup>16</sup> Sändningsdatum: 1962-09-21, 1962-10-02, 1964-02-09, 1964-02-12, 1964-02-16 och 1964-02-23 (enl. Statens ljud- och bildarkiv).

Förutom TV-programmen från Edsberg på 60-talet gjorde Leygraf ytterligare två serier om totalt sju program; *Tillsammans med Hans Leygraf* (1975)<sup>17</sup> och *På nytt tillsammans med Hans Leygraf* (1976)<sup>18</sup>. I dessa program utvecklade han den ursprungliga programidén med undervisning i TV till ett diskussionsprogram om musikaliska tolkningsmöjligheter med Beethovens Sonat Op. 13, "Pathétique", som utgångspunkt. De medverkande eleverna var några av de skandinaviska pianister som tidigare studerat för honom i Hannover. Med programmen ville han visa sitt arbetssätt för att få eleverna att bli medvetna om de tolkningsmässiga möjligheter som finns så att de kan växa som musiker och hitta ett personligt musikaliskt uttryck. Leygrafs ihärdiga förespråkande av vikten att lyfta fram elevens personliga uttryck var redan på den tiden en av grundtankarna i hans undervisning. Liksom de tidigare programmen från 60-talet blev de mycket uppmärksammade, men recensenterna var inte helt eniga i sina uttalanden. Vissa röster menade att en lärares uppgift bör vara att tala om hur saker och ting ska vara.



*Leygraf med elever i samband med programmen från 1975. Stående från vänster: Einar Steen-Nøkleberg, Arne Torger, Amalie Malling, Hans Pålsson, Laszlo Simon och Jeanette Kwideris.*

Foto: Lars Wiklund / SVT Bild

<sup>17</sup> Sändningsdatum: 1975-09-29, 1975-09-30 och 1975-10-07 (enl. Statens ljud- och bildarkiv).

<sup>18</sup> Sändningsdatum: 1976-10-14, 1976-10-26, 1976-11-09 och 1976-11-23 (enl. Statens ljud- och bildarkiv).

Under 90-talet spelade Sveriges Radio in tolv program i serien *Leygraf – pianist och pedagog* (1994)<sup>19</sup> där Leygraf samtalade med dirigenten Jan-Lennart Höglund. Varje program tog upp ett visst moment i den metod som Leygraf utarbetat och som han använder i sin undervisning. Metoden går ut på att med hjälp av en utvald repertoar, bestående av bland annat tvåstämmiga inventioner av Bach och preludier av Chopin, på ett mycket noggrant sätt lära ut grundläggande anslagstyper för att skapa en viss önskad klang på pianot<sup>20</sup>.

Ända sedan 1956 har Leygraf undervisat årligen på de internationella sommarkurserna i Mozarts födelsestad Salzburg i Österrike och 1972 erhöll han en professur vid Mozarteum, där han i skrivandets stund fortfarande är verksam och leder en internationell pianoklass. Under åren 1988-97 var han samtidigt gästprofessor vid Hochschule der Künste i Berlin. Trots sin aktningsvärda ålder gästar Leygraf årligen musikhögskolor och andra musikinstitutioner runt om i världen för att ge kurser och master classes.

## **Karriären som pianist**

Leygraf har utöver dessa produktioner medverkat i radio och TV i många andra sammanhang och gjort skivinspelningar av bland annat alla Mozarts pianosonater. Genom sin omfattande konsertverksamhet i Sverige och utomlands har han blivit känd som en stor tolkare av framför allt wienklassicistisk repertoar med Mozart och Schubert som specialitet. Tillsammans med violinisten Mircea Saulesco, violasten Holger Hanson och cellisten Åke Olofsson bildade han 1966 Leygrafkvartetten som konserterade under tio års tid både i Sverige och utomlands. Ett annat längre kammarmusikaliskt samarbete är det han hade med violinisten Endre Wolf som var en av de tidiga lärarkollegorna på Edsbergs slott. Men i och med att Leygraf tillbringade alltmer tid som lärare i Tyskland blev det så småningom svårt för honom att upprätthålla samarbetet med de svenska musikerkollegorna. Han kom istället att inrikta sig mer på det solistiska spelet. Bland de orkestrar som Hans Leygraf har framträtt med kan nämnas Philharmonikerna i Wien, London, Hamburg och München, med London Symphony och BBC Orchestra, med Concertgebouw i Amsterdam och Tonhalleorchester i Zürich under dirigenter som Blomstedt, Celibidache, Dorati, Ehrling, Solti och Szell.

---

<sup>19</sup> Repriserad år 2000 (enl. artikel i Helsingborgs Dagblad, 2000-09-07).

<sup>20</sup> En nyproducerad DVD där Leygraf går igenom hela sin metod kommer att släppas under 2005 (se vidare s. 57).



*Repetition inför en konsert i Grossen Festspielhaus i Salzburg 1973 med Wiener Philharmoniker under ledning av Sergiu Celibidache.  
Bild ur familjens privata samlingar.*

## Övrig verksamhet

Trots det tidiga intresset för komposition och dirigering är det verksamheten som pianist och pianopedagog som har gjort Hans Leygraf till ett namn i musikvärlden och bland allmänheten. Ambitionerna som tonsättare varade fram till 1946 då han utifrån självkritiska grunder bestämde sig för att inte ägna mer tid åt att komponera. Bland de kompositioner han lämnat ifrån sig fram till dess kan nämnas *Concertino för piano och orkester* (1939), *Svit för violoncell och liten orkester* (1940), *Sonat för soloflöjt* (1944) och *Duo för flöjt och viola* (1946).

Leygraf har tilldelats ett flertal utmärkelser både i Sverige och utomlands. År 1961 valdes han in som ledamot i Kungliga Musikaliska Akademien och mottog Litteris et Artibus 1977 samt Kungliga Musikaliska Akademiens medalj för tonkonstens främjande 1999. I Wien tilldelades han Das Österreichische Ehrenkreuz 1984 och Das grosse Silberne Ehrenzeichen 1994.

Sedan 2003 är Hans Leygraf hedersdoktor vid Luleå tekniska universitet för sina betydande internationella insatser som pianist och pedagog samt för att han genom ständig uppmuntran och sakkunnig rådgivning bidragit till utvecklingen av pianoämnet vid Musikhögskolan i Piteå.

## **Biografi i tabellform**

1920	Hans Leygraf föds i Stockholm den 7 september.
1928-38	Pianostudier för Gottfrid Boon.
1930	Debutkonsert i Stockholms konserthus den 4 april.
1936	Första pris i juniorklassen i internationell pianotävling i Wien.
1936-40	Studier i kontrapunkt och dirigering vid Musikhögskolan i Stockholm.
1938-48	Pianostudier för Anna Hirzel-Langenhan i Schweiz.
1941-43	Jenny Lind-stipendium möjliggör studier i komposition och dirigering i München.
1943	Undervisar mästarklassen i piano vid konservatoriet i Innsbruck. Ett pedagogiskt intresse väcks.
1944	Gifter sig med den österrikiska pianisten Margarete Stehle och bosätter sig i Stockholm. Engagerar sig i Måndagsgruppens verksamhet.
1944-54	Konsertverksamhet blandat med privat undervisning.
1954-62	Undervisar vid Akademie für Tonkunst i Darmstadt.
1958-70	Lärare på Sveriges Radios musikskola (Edsbergs slott) Undervisar elever i uppmärksammade TV-program.
1961	Invald i Musikaliska Akademien.
1962-65	Lärare vid Hochschule für Musik und Theater i Hannover.
1965-85	Gästprofessor vid Hochschule für Musik und Theater i Hannover
1988-97	Gästprofessor vid Hochschule der Künste i Berlin.
2003	Leygraf utnämns till hedersdoktor vid Luleå tekniska universitet.

Sedan 1972 är Hans Leygraf Professor vid Mozarteum i Salzburg.

## **Svart på vitt - Bakgrundslitteratur och teori**

I det här kapitlet presenteras ett brett urval av litteratur som på olika sätt anknyter till den aktuella undersökningen. Jag belyser bland annat några av de vetenskapliga studier som har gjorts inom pianopedagogik men också inom andra områden som på ett eller annat sätt tangerar föreliggande studie. Det handlar dock inte enbart om vetenskaplig litteratur utan jag tar även upp böcker inom den fackliga och skönlitterära genren. Med anledning av att studien har en historisk vinkling har jag i viss mån också tagit med sådan litteratur som på olika sätt kan bidra med att ge den typen av perspektiv på pianopedagogik och pianospel. Avsikten med litteraturgenomgången är att visa på sådant som läsaren bör veta för en vidare förståelse av föreliggande studies motiv och frågeställningar. Samtidigt ger den en bild av min egen förförståelse inom ämnet. Precis som i kapitel två är förekommande fotnotsuppgifter inom kapitlet hämtade ur Nationalencyklopedin (1989) om inget annat anges.

Efter litteraturgenomgången tar jag upp några teoretiska perspektiv som jag använder mig av i kapitel sex för att diskutera studiens resultat. Ett centralt tema är mästarlära som här belyses genom teoribildningar med utgångspunkt i situerat lärande och tyst kunskap (Gustavsson, 2000; Nielsen & Kvale, 1999; Polanyi 1958, 1966; Rolf, 1991).

## Om pianopedagoger, pianoundervisning, pianister och pianospel

Kring mitten av 1900-talet verkade tre pianopedagoger ur samma generation vid Musikhögskolan i Stockholm; Gottfrid Boon<sup>21</sup>, Sven Brandel<sup>22</sup> och Olof Wibergh<sup>23</sup>. I en artikel i Aftonbladet 1970 skriver Åke Brandel<sup>24</sup> att Sverige genom dessa pianister uppvisar två aktuella huvudlinjer i pianospel och -pedagogik. Å ena sidan en fransk-svensk linje som går tillbaka till Chopin-eleven Camille Dubois och representeras av Brandel och Wibergh. Å andra sidan en tysk-svensk linje som refererar till Schnabel och som i Sverige har kodifierats av Boon.<sup>25</sup> Denna polarisering skulle enligt artikelförfattaren kunna vara en av orsakerna till den stundtals hätska stämning som kunde uppstå mellan de två lägren, Boonare och icke-Boonare.

Som traditionsbärare intar Gottfrid Boon alltså en viktig position i 1900-talets pianopedagogik. Ett försök till att kort beskriva kärnan i Boons teknik gjordes av Boon-eleven Ingmar Bengtsson i en artikel i Svenska Dagbladet 1961 där han skriver att

den boonska tekniken bygger på en förening av största möjliga avspändhet och största möjliga andliga och musikaliska koncentration. Den tar sin utgångspunkt i ett systematiskt uppodlande av lyhördhet för tonkvaliteter och är i högsta grad inriktad på att utveckla förmågan till rikt differentierad klangligt frigjord tonbildning. Epokgörande häri är inte minst avståndstagandet från allt vad mekanisering och ytlig viruositet heter.<sup>26</sup>

Tohver (1998) försöker i sin licentiatuppsats *Tanke - Ton. Gottfrid Boon och hans pianoundervisning* att ge en mer omfattande bild av hans pedagogik. Tohver studerade själv för Boon och har på så vis personlig insikt i hans sätt att undervisa. I en utförlig biografisk del i uppsatsen beskriver hon Boons liv och hans pedago-

---

<sup>21</sup> Se fotnot 8, s. 24.

<sup>22</sup> *Brandel, Sven* (1898-1964). Pianist och pedagog verksam som lärare vid Musikhögskolan i Stockholm 1934-64 med professors titel 1955. Hans repertoar omfattade Chopin, Ravel, Prokofjev och svenska tonsättare.

<sup>23</sup> *Wibergh, Olof* (1890-1962). Pianist och pedagog verksam vid Musikhögskolan i Stockholm 1929-56. Han var en uppskattad tolkare av Beethoven, Brahms och Stenhammar.

<sup>24</sup> *Brandel, Åke* (1923-2001). Musikforskare och -skribent, son till Sven Brandel.

<sup>25</sup> Artikel i Aftonbladet, 1970-04-02, sammanfattad av Tohver (1998), s. 227.

<sup>26</sup> Artikel i Svenska Dagbladet, 1961-08-08, citerad i Tohver (1998), s. 226.

giska gärning. Genom intervjuer med 39 Boon-elever skildrar hon vidare hur eleverna upplevde hans undervisning. Många elever upplevde Boon som en idol. Boon själv var övertygad om sin egen metods och speltekniks överlägsenhet och han var sällan sen i att kritisera allt som inte hade med hans eget klangideal eller tradition att göra. Om en elev kände misstro till Boons riktning i pianospelet så fick han eller hon söka sig någon annanstans. ”Passar det ej, så får du gå” (Tohver, 1998, s. 219). På grund av sina bestämda åsikter stämplades Boon ofta av utomstående som intolerant, och vissa röster gick så långt som att hävda att hans dogmatiska undervisning rörde sig om sekterism (ibid, s. 226).

Genom sin studie försöker Tohver bland annat få svar på vad Boon-eleverna fick med sig av sin lärares undervisning, vad de värdesatte mest och vad de förkastade. I ett försök att vidare illustrera Boons tankar om tonbildning och interpretation går Tohver även igenom en mängd olika notexempel. Till studien finns vidare bifogad en CD med exemplifierande inspelningar av ett antal Boon-elever. Hans Leygraf studerade i sin ungdom för Gottfrid Boon under tio år och vi får anta att Boon därigenom hade mycket stort inflytande på den unge Leygraf. Detta gör att Tohvers studie bildar en intressant bakgrund för den som vill studera Hans Leygrafs pedagogik (Tohver, 1998).

Utöver Tohvers studie har inte mycket skrivits om svenska pianister och pianopedagoger. *Pianister i Sverige* (Uppström, 1973) är den enda som på ett övergripande sätt behandlar ämnet. Uppström ger läsaren en inblick i fortepianoets ställning i de borgliga salongerna under 1800-talet i Sverige. Förutom de många konsertskildringar, recensioner och kulturhistoriska betraktelser som återges finner man en mängd uppslag om de svenska pianister som var verksamma i storstäderna Stockholm och Göteborg under perioden. Uppström granskar även några av de utländska pianister och musiker som gästade Sverige, till exempel Bedrich Smetana och Jan van Boom<sup>27</sup>.

Holländaren Jan van Boom kom att ha speciell betydelse för den svenska pianopedagogiken. Han hade tidigare studerat för både Johan Nepomuk Hummel<sup>28</sup> och

---

<sup>27</sup> *van Boom, Jan* (1807-72). Holländsk pianist och pianopedagog som bosatte sig i Sverige 1825. Genom sina pedagogiska insatser vid Kungl. Musikaliska akademiens konservatorium lade grunden för en svensk professionell pianisttradition (Nationalencyklopedin, 1989).

<sup>28</sup> *Hummel, Johann Nepomuk* (1778-1837). Österrikisk pianovirtuos och kompositör som hade studerat för bland andra W. A. Mozart och Salieri.

Ignaz Moscheles<sup>29</sup> och i Sverige skapade han sig snabbt ett namn som pianist och barsk pedagog. Det var vidare van Boom som efter ivriga oppositionella diskussioner med Kungl. Musikaliska akademiens styrelse inrättade undervisningsverkets första pianoklass år 1848. Fram till denna tidpunkt hade den utbredda åsikten inom akademien varit ”att högre färdighet på detta instrument icke var oundvikligen behöflig för orgelspelet” (Uppström, 1973, s. 26). Inte förrän van Boom hade erbjudit sig att sköta undervisningen utan ersättning föll akademien till föga.

Många av de svenska pianister som verkade under 1800-talet, varav några hade studerat hos Chopin och Liszt, var fortfarande aktiva musikutövare och pedagoger i Stockholm en bit in på 1900-talet. Ett exempel är Hilda Thegerström<sup>30</sup> som efter sina studier hos Liszt i Weimar var verksam som lärare på Kungl. Musikaliska akademiens konservatorium i Stockholm fram till 1904. Sveriges musikliv kring sekelskiftet 1900 var således inte fritt från internationell påverkan utan hade många direkta band med de europeiska traditionerna. Detta är värdefullt att känna till för att förstå hur starkt traditionstänkandet var, och fortfarande är, inom pianoområdet (Uppström, 1973.).

En annan intressant inblick i Stockholms musikliv vid 1900-talets början ges genom Wilhelm Peterson-Bergers recensioner som finns utgivna i bokform (Peterson-Berger, 1923a, 1923b). Recensionerna ger en förståelse för vilka aktörer som var styrande och stilbildande inom det konstmusikaliska området när Leygraf var i ungdomens år. Många är de av P-B:s samtida musiker- och kompositörskollegor som föll offer för hans vassa penna under de dryga trettio år, 1896-1930, som han verkade som musik- och kulturskribent på Dagens Nyheter. Även om recensionerna ofta är överdrivet färgade av P-B:s karaktär och häftiga humör så går det inte att bortse ifrån att han genom sin betydelsefulla position på DN var en viktig röst i 1900-talets musikliv i Sverige.

Gustafsson (2000) har i sin avhandling studerat musikpedagogikens framväxt i Sverige 1900-1965. För att åskådliggöra detta använder sig Gustafsson av begreppet fält, en term som han hämtar från den franske kultursociologen Pierre Bourdieu. Undersökningen bygger på arkivstudier och granskning av brev, dagböcker, tidskrifter och annan periodika. Genom detta källmaterial beskriver Gustafsson

---

<sup>29</sup> *Moscheles, Ignaz* (1794-1870). Tjeckisk-tysk tonsättare, pianist och dirigent som var en av sin tids ledande pianister och pedagoger. Lärare till bland andra Mendelssohn.

<sup>30</sup> *Thegerström, Hilda* (1838-1907). Svensk pianist och pedagog. Som pianist verkade hon bland annat för spridningen av Berwalds musik.

hur den pedagogiska debatten fördes och vem som hade rätten att tala. Studiens avgränsade tidsperiod är i sig uppdelad i tre mindre perioder. I den första perioden, 1900-1920, riktas fokus mot Richard Anderssons<sup>31</sup> och Anna Bergströms verksamheter. Gustafssons skildring av personen och institutionen Richard Andersson ger oss insyn i ett av dåtidens största privata musikinstitut i Stockholm. Den andra perioden sträcker sig från 1920-1930 och där tas bland annat upp den nya trenden att sjunga slaggers i skolundervisningen som introducerades av Knut Brodin. Som en tredje periodavgränsning använder Gustafsson tiden 1955-1965. År 1955 reviderades enhetsskolans undervisningsplan vilket ledde till en debatt huruvida musikämnet skulle ges plats i den obligatoriska skolformen. Under det följande decenniet växte opinionen för en kommunalt inrättad musikskola och vid mitten av 60-talet, där Gustafssons studie slutar, hade kommunala musikskolor etablerats på många håll runtom i landet.

Enskilda pianisters biografier och memoarer finns i sådan mångfald att jag endast tänker nämna några av de mest intressanta utifrån ett historiskt och pianopedagogiskt perspektiv. Bland dessa finns till att börja med den amerikanska pianisten Amy Fays<sup>32</sup> självbiografiska bok *Music study in Germany*. Amy Fay tillbringade sex år, 1869-75, i Tyskland för att ytterligare fördjupa sina instrumentala färdigheter. På den tiden var det något av en praxis att man måste ha genomgått skoling hos en mästare i Europa för att kunna slå igenom i Amerika. Detta var en trend som startades genom de europeiska pianister som strömmade över till Amerika för att försörja sig som virtuoser. Några av 1900-talets stora pianovirtuoser som Josef Hofmann, Moritz Rosenthal och andra Lisztelever skapade sig stora karriärer på andra sidan Atlanten och gjorde ingen hemlighet av sina studier för den gamle mästaren och att de således representerade en viss tradition. Amy Fay började som elev hos Theodor Kullak på Scharwenkas konservatorium i Berlin men lämnade skolan efter en tid för privata studier med Ludwig Deppe<sup>33</sup> och Carl

---

<sup>31</sup> *Andersson, Richard* (1851-1918). Pianist och pedagog som efter studier för bland andra Clara Schumann i Berlin framgångsrikt drev en egen pianoskola i Stockholm. Bland Anderssons elever märks Wilhelm Stenhammar och Adolf Wiklund (jmf. fotnot 9, s. 24).

<sup>32</sup> *Fay, Amy* (1844-1928). Efter pianostudier i Tyskland återvände Fay till USA där hon fick ett nationellt erkännande för sitt engagemang för kvinnliga musiker. Bland annat var hon mellan 1903-14 ordförande i New York Women's Philharmonic Society som verkade för att främja kvinnors insatser inom komposition, teori och musikvetenskap. (The New Grove Dictionary of Music and Musicians, 2001).

<sup>33</sup> *Deppe, Ludwig* (1828-1890). Tysk pianist, pianopedagog, dirigent och kompositör. Fay (1905) åter ger huvudlinjerna i den pianospelsmetod som han utvecklade (The new Grove Dictionary of Music and Musicians, 2001).

Tausig<sup>34</sup>. Senare togs hon upp som elev hos Liszt i Weimar. Det Fay berättar om sina studier hos Liszt utgör ett exempel på lärande inom mästare-lärling-traditionen och därmed är boken relevant som bakgrund till föreliggande studie. Boken består i huvudsak av Fays korrespondens med familjen i Amerika. Hennes personliga betraktelser över det tyska musiklivet och de pianister, kompositörer och övriga musiker som hon möter är både roande och intressant läsning (Fay, 1905).

Leygraf har under större delen av sitt liv ägnat sig åt både undervisning och en omfattande konsertverksamhet. För att exemplifiera en titel ur det biografiska litteraturområdet som ger insikt i livet som konsertpianist vill jag nämna Arthur Rubinsteins<sup>35</sup> memoarer i två volymer; *Mina unga år* och *Mina lyckliga år*. Rubinstein var en av 1900-talets mest firade pianister, erkänd bland annat för sina tolkningar av Chopins musik. I sina memoarer tar han med läsaren på en resa genom hela sin karriär. Rubinstein blev nära vän med flera av förra seklets mest framstående personligheter och kom att bli en flitig gäst i Europas finare salonger (Rubinstein, 1980, 1982).

Inom ett angränsande område till biografier och memoarer finner vi böcker med intervjuer av pianister. Även denna typ av litteratur finns i stor mångfald. En del böcker begränsar sig till en enda artist, till exempel Horowitz (1982) som enbart består av intervjuer gjorda med Claudio Arrau. Bland böcker som innehåller intervjuer med flera olika pianister kan nämnas *Piano mastery* (Brower, 2003), *Great pianists on piano playing* (Cook, 1917), *Reflections from the keyboard* (Dubal, 1997), *Great pianists speak* (Marcus, 1979) och *Great contemporary pianists speak for themselves* (Mach, 1980, 1988). Av dessa består Brower (2003) och Cook (1917) av intervjuer med äldre tiders pianister, alltså pianister som i huvudsak var verksamma runt sekelskiftet 1900, medan Dubal (1997), Mach (1980, 1988) och Marcus (1979) behandlar pianister vars karriär i huvudsak infallit under andra hälften av 1900-talet och framåt. Dessa böcker ger insikt i de skilda traditioner som olika pianister verkar inom men kan också bidra till förståelsen för hur pianister ser på sin roll som musiker och traditionsbärare.

---

<sup>34</sup> *Tausig, Carl* (1841-1871). Polsk pianist och kompositör. Tausig var en av de mest begåvade och framstående pianisterna i den första generationen av Lisztel elever. Den stora karriär han förutspåddes uteblev dock i och med att han dog i tyfus, endast 29 år gammal. (The New Grove Dictionary and Music and Musicians, 2001).

<sup>35</sup> *Rubinstein, Arthur* (1887-1982). Polsk pianist.

Harold C. Schonbergs *The great pianists* är en form av historisk exposé över pianister genom tiderna. Schonberg vandrar historien framåt, från Mozart till nutid, och gör nedslag på personer och händelser som har haft betydelse för pianospelet och dess utövare. Bokens största förtjänst är att den ger läsaren ett överskådligt perspektiv genom att pianister, kompositörer och andra inflytelserika musiker sätts i relation till varandra så att den historiska traditionsutvecklingen kan följas (Schonberg, 1987).

Ett annorlunda perspektiv på pianoinstrumentet, dess utveckling, bruk och utövare ges i *Men, women and pianos* av Arthur Loesser. Med pianot som central punkt sammanfattar Loesser, på ett om än ovanligt men mycket underhållande sätt, tre hundra års europeisk och amerikansk socialhistoria. I fem geografiskt avgränsade delar riktas blicken mot Tyskland, Österrike, England, Frankrike och USA. Som ett axplock ur bokens innehåll och teman kan nämnas pianots evolution som instrument, om hur tryckkonstutvecklingen ökade tillgången på noter, om effekterna av den industriella revolutionen och hur pianot blev en ”business”, om pianot som möbel och om den nya lukrativa bransch som uppstod i och med 1800-talets stora efterfrågan av pianoundervisning (Loesser, 1955).

När det gäller böcker som behandlar pianospel och frågor av teknisk natur finns en rik litteraturflora. De böcker som jag kommer att nämna i det följande är med andra ord bara ett axplock för att exemplifiera några av de olika inriktningar som finns inom pianospel. Gemensamt för dem är dock att de på ett mer detaljerat sätt belyser de olika traditioner som finns inom pianospel och pianopedagogik. Detta är viktig bakgrundskunskap för att ha något att relatera till när vi lite senare ska titta närmare på vad Leygraf säger om sin undervisning och spelteknik.

För att börja någonstans kan vi rikta blicken mot Ryssland. Heinrich Neuhaus<sup>36</sup> bok *The art of piano playing* (1973) är en klassiker inom genren. Neuhaus var en av de mera inflytelserika lärarna vid musikkonservatoriet i Moskva, sedermera rektor vid samma institution under en tid. Bland hans elever räknas några av den ryska pianoskolans största namn; Radu Lupu, Emil Gilels, Sviatoslav Richter. I sin bok diskuterar Neuhaus inte bara rent tekniska saker utan tar även upp ämnen såsom lärarens roll och relationen mellan lärare och elev. När det gäller lärarens roll framkommer bland annat att Neuhaus anser att en lärare inte kan införliva

---

<sup>36</sup> Neuhaus, Heinrich (1888-1964).

talang i en elev. Det enda läraren kan göra är att bidra med kultiveringen, den näringsrika jord som ser till att talanger blomstrar (Neuhaus, 1973, s.171). Vidare säger han att lärarens viktigaste uppgift är se till att eleven kan stå på egna ben.

I consider that one of the main tasks of a teacher is to ensure as quickly and as thoroughly as possible that he is no longer necessary to the pupil. [...] While consciously striving to achieve this I do not wish to reduce to a minimum myself as a person, as an individual; I merely wish to cease being a policeman, a trainer, and want to remain one of the many vital forces of the pupil, one of the impressions in his existence, one among many, be they stronger or weaker (ibid, s. 172).

Låt oss nu förflytta oss västerut till England där pianopedagogen Tobias Matthay<sup>37</sup> verkade kring sekelskiftet 1900. Mellan 1876-1925 var han professor vid Royal Academy of Music i London och från 1905 drev han även en privat skola med gott anseende. Vid sidan om sin framgångsrika verksamhet som pianopedagog ägnade han sig åt författandet av böcker om pianospel (Matthay, 1903, 1905, 1908, 1932). Ett av hans stora intresseområden var anslaget och tonbildningen på pianot, och detta har han försökt att behandla i den bok som intar den mest centrala platsen i hans författarskap; *The act of touch in all its diversity. An analysis and synthesis of pianoforte tone-production* (Matthay, 1903). Matthay formulerar sig som att anslaget bygger på tre komponenter; armen, handen och fingrarna. Med varje typ av anslag följer en roterande rörelse av underarmen. Den genomgång som Matthay gjorde i boken var dock alltför komplicerad och ostrukturerad, vilket gjorde att han, så att säga, föll med huvudet före över sina egna ambitioner. Coviello (1948) skriver:

It arises from the fact that Matthay, although a great teacher, was a confusing writer - so confusing that students, eager to learn what an obviously fine teacher had to impart, despairingly gave up the attempt to get it from his writings. Who is to blame them? The interminable repetitions, recapitulations, summaries, footnotes, all with a change of emphasis and as often as not with new names for the same thing, led enquirers into a maze from which only the clearest brain equipped with dogged perseverance, could extricate itself (s. 1).

I ett försök att reda ut begreppen har Coviello (1948) sammanfattat Matthays metod på ett enkelt och överskådligt sätt. Ett problem kvarstår dock; det faller på sin egen orimlighet att det skulle gå att i bokform beskriva hur anslag och tonbildning på pianot går till. Att skapa sig en förståelse för detta är svårt, för att inte säga omöjligt, om man inte har möjlighet att se armens, handens och fingrarnas

---

<sup>37</sup> Matthay, Tobias (1858-1945).

rörelse och samtidigt höra det klingande resultatet som rörelsen ger upphov till. Inte förrän med senare års utveckling inom bild- och ljudteknik har vi kommit ett steg närmare denna möjlighet (jfr fotnot 20, s. 30).

Jämfört med Matthays svårtolkade litterära bidrag är Wiggens bok, *Att spela piano – En modern och lättillgänglig handbok i pianospelets teknik* (1966), betydligt enklare i sin utformning. I några kortare kapitel tar Wiggen upp områden som anslag, välklang, interpretation, historik, inläring, muskler och rörelser. Med exempel hämtade ifrån andra böcker inom genren guidar han läsaren genom de olika områdena. Enligt Wiggen är en viktig detalj inom pianotekniken, vilken preciseras av Matthay, att inläringen av rörelser sker på grundval av muskelupplevelser. Matthays tanke var att

man skulle lyssna till den klang som rörelsen åstadkom på pianot och förbinda denna klang med rörelsens muskelupplevelse. Efter en del övning behövde man så bara tänka sig klangen för att motsvarande klang skulle infinna sig och styra klangproduktionen på instrumentet. Det skulle inte finnas något tekniskt mellanled mellan föreställningen och dess förverkligande (Wiggen, 1966, s. 74).

En vanligt förekommande referens hos Wiggen är Otto Ortmann vars verk vi strax ska bekanta oss med. Men innan dess behandlas ett annat namn från Wiggens historiska genomgång, nämligen Breithaupt.

Rudolf M. Breithaupt<sup>38</sup> är en av de första att vilja upphäva muskelkraften i alla fallande rörelser med armens och handens tyngd. Ofta ser man till honom som upphovsmannen bakom tyngdspelet och avspänningstekniken. I *Die natürliche Klaviertechnik* (1921) utarbetade han fyra grundläggande rörelser vilka han ville se som pianoteknikens hörnstenar:

Den första var färdigheten att kunna röra armen som en enhet, helt avspänt, och låta den falla ner utan motstånd. Samtidigt som man lät armen falla fritt, måste man kunna låta den vibrera från axeln. Den andra grundläggande rörelsen var underarmsvibratot, som skulle utföras så att fingret *hela tiden* hade kontakt med tangenten. Den tredje var underarmens rotationsrörelse och den fjärde det som Breithaupt kallade fingrarnas fria fall, ett fingeranslag kombinerat med rörelse i handled och arm (Wiggen, 1966, s. 73).

Fielden (1949) granskade Matthays och Breithaupts synpunkter i en studie, *The science of pianoforte technique*, där han kom fram till en ytterligare precisering av

---

<sup>38</sup> Breithaupt, Rudolf M. (1873-1945) (Årtal hämtade från Österrikiska nationalbibliotekets brevsamling, 2005-10-20, URL <http://www.musikerbriefe.at>).

pianotekniken; han menar att det bara handlar om att få en mental kontroll över det man gör. När man väl har det är det bara en fråga om att koordinera det mentala och det muskulära.

The long hours of practice undertaken by the great players are not devoted to continuous physical movements [but] by rehearsing the co-ordination of all the movements, the training of the mental and nervous swiftness right up to the point of reflex, subconscious, but at the same time, immediately responsive, action and reaction (Fielden, 1949, s. 131).

En annan mera naturvetenskapligt inriktad studie av pianotekniken finner vi i Ortmann (1962), *The physiological mechanics of piano technique*. Ortmann genomförde laboratorieundersökningar av armens rörelse vid pianospel. Wiggen diskuterar resultatet från studien:

Ett exempel från Ortmanns bok är konstaterandet, att en rörelse från en led till en annan är som mest effektiv i mitten av rörelseradien. [Därigenom kan vi] dra konsekvenserna av detta genom att hålla handen så att mittpunkten av fingrarnas rörelseradie sammanfaller med den så kallade utlösningpunkten vid tangentnedtrycket (Wiggen, 1966, s. 75).

Genom sina experiment visade Ortmann också att den absolut avspända armen inte har någon funktion i pianotekniken. Ortmann konstaterade att det var mer lämpligt att använda sig av ett kontrollerat fall, snarare än Breithaupts fria fall. ”Tyngdkraften är energin som får armen att falla och en svag anspänning av armens lyftmuskulatur är det stabiliserande element som gör kontrollen möjlig.” (Wiggen, 1966, s. 75 f.). Med resultatet från sin laboratorieundersökning visade Ortmann också att om någon skulle försöka spela exakt efter Breithaupts teorier, på det sätt han formulerat dem sina böcker, ”skulle personen knappt kunna spela ens de enklaste kompositioner” (Wiggen, 1966, s. 68).

Litteraturgenomgången inleddes med att tala om Gottfrid Boon. I och med att vi nu kommit in på diskussionen om avspänning, som är ett så karaktäriserande drag för Boons undervisning och spelsätt, har vi så att säga ”gått hela varvet runt”. Därmed kan vi förflytta oss till nästa del av kapitlet där jag kommer att redogöra för de teorier som jag senare använder för att diskutera studiens resultat.

## Teoretiska utgångspunkter

Inom högre musikutbildning har mästare–lärling-förhållandet historiskt sett varit den dominerande relationen mellan lärare och elev. Jørgensen (1998) ställer sig frågan i vilken utsträckning studenter inom detta utbildningsområde ges möjlighet att skapa sig en egen musikalisk uppfattning och att ta ansvar för sitt eget lärande. Kan det vara så att lärandet påverkas av mästare–lärling-förhållandet på så sätt att eleven endast utvecklar förmågan att motta och absorbera lärarens uppfattningar? Jørgensen hänvisar till en studie av undervisning i klarinett vid ett engelskt universitet (Persson, 1994) där en lärares undervisning återges på följande sätt:

Mrs Greenfield is generally a very dominating teacher who demands more or less total compliance with the suggestions and solutions she provides her student with. It appears that students have little opportunity to express their own opinions and ideas. [...] There was usually little or no time for students to reflect upon what was said during the lessons. From the time of entering the room till the time of concluding the lesson, students are overwhelmed by Mrs Greenfield's intense charisma and never-ending flow of hints, tips and suggestions, on how to do things better and more correctly. [...] Options or alternatives were seldom on offer (Persson, 1994, s. 226).

Mrs Greenfields dominanta förhållningssätt behöver dock inte ge som följd att hennes elever vantrivs med henne som lärare. Tvärtom finns det säkerligen de som anser henne vara drömläraren personifierad. Att Mrs Greenfields förhållningssätt har inverkan på lärandet borde dock stå ganska klart. I ljuset av ovanstående exempel kan vi med andra ord konstatera att Jørgensens fråga är befogad. Men hur vanligt är det då att lärare inom högre musikutbildning visar upp liknande förhållningssätt?

Johannesen (1997) konstaterar i sin studie av sex instrumentlärares attityd gällande elevansvar att alla sex lärarna anser att utvecklandet av självständighet hos eleven är viktigt. Med självständighet åsyftar de flesta av lärarna en förmåga att ta ansvar för eget lärande och egen utveckling. Ingen av lärarna ansåg sig vilja inta en dominant position, men trots detta kunde Johannesen hos några av dem se tendenser till ett liknande förhållningssätt som Mrs Greenfield visade på. Med stöd av studiens resultat går det alltså att ifrågasätta i vilken utsträckning instrumentallärare i gemen har någon medvetenhet om sitt faktiska förhållningssätt.

Enligt Gustavsson (2000) finns det flera olika sätt att se på hur kunskapsförmedling går till inom mästare–lärling-traditionen. Bland föreläsarna för en mera auk-

toritärt betingad syn finner vi Polanyi (1958, 1966) som hävdar att kunskapen förmedlas genom imitation, vilket förutsätter att lärlingen underkastar sig mästaren och traditionen. Ett liknande auktoritärt synsätt på traditionen företräds av Gadamer (1960/1990). En skillnad är dock att Gadamer anser att det ideala mötet mellan mästare och lärling består av dialog, snarare än imitation. Denna föreställning om det dialogiska mötet öppnar för att även mästaren kan ändra sin tolkning och förståelse. Dock har mästaren, i och med sin erfarenhet, i slutändan visst tolkningsföreträde (Gustavsson, 2000, s. 125).

Lave (1999) har genom att studera hur lärlingar vid ett skrädveri i Liberia initieras i hantverket försökt att visa hur situerat lärande går till inom mästare-lärling-traditionen. Hon fann att lärlingarna börjar sin inskolning i lärandemiljöns periferi. Under överinseende av mästare och äldre lärlingar får nykomlingarna börja med enkla uppgifter som att sy i knappar. Allteftersom lärlingarna lär sig att behärska dessa enklare moment ges de möjlighet att ta sig an svårare uppgifter. Nielsen och Kvale (1999) menar att lärlingen, genom att studera hos en mästare, inte bara lär sig tekniska färdigheter och handlag utan även tar del av intersubjektiva normer. Lärande och utbildning inom mästare-lärling-traditionen kan betraktas som initiation i en kultur (s. 132 f.). Även Polanyi visar på ett liknande förhållningssätt till kunskapsförmedlingen inom mästare-lärling-traditionen:

You follow you master because you trust his manner of doing things even when you cannot analyse and account in detail for its effectiveness. By watching the master and emulating his efforts in the presence of his example, the apprentice unconsciously picks up the rules of the art, including those which are not explicitly known to the master himself. These hidden rules can be assimilated only by a person who surrenders himself to that extent uncritically to the imitation of another. A society which wants to preserve a fund of personal knowledge must submit to tradition (Polanyi, 1958, s. 53).

En tolkning av Polanyis teori har gjorts av Rolf (1991) som menar att personlig kunskap är en förening av tradition och subjektivitet inom en person. Den personliga kunskapen är inte enbart subjektiva föreställningar och tyckanden, utan traditionens anspråk balanserar individens subjektivitet (s.96). ”Den personliga kunskapen innehåller element från traditionens verklighetsbild och värderingar. [...] Kulturen låter individen ingjuta sina egna upplevelser i traditionens språkliga former och kulturmönster.” (s.97).

När det gäller synen på traditionen som kunskapsförmedlande system menar Rolf, med stöd av Polanyi, att den personliga kontakten mellan en äldre och yngre generation skapar sociala band av auktoritet. Det är den äldre generationen som

tillskrivs denna auktoritet. Inom traditionen finns en tillit och ett förtroende från den äldre, traderande generationen att traditionen kommer att förvaltas på ett korrekt sätt (Rolf, 1991, s. 129). På liknande sätt finns mellan individer inom samma generation en tillit och en upprätthållande kraft som grundar sig i övertygelsen om att man inte misstolkar eller missbrukar traditionens värderingar i sitt utövande.

Vidare hävdar Rolf (1991) att traditionens kunskap inte helt kan förstås eller bedömas från utsidan av traditionen. ”Den kunskap som finns i traditionen är aldrig fullt uttalad eller fullt medveten.” (s. 131). En tradition är inte enbart en överföring utan en *vidareföring* av ett tanke- eller handlingsmönster. För att det ska vara tal om en vidareföring krävs att överföringen ska ha pågått i tre generationer. Vad som måste gälla är att ”B överför till C vad B själv mottagit från A [...]. Det är inte en tradition ifall far överför till son vad fadern själv instiftat.” (s. 147).

Nielsen & Kvale (1999) sammanfattar sin syn på lärande inom mästar-lärling-traditionen enligt följande:

Mästarlärande försiggår i en praxisgemenskap. Lärandet sker genom att aktiviteterna är synliga och genom att den lärande får tillträde till viktiga praxissituationer och kan delta och handla i dem. Lärande och förnyelse befrämjas genom att flera generationer är närvarande och genom att den lärande kan röra sig mellan olika praxisgemenskaper (ibid, s. 239).

Detta resonemang, som grundar sig på Laves och Wengers (1991) teorier om praxisgemenskap – communities of practise, kommer jag att använda mig av i diskussionen av studiens resultat i kapitel sex. Resultatet kommer också att belysas genom de övriga teorier om lärande inom mästar-lärlingtradition som tagits upp. Härnäst ska vi dock titta närmare på några av de metodologiska val jag har gjort i utformandet av min studie av Leygrafs pedagogik.



## Metod

Samtalet är ett av de äldsta sätten att förvärva kunskap. En stor del av den kunskap vi som individer bär med oss har förmedlats genom samtal med andra människor (Kvale, 1997, s. 15). Det finns många olika typer av samtal. Inom en del yrken används samtalet och intervjun som ett redskap i yrkesutövningen. Rättslig utfrågning, anställningsintervju och terapeutisk intervju kan nämnas som några exempel på detta. Det som skiljer forskningsintervjun från vardagslivets spontana samtal är framför allt att forskningsintervjun har ett tydligt syfte och struktur samt att den utgår ifrån en systematisk frågeteknik. I ett vardagligt samtal mellan två personer är syfte och struktur på samtalet ofta av underordnad betydelse (ibid, s. 25 f.).

Som vi har sett i det tidigare kapitlet använde sig Sokrates av dialogen för att skaffa sig visdom. Han argumenterade om logiken och sanningen i det som sades. I en forskningsintervju ställer intervjuaren frågor till intervjupersonen för att få kunskap om hans eller hennes livssituation. Däremot ligger det utom ramen för en forskningsintervju ”att intervjuaren börjar argumentera för styrkan hos sin uppfattning om det undersökta ämnet och söker rubba den intervjuades övertygelse” (Kvale, 1997, s. 29). I den aktuella studien har jag valt att använda mig av intervju som metod och jag ska nu redogöra lite mer ingående för hur jag har gått tillväga i mitt användande av detta redskap för att svara på studiens forskningsfrågor.

## Intervju som kvalitativ metod

Det resultat som framkommer av en forskningsstudie är oftast beroende av vilken metod som har använts vid insamlingen av empiri. Valet av föreliggande studies forskningsmetod gjordes utifrån studiens syfte som gör gällande att det som ska undersökas är

- hur Leygraf *beskriver* sin pianopedagogik.
- hur några Leygrafelever har *uppfattat* Leygrafs undervisning.
- hur Leygrafeleverna *relaterar* sitt eget sätt att undervisa till Leygrafs undervisning.

Det finns flera möjliga sätt att studera detta. Jag valde intervju som metod därför att de nyckelord som förekommer i syftet antyder att det handlar om frågeställningar som går att få svar på genom samtal. Precis som med alla andra metoder finns det några saker som man måste vara medveten om vid användandet av intervju som forskningsmetod. Bland annat är det viktigt att vara medveten om att intervjuarens sätt att ställa frågor i högsta grad påverkar intervjuens resultat. Intervjuaren måste vara lyhörd för vad som sägs och vad som inte sägs. Ofta kräver detta att intervjuaren har goda förkunskaper i ämnet men det är också viktigt att han eller hon har förmåga att medvetet kunna inta en naiv inställning under genomförandet av intervjun (Kvale, 1997).

Med min egen bakgrund som pianist och mina erfarenheter av pianostudier både i Sverige och utomlands har jag en relativt god insikt i hur traditionell utbildning bedrivs inom musikområdet. Föregående kapitelns litteraturgenomgång får exemplifiera en annan del av min förförståelse. För att reducera effekten av att min förförståelse i allt för hög grad skulle färga intervjusamtalet försökte jag ställa korta frågor och lämna utrymme för respondenten att ge så uttömmande svar som möjligt.

Hans Leygraf intar en central roll genom studiens ämnesfokusering och det har naturligtvis varit en stor fördel att ha kunnat ta del av hans tankar om pianopedagogik direkt från honom. Valet att inkludera Hans Leygraf som respondent ter sig alltså självklart och behöver kanske inte ordas så mycket om. När det gäller de övriga respondenterna är det dock desto viktigare att redogöra för vilka kriterier som legat till grund för detta urval.

## Urval av intervjupersoner

För studiens ändamål genomfördes fem forskningsintervjuer; två med Leygraf och en vardera med tre utvalda elever. Valet av lämpliga respondenter bland Leygrafs tidigare elever gjordes utifrån två huvudkriterier. För det första skulle de ha genomgått hela eller större delen av sina högre pianostudier hos Leygraf. Avsikten var att på så sätt säkerställa att respondenterna skulle ha mångårig förtrogenhet både med Leygrafs sätt att undervisa och med Leygraf som person. Ett andra kriterium var att respondenterna skulle vara lärare inom det högre utbildningsområdet. Anledningen till detta var att jag ville att respondenterna skulle ha ett reflekterat förhållningssätt till sin undervisningsverksamhet. Jag föreställde mig att detta var mer vanligt bland undervisande lärare på högskolenivå än bland dem som kanske bara ägnar sig åt undervisning som bisyssla till sitt eget musikutövande. Utöver dessa kriterier hade jag också en önskan om att personerna skulle vara någorlunda enkelt tillgängliga ur ett geografiskt perspektiv.

Utifrån nämnda kriterier valde jag att ta kontakt med Ewa Engström och Mats Jansson. En speciell omständighet med Mats Jansson är att han är gift med en annan pianist och tillika Leygrafelev, japanskan Yoriko Asahara. Enligt mitt andra urvalskriterium skulle Yoriko falla bort på grund av att hon inte undervisar inom det högre utbildningsområdet, men jag ansåg inte att det gick att försumma möjligheten att kunna genomföra en intervju med henne vid samma tillfälle som Mats. Inte minst är det försvarbart att inkludera Yoriko i studien med tanke på att hon, med sin kulturella bakgrund, kan bidra med en del för studien intressanta perspektiv som jag annars skulle gå miste om. Faktum är att ett stort antal av de pianister som genom årens lopp studerat för Leygraf kommer ifrån Asien (se s. 61), och genom att intervjua Yoriko om hennes kulturella erfarenheter kan även den aspekten tillvaratas. På så vis kom studien, utöver intervjuerna med Leygraf, att omfattas av tre stycken elevintervjuer. Beslutet att inte genomföra fler elevintervjuer än så togs utifrån tanken att dessa tre intervjuer skulle ge tillräcklig empiri för att ge svar på studiens forskningsfrågor (Kvale 1997, s. 97-99). En vidare diskussion om detta antagande återfinns i kapitel sex där även övriga metodologiska frågor tas upp.

Hans Leygraf har redan fått en genomgående biografisk presentation i kapitel två men det är förstås av betydelse att även de tre Leygrafeleverna presenteras, om än i något kortare form.

## **Presentation av tre Leygrafelever**

*Ewa Engström* (f. 1941) började undervisa på Musikhögskolan i Piteå 1981 där hon sedan 2001 är universitetslektor i piano. Dessförinnan, med början 1967, undervisade hon på Kapellsbergs musikskola i Härnösand och från och med 1972 på Framnäs folkhögskola. Hon är född i Stockholm och studerade i ungdomen bland annat för Greta Eriksson. 1958 blev hon antagen vid Sveriges Radios musikskola, som sedermera blev Edsbergs musikinstitut, där Hans Leygraf var lärare. Hon fortsatte sedan studierna för honom vid Hochschule für Musik und Theater i Hannover där hon avlade solistexamen 1965 och även en pianopedagogisk examen. Som Rikskonserters debutstipendiat 1965 gjorde hon en turné i Sverige med avslutande debutkonsert i Stockholm. Ewa har gett pianoaftnar, varit solist med orkester, spelat mycket kammarmusik och ackompanjerat både i Sverige och utomlands. Hon har spelat i Sveriges Radio och även förekommit i Sveriges Television i samband med Leygrafs TV-program från Edsberg slott på 60-talet (se s. 28).

*Yoriko Asahara* (f. 1957) undervisar på De Geergymnasiets estetiska program i Norrköping. Som frilansande pianist är hon verksam som solist, kammarmusiker, orkesterpianist och i konstellation som pianoduo tillsammans med sin man Mats Jansson. Yoriko började spela piano vid fem års ålder och studerade under skoltiden för Ryoko Tokuman i Yamaguchi. Därefter följde studier för professor Hiroshi Tamura vid Tokyo University of Arts och sedan vidare studier för Hans Leygraf vid Hochschule für Musik und Theater i Hannover med konsertexamen 1985.

*Mats Jansson* (f. 1962) är universitetsadjunkt vid Musikhögskolan i Örebro. Som frilansande pianist är han verksam som solist, kammarmusiker, ackompanjator, repetitör, orkesterpianist och i konstellation som pianoduo tillsammans med sin fru Yoriko Asahara. Mats började spela vid åtta års ålder och studerade under grundskole- och gymnasietiden för Marianne Jacobs i Stockholm och Robert Riefling i Oslo. Därefter följde studier hos Hans Leygraf vid Hochschule für Musik und Theater i Hannover med diplomexamen 1985 och sedan vidare vid Mozarteum där han tog konsertdiplom 1988 samt examen i romansinterpretation. 1991 avslutade han studierna tillsammans med Leygraf med en konsertexamen från Hochschule der Künste i Berlin. 1987 vann Mats den internationella Viottitävlingen för pianister i Italien och har sedan dess konserterat runt om i Europa samt i USA och Japan.

## Genomförande

Första intervjun gjordes den 12 december 2003 med Ewa Engström. Den varade ungefär en timme och genomfördes på hennes arbetsrum på Musikhögskolan i Piteå. Två månader senare, den 9 februari 2004, gjorde jag två separata intervjuer med Mats Jansson och Yoriko Asahara i deras hem i Norrköping. Jag började med att intervjua Mats vilket tog drygt en timme. Intervjun med Yoriko var något kortare. Alla intervjuerna med Leygrafeleverna gjordes med utgångspunkt från ett antal frågeområden<sup>39</sup> som jag hade sammanställt utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Intervjuerna spelades in på MiniDisc och transkriberades, varefter utskriftarna sändes med post till respondenterna för deras godkännande (Kvale, 1997). Intervjuerna med de tre eleverna blev en givande erfarenhet inför samtalen med Leygraf. På så vis fick jag lite djupare kännedom om hans sätt att tänka och undervisa samtidigt som jag fick en del nya uppslag till relevanta frågor att ställa som jag troligen inte hade kommit på annars.

I november 2003 uppmärksammades Hans Leygraf i och med att han utnämndes till hedersdoktor vid Luleå tekniska universitet. I samband med att han gav sin doktorsföreläsning i form av en konsert i Luleå under våren året därpå besökte Leygraf även Musikhögskolan i Piteå för att ge en tvådagars master class. På morgonen den 12 mars 2004, innan han började undervisa, genomförde jag den första intervjun med honom. Intervjun, som varade drygt en timme, gjordes i ett studierum på Musikhögskolans bibliotek.

Trots att jag hade haft bra möjligheter att förbereda mig inför den första intervju med Leygraf var jag inte fullt nöjd med genomförandet, och det berodde främst på ett logistiskt problem som gjorde att jag inte fick tillgång till den digitala inspelningsutrustning som jag hade blivit lovad. Intervjun fick istället spelas in med hjälp av en äldre analog bandspelare. Tekniskt sett hade det nog inte större inverkan än att transkriberingen tog lite längre tid på grund av den sämre ljudkvaliteten. Däremot stördes jag under själva intervjun av omständigheten, vilket resulterade i att jag inte var lika fokuserad som jag skulle kunna ha varit om de yttre faktorerna hade fungerat som de skulle. Bland annat följde jag inte upp en del frågor på det sätt som jag borde ha gjort.

---

<sup>39</sup> Mer om detta under nästa rubrik

Ett drygt år senare, under våren 2005, genomförde jag därför en kompletterande intervju med Leygraf. Som utgångsmaterial hade jag då ett par frågor som behövde förtydligas ytterligare, men också en del nya frågeställningar som på olika sätt uppstått under mitt arbete med att sammanställa och analysera de tidigare intervjuerna. Uppföljningsintervjun gjordes i Dorette Leygrafs lägenhet i Stockholm i samband med att Hans Leygraf var i Sverige för att ge konsert och undervisa. En del av mina frågor var av sådan art att jag kunde anteckna svar direkt med papper och penna. Det handlade då mest om förtydligande av årtal för vissa händelser samt frågor rörande personuppgifter. Övriga frågor spelades in på MiniDisc. Intervjun tog lite mindre än en timme.

## **Frågeområden**

Som underlag för intervjuerna hade jag en lista med olika frågeområden samt några specificerade frågor inom varje område. Avsikten var inte att vara bunden till dessa frågor utan snarare att se dem som stöd för att någorlunda kunna hålla samtalen inom vissa ramar. Intervjuer som genomförs under dessa förutsättningar brukar klassificeras som halvstrukturerade. Under intervjuerna med Leygrafeleverna berördes följande frågeområden: Hur upplevde du dina studier för Leygraf? Vad anser du vara din viktigaste principalsak när du undervisar? Minns du någon speciell händelse som har fått dig att agera på ett viss sätt när du själv undervisar? Hur mycket kände du till om Leygrafs studiebakgrund? Refererade Leygraf ofta till sina egna lärare? Fanns det saker som Leygraf ansåg vara speciellt viktiga? Hur pass färgad är du av Leygrafs undervisning? Hur ser du på traditionsöverföring inom pianospel? Vad innebär mästare-lärlingstradition för dig?

Under intervjuerna med Hans Leygraf berördes till exempel följande frågeområden: Hur skulle du beskriva din undervisningsmetod? Vad fick dig att utveckla undervisningsmetoden? Hur har du utvecklat undervisningsmetoden? Vad anser du vara din viktigaste principalsak när du undervisar?

Enligt Kvale (1997) är det viktigt att intervjuaren på kort tid skapar kontakt så att samspelet mellan intervjuare och respondent blir förmer än artig konversation eller utbyte av åsikter (s. 118). Med detta som baktanke inledde jag intervjuerna genom att ställa enkla och konkreta frågor om den intervjuades studiebakgrund och profession. På så vis fick respondenten tid på sig att komma tillrätta och

slappna av inför intervjusituationen. Med hjälp av sonderande frågor (s.124) försökte jag sedan successivt att hitta olika vägar till angränsande frågeområden.

## **Transkribering och analys**

Transkriberingen av intervjuerna gjordes med anmärkningar i utskriften om till exempel pauser i talet, skratt och liknande, sådant som normalt sett inte kommuniceras av en skriven text. Genom det noggranna arbetet med transkriberingen skapade jag mig redan i detta stadiet en övergripande, men samtidigt detaljerad, uppfattning av vad som framkom under samtalen.

Analysen gjordes därefter enligt en metod som Kvale (1997) beskriver som att skapa mening ad hoc (s. 184 f.). Metoden går ut på att använda sig av flera olika sätt att bearbeta intervjumaterialet. Ett första steg var att läsa utskrifterna upprepade gånger för att på så sätt försöka hitta olika mönster och hållpunkter i materialet. I och med att jag hade använt mig av en uppställning av frågeområden hade jag redan i genomförandet av intervjuerna skapat förutsättning för en viss struktur i den text som transkriberingen kom att resultera i. De olika underrubriker som återfinns i resultatkapitlet utkristalliserade sig ur denna struktur. Med underrubrikerna som stöd kunde jag genom att klippa citat ur intervjuutskrifterna hitta en röd tråd att följa när jag skrev fram resultattexten. Analysen innebar också ett arbete med att försöka hitta en balans mellan de olika citaten, företrädevis genom att försöka ställa olika påståenden mot varandra.

Med utgångspunkt i studiens syftesformulering skissade jag fram en modell för hur resultatet kunde presenteras på lämpligaste sätt. Jag bestämde mig för att det tydligaste sättet att skriva fram resultatet var att behandla intervjuerna med Leygraf och Leygrafeleverna i två separata avsnitt. Ett gemensamt tema i de båda delarna kom att bli de didaktiska prioriteringarna, hos Leygraf å ena sidan och hos eleverna å den andra. Ett viktigt tema i resultatet från intervjuerna med eleverna var också deras berättelser om hur de hade upplevt Leygrafs undervisning. Utifrån detta gick det att göra en bedömning av validiteten i det som Leygraf tar upp som sina didaktiska prioriteringar. Detta kommer att diskuteras mera i kapitel sex.



## Tradition och förnyelse

I det här kapitlet presenteras resultatet från intervjuerna med Hans Leygraf, Ewa Engström, Mats Jansson och Yoriko Asahara. Kapitlet är tredelat och i den första delen beskrivs hur Leygraf har format sitt sätt att undervisa och vilka didaktiska prioriteringar han säger sig göra i undervisningssituationen.

I kapitlets andra del, som är inriktad på de tre Leygrafeleverna, tas först upp skillnader och likheter avseende deras upplevelse av Leygrafs undervisning. Därefter följer ett avsnitt om viktiga händelser som de själva anser ha haft avgörande inverkan på sitt sätt att tänka om undervisning. Det sista avsnittet i andra delen tar upp vad Leygrafeleverna anser vara viktigast i sin egen pianopedagogiska praktik.

Tredje delen av kapitlet handlar om traditionsöverföring och där tar jag upp respondenternas reflektioner över hur de gått tillväga för att hitta sin egen identitet som musiker och lärare samt hur de ser på sig själva som traditionsbärare i ett mästare–lärling-perspektiv.

## **Intervjuer med Hans Leygraf**

Hans Leygraf studerade i sin ungdom under 10 års tid hos Gottfrid Boon, vars undervisning framför allt handlade om vikten av avspänning och att tanken ska ligga före det som kroppen och fingrarna gör. När Leygraf kom till Anna Hirzel-Langenhans i Schweiz inspirerades han mycket av hennes detaljerade sätt att arbeta med anslag och hur man ska trycka ner tangenterna. Leygraf säger att Boon och Hirzel-Langenhans var helt olika som lärare men att de båda två hade lika stor betydelse för honom i formandet av den egna metoden.

Hade jag inte haft de två lärarna som var så olika och som kompletterade varandra i sitt sätt att undervisa då hade jag nog inte blivit så som jag är nu, skulle jag tro. Jag har mycket att tacka var och en och kombinationen av de båda för min egen utveckling.

### **En undervisningsmetod växer fram**

Leygrafs första egna tankar om hur undervisning bör bedrivas formade sig under tiden som lärare i Darmstadt 1954-62. Där fick han, som han säger, en del begåvade elever, och framför allt var det elever som ställde frågor. Leygraf tyckte det var stimulerande i och med att det ofta var frågor om saker som han inte hade tänkt på så mycket tidigare. Detta fick honom att börja fundera över hur man kan undervisa på bästa sätt. Tidigare hade han bedrivit privatundervisning i mindre skala men han hade aldrig riktigt engagerat sig i det. ”Jag sade väl bara att ’ja, spela lite starkare där i takt 48 så blir det nog bättre’”, minns han. På så sätt blev Darmstadt en viktig vändpunkt för honom i och med att han blev mer intresserad av undervisning.

Många år tidigare, direkt efter avslutade studier i München 1943, när han arbetade ett år som lärare i Innsbruck, hade han gjort vissa försök med undervisning i grupp. Anledningen till detta pedagogiska grepp var att han hade konstaterat att

även om eleverna naturligtvis är individer med sin egen personlighet och begåvning så är det trots allt vissa saker som är gemensamma, och de här gemensamma sakerna kan man ju meddela till allihop på en gång.

Gruppundervisning var något han senare fortsatte med även i Darmstadt som komplement till den mer individuellt inriktade undervisningen som han försökte

utveckla där. ”Alla elever är olika och man kan inte alltid säga exakt samma sak till var och en utan man måste också försöka göra det mera personligt”, säger han. Med denna tanke utvecklade Leygraf ett förhållningssätt till sina elever som grundade sig på konstaterandet att varje person är unik och att det viktigaste är att eleven får möjlighet att uttrycka sin egen personlighet. Detta har kommit att präglade Leygrafs undervisning alltsedan dess. Samtidigt började Leygraf på ett metodiskt sätt även att undervisa hur man ska tänka när det gäller anslaget. Med hjälp av vissa utvalda enklare stycken av bland annat Bach och Chopin skapade han en metod för att lära eleverna att använda olika kombinationer av armtygnd vid nedtryckandet av tangenterna. Genom åren har sedan Leygraf kontinuerligt utvecklat metoden vidare. Pianister som studerade hos honom för så länge sedan som på 50- och 60-talet känner säkert igen grunderna i det Leygraf gör idag, även om han har förändrat mycket sedan dess.

Den digitala ljud- och bildteknikens frammarsch har öppnat nya möjligheter för användning av video som pedagogiskt redskap. För en pedagog som redan på 1960-talet insåg möjligheterna med att tillgängliggöra sin kunskap via TV är det inte överraskande att Leygrafs senaste landvinning är en nyinspelad DVD där han går igenom sin undervisningsmetod. Inspelningen, som gjordes i februari 2005, består av 2 x 3 timmars tyskspråkig video med textning på sex språk. Leygraf säger själv att den riktar sig till både nybörjare och högskolestuderande.

Det handlar om hur man ska bära sig åt med att introducera sättet att trycka tangenterna. På inspelningen gör jag det tillsammans med mina elever och då behandlar jag dem som nybörjare.

I nästa avsnitt kommer jag att gå djupare in på vad som är kärnan i Leygrafs undervisning och hur han arbetar med sin metod.

### **Leygrafs didaktiska prioriteringar**

Inledningsvis kan det vara värt att precisera vad som avses när Leygraf talar om ’nya elever’. Det faktum att Leygraf med sin nyinspelade DVD riktar sig till nybörjare ska ingalunda ses som att de elever som kommer till Leygraf för att studera är nybörjare i pianospel. Den undervisning som han bedriver riktar sig till pianister som antingen redan har en grundutbildning i piano på högskolenivå eller avser att skaffa sig en sådan genom sina studier för honom. Det handlar alltså om pianister som är långt komna och har studerat piano i många år men som vill

fördjupa sig ytterligare i det musikaliska hantverket. Det är inte ovanligt att en del av dem redan är professionella pianister med framgångar i olika internationella pianotävlingar innan de kommer till Leygraf.

Av dessa tillkommande nya elever, som Leygraf väljer att undervisa enligt sin metod, förutsätts vidare att de avser att studera regelbundet under en period för honom. Leygraf ger även master classes och kortare kurser runtom i världen, men då använder han sig inte av undervisningsmetoden på samma sätt eftersom att han vid sådana tillfällen är begränsad till en eller ett par lektioner med varje elev. Istället brukar Leygraf då arbeta mer fokuserat med att få fram elevernas uppfattning om den musik de spelar.

Det första Leygraf kontrollerar hos sina nya elever är att de har den fundamentala förmågan till avspänning. Om de inte har det så arbetar han mycket med det. Avspänning är, enligt Leygraf, en förutsättning för att man ska kunna trycka ner tangenterna på ett korrekt sätt.

Det är ju inte så svårt att få fram en ton på pianot. Om man studerar fiol så är det genast mycket svårare. Och då är det ju farligt om man inte säger hur man ska trycka ner tangenterna. Då kan det bli mekaniskt – eventuellt på ett fördelaktigt sätt, men det kan vara motsatsen också.

Fördelen med att vara avspänd, menar Leygraf, är att man då har möjlighet att se till att bara de muskler som är nödvändiga används. Alla andra muskler ska vara avspända. Leygraf säger att ”det enklaste sättet att överhuvudtaget trycka ner en tangent är med armtyngd eftersom det fodrar den minsta muskelanspänningen”. Beroende på hur stor del av armens tyngd man släpper på i anslaget så kommer den dynamiska styrkan hos tonen att bli starkare eller svagare. Om enbart fingrets tyngdkraft används i anslaget så når man ganska snabbt gränsen för hur stark den resulterande tonen kan bli. Genom att i anslaget lägga på tyngd från armens övriga delar så får man tillgång till hela pianots dynamiska register – från det svagaste till det starkaste – utan att egentligen behöva anstränga musklerna. Leygraf säger:

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

Det är alltså den önskade klangen som avgör vilken kombination som ska användas. När Leygraf ser att eleven är avspänd och kan särskilja de olika kombinationerna så börjar han att försöka få fram deras 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”, säger Leygraf. En sådan inställning får också konsekvenser för lärarens agerande under lektionen.

Jag anser att en lärare inte ska säga att eleven ska spela exakt som läraren vill att det ska låta, utan eleven ska själv få en uppfattning om hur han eller hon vill att gestaltningen ska förverkligas.

Leygraf förtydligar vad han menar genom att ta Mozarts musik som exempel. I allmänhet när det gäller Mozarts notbild står det bara vilka toner som skall spelas samt en del bågar och vissa instruktioner om dynamiska nyanser som piano och forte. ”Men det kan ju inte bara finnas två nyanser i spelet”, säger Leygraf och utvecklar vidare:

Det finns tusentals nyanser och då ska man också kunna få idéer om hur man rent klangligt ska kunna arbeta ut dom nyanser som man vill ha. Utöver det finns det också andra frågor, som till exempel hur man ska forma en melodi och hur man ska gestalta den musikaliska helheten.

För att öva upp förmågan att kunna skapa sig en uppfattning om hur ett stycke ska gestaltas anser Leygraf att man ska sätta sig ner och läsa igenom noterna noggrant utan tillgång till något instrument, precis som en dirigent måste göra. En dirigent har inget eget instrument, utan hans instrument är orkestern. När dirigenten kommer till första repetitionen så måste han eller hon veta hur det ska låta. För att skaffa sig en sådan uppfattning använder sig dirigenten av sitt partitur. Ifall det rör sig om en symfoni av Brahms med ett 20-tal olika instrument så måste dirigenten veta hur de olika instrumenten klingar tillsammans. ”I det perspektivet har pianisten det ganska lätt eftersom det naturligtvis är oerhört mycket svårare att läsa ett partitur än en pianostämman med två notrader.” Ändå måste man som pianist på samma sätt kunna skaffa sig en uppfattning om hur man vill att det ska låta – *innan* man sätter sig vid pianot.

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 som man vill ha.

Med detta resonemang ger Leygraf eleverna förutsättning till återkoppling och praktisk tillämpning av de olika typer av anslag som han systematiskt har gått igenom i undervisningen med hjälp av sin metod. Genom att ställa frågor till

eleven om hur han eller hon vill gestalta styckets olika delar försöker Leygraf att få eleven att skapa sig en egen uppfattning om hur stycket ska spelas.

När det gäller elevens frihet att tolka musiken på ett personligt sätt går det förstås att ställa sig frågan inom vilka ramar som Leygraf tillåter detta att ske. Kan till exempel en elev under Leygrafs överinseende tillåtas att tolka en Mozart-sonat på vilket godtyckligt sätt som helst, även om det skulle strida mot all vedertagen praxis gällande hur Mozart bör spelas? Leygraf inleder sitt svar med att säga:

Det finns inget sätt som man bör spela Mozart på! Vem vet det? Nej, det vet man inte, utan det måste var och en få sin uppfattning om.

Vidare menar han dock att det finns några hållpunkter som är viktiga att observera. För det första är det själva tempot – ett tempo måste finnas. Även om pianisten, precis som dirigenten, går framåt en aning ibland och sedan går tillbaka så måste det finnas ett grundtempo hela tiden. Det kan man inte ändra på, och det hänger ofta samman med musiken som sådan. Ett begynnelse-tema ska ha ett speciellt tempo och det ska inte behöva ändras om det inte finns en viss musikalisk grund för det. För det andra gäller det dynamiken. Det finns otaliga möjligheter att förändra en klang och det är pianistens uppgift att försöka få fram ur kompositionen hur han eller hon vill att det ska vara.

Om man som lärare kan acceptera det som eleven vill ha då är det ju bra, men eleven kan heller inte ändra på det som står i noterna hur som helst.

För det tredje handlar det om det melodiska – det som kallas för frasering. Alla toner får inte vara likadana utan det måste finnas en viss linjeföring. Man måste kunna demonstrera och motivera varför man vill ha det på just det sättet. För det fjärde handlar det om harmoniken. Den harmoniska klanggestaltningen måste ha en speciell karaktär som framgår ur själva kompositionen.

En medvetenhet om dessa fyra ting är nödvändig för att kunna gestalta ett stycke på ett övertygande sätt. Det är pianots möjligheter till harmonisk klanggestaltning som särskiljer instrumentet från andra instrument som bara kan producera en ton åt gången.

Den enda musiker som jag anser att en pianist kan jämföras vid är dirigenten. Som pianist ska man, så att säga, kunna dirigera sig själv när man spelar. Det är väldigt viktigt.

## Intervjuer med tre elever

Första avsnittet i den här andra delen av kapitlet tar upp hur Ewa Engström, Mats Jansson och Yoriko Asahara har upplevt sina studier för Leygraf. Därefter kommer en redogörelse av viktiga händelser som på ett eller annat sätt har påverkat deras tankar om undervisning. Detta följs i sin tur av ett avsnitt om respektive intervjupersons didaktiska prioriteringar.

### Leygrafs undervisning i retrospektivt ljus

Mats Jansson inledde med att beskriva studiemiljön och sina första upplevelser av att studera i Hannover. När han började var det en stor klass på drygt tjugo studenter från hela världen, bara två av dem var tyskar. Det var en klar övervikt av japaner, sexton stycken, ”så japanskan blev som ett slags andra språk i klassen”. Många av studenterna var redan prisvinnare i pianotävlingar och hade konsertexamen från Japan, Korea och andra delar av världen. I Hannover fanns förutom Leygraf även andra erkända lärare, till exempel Karl-Heinz Kämmerling. Hela studiemiljön bidrog till att Mats var fascinerad från första stund. Samma dag som han kom till Hannover gick han på en elevkonsert. ”Det var en av Kämmerlings elever som spelade alla Chopin-etyderna, och det var på ett sätt så att det var skivinspelningsfärdigt.” Den konstnärliga nivån var med andra ord mycket hög. Men oavsett hur långt komna de var så började Leygraf alltid att jobba ifrån grunden med varje ny tillkommen elev enligt den metod som han utarbetat.

Jag skulle vilja säga att dom flesta andra pianisterna var på en helt annan nivå än vad jag var på - men alla hamnade vi i fallövningarna och dom här Chopin-preludierna. Oavsett om de hade spelat Chopin-preludierna på konserter i hundra år så hamnade de där.

Det fanns även en annan poäng med att alla pianister fick gå igenom den här träningen, menar Mats, nämligen att Leygraf etablerade en förståelse för det han sade. Leygraf ville att det skulle vara fullständigt klart att om han säger fingerspel så menar han en viss sak, och om han säger tyngdspel så menar han något annat. ”Har man inte klargjort vad man menar så kommer de flesta pianister att lägga in olika saker i dom här begreppen”, säger Mats. ”När Leygraf till exempel sade ’mer aktiva fingrar’ så visste man precis vad han var ute efter.”

Jag måste säga att det är fascinerande just det här sättet att erbjuda den här otroligt rika verktygslådan. Det är ju det som det är frågan om, och det tycker jag är det bästa som en lärare kan göra. Att ge verktygen att faktiskt förverkliga det man vill göra.

Mats och Yoriko spelar mycket tillsammans som duo, fyrhändigt på ett eller två pianon, och Mats berättar att de båda två upplever det som att det musikaliska samarbetet är mycket enklare just i och med att de har en gemensam förståelse för vad de kallar saker och ting.

Vi märker att det är väldigt mycket saker som vi inte behöver prata om beroende på att vi har samma grundutbildning. [...] Det är väldigt mycket som skulle vara svårt att göra med någon som har en helt annan bakgrund. Jag säger inte *omöjligt* men man skulle få börja jobba från en annan position.

Leygraf var noggrann med att redan första gången man övade på ett stycke så skulle även de allra minsta fraseringsarna vara med, oavsett om man kom att spela dom sedan. ”Just det här lilla, lilla livet i dom här små fraserna. Man lärde sig en öppenhet för de små sakerna. Små saker som är väldigt viktiga”, säger Mats. Vidare upplevde han det som att Leygraf alltid var konsekvent och visste precis vad han ville få fram i undervisningen. Mats fick heller aldrig någon känsla av att det var rent mekaniska saker de lärde sig, för det rörde sig hela tiden om musik – Bach, Chopin och Haydn. Det förekom aldrig att de på Leygrafs inrådan satt och spelade fingerövningar utan musikaliskt innehåll. Mats säger att ”allt var så noggrant utarbetat så man kände en väldig trygghet, och [Leygraf] var ständigt konsekvent med att fråga ’hur känns det?’ och framförallt ’hur låter det?’”

När de obligatoriska styckena av Bach, Chopin och Haydn var avklarade och eleven hade visat att han eller hon behärskade de moment som Leygraf avsåg med varje stycke öppnades möjligheten att välja repertoar lite mer på egen hand. Leygraf gav förslag på ett urval av Beethoven-sonater som han trodde kunde passa och sedan fick eleven själv välja någon av dem. ”På så sätt aktiverades man att välja repertoar, så det var inte så att Leygraf hela tiden bestämde att nu skulle man spela det här och det här.” Mats berättar vidare att det aldrig var någon begränsning på antalet lektioner. ”Hade jag en massa repertoar att spela då fick jag hur mycket undervisning jag ville. Det var upp till mig hur mycket jag jobbade där emellan.” Men å andra sidan ville Leygraf inte höra samma stycke tre dagar i rad, utan eleverna var hela tiden tvungna att variera repertoaren. De stycken som hade gått igenom på lektion dagen innan fick spelas upp igen först när Leygraf kom tillbaka efter en vecka eller tio dagar. Anledningen var för att på så sätt säkerställa

att eleven verkligen hade haft tid att jobba mellan lektionerna innan han eller hon spelade upp samma stycke igen.

Yoriko, som studerade samtidigt med Mats i Hannover, säger att Leygraf var mycket noga med att alla stycken skulle memoreras redan från första början. Även om det var stycken som hade påbörjats två veckor tidigare så skulle det spelas utantill. ”Han krävde väldigt mycket och han visste precis om man hade struntat i något. Man kunde inte lura honom”, minns Yoriko. Hon berättar också om Leygrafs förespråkande av varje individs personlighet i musicerandet och hur det hjälpte henne att bygga upp en positiv självkänsla. ”Jag blev positiv för mig själv, och det var något som hjälpte mig på många sätt, hela tiden.” Hon säger att i Japan handlade allt om att man måste kämpa. ”Man *måste*, det är allt. Men så skapar man inte musik. Hos Leygraf var det mycket mer som stämde med hur man själv ville ha det”, säger hon.

Mats beskriver liknande saker när det gäller synen på vem som hade tolkningsföreträdet. Han menar att Leygraf inte tvingade på någon en viss interpretation utan att han gav eleverna förutsättningar att realisera deras egna tankar. ”Man fick ett slags verktygslåda för att på något sätt kunna realisera det man sedan ville med styckena.” Även om man som elev inte hade full kunskap om utförandep Praxis inom olika sorters repertoar upplevde Mats ändå att det alltid var en dialog om hur man skulle kunna göra. Mats medger dock att om han hade föreslagit alltför konsiga saker så försökte väl Leygraf kanske att modifiera det. Men han tror inte att Leygraf hade propsat så pass mycket att han hade sagt ”du får inte göra så där”. Mats säger:

Frågar du något så svarar han ju. Men om du till exempel frågar ”Ska jag göra så här?”, då skulle han mycket väl skulle kunna säga ”Vad tycker du?” istället för att säga ”Ja” eller ”Nej”. Att han skulle säga ”så här spelar du det här”, det fanns liksom inte. Men det är klart att han släppte ju inte om du rent stilistiskt hade gått totalt vilse.

Mats anser vidare att en viktig del i studierna var de gemensamma lektionerna då man fick tillfälle att höra och bekanta sig med den repertoar som de andra pianisterna spelade. Gemensamma lektioner pågick ofta från klockan nio på lördag morgon till klockan sex på kvällen, för att sedan fortsatta på samma sätt hela söndagen. ”Jag har nog aldrig hört så mycket pianomusik i hela mitt liv som under studietiden, och allt!”, säger Mats och uttrycker viss oro över att många av dagens musikhögskolestudenter har en så pass begränsad repertoarkänedom. ”Om ny-

blivna pianopedagoger går ut och bara känner till två Beethoven-sonater så har de inte mycket att föra vidare till sina egna elever rent repertoarmässigt”, säger han.

Leygrafs ställningstagande för att utveckla den personliga uttrycksförmågan har tagits upp i tidigare avsnitt. I relation till detta säger Mats att han har upplevt det som att Leygraf anser det lika viktigt att man som musiker strävar efter att vara trogen den nottext som kompositören lämnat efter sig. Detta behöver inte innebära en konflikt så länge det finns en medvetenhet om att musikerns uppgift är att förhålla sig till nottexten snarare än att ändra på det som står. Mats säger:

Det är ju inte vår plikt att ändra på det som kompositören har skrivit bara för att vi tycker att andra saker [...] passar bättre. Oavsett om vi skyller på att det är moderna instrument eller att [kompositören] inte kunde veta hur instrumenten skulle låta idag – så länge vi sysslar med reproducerande konst så är det vår plikt att faktiskt *försöka* åskådliggöra det som kompositören har skrivit.

När Ewa Engström tänker tillbaka på tiden då hon började studera för Leygraf på Sveriges Radios Musikskola<sup>40</sup> 1958 så minns hon att det var hårt arbete från första dagen. Leygraf tog ledigt från alla andra jobb och undervisade hela höstterminen på plats, med undantag från några enstaka konserter. Under första terminen var det pianolektion nästan varje dag och Ewa minns att när undervisningen var slut för dagen så fanns det inte mycket annat att välja på än att öva. ”Vi hade något samkväm då och då, men annars var det bara att jag cyklade hem och övade på kvällen. Sedan var det lektion nästa morgon igen.” Efter första terminen blev det lite glesare med lektioner i och med att Leygraf inte var där hela tiden. Han brukade vara där i ungefär en vecka åt gången och då blev det intensivt med lektioner ett tag.

Vi höll på hela dagarna, varenda dag. Det var ju stor grupp hela tiden så man spelade inför varandra och det krävdes mycket. Han gick igenom hela tekniken, började från noll och byggde upp. Sedan spelade vi Bach-inventioner, varje stämman utantill så att man satt och spelade med en kamrat som spelade den andra stämman. [...] Jag slet och övade jämt.

Ewa minns också speciellt att Leygraf alltid krävde att man måste ta ställning själv. ”Han matade ju inte in i en person utan han frågade ’Hur har du tänkt dig här?’ och ’Hur menar du här?’.” Leygraf gjorde mycket noggranna kommentarer i noterna och så fort han upplevde en oklarhet i vad eleven ville i sitt framförande

---

<sup>40</sup> Verksamheten startade på Örby slott 1958 men flyttas ett år senare till Edsbergs slott utanför Sollentuna (Falk, Johnson & Trobeck, 1995).

så ritade han ett kryss. ”Man hörde ju när han skrapade till med pennan och kryssen kom. Då var det något som var oklart. Tekniskt oklart eller musikaliskt oklart”, säger Ewa.

På 50- och 60-talet, när Ewa studerade, såg relationen mellan lärare och elev ut på ett annat sätt än vi är vana vid i dagens samhälle och skola. Ewa säger att hon hade en oerhörd aktning för Leygraf.

På den tiden sade man inte ’du’ till läraren. Inte läraren till eleven heller, utan han sade Ewa och ’Ni’ och det kändes inte som något konstigt då. Det dröjde många år efter att jag väl hade slutat studierna innan jag själv kände att jag vågade säga ’du’ till honom. Jag tyckte att det kändes väldigt svårt.

Hon säger vidare att i Tyskland var det i början ett striktare sätt att tilltala varandra även sinsemellan studiekamraterna i klassen.

Innan vi började lära känna varandra och kom överens om att ”låt oss säga du”, så sade vi fröken eller herr och efternamn till varandra. Efter någon vecka när man kände att vi var ju kompisar här och vi kommer att umgås mycket så kunde vi säga att ”låt oss säga *du* till varandra”. Så inom Leygrafs klass blev det väldigt fort ’du’ på en gång. Men tvärs över till en annan pianoklass, innan man hade lärt känna varandra, så var det hemskt oartigt att säga ’du’ till någon.

Den mångkulturella miljön med studenter från olika länder möjliggjorde utbyte av erfarenheter på olika plan. Ewa hade studiekamrater som kom ifrån Brasilien, Portugal, Hong Kong, Taiwan, Japan, Norge, Danmark och naturligtvis Tyskland.

Deras kultur, deras berättelser – man fick höra så mycket! Det sätter förstås sina spår i en som person att få träffa och lära känna folk från olika kulturer. Vi bodde enkelt och hade dåligt med pengar, och det är ju inget att önska sig men det satte ju sina spår. Man kom varandra nära.

En av mina frågor under intervjuerna med Leygrafeleverna var ifall de varit med om något under studietiden som, i ett senare skede, har påverkat deras förhållningssätt i den egna rollen som lärare. I följande avsnitt ges exempel på hur intervjupersonerna mötte olika undervisningskulturer under studietiden och hur radikalt Leygrafs undervisning avvek från andra lärares.

## **Pedagogiska kulturkrockar**

Med sin japanska bakgrund har Yoriko Asahara erfarenhet av pianostudier i sitt hemland och den erfarenheten skiljer sig mycket från det hon upplevde när hon senare började studera för Leygraf i Hannover. Hennes lärare i Tokyo var väldigt sträng och hans undervisning gick nästan uteslutande ut på att belysa det negativa. ”Oavsett vad jag gjorde, hur jag än spelade och hur mycket jag än övade så var det fel.” Professorns åsikt var att av alla elever som han undervisade skulle möjligtvis en kunna bli en framstående pianist. De övriga skulle endast lämpa sig som pedagoger. Redan vid sju års ålder var hon med i sin första tävling. ”Som elev kämpade man hela tiden för att man trodde att det kanske var just jag som hade möjligheten att bli den där pianisten som han menade”, säger Yoriko. Konkurrensen var mycket hård och det krävdes att man övade enormt mycket. ”Jag fick öva i sju timmar om dagen, varje dag, även under sommarloven. Det är så det har varit för mig. Det måste vara perfekt.”

När hon kom till Leygraf upplevde hon att han gjorde precis tvärt emot vad hennes tidigare lärare gjorde. Leygraf pratade i positiva ordalag och hade man jobbat bra så fick man uppskattning för det. Samtidigt var det viktigt att man hade en medveten tanke om det musikaliska uttrycket. Det handlade inte i första hand om perfektion, utan han krävde något annat. Till skillnad från Yorikos tidigare lärare värdesatte Leygraf när eleverna visade att de hade ett personligt sätt att uttrycka sig på genom musiken. I Japan snarast förutsattes att lärarens instruktion inte gick att ifrågasätta. Att säga nej eller ifrågasätta läraren var otänkbart, det var bara att lyssna och hålla med. Även om man tyckte annorlunda så var det inte många som vågade säga emot. Yoriko funderar över om det möjligen kan sägas vara en del av den japanska mentaliteten. I Tokyo kände hon hela tiden att hon inte var bra, hur mycket hon än övade så blev det inte perfekt. Hon minns att hon hade ont i magen innan varje lektion. ”Det var självplågande. Ändå gick man dit, så det var ju ens eget fel”, säger hon lite skämtsamt. Erfarenheterna från Japan gjorde att det tog ett tag innan Yoriko kom underfund med det för henne nya och liberala förhållnings-sätt som Leygraf använde sig av i sin undervisning.

Första tiden frågade han många gånger om jag aldrig hade lärt mig att säga nej till läraren. Det var precis det som jag inte gjorde i Tokyo. Man fick inte säga nej, det kom inte på fråga. [...] Man uttrycker sig mycket mer med Leygrafs sätt. Han frågade hela tiden 'hur vill du?' eller 'vad vill du?', och då tänker man!

Ewa Engström minns en händelse från studietiden som hon tror har satt spår i hennes egen undervisning. Den utspelade sig i samband med att en välrenommerad pianist gav en kurs som Leygraf tipsade sina elever att gå, varvid Ewa och några av hennes studiekamrater anmälde sig. Ewa spelade en ballad av Chopin som hon hade arbetat mycket med och verkligen försökt att sätta sig in i på det sätt som Leygraf krävde av sina elever. ”Det var säkert inte den mest optimala tolkningen, man höll ju på och studerade, men det var i varje fall mina försök att tänka ut hur jag ville ha det.” Men läraren på kursen verkade helt ointresserad av vad hon hade att säga med stycket. Han satt och ritade i noterna och skrev att ”här ska det vara mer crescendo, där ska det vara forte, och där ska det vara lite långsammare, och så vidare”, säger Ewa.

Jag kände mig faktiskt sårad, så jag orkade inte gå dit dagen därpå. Jag tog en lång cykeltur och var borta hela dagen, och kamraterna undrade vad det var som hade hänt. Jag liksom orkade inte. Han kunde väl åtminstone ha frågat varför jag gjorde som jag gjorde! Det var en sådan chock. Jag tyckte det var så hemskt och det är någonting som faktiskt – och det måste jag ärligt säga – har funnits i mitt minne sedan dess.

Ewa bestämde sig för att om hon ska bli lärare så ska hon akta sig för att bete sig på det sättet. ”Det är ju också ett sätt att förminska människor, och så får man inte göra för ingen vinner något på det.” Hon medger dock att man kan använda det sättet någon gång om man som lärare känner att det behövs för att ge eleven en ingång till något nytt tankesätt. ”Pröva det här!” Men sedan måste det tillåtas att den som spelar gör det på det sätt han eller hon vill ha det. ”Annars skulle jag lika gärna kunna spela själv, om jag vill ha det på mitt sätt”, säger hon.

Även om de tre Leygrafeleverna har många gemensamma erfarenheter genom pianostudierna hos Leygraf så har de alla tre utvecklat olika sätt att undervisa själva utifrån deras olika kulturella bakgrund och livserfarenheter. Nästa avsnitt handlar om vilka didaktiska prioriteringar som var och en av dem säger sig göra i den egna undervisningen.

### **Leygrafelevernas didaktiska prioriteringar**

Mats Jansson säger att något av det viktigaste som han fått från Leygraf är förståelsen för hur man genom att använda sig av olika anslagstyper kan utnyttja hela pianots dynamiska omfång. Mats använder ordet verktygslåda när han talar om det hantverksmässiga som bland annat har med anslag att göra. Han menar att

vetskapen om pianots klangmässiga ytterligheter och vilka medel man har för att komma åt dessa har gjort att verktygslådan har blivit mycket större. Den kunskapen har han tillägnat sig genom Leygrafs metod med fallövningar där han fick lära sig allt från grunden. Mats säger att med dom tidsmässiga förutsättningar som studenterna på gamla IE-programmet<sup>41</sup> har så finns det ingen möjlighet att göra samma sak och börja från början. ”Då skulle vi inte ha kommit långt innan hela höstterminen var gjord.” I Hannover var det andra förutsättningar i och med att det inte fanns någon begränsning på antalet lektioner.

Något annat som Mats tar upp, och som han också försöker att tillämpa i sin egen undervisning i den utsträckning det är möjligt, är att ha kortare lektioner – fast ofta. När han studerade för Leygraf var den undervisningsformen vanligt förekommande och det berodde i huvudsak på att Leygraf undervisade en period i Hannover och sedan var borta någon annanstans i en period. När Leygraf väl var på plats i Hannover blev det så att han gav kortare lektioner men med tätare mellanrum. ”Ibland kunde man ha flera lektioner om dagen.” Mats tycker att det är en stor fördel, speciellt i början, om man kan få en kort lektion med responsen att man är på rätt spår. Inte att man går igenom en sak, väntar en eller två veckor och sedan upptäcker att man har gjort fel.

Jag tror att det är väldigt viktigt – kanske inte att man förstår precis vad man gör i början – men att man gör saker på rätt sätt. Så småningom kommer den här förståelsen; hur hör jag skillnad på det jag gör och på vilket sätt kommer jag att använda det?

Det säger sig självt att det finns en stark koppling mellan hur en lärare undervisar och det sätt som han eller hon själv jobbar. Mats säger att han skulle ha väldigt svårt att undervisa musik på ett sätt som inte överrensstämmer med hur han själv arbetar som pianist. För honom är det väldigt viktigt att redan från början få med de musikaliska aspekterna på ett stycke. ”Det ska inte vara ett träigt övande för att få in tonerna!”

Det som Ewa Engström väljer att ta upp som en viktig faktor i hennes egen undervisning är att hon kräver av sina elever att de ska tänka självständigt. ”Det är ju inte roligt om dom kommer och är nollställda och inte vet vad dom ska göra.” Hon försöker få dem att förstå musiken och läsa mellan raderna och framförallt att dom ska våga hitta på saker.

---

<sup>41</sup> Musikhögskolans lärarutbildning med inriktning mot instrument och ensemble.

Jag försöker få eleverna att bli självständigt tänkande personer, därför att de ska ju ut som lärare. De ska kunna entusiasmera. Det ska inte bara vara att man lyder eller att man är en papegoja. Det går inte. Vad vill han eller hon ge för karaktär? Vad vill de berätta för någonting? Sånt är ju väldigt roligt.

Hon anser att det är viktigt att man pratar tillsammans med eleven och diskuterar sig fram till olika lösningar. ”Att Rubinstein, eller vem det nu kan vara, ska verka stilbildande och att det måste spelas på det sättet – så jobbar inte jag”, säger Ewa. Man ska vara försiktig med att hänvisa till saker om man inte har vetskap om källans ursprung och tillförlitlighet. Detta är speciellt viktigt när det gäller klassiskt musicerande där man inte alltid känner till bakgrunden till kompositörens instruktioner eller varför en viss musiker valde att spela på ett visst sätt.

Om man bara för vidare att ”ja, så här ska man göra för så gjorde den”, det är inte bra. För varför tyckte han det? Han kanske tyckte det just den dagen, därför att det var torr akustik i rummet och då passade det med pedal. Eller att han tog det i det tempot därför att det var ett instrument som gjorde att det inte fungerade i något annat tempo.

Detta tycker Ewa visar att det finns en fara med att som lärare bara hänvisa till hur någon annan gör en viss sak utan att kunna ta ställning till det själv. Som exempel tar Ewa upp möjligheten att Leygraf kanske gav en speciell instruktion till en viss elev men inte till en annan därför att den andre spelar på ett annat sätt. Läraren måste ha förmåga till kritiskt tänkande och kunna kräva detsamma från eleven. Men det är också viktigt att det finns en öppenhet från båda hållen, säger Ewa.

Man måste känna att man kan få tänka annorlunda. [...] Jag är allergisk mot om det heter ”så här ska det vara”. Och det gäller både från lärarens och elevens sida. Vad är det som gör att man inte kan göra något på ett annat sätt?

Yoriko Asahara anser att det viktigaste hon vill förmedla till sina elever är hur man övar och hur man ska tänka i samband med övning. Hon tycker inte att svenska barn har fått lära sig ordentligt hur man ska arbeta. Det handlar i första hand om grundläggande tekniker och tankesätt. Mycket av detta har hon fått med sig ifrån Leygraf men det är också tekniska saker som hon har fått i Japan som barn. ”Att lyssna på sig själva när de spelar, det gör dom inte!” Den hårda tekniska träningen som hon själv genomgick i Japan som barn var bra på så sätt att hon fick en mycket stark grund att stå på.

När jag kom till Leygraf var det ju inte sådana problem som jag fick börja om med. Jag fick träna så mycket när jag var mindre. Och det är en fördel, för det är mycket lättare om man är liten.

## Traditionsöverföring

Studiens tre Leygrafelever säger sig inte ha upplevt att Leygraf på något medvetet sätt refererade till någon av de lärare han själv studerade hos i sin ungdom. Mats säger att bland Leygrafs elever i Hannover var det nog allmänt känt att han hade studerat för Boon och Hirzel-Langenhau, men det pratades inte om det på något särskilt sätt. Naturligtvis hade Leygraf med sin livsvisdom och erfarenhet som musiker en del historier från yrkeslivet att berätta. Mats erinrar sig bland annat att Leygraf någon gång hade berättat att han studerade alla Beethovens sonater genom att ägna sig en vecka åt varje och två veckor när det var dags för Hammarklaviersonaten. Den typen av anekdoter kunde förekomma ifrån Leygraf ibland, men annars pratade han sällan om det han hade gjort eller om sin egen utbildning. I och med att det alltid var eleven som stod i fokus så var det inte så viktigt vad Leygraf själv hade för bakgrund, resonerar Mats. ”Det kändes som att Leygraf på något sätt närmade sig varje student utifrån det som han märkte att studenten ville – eller inte ville.” Även Yoriko berättar om liknande erfarenheter från sin tid hos Leygraf:

Han har *en* gång berättat om att han träffade Rachmaninov. Det var allt som jag hörde från hans ungdom. Nej, annars har han aldrig berättat för mig något som han gjorde själv. Det handlade bara om *mig*.

Ewa säger att hon visste att Leygraf hade studerat för Boon som arbetade mycket med att man skulle vara avspänd. Men hon säger också att Leygraf själv aldrig pratade om att han hade gått för Boon och att han heller inte använde sig av hennes vokabulär. ”Han hänvisade inte till något sådant för han hade ju sin kunskap själv. Han ska ju inte behöva hänvisa till ’det här har min lärare alltid sagt’. För jag menar, han var så självklar.”

Ända sedan de första TV-programmen från Edsberg på 60-talet har Leygraf på ett medvetet sätt arbetat för att förmedla sin kunskap inte bara till sina elever utan också till den stora allmänheten. Ewa tycker att det vore konstigt om inte Leygraf kände att hans elever också betyder något i vidareföringen av hans tankar. Hon säger:

Undervisningen är ju hans livsgärning och då kan jag tänka mig att han ser med glädje att han har elever som jobbar runt om i världen. Delvis arbetar man ju om det genom att det går genom oss olika personer. Men att det finns något frö av hans kunskap som vidarebefordras, det kan jag inte tänka mig annat än att det är så.

Mats säger att det verkar rimligt att tro att de pianister som fått hela sin högre utbildning från Leygraf är mer påverkade av hans undervisning och sätt att tänka än pianister som är utbildade någon annanstans och som tar en lektion någon gång ibland när de har vägarna förbi. ”Det är ju så att väldigt många säger att dom är Leygrafelever, men när man väl börjar prata med dom så visar det sig att dom har varit på en kurs och haft två lektioner.” Man bör då i varje fall göra den åtskiljningen att man pratar om studenter och elever som faktiskt har gått ett antal år för honom, menar Mats. Men även bland dem som har fått sin grundutbildning hos Leygraf finns det förstås de som är mer eller mindre på det sätt som Leygraf kanske önskar att hans elever ska vara. ”Men jag kan inte gissa vad Leygraf tycker”, säger Mats och fortsätter:

Jag hoppas att han kanske inte ser oss som att vi ”bär Leygrafs tradition vidare”, utan att det mer handlar om den här sunda inställningen till pianospel. Att man har en medvetenhet i det som annars bara styrs av känslor. Och det tror jag de flesta [Leygrafelever] har genom det sätt som han har format hur man spelar.

Ewa och Mats beskriver erfarenheten av att forma och utveckla ett eget förhållningssätt till musicerandet som en mycket tidskrävande process. I nästa avsnitt sammanfattas deras reflektioner om hur de har genomgått den processen och till vilken grad de upplever att Leygrafs tankar på olika sätt genomsyrar det de gör idag.

### **Att hitta sin egen identitet**

Som tidigare nämnts har det varit viktigt för Ewa i hennes undervisning att inte vara dogmatisk utan att istället kräva tankemedvetenhet från eleven. På den punkten är hon väl medveten om att hon präglats av Leygrafs sätt att undervisa. Samtidigt säger hon att Leygrafs påverkan rent allmänt inte är något som hon har tänkt särskilt mycket på. Men Ewa är ändå övertygad om att eftersom hon började hos Leygraf när hon var så pass ung, och hon kände stor beundran för hans musicerande och sätt, så är det klart att det har satt sina spår. ”Men det är ju så med all påverkan av människor att efter ett tag så känner man kanske att man inte vill tänka på det, utan man vill gå sin egen väg.” Att gå omkring och odla känslan av att vara Leygrafs lärling är inget som Ewa skulle kunna göra. ”Det tror jag kan bli osunt”, säger hon och fortsätter:

Som elever tog vi emot ett paket som han lämnade över. Sedan gör ju jag ett paket av det som jag lämnar över, och Einar Sten-Nøkleberg eller vem det kan vara gör sitt paket på ett annat sätt. Det är inte bara att man tar över och inte vågar utveckla det, [...] utan vi för ju in *våra* erfarenheter och kunskaper. På så sätt blir paketet lite annorlunda.

För Leygraf låter detta om att eleverna skapar egna kunskapspaket att föra vidare som en självklar konsekvens av hans egen undervisning. ”Det är helt naturligt. Det är väldigt viktigt att man har en personlig inställning, även om de har denna bas att bygga upp det hela kring”, säger han.

Mats fick sig en tankeställare en sommar för några år sedan när han satte på ett inspelat kassetband med radioprogrammen som Leygraf gjorde tillsammans med Jan-Lennart Höglund (se s. 29). När Mats lyssnade på programmen gick det upp för honom hur mycket han kände igen sig själv i det som Leygraf sade. Mats tror att om man skulle jämföra hur han och Leygraf beter sig i undervisningssituationen så skulle de nog skilja sig lite åt på grund av att de är olika som personer. Men han konstaterar att i grund och botten gör de ungefär samma saker, fast inte riktigt på samma sätt.

När jag slog på [radioprogrammen] så blev jag förvånad att det fanns *så mycket* i det jag själv säger av det som [Leygraf] säger där. Jag kanske säger på ett annat sätt men – just det här tankesättet – [...] det finns väldigt mycket kvar [...] och jag trodde inte det.

Mats säger vidare att det nog idag går att se större skillnader i hur han och Leygraf *spelar* än i hur de *undervisar*. Mats förnekar inte att det han har fått med sig från Leygraf fortfarande i allra högsta grad genomsyrar honom som musiker. Skillnaden, menar Mats, ligger snarare i att han själv med tiden kan sägas ha blivit mer utsvävande i sin syn på hur musik kan tolkas, utan att för den skull göra våld på notbilden. Det Mats har kvar från Leygraf ”är nog inte interpretationsanvisningar eller den typen av råd, utan mer hur man formar klang, hur man differentierar en klang och så vidare”. Att hitta ett eget sätt att förhålla sig till allt detta har tagit honom lång tid.

Jag kände att det tog mig flera år [...] att ta alla dessa idéer, den här verktygslådan, och göra den till min egen och sedan känna att *nu är den här min*. Idag kan jag både som pianist och som pedagog ge det här utifrån mig själv. Och det är klart att det är väldigt mycket [i det jag säger] som jag har fått av Leygraf, mer eller mindre omedvetet.

Men Mats menar också att det nog redan under studietiden trots allt fanns en viss medvetenhet om vad Leygraf ville med sin undervisning. För det är förstås så att

när man studerar hos en lärare under så pass lång tid så lär man sig till slut att förstå vilken sorts kommentarer man kan förvänta sig från läraren.

Man lärde ju känna varandra så småningom och [Leygraf] kunde säkert gissa sig till ungefär hur jag skulle spela ett nytt stycke och jag kunde ungefär ana vad han skulle kunna säga utifrån det jag hade gjort.

De intervjuade eleverna verkar alla tre ha ett väl begrundat förhållande till den kunskap som Leygraf förmedlat till dem under deras studietid. Men sett ur ett traditionsperspektiv, i vilken utsträckning har de själva en medvetenhet om sin roll som traditionsbärare?

### **Rollen som traditionsbärare i ett mästar-lärling-perspektiv**

Förutsättningen för att synen på sig själv som traditionsbärare verkar vara nära knuten till vad som vägs in i begreppet. Mats kan tänka sig att se sig själv som traditionsbärare om det med detta avses att han sysslar med samma sorts inställning som Leygraf till den kommunikativa delen av musicerandet, hur man ska nå ut till någon och hur man ska forma en klang. Även Ewas funderingar kring rollen som traditionsbärare rör sig på ett liknande plan. Varken hos henne eller hos Mats verkar tanken om att vara specifikt knuten till någon tradition ha någon relevans. Ewa säger:

På det sättet att jag håller på med västerländsk konstmusik, så kallad klassisk musik, då kan man väl säga att jag är traditionsbärare. Och att jag till exempel berättar för [mina elever] hur man gör drillar i barockmusik och hur man tänker på betoningshierarkin, om drillarna är uppifrån eller nerifrån osv. Den sortens traditionsbärare, ja det är klart.

Mats motsätter sig dock etiketten ifall begreppet skulle ha innebörden att han själv spelar på ett liknande sätt som Leygraf. ”Det finns säkert de som skulle kunna peka på likheter i vissa avseenden, men därifrån är steget långt till att säga att jag skulle vara en kopia av Leygraf”. Samtidigt behöver inte nödvändigtvis vidareföringen av en tradition förutsätta att en elev gör samma sak som sin lärare. Mats säger:

Det är klart att jag står i tradition [till Leygraf] [...] oavsett hur mycket likhet som finns i hur vi spelar. På det sättet är man ju elev till Leygraf och den som varit elev till mig har varit barnbarns elev till Leygraf och så vidare.

När jag frågar Ewa om vad hon associerar med mästare-lärling begreppet svarar hon att hon tänker sig ett snickeri med en oerhört skicklig mästare och lärlingarna som lär sig alla handgreppen. Lärlingarna ser hur mästaren utför sitt arbete men de ser också hans attityder och förhållningssätt till det han gör. Dessa saker är en minst lika viktig del av yrkestraditionen. ”Det handlar alltså inte bara om handgreppen utan allt runtomkring”, säger Ewa och fortsätter:

På något sätt håller vi ju på med det där. Vi försöker att ge våra studenter en inställning också. De ser ju hur vi behandlar dem och deras kamrater, hur man är som person. Det tror jag påverkar. De ser hur jag betar mig mot dem, om jag ”sparkar på dem” eller inte. Då kommer de att sparka eller inte sparka när de själva börjar som lärare, det tycker jag ingår i det hela.

Ewa säger sig inte vid första åtanke se mästare-lärling begreppet som något värde-laddat. Att få se en människa i sin yrkesroll och lära sig av det måste vara något positivt, och den som har hållit på länge med sitt yrke har förstås någonting att berätta. Eventuellt skulle det, enligt Ewa, kunna bli något negativt ifall mästaren är den sortens människa som bara säger ”så här måste det vara”.

När det gäller pianospel så finns det ju inte enbart ett korrekt sätt att gå tillväga. Det finns många sätt att trycka ner tangenter på. Man kan sitta högt, man kan sitta lågt. Hela det där. Som lärare försöker man ju att lära ut det sätt som man själv tycker är bra, men det finns ju många andra sätt också.

Det är viktigt att läraren kan motivera sin attityd och sitt förhållningssätt, anser Ewa, för det är naturligtvis ohållbart att säga att till eleven att det är fritt att göra precis hur han eller hon vill. Det kan till exempel vara så att man vet att det inte är bra att sitta på ett visst sätt för då kommer man att få spänningar i ryggen, eller att det inte är bra att trycka ner tangenterna på ett visst sätt för då finns risk för att det kommer att bli en skada. På det sättet måste man tala om vad som är bra och vad som inte är bra. Men man måste samtidigt förklara vad det är frågan om så att det inte blir ”gör så här och håll tyst!”, säger Ewa.

Om man tänker vidare på hur kunskaper överförs från lärare till elev, eller från mästare till lärling, vems är då egentligen kunskaperna som Leygrafeleverna bär runt på? När jag ställer frågan till Mats säger han att han inte enbart ser det som sin egen kunskap.

Jag går ju inte omkring och tänker att ”det här är mitt”, det kan jag ju säga. Jag är väldigt medveten om att mycket av det jag gör idag kommer från Leygraf, genom den tid jag har jobbat med honom. Men å andra sidan skulle jag nog också vilja säga att jag på något sätt har gjort det till mitt eget.

Kunskapspaketet som var och en bär runt på är förstås färgat och format efter varje individs egen erfarenhet och personlighet. Detta är också en naturlig konsekvens av själva grundidén i Leygrafs pedagogik. Samtidigt finns alltså känslan kvar för att kunskaperna kommer ifrån Leygraf.



## Diskussion

Genom det som framkommit i föregående kapitel har vi nu fått en bild av hur Leygraf arbetar med sina elever. Leygrafelevernas uppfattning av hans undervisning verkar stämma bra överrens med vad Leygraf själv säger att han gör, men när det gäller Leygrafelevernas egna pianopedagogiska verksamhet ser det ut som att de prioriterar olika saker; Ewa försöker få sina elever att tänka självständigt, Mats talar om vikten av att eleven tillägnar sig en användbar verktygslåda med olika anslagstekniker samt om värdet av att i början ha lektioner med kort tids mellanrum och att eleven skaffar sig en god repertoarkännedom, Yoriko arbetar mycket med de tekniska delarna av pianospel och försöker samtidigt se till att eleven lär sig hur man övar på ett effektivt sätt. Alla dessa principer går att härleda tillbaka till Leygrafs undervisning. De pedagogiska prioriteringarna visar vad var och en anser vara viktigast i undervisningen. Detta utesluter inte att de även kan se sådant som någon annan har tagit upp som en viktig del av sin undervisning

I det här kapitlet följer en avslutande diskussion av studiens resultat och metod. I ett inledande avsnitt visar jag på två dualismer i Leygrafs pianopedagogik som jag funnit genom att problematisera resultatet i föregående kapitel. Vidare åskådliggör jag att det är möjligt att beskriva Leygrafelevernas studier hos Leygraf som lärande inom en mästare–lärling-tradition. Diskussionen avrundas med att ta upp några konsekvenser av mitt val av forskningsmetod.

## **Två dualismer i Leygrafs pedagogik**

I resultatet från intervjuerna med Leygraf går det att urskilja två olika dualismer i Leygrafs pedagogik; den första i hans förhållningssätt gentemot eleverna, den andra i hans syn på kunskapen inom praxisen och den tredje i hans syn på lärande. Den första dualismen skiljer sig från de två övriga genom att den är direkt synbar genom Leygrafs handlande i undervisningssituationen. De två andra kan synliggöras genom resonemang kring konsekvenserna av Leygrafs handlande i undervisningssituationen. Det bör dock sägas att antagandet om de två dualismernas befintlighet enbart är baserat på min egen tolkning av den aktuella studiens empiri. Jag har med andra ord inte stöd för att Leygraf instämmer i resonemanget. I det följande kommer jag att föra en diskussion om vilka grunder mina antaganden vilar på.

Leygrafs förhållningssätt till eleverna utgör den första dualismen. Detta antagande tar sin utgångspunkt i motsättningen mellan Leygrafs egen beskrivning av sitt tillvägagångssätt med nytilkomna elever kontra den uttalade tanken om elevens självständighet. Alla Leygrafs nytilkomna elever introduceras genom hans undervisningsmetod till de tekniska sidorna av pianospel enligt den tradition som Leygraf verkar i. Under denna utbildningens första period provas bland annat elevens grundläggande färdigheter i avspänning och förmåga att särskilja olika anslagstyper. Detta sker under auktoritärt överinseende av Leygraf. Eleven, eller lärlingen, underkastar sig auktoriteten och traditionen. Denna underkastelse sker i positiv bemärkelse, eleven har trots allt kommit för att gå i lära hos Leygraf av fri vilja och på eget initiativ. När introduktionen är avklarad ändrar Leygraf sitt förhållningssätt och intar en icke-auktoritär ställning där han istället möter eleven i en dialog. Molander (1996) kallar detta förhållande mellan tvång och frihet, mellan disciplin och nyskapande, för en lärandets dialektik.

Leygrafs tillvägagångssätt att ställa frågor till eleven för att på så sätt få eleven att själv komma till insikt om saker kan liknas vid sokratisk metod. Filosofen Sokrates<sup>42</sup> framstår som en av de främsta tänkarna i det antika Grekland. Som person var Sokrates det muntliga ordets man och han lämnade inga egna skrifter efter sig. Hans ord har istället förevigats till eftervärlden genom andra samtida filosofer som Platon, Xenofon, Aristofanes och Aristoteles. I en strävan att få folk att reflektera över sin situation och sina uppfattningar vandrade Sokrates runt på gator-

---

<sup>42</sup> Sokrates (470 eller 469 f.kr. – 399 f.kr.).

na i Aten och samtalade om filosofiska frågor med dem han stötte på. Sokrates gjorde aldrig själv anspråk på att vara särskilt vis, utan såg sig snarare som en visdomssökare (Molander, 1996). Under sina samtal gav Sokrates därför sällan några svar, utan ställde frågor till sin samtalspartner för att på så sätt få dem att tänka efter och finna lösningar på egen hand. Detta är bakgrunden till upphovet av det som idag refereras till som sokratiske- eller heuristisk metod. Dess användning som pedagogiskt redskap grundar sig på att läraren, genom att ställa frågor, ska försöka stimulera eleven till att självständigt nå fram till insikt och kunskap. Målet är att skapa autonoma individer som själva kan bedöma, argumentera och reflektera. Det är med utgångspunkt i ett sådant resonemang som den dialogiska undervisningen har vuxit fram (Ambjörnsson, 1997; Dysthe 1995/1996; Molander, 1996; Skard, 1962).

En andra dualism i Leygrafs pedagogik kan sägas följa som teoretisk konsekvens av Leygrafs dualistiska förhållningssätt gentemot eleven. Det jag åsyftar här är att Leygraf delar in praxiskunskapen, kunskapen i pianospel, i två delar; teknik och interpretation. Genom sin undervisningsmetod ser Leygraf till att gå igenom och säkra elevens tekniska färdigheter, det som Mats Jansson kallar för verktygslåda. En omfattande verktygslåda är en nödvändig förutsättning för att gestaltningen av ett stycke ska gå att genomföra på det sätt som man har tänkt sig. Tekniken är alltså inte separerad från tolkningen utan kan sägas bilda grunden på vilken tolkningen vilar. Att alla Leygrafelever har samma tekniska grund behöver inte betyda att alla spelar likadant. Även om tekniken skapar förutsättning för gestaltningen så har tekniken ändå en underordnad betydelse i jämförelse med interpretationen. Det går förstås att diskutera om det egentligen är bra med ett dualistiskt tänkande. Förhållandet mellan teknik och interpretation visar på den problematik som kan uppstå. De flesta dualismer är möjliga att upplösa och i många fall inom konstnärlig och pedagogisk verksamhet är ett holistiskt förhållningssätt att föredra.

En annan iakttagelse som jag har gjort avser Leygrafs syn på lärandet och hur eleven tillägnar sig praxiskunskapen. I intervjun med Mats framkommer att Leygraf inte ville att eleverna skulle spela samma stycke två dagar i rad. Anledningen var att Leygraf ville försäkra sig om att eleven hade haft tid på sig att öva mellan lektionerna. Detta antyder att Leygraf ser på lärandet som att det sker i två faser. Under lektionen skaffar sig eleven en kognitiv förståelse för det som Leygraf säger eller demonstrerar. Denna förståelse måste sedan internaliseras, förkroppsligas, genom övning. Därigenom övergår den kognitiva förståelsen till kunskap i handling och först i och med detta har ett lärande skett (jfr Molander, 1996).

## Lärande i en praxisgemenskap

Inspirerade av Laves och Wengers (1991) teori om situerat lärande och lärande som social praxis har Nielsen och Kvale utformat ett teoretiskt resonemang om mästarlärande. Jag har funnit att detta är användbart för att beskriva Leygrafelevernas upplevelse av att studera hos Leygraf. En kort sammanfattning av Niensens och Kvales tankegångar citerade jag i slutet av kapitlet tre (s. 45) och härnäst kommer resultatet från intervjuerna med de tre Leygrafeleverna att belysas med utgångspunkt från detta resonemang. Rubrikerna, som här återges på samma sätt som i Nielsen & Kvale (2000), går att härleda tillbaka till nämnda citat.

### Att lära genom praxis i en gemenskap

Mästarlärande sker genom att de lärande, lärlingarna, träder in i en praxisgemenskap där de ges tillfälle att tillgodogöra sig yrkeskunskaper genom att delta i praktiskt arbete. Inledningsvis begränsas lärlingarnas rörlighet inom praxisgemenskapen till verksamhetens periferi där de genom enkla praktiska uppgifter lär sig yrkets grundläggande färdigheter. Leygrafeleverna berättar om hur de blev introducerade i pianospelets grunder genom Leygrafs undervisningsmetod. Ewa säger att Leygraf gick igenom tekniken genom att börja från noll och bygga uppåt. Bland annat rörde det sig om att studera Bach-inventioner på ett mycket noggrant sätt. Mats berättar om hur alla nya elever fick genomgå inskolning i utförande och beteckning av olika anslagstyper för att sedan tillämpa dessa i en omsorgsfull instudering av utvalda Chopin-preludier. På så sätt lärde sig eleverna de praktiska handlagen samt tillhörande vokabulär och jargong. Det talas under intervjuerna om vikten att ha en gemensam syn på förekommande begrepp, som till exempel fingerspel, tyngdspel och aktiva fingrar. Utan en gemensam förståelse för vad dessa termer står för skulle var och en lägga in olika saker i begreppen. Lärlingarna måste med andra ord lära sig traditionens etablerade namn och etiketter på det de gör.

För att upprätthålla precisionen i kunskapen inom praxisen är det viktigt att inga detaljer missas i genomförandet av en uppgift. Detta ges även exempel på av Mats när han berättar om hur noggrann Leygraf var med att alla detaljer skulle vara med vid instuderingen av ett stycke - oavsett om man kom att spela dem senare. Helhetsförståelsen av praxiskunskapen skaffas genom förtrogenhet med de små detaljerna. Att vara trogen yrkets värderingar, vare sig de är verbaliserade eller

inte, är en viktig aspekt av kunskapen inom en praxis, inte minst genom att man på så vis ser till att upprätthålla förtroendet för att yrkesutövandet inte förändras över tid. Traditionstänkandet spelar här en viktig roll. De äldre traditionsbärarna har en tillit till att den yngre generationen för vidare de normer och värderingar som är kopplade till yrkestraditionen. Inom praxisgemenskapen råder ett hierarkiskt tänkande som bygger på att äldre ges auktoritet. När Ewa berättar om att det för henne var otänkbart att tilltala Leygraf med 'du' kan det ses som ett exempel på detta, även om användning av tilltalsord har en tendens att förändras över tid.

### **Att synliggöra lärande**

Det är viktigt att lärlingarna ges möjlighet att ta del av hur mästarna och de äldre och mer erfarna gesällerna utför sitt arbete. På så vis definieras målsättningar och en standard för vad lärlingen själv ska sträva efter att uppnå. Ett exempel på detta är när Mats beskriver sin första dag i Hannover då han bevistade en konsert med en elev som spelade alla Chopins etyder på ett sätt så att det var färdigt för skivinspelning. Detta gjorde stort intryck på Mats och det gav honom med all sannolikhet en målsättning att sträva efter. Andra tillfällen under studietiden då eleverna gavs möjlighet att lära på ett liknande sätt var de gemensamma pianolektionerna. Under dessa introducerades eleverna i pianots repertoar samtidigt som de fick tillfälle att lära genom att se och höra hur andra spelade.

### **Tillträde till lärande**

Nya lärlingar introduceras till yrket genom att mästaren successivt låter dem ta på sig alltmer komplexa uppgifter. Mats beskriver hur detta tänkande finns inbyggt i Leygrafs metod. Efter att de första momenten är genomgångna överlåter Leygraf till eleven att själv aktivt vara med i valet av den repertoar som ska spelas. Vidare handlar det också om att eleven ges tillfälle att öva sig på att spela inför publik. Detta möjliggörs inledningsvis under de gemensamma pianolektionerna. Allt eftersom ordnas möjlighet att framträda även i andra situationer. På så sätt förbereds eleven successivt till medverkan i allt större och mer krävande sammanhang.

## **Att lära mellan generationer**

Inom praxisgemenskapen pågår ett lärande mellan generationer. Lärlingarna lär av mästare och gesäller, men även jämnåriga lärlingar kan vara läranderesurser.

Genom att observera och rådfråga de äldre och mer erfarna lär sig nybörjaren hur saker och ting går till. Jag vill återigen ta upp de gemensamma pianolektionerna som en viktig arena för denna typ av lärande. En annan aspekt där lärlingarna blir påverkade av mästare och äldre gesäller är ifråga om livsstil. Här tänker jag bland annat på Leygrafs anekdot om hur han studerade alla Beethovens sonater; en vecka för varje, utom för Hammarklaversonaten som tog två veckor. Liknande historier bidrar till att konstruera och mytifiera yrkesidentiteten. Inom den praxis jag har studerat vill jag tala om att lärande sker inte bara mellan generationer utan också mellan olika kulturer. En mångkulturell miljö med studerande från olika länder bidrar till att ge perspektiv på egna erfarenheter och värderingar.

## **Att lära mellan praxisgemenskaper**

I den ursprungliga skråbaserade mästarläran var det en vanlig företeelse att färdiga gesäller drog ut på vandring för att göra praktik i andra verkstäder. På så vis kunde gesällen få nya ögon på sitt hantverksutövande. Ewas erfarenhet av att spela på masterclass för en lärare vars undervisning skiljde sig helt från Leygrafs sätt att undervisa är ett exempel på hur den tanken återfinns inom utbildning på musikområdet. När Yoriko kom till Leygraf för att studera var detta på liknande sätt ett byte av handlingssammanhang. Även om kulturkrockar av denna art kan vara smärtsamma för de inblandade, har de samtidigt en perspektivvidgande effekt. ”Ett miljöbyte kan innebära att man lär sig något nytt och inte bara reproducerar en enda gemenskaps praxis.” (Nielsen & Kvale, 2000, s. 242).

## **Utveckling mot en yrkesidentitet**

Dreyfus och Dreyfus (1996) talar om att kompetens i en praktik växer fram i fem steg. Första steget, *nybörjaren*, innebär att den lärande tillägnar sig regler och faktakunskaper inom ett verksamhetsområde. I detta skede är den lärande så koncentrerad på att följa reglerna att detta begränsar förmågan att förbättra färdigheterna. Ett andra steg utgörs av *den avancerade nybörjaren* som har större erfa-

renhet och en förmåga att omsätta kunskaper i praktiken. *Kompetens* är benämningen på det tredje steget och här har den lärande inte bara förmåga att omsätta sina kunskaper utan kan även prioritera mellan viktiga och mindre viktiga saker. Det fjärde steget, *den skicklige*, synliggörs genom att personen har en helhetssyn på sitt område. Efter reflektion över olika handlingsalternativ anpassas och modifieras handlingen efter situationen som han eller hon befinner sig i. Det femte och sista steget utgörs av *mästaren* som har införlivat kunskapen i sig själv till den grad att han eller hon inte längre är medveten om sin kunskap (Claesson, 2002, s. 98 f.).

Resonemanget har följts upp av Duesund (1996) som menar att modellen saknar ett sjätte steg, *förnyaren*, vilken är en person som genom sin totala överblick över en praktik kan omdefiniera och förnya givna regler, fakta, mål, planer och perspektiv. Med utgångspunkt ifrån detta tankesätt kan vi belysa det som Leygrafeleverna berättar om utvecklandet och forandet av en identitet. När de talar om att omforma och skapa nya kunskapspaket som de lämnar vidare till sina egna elever tolkar jag det som att de kan ha nått fram till det sjätte steget i kunskapstrappan. Genom studiens resultat framkommer att det tar mycket lång tid att klättra upp till det högsta trappsteget.

En holländsk skolstudie (de Vries & Beijaard, 1997) visar att erfarna lärare som fortfarande reflekterar över sin egen undervisning kopplar det till att de fortgående förändrar sin undervisning. Vidare konstateras att varje lärares utveckling är individuell men "en gemensam faktor är emellertid att alla lärare, efter några år i yrket, börjar fundera på elevernas lärande. I initialskedet är de mest intresserade av sig själva och sin egen överlevnad som lärare." (Claesson, 2002, s. 99). Resonemanget belyser det som Leygraf berättar om hur han började intressera sig för undervisning. I början var han inte särskilt intresserad utan såg undervisningen endast som ett levebröd. "Jag sade väl bara att 'ja, spela lite starkare där i takt 48 så blir det nog bättre'." Först efter att han verkat som lärare i ett par år, och genom att han fick sig en tankeställare av några elever som ställde kloka frågor, började ett intresse för undervisning växa att fram hos honom. Leygraf säger och att han genom åren har fortsatt att reflektera över hur undervisning ska bedrivas på bästa sätt, och detta har i sin tur resulterat i att han successivt förändrat och förfinat sin undervisningsmetod. Den modell som de Vries och Beijaard lägger fram är dock inte det enda försöket att belysa lärarens utvecklingsstadier. En liknande beskrivning gjorts av Somers, Brekelmans och Wubbels (1997) som lyfter fram följande stadier; nervöst inträde, upphetsning och upptäckt, dag-för-dag-överlevnad, den stabila perioden, experiment i klassrummet, den självaccepterande perioden och

slutligen konservatism och misslythet. Att döma av de intervjuer jag genomfört med Leygraf uppvisar han väldigt lite av det negativa avslutande stadiet i hans framtoning som pedagog.

Som avrundning på resultatdiskussionen vill jag slutligen dryfta något om en tänkbar bakomliggande faktor som kan ha varit Leygraf behjälplig i hans strävan mot framgång som pianopedagog. Avsikten är inte på något vis att förringa Leygrafs pedagogiska insatser och meriter, utan snarare att peka på en vanligt förekommande förstärkningseffekt som följer när en lärare når framgång inom sitt ämne. Inom instrumentalundervisningen går det ofta att tala om en haloeffekt på så vis att namnkunniga lärare drar till sig duktiga elever. Med tanke på det internationella elevunderlag som Leygraf har att handskas med i sin pedagogiska verksamhet går det säkerligen att se detta som en bidragande framgångsfaktor.

## **Metoddiskussion**

Min undersökning vilar på en tämligen begränsad empirisk grund, totalt rör det sig om cirka fem timmar intervjumaterial. Det är förstås befogat att ifrågasätta vilka slutsatser som går att dra ur ett så pass litet empiriskt underlag. I metodkapitlet för jag fram argumentet att antalet intervjupersoner skulle vara tillräckligt för att besvara studiens forskningsfrågor. Detta resonemang grundar jag på mitt antagande att ett inkluderande av fler intervjupersoner säkerligen hade kunnat bidra med ytterligare perspektiv, men att jag inte finner det troligt att dessa perspektiv skulle ha reducerat värdet och validiteten av den empiri som jag redan har. I slutändan handlar det om hur resultatet behandlas och i vilken grad man drar generella slutsatser utifrån den givna empirin. Något som däremot hade kunnat bidra med betydelsefulla perspektiv är om jag hade fått tag i elever som slutat studera för Leygraf på grund av pedagogiska, musikaliska eller ideologiska konflikter. Jag känner inte till några sådana fall, men det betyder inte att de inte existerar.

En viktig aspekt som måste lyftas fram gällande urvalet av intervjupersoner är att Mats Jansson och Yoriko Asahara är ett gift par. Troligen har denna omständighet påverkat deras individuella syn och ställningstagande inom olika områden. Det är inte orimligt att anta att de genom åren har skapat sig en konsensus för sakers och tings beskaffenhet, som på sikt har ersatt den enskildes subjektiva upplevelser och

åsikter. Det går dock inte bortse ifrån att de kommer från två olika kulturer med i grunden vitt skilda erfarenheter och värderingar. Det intressanta är att se på vilket sätt detta har påverkat deras sätt att prioritera i den egna undervisningen. Detta framkommer av resultatet.

Utöver begränsningen av antalet försökspersoner är en annan av studiens svagheter att jag endast har använt mig av intervju som metod. Metodtriangulering, exempelvis genom att kombinera intervju och observation, hade kunnat höja studiens validitet. En sådan metodkombination hade också gjort det möjligt att reducera en av intervjumetodens inbyggda problematik som grundar sig i att det inte nödvändigtvis behöver finnas en överrensstämmelse mellan vad en intervju-person säger sig göra och vad han eller hon faktiskt gör. Säljö (2000) menar att

vad vi får reda på genom att ställa en fråga i en intervju är just vad individen – i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla – finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på (s. 115).

Av den sociala interaktionens kommunikativa kontrakt följer i allmänhet att om man får en fråga så svarar man. Det är av mindre betydelse om man någonsin har tänkt på det som frågan gäller eller inte.

Interaktivt sett kostar det mindre att svara (och kanske säga något man inte är särskilt övertygad om) än att inte säga något alls (eller att säga att man inte är intresserad eller bryr sig om just den frågan). (ibid, s. 116)

Ett annat perspektiv på denna problematik, grundat på ett historiskt exempel, ges av Wiggen (1966) när han hänvisar till resultatet av Otto Ortmanns laboratorieundersökningar av armens rörelse vid pianospel (se föreliggande studie s. 42 f.). Ortmann konstaterade att det knappt skulle vara möjligt att överhuvudtaget framföra ett pianostycke om man följde de exakta anvisningar om avspänning som Breithaupt preciserade i sin bok om pianospel. I kontrast till detta står att Breithaupt, genom sitt arbete som pianopedagog, fick fram många elever som var mycket skickliga pianister.

Utifrån föregående resonemang om skillnaden mellan handling och utsaga går det inte dra några säkra slutsatser om de faktiska förhållandena angående vad Leygrafeleverna gör i sin egen undervisning. För att få ett svar på detta hade observation varit ett användbart redskap. De betingade tidsramar som genomförandet av den aktuella studien omgärdats av har inte möjliggjort en sådan metoduppställning, men jag utesluter inte att detta kan komma att bli aktuellt i en kommande studie.

I metodkapitlet har jag lyft fram en del av de svårigheter som uppstår genom användandet av en metod där ens egen person utgör själva undersökningsinstrumentet. Som komplement till vad som redan tagits upp i samband med detta, bland annat angående min förförståelse av ämnet, bör också nämnas svårigheten med att i intervjusituationen hålla sig kritisk till det som sägs. I efterhand har jag kommit till insikt om att jag har förbisett en del intressanta frågor. Bland annat har jag missat att fråga Leygrafeleverna om de upplevde någon sida av Leygrafs undervisning som dålig eller mindre bra.

Ett centralt tema i intervjuerna med Leygrafeleverna var hur de har upplevt Leygrafs undervisning. Eftersom att det rör sig om ett historiskt perspektiv – för Ewa ligger det 40 år tillbaka i tiden, för Mats och Yoriko 20 år – finns det anledning att tro att deras uppfattning om detta har förändrats över tid, inte minst med tanke på att de sedan länge har lämnat elevstadiet och själva blivit lärare. Den bild de förmedlar av upplevelsen av att studera hos Leygraf skiljer sig med andra ord troligen åt på ett eller annat sätt från hur de skulle ha beskrivit det när de väl befann sig i situationen. Resultatet från intervjuerna med Leygrafeleverna visar dock på en samstämmighet med Leygrafs egen beskrivning av sin pianopedagogik, och detta kan således sägas verifiera det Leygraf säger. Samtidigt går det inte med säkerhet fastställa att det som Leygrafeleverna berättar helt och hållet överensstämmer med de faktiska förhållandena. Å andra sidan är fenomenet ”att uppleva något” inte helt och hållet bundet till en viss tidpunkt då den upplevda händelsen inträffade. ”Att uppleva något” kan ses som en pågående handling som färgas, formas och rekontextualiseras genom nya intryck av allt det som dagligen sker runtomkring oss. När jag ställer frågan till Leygrafeleverna om hur de har upplevt Leygrafs undervisning är jag med andra ord medveten om att det jag får tillbaka som svar är deras tolkning av upplevelsen ur ett längre livserfarenhetsperspektiv.

Något som jag själv erfor under intervjuerna med Leygraf var att han ofta faller tillbaka på invanda formuleringar. Detta måste kanske förstås utifrån att han genom årens lopp har svarat både elever och journalister på en och annan fråga. Som den pedagog han är vet han oftast exakt hur han på ett konsekvent sätt ska formulera svaren på de vanligaste förekommande frågorna. Så länge frågorna handlade om hans undervisning och annat som han är förtrogen med i sin yrkesroll så var det inte svårt att få ett tydligt och uttömmande svar. Men ibland kunde det vara svårare att få svar på frågor som låg utanför de referensramar som han är

van vid att intervjusamtal hålls inom. På ett eller annat sätt hittade han alltid tillbaka till det han var inställd på att prata om, oavsett om den ursprungliga frågan kanske handlade om något annat. Detta kan också rimligen ha att göra med att Leygraf hade en viss förväntan på vilken typ av frågor som skulle ställas, och han anpassade kanske sina svar därefter, möjligen utan att ens tänka på det. Utöver den problematik jag nyss tagit upp kan jag inte påstå att jag upplevde några generella svårigheter med att intervjua honom. Trots sin aktningsvärda ålder uppvisade Leygraf alla tecken på god hälsa.

## **Konklusion**

Med anknytning till tidigare diskussion om det ringa antal intervjupersoner som studien omfattas av kan vidare nämnas att tanken har varit att primärt se de tre Leygrafeleverna som en grupp och inte som enskilda individer. I det ljuset kan varje respondents utsaga sägas bidra till gruppens mångfald av erfarenheter och perspektiv. Det som framkommer är dock inte på något sätt heltäckande eller ens allmängiltigt för alla Leygrafs elever. Däremot bidrar de tre Leygrafelevernas reflektioner, när de ses som denna helhet, till att ge en möjlig bild av hur Leygrafelever i allmänhet har upplevt Leygrafs pianopedagogik. På liknande sätt ger studiens resultat viss inblick i hur traditionsöverföring kan gå till inom högre pianoundervisning. Inte minst har mästar-lärling-traditionens stora betydelse i sammanhanget blivit en personlig insikt under arbetets gång.

# Referenser

- Ambjörnsson, R. (1997). *Människors undran*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Breithaupt, R. M. (1921). *Die natürliche Klaviertechnik*. Leipzig: C. F. Kahnt.
- Brower, H. (2003). *Piano Mastery. The Harriette Brower Interviews*. Edited and with an introduction by Jeffrey Johnson. Mineola, NY: Dover Publications (Originalarbete publicerat i separata delar 1915, 1917 och 1926).
- Brändström, S. (2005). *Musiklinjen vid Framnäs folkhögskola 1952-1957*. Paper presenterat på ACSIS-konferens i Norrköping, 13-15 juli 2005. Publicerad elektroniskt på <http://www.acsis.liu.se>.
- Claesson, W. (2002). *Spår av teorier i praktiken. Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Cook, J. F. (1917). *Great pianists on piano playing. Godowsky, Hofmann, Lhévinne, Paderewski and 24 other legendary performers*. Omtryckt av Dover Publications, Mineola, NY. 1999.
- Coviello, A. (1948). *What Matthey meant. His musical and technical teachings clearly explained and self-indexed*. London: Bosworth & Co.
- Dahlstedt, S. (2005). *Form och funktion: idéer i Kungliga musikhögskolans musikalärutbildning under 1950- och 1960-talen*. Opublicerat manuskript.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1996). *Mind over machine*. NY: The Free Press.
- Dubal, D. (1997). *Reflections from the keyboard. The world of the concert pianist* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Schirmer books.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap & självuppfattning*. Stockholm: Liber.

- Dysthe, O. (1996) *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära* (B. Nilsson övers.). Lund: Studentlitteratur (Originalarbete publicerat 1995).
- Falk J., Johnson, B. E. & Tobeck, C. (1995). *Edsberg 1958-1992. En spjutspets och fribrytare*. Sollentuna: Edsbergs musikinstitut.
- Fay, A. (1905). *Music study in Germany*. London: Macmillan.
- Fielden, T. (1949). *The science of pianoforte technique*. London: Macmillan.
- Gadamer, H-G. (1990). *Sanning och metod*. (Urval, inledning och översättning av Arne Melberg). Göteborg: Daidalos (Originalarbete publicerat 1960).
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt I Sverige 1900-1965*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Göllerich, A. (1996). *The piano master classes of Franz Liszt 1884-1886. Diary notes of August Göllerich*. Translated, edited and enlarged by Richard Louis Zimdars. Indiana, IN: Indiana University Press.
- Horowitz, J. (1982). *Arrau on music and performance*. Omtryckt av Dover Publications, Mineola, NY. 1999.
- Johannesen, A-M. (1997). *Selvtendighet i instrumentalundervisning på høyskolenivå?* Hovedoppgave. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (1998). *Student learning in higher music education - whose responsibility?* Paper presenterat på EAS konferens I Stockholm 7-10 maj 1998.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, A. (2004a). *Musikfolkhögskolan - en institution i den musikaliska folkbildningens historia*. Paper presenterat vid Mimers årliga forskningskonferens, 2-3 november 2004, Örebro.

- Larsson, A. (2004b). *Till frågan om musiklärarutbildningens rötter* (Historiens mångfald. Presentation av pågående forskning. Red. A-K. Hatje). Umeå: Umeå universitet, Institutionen för historiska studier.
- Larsson, A. (2005a). *Musik, bildning, utbildning - debatt och praktik i musikutbildningens historia med Framnäs folkhögskola som spegel*. Paper presenterat vid Idéhistoria på gång, 26-27 september 2005, Umeå.
- Larsson, A. (2005b). Musikrörelsen 1930-1960. Om amatörmusicerande som folkbildning. *Svensk tidskrift för musikforskning*.
- Larsson, A. (2005c). Rektorn, bildningen och tron - Om Adrian Wennström. *Personhistorisk tidskrift*, 2005:1.
- Lave, J. (1999). Lärande, mästarlära, social praxis. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loesser, A. (1955). *Men, women and pianos*. London: Gollancz.
- Mach, E. (1980, 1988). *Great contemporary pianists speak for themselves*. Omtryck av Dover Publications, Mineola, NY. 1991.
- Marcus, A. (1979). *Great pianists speak*. Neptune, NJ: Paganiniana publications.
- Matthay, T. (1903). *The act of touch in all its diversity. An analysis and synthesis of pianoforte tone-production*. London: Longmans, Green & Co.
- Matthay, T. (1905). *The first principles of pianoforte playing*. London, Longmans, Green & Co.
- Matthay, T. (1908). *Muscular relaxation studies for students, artists and teachers*. London: Bosworth & Co.

- Matthay, T. (1932). *The visible and invisible in piano technique*. London: Oxford university press.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nationalencyklopedin*. (1989). Höganäs: Bra Böcker.
- Neuhaus, H. (1973). *The art of piano playing*. (K. A. Leibovitch, övers.). London: Barrie & Jenkins.
- The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2<sup>nd</sup> edition). (2001). London: Macmillan Publishers Limited.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Ortmann, O. (1962). *The physiological mechanics of piano technique. An experimental study of the nature of muscular action as used in piano playing, and of the effects thereof upon the piano key and the piano tone*. NY: Dutton & Co.
- Persson, R. S. (1994). Control before shape - on mastering the clarinet: A case study on commonsense teaching. *British Journal of Music Education*, 11:3, s. 223-238.
- Peterson-Berger, W. (1923a). Recensioner. Glimtar och skuggor ur Stockholms musikvärld 1896-1908. Stockholm. Åhlén & Åkerlunds förlag.
- Peterson-Berger, W. (1923b). Recensioner. Glimtar och skuggor ur Stockholms musikvärld 1911-1923. Stockholm. Åhlén & Åkerlunds förlag.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge. Towards post-critical philosophy*. Omtryckt av Routledge, London. 1998.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Omtryckt av Peter Smith, Gloucester, MA. 1983.

- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension*. Övre Dalkarls-  
hyttan: Nya Doxa.
- Rubinstein, A. (1980). *Mina lyckliga år*. Uppsala: Brombergs bokförlag.
- Rubinstein, A. (1982). *Mina unga år*. Värnamo: Brombergs bokförlag.
- Schonberg, H. C. (1987). *The great pianists*. New York: Simon & Schuster.
- Skard, E. (1962). Sokrates. I A. Ahlberg, E. Skard & A. H. Winsnes (Red.), *Västerlandets tänkare. Från Sokrates till Pascal* (s. 12-29). Stockholm: Natur och Kultur.
- Sommers, T., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (1997). *Development of student teachers on the teacher-pupil relationship in the classroom*. Paper presenterat på EARLI-konferens i Aten, Grekland.
- Svenska skrivregler*. (2000). Utgivna av Svenska språknämnden. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Tohver, B. (1998). *Tanke – ton. Gottfrid Boon och hans pianoundervisning*. Bromma: Edition Reimers.
- Uppström, T. (1973). *Pianister i Sverige*. Stockholm: AB Nordiska musikförlaget.
- Wiggen, K. (1966). *Att spela piano. En modern och lättillgänglig handbok i pianospelets teknik*. Stockholm: Natur och kultur.
- de Vries, Y., & Beijaard, D. (1997). *Development of teachers' practical theories. Are teachers expert-like learners?* Paper presenterat vid 8:e biennalen, ISATT, Kiel, Tyskland.



