



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att lära sig att vara musiklärare

En studie rörande musiklärares upplevelser av sin
utbildning

Joel Engvall
Ämneslärarprogrammet
inriktning musik



Examensarbete:	15 hp
Kurs:	LGMU2A
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT/2018
Kursansvarig institution:	Högskolan för scen och musik
Handledare:	Annette Mars
Examinator:	Bengt Olsson
Kod:	VT18-6100-003-LGMU2A

Nyckelord: Musiklärarutbildning, utbildning, yrkespraktik, erfarenhet, lärarroll

Abstract

Föreliggande studie grundar sig i funderingar kring musiklärarutbildningens innehåll. I skrivande stund förbereds förändringar av musiklärarutbildningen i Sverige för att öka antalet utbildningsvägar till framförallt kulturskolans verksamhet. Utbildningens bredd påverkar studentens möjlighet att söka erfarenhet i miljön studenten har för avsikt att arbeta i efter sin examen. Föreliggande studie har därför för avsikt att undersöka upplevelser av musiklärarutbildningen från verksamma lärare i syftet att bidra med empiri till utveckling av dagens utbildning. Tillsammans med tidigare forskning rörande musiklärarstudenters åsikter om sin utbildning presenteras upplevelser från dessa verksamma lärare av vad som uppskattades och vad som fanns att önska av deras musiklärarstudier. Grundat i ett sociokulturellt lärandeperspektiv genomfördes personliga intervjuer med ett antal musiklärare med avsikt att skildra deras upplevelser av sin utbildning i förhållande till sin yrkespraktik. Resultatet visar att lärarna överlag är nöjda med sin utbildning men att utbildningen saknade förberedelser för de kunskaper som rör lärarrollen utanför undervisningsrummet. Det spekuleras att denna avsaknad av kunskap beror på inställningen till studierna hos studenterna. Svårigheter att göra kunskap av didaktiska moment i utbildningen kopplades till obalans i erfarenhet av musikerrollen och lärarrollen. Särskilt i början av utbildningen vittnar studiens deltagare om en rådande högst musikalisk inställning bland studenter vilket inte rimmar med studier i lärarrollen. Föreliggande studie kopplar dessa svårigheter att tillägna sig didaktiska kunskaper till avsaknad av en kontext att knyta dessa kunskaper till. Studien föreslår att förändringsarbetet med lärarutbildningen bör innehålla en stark koppling till den yrkespraktik utbildningen har för avsikt att leda till. En tydlig praktisk kontext att koppla teoretiska kunskaper till kan underlätta lärandet hos studenterna.

Förord

Jag vill tacka min sambo Madde för all fantastisk stöttning och allt peppande under arbetets genomförande.

Jag vill tacka min handledare Annette som bidragit med skarp och tydlig kritik. Utan den skulle detta arbete aldrig vara vad det är idag.

Jag vill också tacka mina klasskamrater som också genomlidit denna pärs med mig. Vi har tillsammans bidragit med trivsamt stämning under arbetets gång och lugnande ord när det varit tufft. Ett särskilt tack till Robert som skrivit om liknande frågor och därmed bidragit med givande samtal.

Sist vill jag också tacka deltagarna i denna studie som ställde upp och bidrog med kloka ord och trevliga diskussioner.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
1.1	Syfte och frågeställning	4
2	Tidigare forskning	5
2.1	Musiklärarutbildningar över tid	5
2.1.1	Musiklärarutbildningens grundande.....	5
2.1.2	OMUS-reformen och SÅMUS	6
2.1.3	Dagens musiklärarutbildning	7
2.1.4	Reproducering och skapande.....	7
2.2	Var leder utbildningen?	8
2.2.1	Kompetens för kulturskolan	8
2.2.2	Förslag för att stärka.....	9
2.3	Musiker eller musiklärare	9
2.3.1	Att bli en musiklärare	10
2.3.2	Att definiera kunskap	10
2.3.3	Yrket musiklärare	11
3	Teoretiskt perspektiv	12
3.1	Ett sociokulturellt perspektiv på lärande.....	12
3.1.1	Lärandets redskap och förmedlande.....	12
3.1.2	Ett delande av kunskap.....	13
3.1.3	Lärandets sociala kontext	14
4	Metod	16
4.1	Metodologi	16
4.2	Kvalitativ ansats	16
4.2.1	Intervju som forskningsmetod	16
4.3	Genomförande	17
4.4	Urval.....	18
4.4.1	Presentation av deltagare	19
4.5	Analysprocess	20
4.6	Studiens tillförlitlighet	21
4.7	Etiska överväganden.....	22

5	Resultat	24
5.1	Utveckling av redskap	24
5.1.1	Hantverket att vara musiklärare.....	24
5.1.2	Redskap som saknas.....	26
5.2	Att lära sig att vara musiklärare.....	29
5.2.1	Motiv till studier.....	29
5.2.2	Att bli just lärare.....	31
5.3	Erfarenhetens betydelse.....	32
5.3.1	Avsaknad av erfarenhet.....	32
5.3.2	Erfarenhetens påverkan.....	34
5.3.3	Livslångt lärande	37
5.4	Sammanfattning	39
6	Diskussion.....	40
6.1	Metoddiskussion	40
6.2	Resultatdiskussion.....	41
6.2.1	Svårigheter att tillägna sig kunskap	41
6.2.2	Bred eller djup erfarenhet?	44
6.3	Förslag till fortsatt forskning.....	46
	Referenslista.....	48
	Bilagor	

1 Inledning

Under min musikleärodbildning har jag flertalet gånger funderat över varför musikleärodbildningarna i min årgång går en och samma utbildning, trots att vi verkar ha olika mål med denna. Musikämnet undervisas i många olika former (kulturskola, grundskola, folkhögskola, studieförbund, kulturföreningar, lägerverksamheter) men alla som vill undervisa i musik måste genomgå samma utbildning. Året jag påbörjade mina studier bestämdes att utbildningen inte längre bara ger behörighet till arbete som musikleärodbildare i gymnasieskolan och på grundskolans högstadium utan till arbete i hela grundskolan. Flertalet av mina klasskamrater har ambitionen att undervisa yngre åldrar på kulturskola eller grundskolans lågstadium. I och med utbildningens inriktning mot gymnasiet fokuserar dock pedagogiska och didaktiska diskurser framförallt på arbete i gymnasieskolan. Vi musikleärodbildare förbereds därmed på ett arbetsliv som flera av oss troligen inte kommer att arbeta i.

Eftersom utbildningen ger behörighet till flera olika sorters arbetsplatser måste den innehålla en stor bredd av kunskap, vilket å ena sidan kan vara välkommet för en musikleärodbildare som vill ha möjlighet att välja bland olika arbetsplatser. Å andra sidan kan musikleärodbildaren som har ett tydligt mål med sin utbildning uppleva att den saknar djupet av kunskap som behövs för arbete på arbetsplatsen just denna student vill hamna på. Samtidigt medför en tydlig målbild med utbildningen ingen garanti för arbete på önskad arbetsplats. Detta medför att vi musikleärodbildare behöver kunna ta till oss en bredd av kunskap. Samtidigt behöver vi kunna sälla i denna bredd för att kunna applicera adekvat kunskap på respektive arbetsplats.

När vi studenter har träffat yrkesverksamma lärare under utbildningen har vi flera gånger hört påståendet att vår utbildning saknar innehåll som deras utbildning hade, ofta motiverat med att det innehållet har varit oerhört viktigt för dessa lärodbildares yrkespraktik. Däremot har dagens lärodbildning en bredare vetenskaplig grund än tidigare utbildningar (Berg, Hofmann, & Åkerblom, 2016). Georgii-Hemming (2013) menar att teoretiska kunskaper bidrar till djupare reflektion av ens handlingar. Läsning av vetenskapliga publikationer tillhörande den musikpedagogiska disciplinen medför att musikleärodbildare idag får en möjlighet till djupare teoretisk förståelse för de verksamheter som musikleärodbildaryrket innefattar jämfört med tidigare musikleärodbildare. Syftet med läsning av musikpedagogisk forskning kan dock upplevas som abstrakt av oss musikleärodbildare om en förankring i praktiken saknas.

Lärodbildningen har genom åren förändrats flertalet gånger och den utbildning som jag studerar kan skilja sig markant från tidigare musikleärodbildare samt mellan olika högskolor. Att utbilda sig till musikleärodbildare är möjligt på flera universitet i Sverige men innehållet i musikleärodbildningen kan variera stort mellan de olika lärosätena. Jag föreställer mig att musikleärodbildare som är verksamma i olika skolformer uppfattar den kunskap de tillägnade sig genom sin utbildning på olika sätt. Många verksamma musikleärodbildare befarar att den bredd av kunskap som utbildningen innehåller idag har berövat dess möjligheter till fördjupning, som Bladh (2002) berättar att de tidigare utbildningsspåren, såsom GG och IE, medförde. Vid flertalet tillfällen har till exempel yrkesverksamma lärare vi studenter träffat i våra studier påpekat att mängden instrumentallektioner minskat i förhållande till tidigare utbildningar och att det är en förändring till det sämre. Genom föreliggande studie vill jag bland annat undersöka om dessa

yrikesverksamma lärares uppfattning delas av fler lärare. Musiklärarutbildningens innehåll och vad lärare upplever att de saknar från sin utbildning kommer att behandlas i studien. Genom att ta del av studiens deltagares upplevelser av sin utbildning kan denna studie förhoppningsvis förtydliga bilden av musiklärarutbildningens innehåll i relation till den yrkespraktik som följer efter examen.

I Statens offentliga utredning (SOU 2016:69) presenteras förslag på förstärkta utbildningsvägar. Anpassningar av lärarutbildningen med flera vägar inom programmet och egen utbildning till kulturskolelärare och kulturskolepedagog föreslås. Regeringen har beslutat om nya fördelningar av medel till flera högskolor och universitet för att utveckla nya utbildningar som är av relevans för kulturskolelärare (Regeringen, 2018). Dessa nya utbildningar skulle kunna hjälpa oss musiklärarstudenter att från början välja en utbildning som riktar våra studier mer fokuserat åt de arbeten vi vill ha. Utan empiriska data blir dock arbetet med att utforma sådana utbildningar svårt. Teachout (1997) menar att erfarenheter av yrkesverksamma lärare kan bidra med relevant empiri till förändringar av utbildningar. Genom att intervjua musiklärare om deras erfarenheter av musiklärarutbildningen i relation till yrkespraktiken hoppas jag kunna bidra med empiri som kan stärka eventuella förändringar av aktuell musiklärarutbildning, nu såväl som i framtiden.

1.1 Syfte och frågeställning

Studiens syfte är att beskriva hur musiklärare från olika skolformer ser tillbaka på sin lärarutbildning i förhållande till sin yrkespraktik och vilken kunskap i denna tillbakablick de fortfarande använder och värderar högt, kontra förkastar och värderar lägre. Vidare är studiens syfte att uppmärksamma de upplevelser lärare från olika skolformer har om innehållet i deras utbildning och vad dessa upplevelser kan bidra med till musiklärarstudenters förväntningar av sin kommande yrkespraktik.

Utifrån studiens syfte har följande frågeställning formulerats:

- Hur upplever verksamma musiklärare sin utbildning i förhållande till sin yrkespraktik?

2 Tidigare forskning

Föreliggande studie grundar sig i musklärares upplevelser av sin utbildning i relation till sin yrkespraktik. Tidigare forskning om hur musklärarytbildningen i sig har förändrats över tid behandlas i följande kapitel då deltagarna genomfört sin utbildning under olika årtionden och i olika städer. Skillnaden på deras utbildningar spelar roll för studiens resultat. Andra studier gjorda för att undersöka musklärares och musklärarytstudenters upplevelser av sin utbildning presenteras i kapitlet (Teachout, 1997; Bouij, 1998; Bladh, 2002; Legette, 2013; Johnson, 2014). Tidigare forskning gällande musklärarytstudenters motivation till att studera till musklärare samt hur den motivationen eventuellt förändras under utbildningen och efter densamma presenteras. Då Statens offentliga utredning (SOU 2016:69) också bidrar med förslag på förändringar av utbildningsvägar till muskläraryrket presenteras också dessa förslag i korthet. Studiens empiri kan förhoppningsvis bidra med kunskap till utformning av dessa nya utbildningsvägar.

Litteratursökningar genomfördes i universitetsbibliotekets databaser. Huvudsakligen användes supersök med stöd av RILM och ERIC. Sökord var bland annat music, teacher, education, sweden, views, functional knowledge och pre-service music teacher. Samtliga ord söktes även på svenska. Det resulterade stora sökresultat, framförallt i kombinationen av engelska ord och supersök, men genom vissa kombinationer av sökord hittades en samling relevanta artikel- och boktitlar. Via genomläsning av abstracts och nyckelord exkluderades ytterligare irrelevant litteratur och ett mindre antal böcker och artiklar kvarstod. I denna litteratur gjordes vidare sökningar via litteraturens egen referenslista genom ett så kallat snöbollsurval och fler källor hittades. Intressanta boktitlar i universitetsbibliotekets hylla med musikpedagogisk forskning översiktstälstes och, om de var intressanta för studien, genomsöktes efter ytterligare källor.

2.1 Musklärarytutbildningar över tid

I detta avsnitt presenteras en tillbakablick över musklärarytutbildningen i Sverige från och med dess uppstart i början av 1800-talet fram till idag. Avsnittet inleds med en beskrivning av den traditionella musklärarytutbildningen. Därefter följer en förklaring av OMUS-reformen under 1970-talet som landar, via ett flertal omstruktureringar sedan dess, i en överblick över utbildningarna vid Sveriges olika lärosäten idag.

2.1.1 Musklärarytutbildningens grundande

Utbildningen till musklärare har en anrik historia med flertalet förändringar som särskilt inträffat från 1970-talet och framåt. Den första musklärarytutbildningen i Sverige bildades redan i början av 1800-talet på Kungliga Musikaliska Akademiens (KMA) undervisningsverk i Stockholm (Brändström & Wiklund, 1995). Lärarna utbildades till att verka inom två verksamheter: de var både organister i kyrkan och musklärare i framförallt den högre utbildningen i gymnasiet. Just undervisningsmetodiken i den tidiga musklärarytutbildningen sägs ha varit relativt bristfällig fram till införandet av delkursen skolmusik i början av 1900-talet. Grundandet av fler musikpedagogutbildningar inträffade även då vid universiteten i Malmö (1907) och Göteborg (1917) (Brändström & Wiklund, 1995).

Utbildningen genomsyrades av en stor tonvikt vid musikalisk färdighet på instrument och sång, en tonvikt som följer med mer eller mindre ända fram till idag. Ämneskunskaper i harmonilära, musikhistoria samt kör- och orkesterledning var också högt prioriterade med motivationen att musklärarna efter sina studier oftast var engagerade i det offentliga musiklivet som körledare eller orkesterdirigenter utöver sin tjänstgöring i skolväsendet. Synen på musik i dessa utbildningar grundade sig i ett bildningsideal från det offentliga musiklivet under 1700- och 1800-talet med enfaset på det "goda" musicerandet, vilket i detta fall innebar den västerländska konstmusiken (Brändström & Wiklund, 1995).

2.1.2 OMUS-reformen och SÄMUS

Organisationskommittén för högre musikutbildning (OMUS) utformade i början av 1970-talet en förändrad musikutbildning. Bakgrunden till denna reform var att den traditionella muskläraryrket upplevdes förlegat i dagens samhälle där ungdomar i allt högre grad intresserade sig för populärmusik. Muskläraryrket behövde därför en förändring för att "komma ikapp verkligheten" (Brändström & Wiklund, 1995, s.103). I den nya mer experimentella utbildningen skulle den traditionella synen på musikutbildning som präglade muskläraryrket kompletteras med utbildningar som anammade värderingar hämtade från ett bredare urval av musikstilar. Ett bredare kursutbud med fokus på improvisation och eget skapande introducerades. Fler musikaliska traditioner välkomnades för att möta behovet av kunskap som väntades i det mer mångkulturella Sverige. Grunden lades även för ett utvecklande av musikpedagogisk forskning som skulle ligga till grund för utvecklingsarbetet av muskläraryrket. En ny experimentell utbildning kallad Särskilda Muskläraryrket (SÄMUS) introducerades på samtliga musikhögskolor under 1970-talet. Utbildningen var en kombinationsutbildning mellan musik och ett annat ämne (Olsson, 1993). Arbetet påbörjades med syftet att omforma synen på den "goda" musiken och ge ett bredare perspektiv av musikaliska genrer än de traditionella genrererna i musikhögskolevärlden (Brändström & Wiklund, 1995). SÄMUS-utbildningen utgjorde en betydande grund i denna OMUS-reform som genomfördes 1977 (Olsson, 1993).

Bouij (1998) skriver att OMUS-reformen kortfattat resulterade i en breddning av innehållet och genrererna i muskläraryrket samt en starkare koppling till yrket som utbildningen leder till. Brändström & Wiklund (1995) beskriver två frågor som var centrala i utvecklingen av den nya utbildningen (s. 107). Frågan om en mångfald i kulturella yttringar och olika musiktraditioner behandlades tillsammans med ständiga överväganden om utbildningens förmedlande av musikerkunskaper respektive lärarkunskaper och relationen dem emellan. Det råder delade meningar om huruvida dessa centrala frågor fick några reella genomslag i förändringsarbetet av muskläraryrket skriver Brändström & Wiklund (1995).

Olika spår för yrkesspecialisering, eller så kallade utbildningsvarianter, framarbetades av OMUS för att möta de olika yrkesroller som väntar en musklärare. OMUS preciserade sju arbetsfält för att strukturera dessa (för mer information om arbetsfälten se: SOU 1976:33 s.119).

Kombinationer av dessa arbetsfält beskriver Bladh (2002) resulterade i fyra huvudsakliga varianter av muskläraryrket: Grundskola och gymnasium (GG), som fokuserade på musikundervisning i klass, Instrumental och ensemble (IE), som var mer inriktad mot individuell

undervisning i kulturskola och gymnasium, Rytmik och ensemble (RE), som fokuserade på musikundervisning i yngre åldrar, samt tvåämneslärare (GL), där studenten blev behörig lärare i musik samt engelska, svenska, historia eller matematik (Bladh, 2002; Brändström & Wiklund, 1995).

2.1.3 Dagens musiklärarutbildning

I en jämförande studie framställd vid Kungliga Musikhögskolan i Stockholm (2016) gjordes en översyn över musiklärarprogrammets utformning vid Sveriges musikhögskolor efter 2011 års reform (Berg et al. 2016). Där beskrivs utbildningens utformande från OMUS-reformen fram till idag. 2001 innebar en förändring av strukturen på lärarexamen. Samtliga lärarutbildningar skulle sammanfogas till en med en enhetlig pedagogisk kärna kallad allmänt utbildningsområde (AUO). Denna kärna läste samtliga lärarstudenter tillsammans. För musiklärarutbildningen blev det inga större konsekvenser då denna kärna kunde "färgas" av ämnesdidaktik. De tre huvudspåren (GG, IE och RE) i musiklärarutbildningen kvarstod och samtliga spår var ämnesfokuserade. Även en tvåämneslärarutbildning existerade utöver dessa (Berg et al. 2016).

Efter 2001 års reform fick lärarutbildningen mycket negativ kritik för bristande innehåll och otydlig struktur (vilket likt AUO inte heller gällde musiklärarutbildningen i någon större utsträckning). Därför gjordes en ny reformation av lärarutbildningen 2011 vilket är den utbildning som gäller än idag. Denna utbildning innebar stora förändringar av musiklärarutbildningen. Samtliga spår försvann och fokus hamnade på musklärare i gymnasieskolan till en början med enbart tvåämneskombination. Utbildningen blev också forskningsförberedande. IE-spårets försvinnande befarade många skulle få konsekvenser för rekryteringen till musklärare i kulturskola och dylikt. På grund av dels denna oro utformades en kombination för musklärare där det andra ämnet kunde vara musikfördjupning och därmed bättre kunna täcka de krav på utbildning samtliga skolformer i musik eftersökte. Påbyggnadskurser erbjuds också för musikerutbildade som vill undervisa i kulturskolan (Berg et al. 2016).

2.1.4 Reproducering och skapande

Olsson (1993) beskriver SÄMUS-utbildningen som för första gången kreativ i sin natur i förhållande till de tidigare musiklärarutbildningar som erbjöds. Han identifierar en tidigare reproducerande utbildning där musiken i första hand sågs som konst. Med reproducerande menas att läraren styrde i mångt och mycket elevens undervisning utan dennes deltagande i processen. Eleven genomförde det läraren efterfrågade och skulle tillägna sig och reproducera sin lärares kunskap. I en kreativ utbildning samspelade istället lärarens och elevens kunskaper. Via sitt breda perspektiv på genre och förhållningssätt till yrket bildades en utbildning där studenten fick stor kreativ frihet att tillsammans med sin lärare utforma innehållet. Bredden i utbildningen skulle inte innebära en avsaknad av djup. Tvärtom sökte många studenter ett djup i en smal repertoar som de fann givande.

Olsson (1993) talar om ett kreativt ideal där eleven framställdes som förmögen att skapa sin egen kunskap utifrån den erfarenhet den tillägnar sig. Musiken har en social funktion och är kontextberoende. Lärarens roll i undervisningen är mer handledande eller coachande till eleven. Detta står i relation till det tidigare mer traditionella traderingsidealet där läraren överför sin

kunskap till eleven vilken sedan mottar kunskapen passivt (reproducerande). Ofta behandlades samma repertoar och en musikalisk kanon med framstående kompositörer förmedlades från generation till generation. Med ambitionen att nå en mer kreativt inspirerad utbildning breddades perspektivet på utbildningen men i Olssons (1993) resultat framgår att traditionella undervisningsmetoder med reproducerande inslag fortfarande genomsyrar undervisningen trots breddning av genrer. SÄMUS-utbildningen behöll ett traditionellt undervisningssätt mycket på grund av att undervisningen förmedlades av lärare som själva undervisats inom en traditionell kontext. Skillnaden efter reformen blev därför inte så stor som OMUS hoppats (Olsson, 1993).

2.2 Var leder utbildningen?

För närvarande finns ingen dedikerad musiklärarutbildning riktad åt undervisning i kulturskoleverksamhet vid musikhögskolorna i Sverige. I utbildningsreformen 2011 finns inget direkt uppdrag som gäller kompetensförsörjning till kulturskolan (SOU 2016:69). Trots detta har de flesta lärosäten fortsatt erbjuda utbildningar som lämpar sig för att undervisa i kulturskolan. IE-utbildning finns fortfarande som inriktning vid Musikhögskolorna i Malmö, Arvika och Örebro. Stockholms musikpedagogiska institut (SMI) har också länge varit en viktig källa till kompetensförsörjning till kulturskolan med sina utbildningar i musikpedagogik (SOU 2016:69). Syftet med föreliggande studie är att undersöka musiklärares upplevelser av sin utbildning i relation till sin yrkespraktik. Flertalet av de intervjuade har genomfört utbildning med IE-inriktning och arbetat inom kulturskolan. För att placera deltagarnas erfarenhet i en kontext kring utbildning och försörjning av tjänster i dagens samhälle följer nu en beskrivning av kompetensförsörjning till estetiska skolverksamheter samt en presentation av SOU 2016:69:s förslag rörande denna kompetensförsörjning.

2.2.1 Kompetens för kulturskolan

I och med avsaknad av dedikerad lärarutbildning till kulturskolan genomför många av dess verksamma lärare en ämneslärarutbildning i musik. Statens offentliga utredning (SOU 2016:69) redovisar kulturskolepedagogernas utbildning. Lärarutbildning i något konstnärligt ämne på högskolenivå är den vanligaste utbildningsformen. Vid de lärarutbildningar som erbjuds vid musikhögskolorna i Sverige uppger flera utbildningsansvariga att även om det inte uttalat finns något uppdrag gentemot kulturskolans verksamhet gör ändå studenterna sig attraktiva och kompetenta för undervisning i kulturskolan (SOU 2016:69).

Söktrycket till musiklärarutbildningar är högt. Detta med rätta då kompetensbehovet för att tillgodose pensionsavgångar de kommande 15 åren är stort. Statens offentliga utredning (SOU 2016:69) beräknar att en tredjedel av yrkesverksamma lärare i kulturskolan kommer gå i pension inom tio år, med reservation för ännu fler. Trots högt söktryck finns indikationer på att flertalet kulturskolor har svårt att rekrytera ny kompetent personal för verksamhetens ändamål (SOU 2016:69). Lite mindre än hälften av landets kulturskolor har svårigheter att hitta kompetent personal med högskoleutbildning. I kombination med denna brist på kompetens förvärras situationen då kulturskolor idag erbjuder en bredare verksamhet än tidigare och därför eftersträvar bredare kompetenser inom nya områden. Tjänster behövs med kompetenskombinationer som tidigare inte funnits. På grund av detta anser utredningen att en

breddning av de utbildningsformer som existerar idag behövs för att täcka de kompetensområden som eftersöks (SOU 2016:69).

2.2.2 Förslag för att stärka

Utredningen (SOU 2016:69) bedömer att kompetensförsörjningen till kulturskolan är bristfällig på grund av avsaknad av relevanta utbildningar. Därför föreslås ett flertal åtgärder för att möta problematiken. Bland flera förslag presenteras ett antal anpassningar som påverkar musiklärarutbildningen:

Anpassningar av nuvarande lärarutbildningar föreslås för att öppna upp fler vägar till kulturskolan och göra dagens utbildning till musiklärare mer flexibel. Genom att introducera kurser riktade mot undervisning i kulturskola och möjligheter till verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i kulturskolemiljö kan anpassningar av lärarutbildningen åstadkommas medförande ett större fokus åt kulturskoleverksamhet för studenterna.

Påbyggnadsutbildningar i pedagogik som utökning av en konstnärlig kandidatexamen har funnits sedan tidigare men saknat egen examen. Utredningen föreslår därför en egen yrkesexamen som påbyggnad på tidigare konstnärliga utbildningar.

Dessa nya utbildningar är nu i utvecklingsstadium tack vare regeringens bidrag till ett antal institutioner (Regeringen, 2018). I och med ett potentiellt införande av dessa nya utbildningar erbjuds än en gång de valmöjligheter i form av utbildningsspår (IE, GG osv.) som officiellt försvann i musiklärarutbildningen efter 2011 års reform. Föreliggande studie författas med förhoppningen att kunna bidra med empiri till utveckling av dessa nya utbildningar.

2.3 Musiker eller musiklärare

I följande avsnitt presenteras forskning som berör musikläraryrkets *dualism*. Utbildningen till musiklärare förbereder studenten på en lärarroll men indirekt även en musikerroll. Zimmerman Nilsson (2000) presenterar i sin avhandling en stor obalans i rollen som lärare och rollen som musiker. Utbildningen ansågs av de intervjuade ha en både konstnärlig och lärarfokuserad kärna men att det rådde obalans dem emellan och att lärardelen borde haft ett större utrymme genom utbildningen. Obalansen i utbildningens innehåll diskuteras i ett antal studier (Bladh, 2002; Bouij, 1998; Brändström & Wiklund, 1995). Vidare kommer detta avsnitt presentera studier rörande motivationen till att bli lärare, identiteten i sin lärarroll, begreppet musik i musikundervisning och bristande balans mellan yrkets roller. Studierna som presenteras i detta kapitel behandlar ofta även lärarstudenter. Då lärarstudentens perspektiv på sin utbildning är relevant för föreliggande studie redogörs för forskning som undersöker lärarstudenters inställning till sin utbildning och sitt framtida yrke. I flera av studierna har deltagarna följts under en längre tid och beskriver därmed också förändringar i inställning till utbildningen (Bladh, 2002; Bouij, 1998; Georgii-Hemming, 2013).

2.3.1 Att bli en musiklärare

Bladh (2002) har i sin longitudinella studie kartlagt preferensmönstret hos studiens deltagare över en tioårsperiod. Med preferensmönster menas deras skäl till att välja yrket musiklärare. Bladh presenterar fem grupperingar i deltagarnas svar (s.105):

- A) De som övertygat vill bli musiklärare.
- B) De som vill ha en deltidstjänst kombinerat med eget musicerande.
- C) De som vill ha läraryrket som en eventuell försörjningstrygghet men i första hand ägna sig åt eget musicerande.
- D) De som är musikintresserade men inte särskilt inriktade på/upplever att de passar som lärare.
- E) De som har vänner som rekommenderat utbildningen för den var jättebra och trevlig (endast en individ tillhörde denna grupp som sedan flyttade till grupp C).

Bladh (2002) genomför därefter en kontinuerlig kartläggning av samma deltagare och hur deras preferenser skiftar under utbildningens gång samt efter utbildningen. 1988 görs den första kartläggningen (före utbildningens början) och en stor del av svaren hamnar under A, B och C samt ett fåtal individer tillhörande D och E. Varsin tredjedel av svaren tillhörde grupperna A, B och C, med en något mindre andel i grupp A. En stor andel av studenterna hade alltså inte ambitionen i början av utbildningen att i huvudsak arbeta som musiklärare. 1992 görs en andra undersökning som beskriver förändringar hos deltagarna. Grupp A och B växer sig större vilket tyder på att de studerande skiftar åsikter under utbildningen och ser mer positivt på att arbeta som musiklärare efter utbildningens genomförande. Georgii-Hemming (2013) påvisar ett liknande resultat där studenterna till en början har ett högt musikerinriktat ideal i utbildningen som förändras över tid. Inställningen till studier relaterade till lärarrollen framställs som mer positiva i senare delen av utbildningen när studenterna fått en större praktisk erfarenhet av musikläraryrket.

2.3.2 Att definiera kunskap

Teachout (1997) beskriver nyutbildade musiklärares perspektiv på sin utbildning. I sin studie undersöker han genom frågeformulär vikten av olika moment i musiklärarutbildningen. Lärarna i studien värdesätter social kompetens och didaktiska kunskaper framför musikalisk kunskap gällande lyckad undervisning i yrkespraktiken efter examen. Att kunna motivera och bygga självförtroende inom musik hos elever ansågs vara av högsta vikt, vilket han påstår inte är vanliga moment i musiklärarutbildningar. Johnson (2014) uttrycker också ett behov av att utveckla sociala kunskaper inom lärarutbildningen. Hur musikläraren uttrycker sig både genom tal och kroppsspråk anses vara av vikt för att hantera de farhågor studenter uttrycker inför framtiden. Kunskap i att hantera situationer runt klassrumsundervisningen hör till läraryrket vilket studenter upplever en avsaknad av i utbildningen. Vikt har istället lagts vid musikalisk kunskap anser Johnson (2014). Detta fångar inte alla aspekter av kunskap som Georgii-Hemming (2013) definierar utifrån Aristoteles tre kunskaps typer: *Episteme*, *Techne* och *Phronesis*. *Episteme* motsvarar kunskap i vid bemärkelse eller inom ett specifikt område. *Techne* och *phronesis* symboliserar olika sorters handlingar inom kunskapsområdet. *Techne* syftar till de handlingar som har ett ändamål, medan *phronesis* är de handlingar rörande etik och moral som interagerar med människor och har ett självändamål. *Techne* skulle enligt Georgii-Hemming (2013) inom

musiklärarutbildningen innebära övning och framförande av musik, vilket stämmer överens med de kunskaper Johnson (2014) anser att utbildningen innehåller. Phronesis kan syfta till de didaktiska kunskaper som krävs för att avgöra hur situationer i musikundervisningen bör hanteras (Georgii-Hemming, 2013). Att utveckla didaktiska kunskaper i sin utbildning är av största vikt för att lyckas med genomförandet av musikundervisning, något som både Teachouts (1997) och Johnsons (2014) studier påpekar är bristfälligt och behöver utvecklas i musiklärarutbildningen. Legette (2013) genomförde en enkätstudie rörande musiklärares åsikter om hur utbildningen förberett dem för deras yrkespraktik. Han påpekar att praktisk erfarenhet av yrkespraktik efterfrågas av studenter för att de enklare ska kunna ta till sig teoretiska kunskaper inom musikdidaktik och metodik.

2.3.3 Yrket musiklärare

Bladh (2002) beskriver också en så kallad "verklighetschock" som studenter erfor efter musiklärarstudierna. Hårda arbetsvillkor och en slitsam vardag överraskar många som inte väntat sig en så slitsam tillvaro. Deltagare vittnar om hur de skulle nyttjat sin utbildning annorlunda om de bara visste vad som väntade dem i yrkeslivet. Bouij (1998), vars intervjuer använts av Bladh (2002), visar genom sin studies fokus på rollidentiteter mönster hos de deltagande studenterna som påverkade dem i deras anpassning till yrkeslivet efter utbildningen. De som sade sig ha en bred syn på musikläraryrkets innebörd trivdes bättre med sin yrkesroll än de som hade en mer musikercentrerad identitet. Under utbildningen ansågs musikeridentiteten dock vara mer eftersträvansvärd och det förstärktes även av utbildningens fokus på musikerrollen i musikläraryrket (Bouij 1998). Conway (2001) vittnar om liknande situationer där musiklärarstudenter i början av sin utbildning har musikalisk utveckling som huvudsaklig inställning till studierna.

Bouij (1998) konstaterar att deltagarna hade klara åsikter om vad de ville med sin utbildning innan de påbörjade sina studier. I många fall grundade sig dessa åsikter i egen erfarenhet av tidigare lärare. Studenterna hade som mål att reproducera den kunskap och den undervisning de själva genomgått. Bouij refererar till ett exempel från sin egen tidigare avhandling (Bouij, 1988) där lärarstudenter presenterats för nya sätt att undervisa av sin handledare vilket de har svårt att anamma och till och med förstå. Legette (2013) menar att utan den erfarenhet som utövande av en yrkespraktik förmedlar saknar studenten en kontext för de moment av utbildningen som rör lärarrollen, vilket gör kunskapsinhämtningen högst abstrakt och svårtillgänglig. På grund av tidigare erfarenheter lyckades inte lärarstudenterna i Bouijs (1998) studie se att den undervisning som de deltagit i också är så kallad "riktig undervisning" (Bouij, 1998, s. 26–27). I och med detta resonemang har undervisningsmönster kring musik en tendens att vara "slitstarka", det vill säga stå emot förändringar i undervisningens innehåll. Erfarenheter kring musik - både genom utövande och undervisning i detsamma - har en tendens att inte bara påverka någons attityd och föreställning om företeelser utan också deras sätt att tänka kring företeelsen över lag. När studenten genomgår sin utbildning uppstår en konflikt mellan dess egna värderingar och uppfattningar och lärandemiljön i musiklärarutbildningen. Utbildningens lärarfokusering rimmar inte alltid med den bild av musikundervisning studenten till en början har. Detta menar Bouij (1998) förklarar de olika sätt människor ser på musikens plats inom musiklärarutbildningen.

3 Teoretiskt perspektiv

I denna studie används ett sociokulturellt perspektiv som teoretisk grund. Perspektivet används i studien eftersom det i det sociokulturella perspektivet görs gällande att lärande sker genom interaktion och kommunikation mellan människor. Kunskap bildas när människor interagerar med sin omgivning (Säljö, 2014a). Då studiens syfte är att beskriva hur lärare upplever sin utbildning i förhållande till sin yrkespraktik valdes ett sociokulturellt perspektiv där kommunikation och interaktion ses som centralt för lärande.

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

Sociokulturellt perspektiv på lärande har sina rötter i filosofen Lev Vygotskijs (1896–1934) teorier om lärande. Perspektivet kan sägas ingå under ett större postmodernt paraply av närbesläktade teorier, såsom socialkonstruktivism och fenomenologi. Dessa teorier har många likheter men också skillnader i synen på lärprocesser (Jakobsson, 2012). Ett sociokulturellt perspektiv fokuserar på lärande i en social kontext. Perspektivet ser på lärande och förvärvande av kunskap som starkt förbundet till människans interaktion med omvärlden och kommunikationen mellan människor i en social miljö är central (Säljö, 2014a).

Sociokulturella perspektiv har en syn på kunskap som påminner om konstruktivism men en stor skillnad är att kunskap i sociokulturella perspektiv skapas när människor samarbetar och interagerar med omvärlden i en kontext och inte genom individuella konstruerande processer (Dysthe, 2003). Claesson (2007) beskriver det sociokulturella perspektivets syn på lärande som en cirkel i vilken den lärande rör sig från periferin mot mitten genom interaktion med sammanhanget som utgör cirkeln. Cirkeln symboliserar ett kunskapsområde där individen genom att delta lär sig och till slut, när den befinner sig i cirkelns mitt, kan behärska kunskapen till fullo. Det är genom kommunikativa processer som individen kan delta i ett kunskapsområde och förvärva färdigheter för att urskilja det relevanta och värdefulla i detta (Säljö, 2014a).

3.1.1 Lärandets redskap och förmedlande

Inom sociokulturella perspektiv ses tanken, medvetandet och den materiella världen som en enda enhet. Genom att dessa tre interagerar med varandra kan lärande uppstå (Jakobsson, 2012). Genom interaktion med omvärldens *redskap* och andra människor möjliggörs tankeprocesser. Redskap kan vara fysiska, så kallade *artefakter*, och dessa kan hjälpa oss att vidga de fysiska begränsningar vi har som individer. Redskap kan också vara språkliga, det vill säga skapas genom interaktion med andra människor, och dessa kan hjälpa oss att lära och lösa problem vi aldrig skulle klara på egen hand. Många forskare med sociokulturell teori som utgångspunkt menar att det inte finns någon poäng med att skilja på språkliga redskap och fysiska artefakter då de ofta samverkar med varandra och hjälper oss på både ett fysiskt och ett språkligt plan. Ett mätverktyg av något slag är i sig fysiskt men fullföljer sin funktion med hjälp av de språkliga symboler mätaren visar (till exempel km/h). Dessa forskare anser att de två redskapstyperna kan slås samman och kallas för kulturella redskap (Säljö, 2013; Säljö, 2014b). Människan i samhället har sedan länge passerat sina begränsningar som enskilda individer med hjälp av kulturella redskap. Det är också genom användning av kulturella redskap som vi för kunskapen vidare (Säljö, 2014a).

3.1.2 Ett delande av kunskap

Sättet på vilket kulturella redskap bidrar till lärande kallas inom sociokulturella perspektiv för *mediering* (Säljö, 2014a). Mediering kan ske antingen genom interaktion med andra människor eller genom att hantera kulturella redskap. Genom interaktion kan nya nivåer av kunskap nås (Dysthe, 2003). Genom att med datorns hjälp interagera med olika mjukvaror, såsom program för skrivande och redigerande, avlastas tankeprocessen hos användaren. Datorn innehåller program med bland annat rättstavningsfunktioner som kan underlätta för användaren och genom att interagera med dessa program vidgas individens möjligheter till resonemang och tankar. Användaren behöver inte nödvändigtvis förstå hur en dator fungerar tekniskt men tar ändå del av dess - och i utsträckningen samhällets - kunskap. På samma sätt kan samtal med lärare eller mer kunniga vidga individens vyer inom ett kunskapsområde. Människan är i ständig utveckling gällande lärande och kunskap men beroende på hur dess närmiljö ser ut påverkas kunskapsutvecklingen olika. För att förstå hur denna närmiljö påverkar lärandet kan Vygotskijs (1978) teorier om *proximal utvecklingszon* (Eller Zone of Proximal Development/ZPD) utgöra en förklaringsmodell. En proximal utvecklingszon kan ses som ett område utanför det som en individ kunskapsmässigt befinner sig i. Claesson (2007) beskriver det som att varje individ i en lärandesituation har ett område utanför sin egen kunskap där utveckling och lärande är möjligt. Genom individens interaktion med olika kulturella redskap eller andra människor kan individen tillskansa sig kunskap som denne inte skulle kunna nå på egen hand (Säljö, 2014a). Detta sammanfattas som att befinna sig i ZPD. För att det ska vara möjligt för en individ att nå ny kunskap får kunskapen inte befinna sig för långt ifrån den som individen redan har. Att efter att ha lärt sig tre grepp för olika toner på en trumpet överökas med sju till på en gång kan göra lärandet svårt men ytterligare en ton kan upplevas som överkomligt. Om en lärare ska undervisa en elev i kunskapen om grepptabeller för olika toner på trumpet väljer läraren troligast att bara inkludera ytterligare en ton i undervisningen om den är medveten om elevens kunskapsnivå och dess ZPD. Läraren kan med sin kunskap stötta eleven genom att förebilda och ge feedback på elevens nyförvärvade kunskap. Läraren stöttar härmed elevens kunskapsutveckling i och med sin egna större kunskap inom området genom ett fenomen som i sociokulturellt perspektiv kallas för *scaffolding* (Claesson, 2007). Genom att en mer kunnig stöttar en mindre kunnig, exempelvis genom en strukturering av ett problem som den mindre kunnige inte är kapabel till att göra, klarar den mindre kunnige en uppgift den annars inte skulle klara (Säljö, 2014a). Genom att mediering sker kan individen påbörja *appropriering* av kunskap, det vill säga lära sig behärska kunskapen och göra den till sin egen. Om appropriering kan ske, sker den gradvis över tid. Genom att till en början få mycket hjälp och vägledning för att klara av en uppgift tillägnar sig individen kunskap om genomförande av uppgiften både tekniskt och språkligt. Individen får insikt i hur denne ska definiera och strukturera uppgiften och hur uppgifter av liknande slag kan lösas. Efter hand behövs endast indirekt hjälp av en mer kunnig part som till slut leder till att individen klarar av uppgiften själv. Appropriering är inte nödvändigtvis något som avslutas. Beroende på komplexiteten av till exempel ett kulturellt redskap som approprieras, kan det vara svårt att avgöra vad som slutgiltigt anses vara att behärska redskapet. Appropriering kan ses som en individs anammande av ett redskap och dennes förståelse för hur detta kan brukas på ett användbart sätt. Redskapet kommer hädanefter ingå i individens repertoar av verktyg för framtida mediering. I och med appropriering leder mediering sällan enbart till reproducering av tidigare kunskap. Ny kunskap omformas och förstås i relation till den kunskap individen har sedan innan.

Detta möjliggör att utbyte av kunskap kan mynna ut i något större än dess separata delar (Säljö, 2014a).

3.1.3 Lärandets sociala kontext

Människan upphör aldrig att lära och till och med i ett trivialt samtal kan ny kunskap, som i sin tur blir viktig i människans fortsatta lärande, uppstå (Säljö, 2014a). Den kunskap en individ innehar är alltid kopplad till den lärandekontext där den uppstod. Språkligt och begreppsmässigt blir människor influerade av den miljö där de växer upp. En individ som är uppvuxen i en storstadskontext innehar kunskap som skiljer sig från den en individ uppvuxen i en småstad innehar. Att till exempel hantera kartor över tunnelbanelinjer kan vara svårare för den vars kontext har saknat tunnelbana. Kunskaper om hur en individ ska bete sig i en miljö präglas starkt av den kultur individen känner som sin hemkontext (Claesson, 2007).

Roten till människans lärande är att fullfölja ett ändamål och ändamålets kontext påverkar hur lärandet ter sig (Säljö, 2014a). Denna kontext kan vara både fysisk i form av plats och social i form av gruppkonstellationer. Beroende på vilken relation en individ har till lärandets sammanhang kan lärandet te sig på olika sätt. När en individ lär sig genom mediering i sitt familjehem sker lärandet annorlunda jämfört med från lärande i en skolmiljö. *Primär* och *sekundär socialisation* ger oss olika infallsvinklar och förhållningssätt till lärande. Primär socialisation innebär den nära sociala gemenskapen hos till exempel familjen. Där skapas grundläggande kunskaper för att hantera vardagen och lärande blir en biprodukt av deltagande i aktiviteter i hemmet. Man lär sig till exempel om matlagning genom att laga mat. Kunskapen är inte det huvudsakliga målet utan det är den måltid matlagandet resulterar i. Sekundär socialisation sker i skola, arbete och liknande miljöer. Där sker lärandet som ett mål i sig och den personliga relationen till lärandesituationen är betydligt grundare. Bouij (1998) diskuterar den primära och sekundära socialisationen utifrån en *formell* kontra *informell* kontext. Primär socialisation sker nästintill alltid i en informell kontext genom härmning och oreflekterade lärdomar inom familjen. Den sekundära socialisationen kan däremot ha en formell framtoning där resultatet av lärandet kan resultera i betyg eller examination. Genom att ha fokus på lärande i sig skiljer sig den kunskap som skapas i skolmiljö markant mot den som skapas passivt genom interaktion i hemmet (Säljö, 2013). Lärandet i skolan blir *dekontextualiserat*, det vill säga saknar ett sammanhang där lärandet kan uppstå naturligt (Säljö 2014a). Lärprocessen blir därmed mer abstrakt och rör sig i motsatt håll i förhållande till den primära socialisationens lärande. I hemmet lär vi oss för att en situation uppstår som kräver nya kunskaper medan vi i skolan teoretiskt inhämtar ny kunskap och försöker placera den i en kontext som relaterar till den egna livsvärlden. Detta blir genast en mer abstrakt verksamhet, men för att förstå den komplexa värld samhället bygger upp och varför vi gör som vi gör krävs i många fall en teoretisk förförståelse. Viss kunskap går inte att tillägna sig genom att enbart titta på en individs yrkesutövning. Det krävs teoretisk förståelse för att förstå en yrkespraktik och praktiskt kunna tillägna sig kunskapen som behövs för att till exempel bli läkare, ingenjör eller lärare. Genom att appropriera teoretisk kunskap förstås en praktisk handling utifrån en teoretisk kontext. Den praktiska handlingen resulterar i nya erfarenheter som i sin tur kan utveckla förståelsen av teoretisk kunskap. Den teoretiska kunskapen kan individen tillägna sig till exempel via utbildning. Skolan är en miljö som genom både praktiska och teoretiska

lärsituationer möjliggör appropriering av komplicerade färdigheter som krävs för att genomföra de avancerade yrkespraktiker vi ser idag (Säljö, 2014a).

4 Metod

I detta kapitel beskrivs de metodval som gjorts i studien och varför dessa gjorts. Kapitlet inleds med en beskrivning av teorin bakom studiens valda metoder. Därefter presenteras en beskrivning av studiens genomförande för att ge en tydlig och transparent bild av denna.

4.1 Metodologi

Föreliggande studies insamling av empiri skedde genom *personliga intervjuer* (Denscombe, 2016). Personlig intervju innebär intervju med en person oftast i realtid, öga mot öga. I sociokulturellt perspektiv sker lärande genom interaktion med omvärlden och kommunikation mellan människor (Säljö, 2014a). Intervjusituationen innebär ett samtal mellan två parter, vilket rimmar väl med det sociokulturella perspektivets fokus på kommunikation. Genom att höra en mer erfaren individ berätta om sina erfarenheter av en företeelse uppstår mediering som kan bidra till bildande av ny kunskap. Denscombe (2016) påpekar att intervjusituationen kan vara flexibel då dess struktur kan utvecklas under arbetets gång, till och med under intervjuernas genomförande. De erfarenheter som intervjuer genomförda under arbetets gång ger, bidrar till en möjlighet till vidare utveckling av kommande intervjuer. Interaktioner under tidigare intervjuer kan därmed leda till ett vassare instrument för insamling av empiri. Detta påminner om det utvecklande av kunskap inom sociokulturella perspektiv som Säljö (2014a) beskriver. Erfarenheten från tidigare intervjuer bidrar till ny kunskap som kan användas i kommande interaktioner mellan intervjuare och deltagare.

4.2 Kvalitativ ansats

Eftersom studiens syfte är att försöka beskriva hur lärare upplever sin utbildning i förhållande till sin yrkespraktik var en kvalitativ ansats, som den är beskriven av Nyberg & Tidström (2012), passande. En studie med kvalitativ ansats avser att tolka och begripa fenomen och studiens empiriska material består av frågor och svar. Nyberg & Tidström (2012) beskriver att studier vars syfte är att förstå uppfattningar, upplevelser och avsikter generellt har en kvalitativ ansats. Metoder för kvalitativ datainsamling kan vara observationer, intervjuer, frågeformulär och dagböcker eller rapporter (Denscombe, 2016).

4.2.1 Intervju som forskningsmetod

Intervju kan vara ett sätt att i talat ord framställa kvalitativa data genom kommunikation mellan parter. Intervjuer kan ske i grupp eller enskilt (Denscombe, 2016). I föreliggande studies fall genomfördes intervjuer enskilt på grund av den ställda forskningsfrågan och dess fokus på den individuella lärarens åsikter, vilka bäst kommer till uttryck genom personliga intervjuer

I intervjuer försöker forskaren förstå den intervjuades upplevelser och beskrivningar av den upplevda livsvärlden (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervju som metod kan ge utrymme för ett dynamiskt tillvägagångssätt för att samla in empiriska data, exempelvis genom möjligheten till följdfrågor på den intervjuades svar. Möjligheten att variera sig beroende på vad den intervjuade svarar kan vara mer eller mindre förekommande beroende på intervjuens struktur, som i sin tur

beror på studiens forskningsfråga och teori. Denscombe (2016) beskriver tre former av intervjustrukturer - *strukturerad*, *semistrukturerad* och *ostrukturerad* - som är uppbyggda olika formmässigt. I en strukturerad intervju styrs frågorna hårt utifrån ett frågeformulär medan den ostrukturerade snarare följer den intervjuades tankar utifrån ett tema som sätts i början av intervjun. Den semistrukturerade intervjun, som föreliggande studie hämtar sin intervjustruktur från, hamnar som ett mellanting mellan de båda andra. Ett frågeformulär med öppna frågor tillämpas och fokus ligger på att den intervjuades synpunkter ska få plats att utvecklas.

Den kvalitativa intervjuens frågor beskriver Kvale & Brinkmann (2014) genom att kategorisera dem som olika frågetyper. *Inledande frågor* som "kan du berätta om..." eller "kommer du ihåg..." kan användas för att ge rika beskrivningar av den intervjuades upplevelser och frammana de viktigaste åsikterna om fenomenet hos den intervjuade. *Uppföljningsfrågor* kan uppmuntra den intervjuade att vidareutveckla det den börjat beskriva. Genom att upprepa betydelsefulla ord i den intervjuades tidigare svar kan nya frågeområden uppenbara sig. *Sonderande frågor* såsom "kan du utveckla det?" syftar till att få en djupare beskrivning från den intervjuade utan att försöka styra svaret åt något håll. *Specificerande frågor* - "hur kände du då?" - syftar till att ytterligare fokusera den intervjuades upplevelser. *Direkta frågor* presenterar ämnen direkt för den intervjuade som denne ska förhålla sig till. Dessa frågor blottar ofta intervjuens ämnen för den intervjuade och kan beröva dennes spontana perspektiv av fenomenet som undersöks. Därför bör de direkta frågorna vänta till slutet av intervjun. *Indirekta frågor* vänder bort perspektivet från den intervjuade och ber denne fundera kring hur andra människor upplever fenomenet som diskuteras. *Strukturerande frågor* kan användas för att markera när intervjuaren anser att ett ämne är uttömt och vill driva intervjun vidare. *Tystnad* behandlas också som en aspekt i intervjun, då en paus kan ge den intervjuade mer tid att utforma ett djupare svar. Intervjuaren kan också med hjälp av *tolkande frågor* formulera om ett svar för att försöka klargöra detta. Att ha en klar struktur i sin intervjuguide baserad på dessa frågetyper ger forskaren en tydlig grund när analysarbetet påbörjas (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.3 Genomförande

I föreliggande studie valdes intervju som metod eftersom studiens syfte är att beskriva hur lärare upplever sin utbildning i förhållande till sin yrkespraktik. En intervjuguide (bilaga 1) och ett informationsbrev (bilaga 2) utformades samtidigt som förfrågan om att delta i studien mejlades i första hand till musiklärare på gymnasieskolor som jag har haft kontakt med genom min utbildning samt ett antal kulturskolor på olika orter. Tid och plats bestämdes i samråd med de lärare som återkopplade. Några intervjuer genomfördes via videochatt på grund av svårigheter att träffas öga mot öga. Till övriga intervjuer bads deltagaren hitta en lugn och trygg plats på dess arbetsplats där intervjun kunde genomföras. Oftast blev denna plats deltagarens kontor eller ett gruppum i deltagarens skola. Intervjuerna spelades in på ljudfil. Därefter transkriberades inspelningarna och intervjuerna anonymiserades för att därefter koda och tematiseras. Till intervjuerna som spelades in med videochatt användes ett inspelningsprogram (QuickTime) på datorn. I transkriptionsprocessen genomfördes en förfining av texten för att förtydliga det som sades. Därmed har ord som "mm" eller "jaha" i många fall tagits bort. Dessa ord fyllde en funktion under intervjun genom att föra samtalet vidare och visa ett intresse för deltagarens svar men i efterhand försvårar de läsprocessen och delar upp stycken i texten som annars rent audiellt hör ihop (Denscombe, 2016; Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

Intervjuguiden utformades med den formulerade forskningsfrågan i åtanke och användes som stöd under intervjuerna. Frågorna formulerades med öppenhet i åtanke för att inte leda deltagaren i sina resonemang (Kvale & Brinkmann, 2014). Följdfrågor till deltagarnas svar formulerades till vissa frågor i förväg. Utrymme lämnades för ytterligare eventuella frågor utanför guiden då vissa svar kan kräva förtydligande eller vara extra intressanta och behöva fördjupade resonemang. De första frågorna i guiden syftar till bakgrundsinformation såsom ålder, tidigare utbildning, yrkeserfarenhet och ämnen läraren undervisar i. Därefter följer en fråga om ett minne från utbildningen och frågor kring det minnet. Sist behandlas synen läraren har på sin utbildning i relation till sitt yrke. Alla frågor har behandlats i intervjuerna och för det mesta i samma följd. Språket i intervjuguiden (bilaga 1) är anpassat efter den intervjuades kontext och undviker svårare ord och akademiska begrepp (Kvale & Brinkmann, 2014).

Informationsbrevet (bilaga 2) innehåller en kortare beskrivning av studiens syfte samt en garanti om att deltagarna är anonyma i studien och att deras identitet inte skall röjas i resultatet. Det framgår även att intervjun kommer att spelas in och att inspelningen endast kommer användas för bearbetning av intervjun. Ett samtycke kring dessa premisser och en garanti för deltagaren att kunna avsluta sin medverkan när som helst förmedlas genom brevet. I samband med intervjuerna påmindes deltagaren om denna information muntligt. Deltagaren försågs också med en skriftlig kopia av brevet som denne fick skriva under för att visa sitt samtycke (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.4 Urval

Deltagarna i studien består av musiklärare som huvudsakligen arbetar i två skolformer: estetiska program på gymnasiet och kulturskolan. Dessa valdes då båda är frivilliga skolformer, vilket kan bidra till att undervisningen bedrivs på likande grundpremissor. En stor skillnad på de båda skolformerna är att undervisningen i gymnasieskolan är betyggrundande, vilket kulturskolans undervisning inte är. Denna skillnad ansåg jag vara en tillgång för föreliggande studie och något som skulle kunna bidra till en variation bland deltagarnas upplevelser av sin utbildning.

Förfrågan om deltagande i studien mejlades ut till 29 musiklärare på gymnasieskolor och till ett 50-tal musiklärare på kulturskolan. Antalet tillfrågade musiklärare på kulturskolan är svårt att avgöra eftersom mejlen skickades till kommunikationspersonal på skolan med en önskan om att mejlet vidarebefordrades till musiklärarna. Förfrågan om medverkan i studien skickades samtidigt som påskledighet förekom på skolorna, vilket fördröjde svaren. Påskledigheten och tidsomfattningen på studien ledde till att några skolor jag själv har anknytning till samt känner några lärare sedan tidigare tillfrågades. Därför är också flera av deltagarna för mig kända sedan innan. Efter svar från åtta musiklärare i gymnasieskolan och två från kulturskolan bestämdes tid och plats för träffar. Flera deltagare visade sig ha erfarenhet av undervisning både i gymnasieskolan och kulturskolan. I dessa fall valdes den miljö de för närvarande undervisar mest i eller har mest erfarenhet av. Av gymnasielärarna återkopplade fler än det skulle finnas utrymme att intervjua med tanke på föreliggande studiers omfattning. Därför gjordes ett urval av dessa lärare med hänsyn till variation av utbildningar, undervisade ämnen och tidigare bekantskap mellan deltagare och forskare.

4.4.1 Presentation av deltagare

I detta avsnitt presenteras de deltagare som deltagit i studien. De har tilldelats fiktiva namn med avsikt att anonymisera dem.

- Kattis:** Kattis arbetar på ett estetiskt program i gymnasieskolan som sångpedagog, körledare samt lärare i estetisk verksamhet. Hon har en lång erfarenhet som musiklärare och påbörjade sin utbildning till musiklärare med IE-inriktning (instrument & ensemble) på Örebros musikhögskola i början av 80-talet. Efter sin musiklärarutbildning har hon även genomfört en musikerutbildning och en kort kurs i röstakustik. Kattis och jag är bekanta sedan tidigare.
- Martina:** Martina arbetar som verksamhetsledare på kulturskola, där hon också är flöjtlärare och ensembleledare. Hon började sitt arbete där strax efter millennieskiftet. Martina utbildade sig i mitten av 90-talet på Inggesunds musikhögskola där hon läste IE-inriktning med delat huvudfack i tvärflöjt och musik i förskola/lågstadium (MFL).
- Frej** Frej arbetar som brasslärare och programledare på ett estetiskt program i gymnasieskolan. Han återvände nyligen till samma arbetsplats efter ett uppehåll från början av 90-talet. Frej har också arbetat mycket inom kulturskolan och började sitt arbetsliv inom densamma. Han studerade till instrumentalpedagog vid Bergens musikkonservatorium i Bergen i skiftet mellan 70- och 80-talet.
- Ola** Ola arbetar framförallt på ett estetiskt program i gymnasieskolan som i första hand blåslärare men undervisar också i ensemble, GeMu, piano och trummor. Han har arbetat mer eller mindre på samma skola i 15 år med kortare perioders tjänstledighet för att undervisa i kulturskolan. Ola utbildade sig i millennieskiftet på Musikhögskolan i Göteborg, till en början till GG-lärare men halvvägs genom utbildningen bytte han spår till IE-utbildningen. Ola och jag är ytligt bekanta sedan tidigare.
- Emma** Emma arbetar på ett estetiskt program i gymnasieskolan som sångpedagog. Hon har arbetat på skolan i totalt sju år med tillfälliga tjänstledigheter. Emma genomförde sin lärarutbildning under 2000-talet på Musikhögskolan i Göteborg med IE-inriktning. Efter sin lärarutbildning har Emma studerat vidare och skriver för tillfället en master i pedagogik. Emma och jag är ytligt bekanta sedan tidigare.
- Linn:** Linn arbetar på kulturskola som piano- och sångpedagog samt med dramagrupper och kör. Hon är även kantor i Svenska kyrkan och har ett fåtal elever på estetiska programmet i gymnasieskolan. Linn genomförde sin lärarutbildning vid millennieskiftet i Göteborg med GG-inriktning. Linn och jag är bekanta sedan tidigare.

4.5 Analysprocess

Föreliggande studies resultat grundar sig i en kvalitativ analysprocess. Enligt Rennstam & Wästerfors (2015) och Ahrne & Svensson (2015) kräver en kvalitativ analysprocess hantering av minst tre huvudsakliga problem: *kaosproblemet*, *representationsproblemet* och *auktoritetsproblemet*. Kaosproblemet innebär att strukturen på det insamlade empiriska materialet, hur organiserad insamlingen än var, är i oordning. Detta kräver en *sortering* av det empiriska materialet för att strukturera deltagarnas svar. Sorteringen kallas också för att "umgås" med sitt material för att lära känna detta inför *reduceringen* som ska ske i hanteringen av representationsproblemet. I och med den stora textmassa materialet består av blir det svårt för forskaren att presentera allt material i sitt resultat. Därför görs en reducereing, det vill säga forskaren lyfter fram specifika delar av materialet i resultatet. Detta framhävande av ett visst material sker på bekostnad av mindre relevant dito som exkluderas i studiens resultat. Valet av vilket material som ska framhåvas ställs i förhållande till studiens teoretiska grund och dess metod. Materialet som framhävs blir nu bara utsnitt ur originalmaterialet och kräver därför noggrann granskning för att kunna ge rättvisa åt det som sades i originalmaterialet. Forskaren bör därför kontinuerligt växla mellan originalmaterialet och de utsnitt som gjorts för att säkerställa att det utvalda materialet inte tillskrivs en annan innebörd än den ursprungliga innebörden. Efter *sortering* och *reducering* av materialet följer hanteringen av auktoritetsproblemet. Detta innebär att forskaren måste hävda sig och försöka få något sagt med den empiri som presenteras (Rennstam & Wästerfors, 2015). Denscombe (2016) beskriver subjektiviteten i denna analysprocess. Forskaren kan aldrig exkludera sin egen identitet och sina värderingar i analysarbetet. Det forskaren kan beskriva är istället *hur* dessa har behandlats och hanterats. Detta beskrivs i föreliggande studie därför så transparent som möjligt i kapitlet studiens tillförlitlighet. Denscombe (2016, s. 348) har utarbetat en metod för att genomföra en analys av kvalitativa data som säkerställer en god kvalitet. Denna metod består av fem steg: 1) *Iordningställande av data*, vilket innebär katalogisering av text eller visuella data, utskrift av text och bearbetning av data och inmatning i dataprogram (om tillämpligt). 2) *Inledande utforskning av data*, genom letande efter tydligt förekommande teman eller saker, kommentering av data samt antecknande av idéer och tankar som uppstår. 3) *Analys av data*, genom kodning av data, gruppering av denna kodning till kategorier eller teman, jämförelse av dessa kategorier eller teman och letande efter begrepp som sammanfattar dessa kategorier. 4) *Framställning och presentation av data*, genom skriftlig tolkning av föreliggande fynd, illustrationer av poänger genom citat och användning av visuella modeller, figurer eller tabeller. 5) *Validering av data*, vilket innebär data och metodtriangulering, deltagarvalidering och jämförelse med alternativa förklaringar. Genom att följa dessa steg i samband med ett analytiskt tillvägagångssätt eftersträvar föreliggande studie en tydlig och kvalitativ analysprocess.

I föreliggande studie har ovanstående problem och metod hanterats genom en *innehållsanalys*. Denscombe (2016) beskriver innehållsanalysen som ett relativt enkelt och tydligt tillvägagångssätt för att analysera data. Genom att analysera texten kan många "dolda" sidor och aspekter av det som sägs eller skrivs framträda. Oavsett om det är avsiktligt eller ej kan en innehållsanalys leda till djupare rotade budskap genom att den analyserar det som faktiskt sades och kvantifierar innehållet på ett tydligt sätt. Innehållsanalysen kan bland annat skildra vilken data som är relevant och värderingar som framförs i materialet genom att mäta förekomst av ordval, idéer eller åsikter och hur ofta dessa förekommer i materialet. I föreliggande analys består materialet av

transkriptioner av de intervjuer som genomförts. Dessa intervjuer har sedan genomgått ett antal faser som nu skall beskrivas. Till en början "umgicks" jag med empirin via genomläsning och genomlysning samtidigt som jag sökte efter eventuella gemensamma teman som återfanns. I läsningen färgglades först allt material som ansågs vara potentiellt relevant med markeringspenna. Därefter plockades markerat material ut ur sitt sammanhang och genomlästes för en djupare tematisk kategorisering. Denna gång gjordes ett försök att härleda kategoriseringen till centrala begrepp inom föreliggande studies teoretiska perspektiv. De nya teman som utkristalliserats gavs varsin färg och en ny genomläsning av originalmaterialet gjordes där texten färgmarkerades utifrån den nya tematiken. Därefter genomfördes ytterligare en revision av tematiken som resulterade i tre huvudteman, vilka sedan kom att ligga till grund för resultatkapitlets första utkast.

4.6 Studiens tillförlitlighet

I detta avsnitt diskuteras föreliggande studies tillförlitlighet utifrån termerna *validitet*, *reliabilitet* och *generaliserbarhet*. Med validitet menas metodens giltighet och hurvida den undersökt det den hade för avsikt att undersöka. Denscombe (2016) påpekar svårigheten i att säkerställa att kvalitativ forskning genomförts på ett giltigt sätt. Han presenterar ett flertal tillvägagångssätt för att ta itu med denna svårighet och därmed påvisa att behandlingen av studiens empiriska material har genomförts på ett adekvat sätt. Föreliggande studie är genom sin kvalitativa ansats starkt grundad i dess empiriska material. En kvalitativ ansats bygger till viss del automatiskt på välgrundad granskning av empiriska data, i föreliggande studies fall intervjuer, då forskaren tillbringat mycket tid med materialet. Vid insamlandet av data och behandlingen av densamma, till exempel genom transkriptioner, bekantar sig forskaren grundligt med materialet och bygger en solid grund för den efterföljande analysprocessen. Denscombe (2016) påpekar att intervjuer innehar förmågan att ge forskaren möjlighet att under samtalet kontrollera utsagor genom följdfrågor och därmed stärka dessas riktighet och validitet. Inspelning av intervjuer möjliggör en tydlig återgivning av deltagarnas svar vid transkriberingen och frågetecken rörande svaren elimineras genom möjligheten att lyssna igen. Denscombe (2016) beskriver innehållsanalysen som relativt enkel i sin utformning jämfört med andra analysmetoder. Den enkla utformningen kan dock bidra till en svårighet att hantera underförstådda meningar. Samtidigt framhålls denna enkelhet som en styrka när materialet som behandlas är tydligt framställt. Med tanke på att föreliggande studies syfte avser att ta reda på deltagarnas upplevelser av sin utbildning i förhållande till sin yrkespraktik anser jag att innehållsanalysen är välfungerande i sammanhanget. Studiens resultat baseras på de utsagor deltagarna gjort i intervjuerna, vilka är tydligt framställda via transkriberingen av dessa.

Reliabilitet syftar till studiens pålitlighet. I en reliabel kvalitativ studie ska studiens genomförande kunna återges på ett tydligt och transparent sätt. Denscombe (2016) menar att inom kvalitativ forskning påverkar forskarens "jag" studien till den grad att denne kan ses som en del av resultatet. Därför bör en kvalitativ studie ha som mål att överväga möjligheten för en annan forskare att uppnå samma resultat om denne genomför studien istället. För att behandla studiens reliabilitet behöver forskaren tydligt presentera sin process genom hela studien. I föreliggande studie användes semistrukturerade intervjuer som metod. Genomförandet av intervjuerna följde alla en intervjuguide (bilaga 1) vilket gav samtliga intervjuer en liknande struktur för att bidra till genomförandets reliabilitet. I samtliga intervjuer återfanns liknande svar som tematiserades i analysen, vilket stärker möjligheten till att liknande slutsatser skulle kunna dras av andra forskare.

Innehållsanalysens relativt enkla tillvägagångssätt skapar goda förutsättningar för en reproducering av studiens resultat. En svaghet i innehållsanalysens tillvägagångssätt är dock att tematiseringen resulterar i ett distansierande till grundmaterialet i intervjuerna. Detta kan innebära att betydelser i utdrag ur transkriberingen riskerar att förställas och säga något de i grundmaterialet inte syftade till. Detta innebär i sin tur att forskaren måste vara uppmärksam och växla mellan att läsa utdrag och grundmaterial (Denscombe, 2016). I föreliggande studie har denna varning tagits på allvar och växelläsning av resultatet i studien och de transkriberade intervjuerna har flitigt tillämpats.

Generaliserbarhet syftar till att undersöka hur troligt det är att resultatet är överförbart till andra sammanhang. Inom kvalitativ forskning blir detta ett problem då den bygger på ett litet urval, vilket försvårar möjligheten att hävda att resultatet är applicerbart i andra sammanhang. Därför berättar Denscombe (2016) att generaliserbarheten snarare bör utvärdera en studies materials möjlighet att potentiellt kunna tillämpas i andra jämförbara studier. Föreliggande studies deltagare har genomfört sin utbildning vid totalt tre av Sveriges sex musiklärarutbildningar samt en i Norge. Tidigare studenter vid Göteborgs Universitet är överrepresenterade i studien, troligtvis som en konsekvens av det geografiska område studien är genomförd i (Göteborgstrakten med omgivande landskap). I och med att samtliga musikhögskolor inte finns representerade i föreliggande studie är generaliserbarheten med avseende på geografi relativt låg. Samtidigt avser inte studien att undersöka variation i upplevelser av utbildning ur ett geografiskt perspektiv. En variation i deltagarnas ålder och genomförd utbildning återfanns, vilket bidrar till en större mångfald och ett till andra studier potentiellt överförbart resultat. Dock ska understrykas att resultatet aldrig med säkerhet är överförbart till annan forskning inom området. Läsaren får avgöra i vilken mån resultatet går att överföra och tillämpa på andra jämförbara studier (Denscombe, 2016).

4.7 Etiska överväganden

Etiska överväganden kring studiens utformning har behandlats utifrån Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer och dess fyra huvudkrav: (i) *Informationskravet* innebär att jag som forskare ska ha informerat deltagarna om studiens syfte och vad deras svar kommer att användas till. Information av alla inslag som skulle kunna få den deltagande att tveka om sin medverkan ska tydligt framgå. (ii) *Konfidentialitetskravet* innebär att känslig eller privat information, som skulle kunna röja den intervjuades identitet, hanteras och inte avslöjas. (iii) *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna måste ge sitt samtycke till att medverka i studien. (iv) *Nyttjandekravet* innebär en försäkran om att intervjun endast får användas som empiri för forskningsändamål, i detta fall till denna studie (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa fyra huvudkrav har hanterats på följande sätt i föreliggande studie: samtliga krav behandlades i informationsbrevet (Bilaga 2), där information om föreliggande studies ändamål presenterades samt en kortfattad beskrivning av anonymiseringsprocessen framfördes. Samtyckeskravet och nyttjandekravet behandlades genom en försäkran om att intervjumaterialet endast kommer att användas som empiri i denna studie och deltagarens fulla rätt att avbryta samarbetet med forskaren när som helst framgick tydligt. Anonymisering och avidentifiering av deltagarna skedde dels genom byte av deltagarnas namn. Eftersom kön inte har en viktig roll i föreliggande studie tog inte namnbytet nödvändigtvis hänsyn till deltagarens verkliga könstillhörighet. Platsen där deltagaren arbetar avidentifierades till

antingen en kulturskola eller en gymnasieskola då denna information kunde påverka studiens resultat. Annan information rörande plats har utelämnats. Informationsbrevet mejlades till deltagarna samt presenterades muntligt och signerades av deltagaren. (Vetenskapsrådet, 2002).

5 Resultat

Eftersom föreliggande studie har sin teoretiska grund i ett sociokulturellt perspektiv på lärande analyserades det empiriska materialet med utgångspunkt i centrala begrepp inom perspektivet. Studiens resultat beskrivs med utgångspunkt i tre huvudsakliga teman som framträtt i intervjuerna: *Utveckling av redskap*, *Att lära sig att vara musiklehrare* samt *Erfarenhetens betydelse*. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

5.1 Utveckling av redskap

Följande avsnitt presenterar deltagarnas syn på de *redskap* de tillägnat sig i sin utbildning. Redskap innebär i denna kontext till exempel kunskaper för att verka som musiklehrare som uppstått genom studier eller efterföljande yrkespraktik. I analysen framträder ett tydligt att kunskaper om musik och dess hantverk samt metodik framträtt på olika sätt genom deltagarnas utbildning. Likaså uppträder flera önskemål om kunskaper de saknar i sin utbildning som de insett först efter sin examen.

5.1.1 Hantverket att vara musiklehrare

Överlag talar deltagarna gott om sina upplevelser av sin utbildning. Förvärvandet av ämneskunskaper och den hantverksmässiga aspekten av musiklehraryrket ansåg de flesta deltagare vara tillfredsställt genom utbildningen. Möjligheter att spela musik i bra sammanhang samt lektioner för att utveckla kunskaper på sitt huvudinstrument mindes de flesta som väl tillgodosett. I intervjun med Frej talar han i första hand gott om möjligheterna till musicerande i utbildningen.

Frej: Ja det gjorde jag [uppskattade utbildningen] även om jag framförallt uppskattade spelsituationerna vi hade. Det var väldigt bra spelsammanhang och bra brassare [brassmusiker] där. Man fick spela i bra sammanhang. [...] Jag spelade väldigt mycket, haha. Och det gör jag ju fortfarande faktiskt.

Kattis poängterar de hantverkskunskaper hon erinrat genom sin utbildning som tillräckliga för det yrke hon har idag.

Kattis: I grunden tycker jag att jag har fått en bra utbildning. Jag har lärt mig hantverksmässigt. Jag kan skriva ett arrangemang, jag kan ackompanjera mina elever, jag kan dirigera och jag kan det man behöver kunna för det jobb jag har just nu.

Martina känner sig nöjd med de kunskaper kring yrket som flöjtpedagog hon tagit del av genom utbildningen.

Martina: rent hantverksmässigt på flöjten kan jag inte säga att jag saknar jättemycket. Sen är det klart att jag lärt mig saker otroligt mycket i efterhand men för att bli en fungerande flöjtlärare så fick jag med mig det jag behövde. Metodiken likaså, jag hade en fantastisk metodiklehrare.

Emma ställer sig också positiv till sin tid med sångpedagoger och medmusiker i utbildningen men hon är mindre entusiastisk över vissa av de kurser hon och samtliga kurskamrater läste tillsammans.

Emma: Jag var jättenöjd med mina sångpedagoger och den biten. Jag har haft jättemycket bra ensemble. Men de mer allmänna musikområdena... nåt var jättebra, bra musikhistoria. Annat var under all kritik.

Emma uttrycker en upplevelse av att inställningen till det pedagogiska arbetet skiljer sig i förhållande till hennes äldre kollegor. Hon härleder tidigare i intervjun till den förändring som skedde strax innan hon började studera till lärare, då alla ämneslärare oavsett ämnesinriktning studerade ett gemensamt allmänt utbildningsområde (AUO).

Emma: Jag tror att många saker tyckte vi var mindre jobbiga och mer självklara. Många situationer var vi bekvämare med trots att vi inte hade lika mycket erfarenhet. Vi hade andra typer av argument då. Det är väl någon sorts kompetens då som ligger i botten. Att kunna ifrågasätta vissa saker.

När Emma avslutat sin utbildning upplevde en stor skillnad i hur hon och hennes nya kollegor hanterade vissa situationer såsom författande av uppgifter och dokument. Förändringen av utbildningen vid millennieskiftet verkar Emma anse ha bidragit till förändringar av det pedagogiska innehållet i utbildningen, troligtvis till det bättre. Inställningen till studierna i allmänhet var dock blandade för Emma. Beroende på den relativt unga utbildningen fanns strukturella problem hon uttryckte sitt missnöje över. Hon beskriver tjänstefördelningar som resulterar i undervisning som hon anser inte är värdig en högskoleutbildning.

Emma: Vissa saker var jag jättenöjd med och vissa var jag väldigt arg på och kritiserade väldigt mycket.

Emma: På artisen var jag oerhört upprörd över vissa... som jag tolkade det som att det handlade om tjänstefördelning av ämnen. Lärare som inte hade några som helst meriter för att undervisa i ett ämne skulle fylla sina tjänster och då hade de det trots att de totalt saknade kompetens i det annat än att läsa på lite innan. Det tyckte jag inte riktigt duger på en högskola.

Den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) i utbildningen framhävs, kanske inte så särskilt förvånande, som en stabil grund till den kunskap deltagarna bygger sin framtida lärargärning på. Linn, Martina, och Ola talar om VFU:n som något mer riktigt och yrkesnära i utbildningen. Kattis uppskattade mångfalden av intryck från praktiken.

Linn: Jag minns att jag tyckte den [VFU:n] var väldigt bra. I ettan och tvåan var det mer auskultering i klasser men i trean fick vi några klasser regelbundet en dag i veckan. Det var jättebra! Där fick vi prova att undervisa på riktigt. Och i fyran hade vi fem... eller sju veckor när jag var på gymnasiet.

Martina: ...i ettan och tvåan så fick vi en bra grund att stå på, vilket gjorde att vi fick förtroende att yrkesarbeta. Det lärde oss ju massor med saker på vägen.

Ola: ...och sen när man gjorde praktik. Det var ju lärorikt förstås att komma ut i verkligheten.

Kattis: Vi var på två olika skolor. De hade lagt upp den praktiken väldigt bra. Vi var på en skola en vecka och en skola en annan i två olika områden i Örebro, socioekonomiskt så. Väldigt bra faktiskt.

Ola uttrycker dock en iakttagelse han härleder till förändringar av utbildningen. Jämfört med sin egen praktik ser han att dagens lärarstudenter han träffar på sin skola verkar mer förberedda än han själv var på det yrkesliv som väntar.

Ola: Men det tycker jag att de som gör praktik här, de känns mer färdiga än jag gjorde då. De känns väldigt bekväma och som att de redan jobbat några år. Min känsla när jag gjorde min praktik var att jag var mer skakig och osäker och sådär.

5.1.1.1 Utbildningens förtjänst

Martina värdesätter sin musikleklarutbildning högt. Den passade hennes förhoppningar om sin framtida yrkesroll då hon redan innan utbildningens början hade en bild av vilken typ av tjänst hon eftersträfvade. Därmed kunde hon välja utbildning utifrån en framtida målbild vilket resulterade i en utbildning som passade hennes ambitioner. En tydlig målbild kan också ha hjälpt henne att nå det arbete hon önskade innan genomförd utbildning.

Martina: Jag fick med mig otroligt mycket från min utbildning och just den utbildningen som jag kom in på och valde att gå: IE med delat huvudfack passade mig väldigt bra då och passar mig väldigt bra fortfarande. Det är en utbildning som jag haft jättemycket nytta av. [...] även när man är på musikgymnasiet och jobbar med ganska avancerade elever, och även på musikskolan förstås, så är det ju jättemycket som jag haft nytta av och fått med mig från utbildningen. Det är ju grunden för allting.

Linn minns det teaterprojekt hon avslutade sin utbildning med som ett starkt minne. Att använda teater och driva sceniska projekt intresserar henne och har också följt med henne i arbetet både som kantor och på kulturskolan.

Linn: Det kanske inte är så på alla kulturskolor men jag har en väldig frihet att välja hur jag vill göra... så jag har gjort många projekt. Sen tyvärr ofta själv dock...

I och med den frihet Linn uttrycker skapar hon verksamheter hon uppskattar. Friheten kan dock innebära en svårighet att engagera fler än sig själv i det arbetet.

Till skillnad från Martina och Linn har Ola svårare att se vad utbildningen bidragit med.

Ola: Jaa, vad lärde jag mig? Man lärde ju sig massor även om man inte kan peka på det nu... Man inspirerades nog mest tror jag. Av de lärare man hade och sådär.

Ola utvecklades mer musikaliskt i kommunikationen med de lärare han träffade genom utbildningen. När jag ber honom berätta om de kurser han läste i sin utbildning minns han mest av kurserna rörande musik. Musikdidaktiken var svårare att minnas.

Ola: ...Vi läste ju didaktik och hade föreläsningar, men det där minns jag inte mycket av faktiskt. Det skulle man kanske varit lite mer vaken på om man visste var man skulle.

En oförståelse när det gällde läraraspekten av utbildningen kan ha bidragit till Olas ointresse för didaktiken. Till skillnad från Martina saknade Ola ett fokus på läraraspekten av utbildningen vilket kan ha resulterat i svårigheter att tillägna sig den kunskap som förmedlades. Inställningen till studierna kommer behandlas närmre i ett senare avsnitt.

5.1.2 Redskap som saknas

Ämneskunskaper och hantverket musik upplever de flesta deltagarna sig bekväma med efter utbildningen, som tidigare presenterat. Något flera deltagare dock saknar är kunskaper i skolmässiga företeelser och lärarrollens åtaganden. Ola beskriver allt som sker utanför undervisningen som något som knappt behandlades i utbildningen. Kattis instämmer i Olas

uttalande och poängterar den ovetskap från hennes håll som gjorde denna avsaknad till något av en överraskning.

Ola: Ja men det kanske var den grejen då med att jobba på gymnasiet. Det här med det som inte är undervisning utan ligger utanför undervisningsrummet så att säga med mentorskap och sånt.

Kattis: Jag visste liksom inte vad jag kunde kräva mer. I efterhand kan jag ju se att en stor grej som fattades var rollen som lärare i skolan. [...] Det är väldigt mycket runtomkring [undervisningen] som upptar ens tid.

Linn poängterar en avsaknad av metodik i sin utbildning. Martina önskar detsamma i ensembleledningssammanhang rörande de verksamheter hon stött på i sitt yrke.

Linn: Jag skulle velat ha mer sångmetodik och gruppmetodik.

Martina: Jag skulle önskat mig mer av ensembleledning. Alltså ren metodik för ensembleledning. Nu pratar vi alltså orkester- och nybörjarorkestermetodik.

Både Linn och Martina önskar därmed ännu mer kunskaper kring det som händer i undervisningen medan Ola och Kattis söker kunskapen i verksamheten runt undervisningen. En anledning till detta skulle kunna vara deras arbete efter utbildningen där Linn och Martina båda arbetat mest inom kulturskolan och Ola och Kattis arbetat mestadels inom gymnasieskolan.

5.1.2.1 Innehåll och prioriteringar

Eftersom deltagarna gått olika utbildningar vid olika tidpunkter uttrycks olika problem som resulterat i redskap de saknat när de väl börjat arbeta. Kattis studerade klassisk sång vilket i hennes fall resulterade i en avsaknad av andra musikgenrer genom utbildningen.

Kattis: Om man tittar på hur sångmetodiksundervisningen såg ut så fanns det ju ingen afromusik inblandad. Inga visor, ingen folkmusik. Det var väldigt strikt klassisk sång man ägnade sig åt. Och de noter man hade att tillgå var Vispop och Real Book. Så det höll vi ju på med då på fritiden så att säga haha. Idag så är det något helt annat.

Eftersom Kattis studerade under 1980-talet har, som hon påpekar, en utveckling skett på området. Hon berättar vidare om den utveckling som skedde med noter efter hon genomfört sin utbildning. Intåget av musikal i populärkulturen tror hon bidrog till en explosion av notböcker, vilket breddade det tidigare ganska snäva utbudet. När jag frågade hur hon såg på denna strikta klassiska skolning och om hon reflekterade över avsaknaden av notböcker hon och sina medstudenter fick tillägna sig på fritiden berättade hon:

Kattis: Nä, vi tog det vi fick liksom. Det var ju så.

Som student kan det upplevas svårt att avgöra vilka kunskaper som saknas i förhållande till det innehåll som presenteras. Likt Kattis talar om vad som erbjöds berättar Linn om liknande situationer då det kan vara svårt att avgöra vad som är viktig kunskap och vad som kan behöva mer fokus än annat.

Linn: Jag hade ett jättefokus på all musikhistoria, medan metodik och pedagogik, som kanske varit det viktigaste för mig som jobbat i kulturskola bara och inte i klass, inte fick den platsen.

Linn talar i intervjun flertalet gånger om kurserna i musikhistoria, vars studier var oerhört tidskrävande, och härleder sin frustration över dess i hennes ögon överdimensionerade plats i utbildningen till upplägget på kursen.

Linn: ...vi hade klassmetodik och lite sångmetodik. Det kände jag ändå var viktigare. Men gruppmetodiken... den försvann lite och jag tror det hade mest att göra med hur examinationsuppgifterna såg ut. I musikhistoria var det stora prov man läste inför men i metodiken var det inte lika höga krav så det släppte man på.

Genom stora prov och mycket läsning förstörades musikhistoriakursen för Linn vilket hon upplevde ledde till minskat fokus på det hon i efterhand insett skulle hjälpt henne mest i sitt yrkesliv. I och med Linns oförmåga att prioritera metodiken i utbildningen uttrycker hon en upplevelse av rörlighet och har svårt att se vad som väntar efter utbildningen. Kattis delgav en liknande situation där hon dock reagerade på undervisningens innehåll i förhållande till dess syfte.

Kattis: Jag vet att jag reagerade när vi hade brukspiano och han gav oss nästan förtryckta kompmodeller och då blev det ju nästan som att man skulle spela ett ackompanjemang. Det gillade jag inte. Jag ville kunna slå upp en visbok och kunna kompa vad som helst. Jag skulle inte behöva leta upp en kompmodell... utan det ska jag kunna göra direkt.

Eftersom Kattis hade en bild av vad hon ville att undervisningen i brukspiano skulle leda till hade hon förmågan att värdera den undervisning som bedrevs och då också kritisera undervisningens upplägg.

Martina uttrycker en nivåaspekt av undervisningen. Som student på musikhögskola kan det upplevas svårt att minnas känslan av att vara nybörjare inom sitt område berättar hon.

Martina: Man har liksom glömt det där när man är nybörjare och startade och alla svårigheter man mötte då. Det har man lite glömt. [...] Ingesund, och jag tror vid de flesta musikhögskolor... man blir lärare på en ganska avancerad [nivå]. Man går in på ett ganska avancerat tänk.

Vidare resonerar hon om ensembleledningen:

Martina: Men ensembleledningen bestod väl i kanske "det här stycket ska du instruera" och det kanske var ett stycke som var ganska avancerat. Det är väl bra att man kan det om man skulle hamna på musikgymnasium eller kanske till och med folkhögskola, men det var ju ganska så svårt. Men det var inte så mycket metodik för hur man gör i kulturskola och musikskola. Vad är det för hinder och möjligheter? Hur kan man samverka?

Ett fokus på ensembleledning i gymnasieskolan ansåg hon gav ett något smalt perspektiv på musikundervisningen i stort. Martina har tidigare uttryckt en medvetenhet kring sitt val av utbildning vilket ensembleledningen hon beskriver inte riktigt stämmer överens med. Dock tar hon detta med lugn och uttrycker att det är omöjligt att i utbildningen hinna behandla allting.

Linn anser att ledning av grupper i olika former är en erfarenhet som är svår att tillägna sig genom utbildning. Gruppleddning berättar hon går att öva på genom att leda sina kurskamrater men det blir aldrig riktigt som att leda en riktig ensemble.

Linn: Ja, att jobba med barn. Nu hade jag ju lite praktik ibland. Framförallt den vi hade en gång i veckan. Att jobba med barn i grupp dock är något man får öva sig i. Att överhuvudtaget leda en grupp är väldigt svårt att få genom en så kort utbildning. Även om vi provade

ensemble med varandra så var det ju väldigt lätt. Att sen komma till en kör som inte har det lika lätt. Det måste man också öva sig till. Det är svårt att få med sig i utbildningen. Så människor helt enkelt!

Att arbeta med människor nämner också Emma som en aspekt som är viktig att komma ihåg. Att möta olika individer i individuell undervisning kan innebära stora anpassningar från läraren som är svåra att hantera i början av sin yrkespraktik. Lärarens anpassningar kan dock bidra till en stor personlig utveckling hos eleven. Detta kräver mycket kunskaper hos läraren anser hon.

Emma: Det är ju ofta eftersom det är sång jag har ganska känsliga grejer jag jobbar med. Det finns potential till en oerhörd existentiell bildningsprocess där man ifrågasätter sig själv om hur man får låta, hur man låter, varför man gör det, vad har format min röst, hur andas jag, hur uttrycker jag mig. Sen börjar man mickla med allt det där, och i gymnasieåren... Det är ingen liten skitgrej. Det är en stor grej att ha potential att krasa i. [...] Vi jobbar med människor. Särskilt om man är instrumentalpedagog jobbar man ju otroligt mycket med det här mötet. Vi behöver massa kompetens.

Samtidigt understryker Emma vikten av att veta sitt uppdrag som lärare.

Emma: Vi är inte kuratorer, det är inte poängen men det finns ju olika tonvikt i olika [ämnen]. [...] Träffar man en elev hela tiden då får man jobba med andra typer av relationer. Det måste man lyfta fram.

Mötet i en-till-en-undervisning upplever Emma bidrar till en ovanligt nära relation mellan lärare och elev. Det byggs upp ett förtroende för läraren hos eleven som kan bidra med en större öppenhet dem emellan. Denna öppenhet kan leda till samtal och situationer som ibland kan vara svåra att hantera. Det är då viktigt att läraren är medveten om sitt yrkesuppdrag och vad som är relevant att behandla i undervisningen.

5.2 Att lära sig att vara musiklärare

Följande avsnitt har benämnts "att lära sig att vara musiklärare" och behandlar de upplevelser deltagarna förtäljer om inställningar till utbildning och musikläraryrket. Till en början behandlas motiv till ansökan till musiklärarutbildning och hur kunskapen utvecklats under studiernas gång. De flesta deltagarna berättar om en kultur på musiklärarutbildningarna där kunskaper i musik värderas högre än didaktiska kunskaper inom ämnet. Under utbildningens gång och efter examen förändras denna uppfattning. En tidsaspekt finns i detta avsnitt då deltagarna minns tillbaka till sin egen studiegång och upplevelser från dåtiden i relation till den erfarenhet de har idag.

5.2.1 Motiv till studier

Nästan samtliga deltagare beskriver en åtminstone inledande kultur på utbildningen som var högst musikaliskt inriktad. Till en början beskrivs en inställning som mer var riktad åt att umgås och spela med musiker och få studenter uttryckte läraraspekten av utbildningen som det huvudsakliga målet med studierna. Linn beskriver kulturen i sin årgång där musikaliskt kunnande var hög status. Martina beskriver en kultur bland sina kurskamrater som var mer fokuserad åt musikaliskt utövande.

Linn: Jag tänker att det blev en kultur oss elever emellan där man skulle vara så duktig musiker som möjligt eller så cool som möjligt.

Martina: Om jag tittar på mina klass- och kurskamrater så tror jag att det var ganska många som gick Ingesund just som var väldigt sugna på att spela. De förstod inte riktigt uppdraget i att vara IE-lärare utan man ville vara musiker och fortsätta den banan. Det gjorde ju väldigt många sen också.

Även i dagens utbildning verkar liknande åsikter finnas. Emma berättar om en kurs hon och ett antal lärare från sitt gymnasium hade en kurs på högskolan med lärarstudenter kallad gymnasietodik. Hon fick en känsla av en stark musikerkultur bland studenterna.

Emma: Ja det är ju spekulationer men det är ju det här med... jag återkopplar till de studenter som vi träffade. Tyvärr tror jag det finns en idé om att "jaha, men om du inte kommer in på musiker så kan du gå lärare". Som om att det är nedköpet att gå lärare. Att gå musiker är det riktiga liksom.

Läroaspekten av studierna innebär att statusen på musiklärarutbildningen sjunker i förhållande till en musikerutbildning. Läroaspekten blir ett andrahandsval för de som inte antas till musikerutbildningen. Ola, Frej och Kattis hade själva en "musiker"-inställning till sina studier. Utbildningen har också en musikalisk natur vilket bidrog till deras vilja att söka utbildningen.

Ola: man började på musikhögskolan för man hade gått folkhögskola innan. Man hade musicerat mycket. Det var lite därför man började på musikhögskolan. Man tänkte kanske inte "nu ska jag bli musiklärare, det vill jag bli". Det var inte första tanken utan jag ville hänga med musiker och spela.

Frej: Jag som alla andra ville bli musiker trots att vi gick en pedagogutbildning. Det hade man lite i bakhuvudet tror jag. Man övade mer än man pluggade kan jag säga.

Kattis: När vi började på musikhögskolan sade prefekten att "jaa, ni har kommit hit för att ni hade en dröm om att bli musiker och kom inte in, så då fick ni bli lärare istället". Det är ganska elakt sagt... men jag tror att det stämde för väldigt många av oss faktiskt. För det är ju därför man håller på att spela själv och söker sig till en musikutbildning egentligen. Hur många är det som har läraryrket i fokus?

I efterhand berättar Kattis att hon i sitt arbete efter utbildningen påträffar elever med samma musikaliska inställning till utbildningen. När detta inträffar försöker hon dela med sig av sina insikter från sin egen studietid och poängtera det som faktiskt är utbildningens mål.

Kattis: Ibland har jag haft elever här som är väldigt ivriga på att söka till musiklärarutbildning till exempel. Det har ju inte alltid varit jättesvårt att ta sig in på en musiklärarutbildning och jag har sett att det har funnits möjligheter och att man söker för att man till varje pris vill komma in på musikhögskolan och det har hänt att jag frågat det: Det är en läroaspekten du söker till. Är du villig att gå in i det redan nu? För det är en läroaspekten. Det måste man nästan vara tydlig med tycker jag

Hon beskriver att hon själv övervägde att byta till en musikerutbildning redan sitt tredje år av utbildningen, men tackade nej till en plats i Göteborg till följd av ett samtal med läroaspekten prefekt.

Kattis: Hon tog in mig på sitt kontor och så satte hon sig och lade armarna i kors och så tittade hon på mig och sa: "Nu Kattis ska vi vara ärliga. Om du börjar i Göteborg, kommer du tillbaka hit och gör färdigt din läroaspekten då?". "Nä, det gör jag nog inte" sade jag. "Då vet du vad du ska göra" sade hon. Då gick jag hem och tackade nej till min plats på musikerlinjen. Det är det bästa råd jag någonsin fått. Det visste hon inte då att det skulle bli krav på en läroaspekten, men utan min utbildning där hade jag varit rökt.

Tack vare lärarutbildningen, och lärarlegitimationen den bidragit med, har Kattis fortfarande kvar sitt arbete. Även om hon vid den tiden var mer inställd på musikerrollen, vilket hon fokuserade på efter utbildningen, arbetar hon idag nästintill heltid som lärare.

Inställningen till läraraspekten av musiklärarutbildningen förändrades också övertid berättar Ola. Att utbilda sig till lärare visar sig inte alltid vara ett så medvetet val, men enligt Frej behöver det inte betyda att studievalet blir fel.

Ola: Men sen allt eftersom utbildningen fortlöpte insåg man att "juste, det är ju lärare jag ska bli" när man gjorde praktik och så. [...] det var lite naivt kanske att tänka så [att ha ingången musiker till utbildningen]. Känslan var väl att många var där därför. Men sen blir det ju ofrånkomligt att det är en lärarutbildning... Och det var inget jag kämpade mot heller utan det var ju bara att hänga på den grejen liksom.

Frej: Allt är inte medvetna val, i alla fall inte för mig. Ibland har det bara blivit så. Det kan ju inte ha varit så tokigt för jag är ju fortfarande kvar efter snart 40 år i yrket, haha. Annars hade jag nog inte suttit här idag.

Trots att valet att studera till musiklärare till en början inte var särskilt befäst hos dem båda har utbildningen eller efterkommande yrkespraktik fört dem in i ett yrke de idag uppskattar.

5.2.2 Att bli just lärare

Att syftet med utbildningen är tydligt uttryckt upplevde deltagarna borde ha varit tydligare under sin utbildning. Emma och Linn anser att lärarrollen borde ha ett större fokus än de upplevde det från sina studier.

Linn: Nämen det är just det här att när man går en musiklärarutbildning så är det viktigt att man har klart för sig att det är lärare man ska bli. Med musik. Precis som att en engelsklärare är lärare i engelska. Och det är kanske inte riktigt vad man lade tyngdpunkten vid i utbildningen. [...] Jag tänker att går man musiklärarutbildning bör man betona att man blir lärare i första hand. Man ska naturligtvis vara kompetent på sitt instrument, men det viktigaste är ju att lära ut.

Emma: Jag tänker att man ska stärka den [Lärarrollen]. Det är inget underordnat. Det sitter ihop och går inte skilja från varandra. Man måste ha en repertoar som pedagog, inte bara som musikutövare och sådär. Ha en massa verktyg. [...] "Jag ska bli musiklärare varför ska jag kunna det här?". Joo för du ska också bli lärare!

Emma uttrycker en vilja att arbeta mot en mer pedagogiskt grundad lärarroll där inte musikämnet förminskas till något roande på individens fritid utan står på egna ben som skolämne. Det behövs motiv för ämnets status, anser Emma, och att musiklärarna själva kan föra samtal kring sin professionalitet då ingen annan gör det i deras frånvaro.

Emma: Det måste vara ett pågående arbete att det inte ska fortsätta vara "men jag ska bli musiklärare vad ska jag med detta till?" [...] Jag tror det är väldigt viktigt att jobba bort ifrån det här "nu kommer sångfröken och trumslagarpojken, dingiding!" För om vi inte kan motivera varför det vi gör är viktigt och varför vår kompetens behövs och varför vi i allra högsta grad är professionella och inte kan ersättas av karaokeversionen på Spotify. Om inte vi är det hur ska någon annan kunna förstå, motivera och erkänna? Då behöver vi också referenser. Så inte folk säger musiklärarna och de andra lärarna gör så olika saker. Gör vi det? Vem ska fråga det då om nu matteläraren, eller vem det nu är, har noll koll på musik.

Emma berättar mer från de upplevelser hon haft med studenterna i gymnasietodiken vid högskolan. Tillfällena var få och kursen fick ett minst sagt mediokert resultat enligt Emma. Hon belyste dock några minnen som satt spår hos henne. Studenterna uttryckte en frustration över innehållet i utbildningen.

Emma: Mitt bästa citat var "Vi kan allt om genusteori men vi kan inte spela på våra instrument".

I en sekund, berättar Emma, sympatiserade hon med studenterna. Det fanns inte tid att diskutera det mer då men med sitt nuvarande perspektiv önskar hon att hon hade reagerat annorlunda.

Emma: Men med perspektivet jag har nu skulle jag sagt: men åh, vad ni behöver det här allmänna och säkra att stå på. Det är så viktigt! Ni kommer ha så mycket roligare när ni undervisar, ni kommer må så mycket bättre, ni kommer se så mycket mer saker om den här basen ni har inte endast är fokuserat på nåt sorts utövande utan en pedagogisk grundsyn, hela den biten. Därför är det superviktigt vilket vi inte fick bekräftat då.

Emma berättar om fler uttalanden från kursen rörande sångpedagogers kompetens i ensembleundervisning då "de inte kan instrumenten". Det uppdagades en syn på undervisningen igen som var högst knuten till hanterandet av musikinstrument.

Emma: Det blev så tydligt också att man har en instrumentell syn på undervisning, alltså att den bara skulle vara kopplad till ett instrument och det egna musicerandet istället för grupproller och så.

Synen på musik som högst instrumentbunden skiljer sig från den erfarenhet hon själv tillägnat sig genom sitt arbetsliv. Istället anser hon att detta perspektiv på undervisning odlar en kultur där endast den kunnige i sitt instrument har mandat att bestämma om sitt musicerande och den som inte kan känner stress över en oförmåga att påverka sin egen roll i ensemblen. Med en instrumentell syn till undervisningen undermineras lärarens status och möjlighet till utövande. Situationer där läraren innehar stor kunskap riskerar att nedvärderas eller ersättas till okunskap baserat på lärarens instrumentkänedom.

5.3 Erfarenhetens betydelse

Följande avsnitt behandlar erfarenhetens inverkan på deltagarnas uppfattning av sin utbildning och efterföljande yrkespraktik. Avsnittet börjar med deltagarnas berättelser om situationer där de upplevt en avsaknad av erfarenhet som hämmat utveckling. Därefter följer utsagor kring hur erfarenhet av musikläraryrket från utbildning och arbete påverkat deltagarnas perspektiv.

5.3.1 Avsaknad av erfarenhet

Även om hon uppskattade sin utbildning berättar Linn om svårigheterna med att ta till sig utbildningens innehåll på grund av bristande erfarenhet av efterkommande yrke. Hon berättar om den rörlighet som präglade hennes utbildning. I efterhand insåg hon att svårigheter med prioritering av innehållet hämmat hennes möjligheter att inhämta kunskap.

Linn: jag hade nog väldigt svårt att inse vad som var viktigt att lära sig. [...] Jag hade väldigt svårt att prioritera. om jag hade jobbat som musiklärare först i några år hade jag nog haft lättare att ta till mig utbildningen på ett annat sätt. [...] Det var just det här att det var så svårt att sälla vad som var viktigt. Det tänkte jag på hela tiden. När jag såg tillbaka på utbildningen kände jag att det var svårt att prioritera.

När erfarenhet, oavsett sammanhang, är otillräcklig kan det upplevas svårt att göra något åt en situation. Linn berättar om en avsaknad av erfarenhet i sina studier som ledde till att vissa ämnen var svåra att tillägna sig och tror att innehållet i kurserna skulle vara lättare att förstå med mer erfarenhet.

Linn: Det kan ha varit så att i vissa ämnen fick man driva mer själv vad man ville man ville ha ut av ämnet. Och det var jag inte mogen nog att göra när jag var så ung.

Med erfarenhet av sin yrkespraktik kan Linn och Emma dra slutsatser som påminner om varandra. Emma anser att vissa tillfällen i hennes utbildning borde kunnat påverkats om hon hade den kunskap hon har idag kring utbildning. Linn önskar hon kunde genomföra utbildningen igen idag för att fokusera på det hon idag vet skulle ha varit till hjälp i hennes arbete efter utbildningen.

Emma: Jo. Jag kanske tycker nu som pedagog att vissa saker skulle vara mycket tydligare framskrivna. Det här behöver de mer av vissa specifika saker. Sen visste inte jag att jag borde ha ställt krav på det här liksom. Den här personen som undervisade mig i det här det är ju lite orimligt egentligen. Denna personen hade dessutom förberedelsetid men kommer helt oförberedd. Du vet, man börjar tänka lite sådär krasst ur ett organisationsperspektiv. Är det rimligt att det är som det är? Är det detta som man ska förvänta sig egentligen?

Linn: Jag har många gånger tänkt att jag skulle velat gå den idag igen och gjort som 40-åringarna i klassen gjort. Då kan man ta det som är relevant och välja de saker som är bra. Det jag tänker nu att skulle jag velat ha mer av. Få ut mer av undervisningen.

Dessa uttalanden skiljer sig perspektivmässigt då Emma ser det orimliga i hennes utbildning medan Linn istället ser sina egna tillkortakommanden. Dock skulle de båda gjort annorlunda med den erfarenhet de har idag.

Martina betänker sina kurskamraters situation i förhållande till hennes egen i slutet av sin utbildning.

Martina: Det varierade nog väldigt mycket bland de som gick med mig hur färdiga de var.

Martina tror hon hade en klarare bild av sina studier i förhållande till kurskamrater då hon själv väntade en stund med påbörjan av sina studier. Det bidrog till att hon visste vad hon ville göra med sina studier och det kan ha hjälpt henne att komma längre än andra kurskamrater spekulerar hon.

Ola berättar att han under utbildningen kände sig obekvämt inför olika praktiktillfällen.

Ola: Man var ganska nervös på de här praktikgrejerna liksom. Det låg nog inte helt naturligt för mig, men sen har man... växt in i det efter så här många år i yrket. Så att det här att bli lärare har man nog mest lärt sig av att jobba de här åren, helt klart.

Att bli trygg i sitt arbete känner han sig först efter flera år efter utbildningen. Vidare berättar Ola att hans kunskaper som musiklärare inte grundar sig utbildningen i sig utan snarare i hans mångåriga erfarenhet inom yrket.

Ola: Jag tänker väldigt sällan på utbildningen nu faktiskt. Det hamnar allt mer i periferin. Man lär där man jobbar och där man är. Det blir som en skola i sig att jobba. Sen har man väl upptäckt att mycket av vad det innebär att vara lärare lärde jag mig inte på musikhögskolan utan det får man lära sig genom erfarenhet. Jag tänker mentorskap till exempel. Att vara mentor och ha föräldrakontakt och hålla ett utvecklingssamtal och såna grejer är en ganska stor del av läraryrket också som man inte utbildas till på samma sätt kanske på högskolan.

Joel: Mm. Rent skolmässiga saker då?

Ola: Ja, det som kanske inte rör undervisningen. Bedömning och sätta betyg. Där var man ju liksom "jaha hur gör man det här?".

Ola upplever att en avsaknad av de rent lärarmässiga kunskaperna och arbetet runt undervisningen har tillgodosetts genom de kunskaper han tillägnat sig genom interaktion med sin arbetsplats. Att sätta betyg och bedöma har underlättats genom kommunikation med andra lärare och kollegialt samarbete. Från sin utbildning saknar han kunskaper i bedömning som han istället fått från sambedömning med kollegor.

Ola: Bedömning och sätta betyg. Det är också en sån grej man får lära sig själv att läsa av betygsriterierna. Att göra en bedömning liksom. Men det jobbar vi ju mycket med tillsammans, att bedöma. Sambedömning och sådär och det är väldigt skönt! Att man kan bolla med sina kollegor och sådär. Det är inte alltid lätt att tolka de där sakerna. Det får man väl säga att man lärt sig efter utbildningen.

Martina berättar om möjligheten att styra vilken erfarenhet utbildningen bidrar med genom att välja ett av utbildningens spår.

Martina: När jag gick fanns det ju en del som aldrig råkade ut för grupper om du förstår vad jag menar. Man ville inte jobba i klass, punkt, haha! Då valde man GG eller GL om man var intresserad av klasser.

Genom att aktivt välja bort gruppundervisning, genom val av utbildningsspår, på grund av en ovilja att arbeta i en särskild skolmiljö kunde man tillgodose sitt intresseområde i läraryrket. Det skapar en prioriteringsmöjlighet som exkluderar kurser som inte intresserar studenten och ger den möjlighet att fokusera sitt kompetensområde.

5.3.2 Erfarenhetens påverkan

Musiklärarutbildningens många kurser bidrar till mängder av erfarenheter som påverkar de val som begås av dess studenter inför sin kommande yrkespraktik. Likt Martina berättade innan, om möjligheter att anpassa sin utbildning baserat på ovilja att undervisa i vissa situationer, berättar Kattis om erfarenheter från sin första praktik som påverkade henne att byta spår i sin utbildning.

Kattis: Jaa. Mitt första år gick jag på det som hette GG-utbildningen, för det var där jag kom in. jag vet att vi gjorde vår första praktik i ettan... och jag kände att det här kan jag aldrig göra. Så då sökte jag till IE på våren och kom in, haha!

Joel: Okej vad var det du kände att du verkligen aldrig kunde göra då?

Kattis: Och det var väl... det här med... det var så överväldigande på nåt vis och komma in och se de här stora elevgrupperna och... se hur svårt jobbet var som gjorde att jag kände nej. Nej, nej, nej. [...] den [första praktiken] styrde in mig åt ett annat håll. [...] För mig vart det en ögonöppnare.

Hon beskriver att efter att ha sett tuffa klimat och svåra arbetssituationer där ljudmiljö och stora barngrupper var för påfrestande valde bort gruppundervisningen i sin utbildning för att fokusera mer på instrumentundervisning och mindre gruppsammanhang.

Frej uttrycker att enbart grunden till sin erfarenhet lades i utbildningen. Det mesta av den kunskap han har idag har han tillägnat sig genom att arbeta.

Frej: Det är mycket jag saknar i min utbildning måste jag säga. Det är så länge sen också och jag måste nog säga att man har lärt sig på vägen väldigt mycket. Så som jag är idag var jag inte 1981, naturligt nog haha. Det händer mycket och man lär sig mycket på vägen. Jag ska inte säga "livets hårda skola" men man lär sig mycket av att jobba. Sen fick man ju en grund vad gäller pedagogik och metodik och så, men mycket lär man sig på vägen.

Frej uttrycker att "görandet" i yrket är det som kommer med tiden. Från utbildningen är det svårt att ta till sig de kunskaper som kommer med erfarenheten av att arbeta. Att ständigt försöka och utveckla sin metodik för att bedriva en bättre undervisning leder till kunskap som gör honom till en mer effektiv lärare.

Frej: Ja det man inte kan ta till sig [via utbildningen] är ju att hålla på. Jag vet idag vad som fungerar och inte med olika typer av elever. Man vet ganska omedelbart när man får en ny elev att här måste jag göra på det här viset när jag gör på ett helt annat sätt med en annan elev. Rent instrumenttekniskt så ser man och hör direkt att här måste jag jobba med den detaljen och så vidare. Sânt blir man ju snabbare och snabbare på att förstå vad man måste göra.

I Frejs citat uttrycker han en svårighet att tillägna sig kunskaper i utbildningen som relaterar till den yrkespraktik som väntar. Emma instämmer med att diskutera just begreppet erfarenhet och vad det innebär att utveckla en sådan.

Emma: ...alltså erfarenhet. Allt som kommer med det. Det var ett modeord för några år sedan med pedagogisk takt. Vissa nya, orutinerade har jättemycket pedagogisk takt, det är inte det. Men erfarenhet rent konkret? Du kan agera som att du är erfaren, men erfarenheten, och i det prioriteringar, ändras allt eftersom. Saker jag tyckte var viktigare i början kanske jag inte alls tycker är viktigt nu. Saker som kanske provocerade mig, kanske hos mig själv eller eleven, kanske inte alls gör det längre. Man lägger vikt vid olika saker och det är ju inte heller nåt statiskt.

Genom erfarenhet påverkas vårt perspektiv som lärare. De handlingar som gjorts tidigare skulle troligtvis varit andra med nya insikter som kommer med erfarenhet. Hon anmärker skillnaden på att agera erfaren i en kontext och att faktiskt ha erfarenhet av en kontext. Att vara en duktig pedagog behöver inte baseras enligt Emma på erfarenhet, men erfarenhet av pedagogiskt arbete påverkar de perspektiv läraren har med sig in i undervisningssituationer. Frej berättar om metodikdiskussioner i sin utbildning och att de gett honom teorierna kring undervisning. Men att sedan analysera och ta beslut i sin egen undervisning tog lång tid för honom att känna sig bekväm med.

Frej: Jag kan komma ihåg att man var väldigt osäker på hur man skulle angripa problem i början, medan jag idag knappt ens reflekterar och man vet direkt att om jag gör så här kommer

jag få de och de resultaten hos eleven. Det behöver man nästan inte sitta och fundera på idag utan jag tänker istället "jaha, det låter så. Nu vet jag hur jag ska göra". Det hade jag ingen aning om när jag började.

Med erfarenhet påverkas Frejs metodiska val. Idag reflekterar han knappt över sin metodik i sin undervisning då erfarenhet av en lång yrkeskarriär bidragit med trygghet och autonomi när han undervisar.

Känslan av att hantera människor upplever Ola och Kattis har kommit med tiden. Med den erfarenheten upplever Kattis också en ökad förståelse för förutsättningar runt undervisningen.

Ola: Hur man bemöter elever och människor i olika situationer. Det kan man nog bara lära sig genom att mötas med det liksom tror jag.

Kattis: man lär sig ju läsa av ungdomar och elever allteftersom man jobbar. Jag blir säkert lurad ibland, det är jag övertygad om, men för det mesta så går det ganska bra. Det har kommit med åren. Den här känslan för... när det är tillräckligt bra för idag, haha. Den kommer också med åren. Känslan för hur hårt kan jag driva.

Kattis exemplifierar med undervisning i kör där hon ibland släpper på något detaljarbete hon ville arbeta med i dagens undervisning eftersom kören just den gången inte klarar av uppgiften hon annars vet att de skulle klarat.

Kattis: Man lär sig backa undan ibland. När man märker att jag kommer inte fram den vägen då...

Joel: Nöjer du dig lite för dagen?

Kattis: Jaa, jag backar undan och tänker att jag försöker hitta en annan väg en annan dag. [...] Det kräver ju lite av en själv att våga göra det också. Jag gjorde inte det när jag var ung och nyutbildad.

Att finna ro i att våga släppa de mål man har med sin undervisning kräver en ansträngning Kattis inte klarade av utan den erfarenhet hon innehar idag. Hon fortsätter att berätta om en förändring av perspektiv hon upplevde var svårt att anamma i ett tidigt skede av sin yrkespraktik.

Kattis: Att utgå ifrån elevens behov och inte hur jag känner. Det lär man sig också med tiden att man får ta ett steg från sig själv.

I likhet med Martinas tidigare utsagor om att glömma bort hur det känns att vara en nybörjare i musik påpekar Kattis att erfarenheten av att arbeta och interagera med elever som är på en lägre musikalisk kunskapsnivå än henne själv bidragit med kunskap i att kunna se elevens perspektiv i undervisningsrummet.

Linn berättar om en lycka över att få undervisa på en kulturskola. Genom tidigare positiv erfarenhet av miljön som elev upplever hon en trivsamt i kulturskolans verksamhet.

Linn: Jag har längtat lite efter det [arbeta i kulturskola] och det är ju en miljö jag själv burit med mig som positiv och känt att jag kan trivas i.

Genom tidigare erfarenhet beskriver Linn en längtan över att återvända till samma miljö. Att Linn dessutom har arbetat som kontor större delen av sitt yrkesliv signalerar att Linn motiverade sina studier på tidigare erfarenhet av miljöer hon har positiv erfarenhet av och känner sig trygg i.

Att få erfarenheten av att börja arbeta redan under utbildningen fick stora konsekvenser berättar Martina och Ola. Martina upplever att genom att få möjlighet att arbeta parallellt med sin utbildning gav goda erfarenheter och större möjligheter att utvecklas under utbildningen. Ola berättar om en växande trygghet i sin lärarroll tack vare arbete under utbildningens gång.

Martina: Jag fick chansen både att jobba och få lön, inte bara praktisera utan ta fullt ansvar för både flöjtelever och för klass så känner jag att jag hoppade på det tåget då och tyckte det var en bra erfarenhet att ha med mig. Jag såg nog till att jag skapade så mycket som möjligt utifrån det jag fick.

Ola: Jag fick ju förmånen att börja jobba redan i åk 4, sista året som träblåslärare på en kulturskola. Så jag slussades in lite där ändå. Det var nog väldigt bra för mig tror jag. Att successivt vänja sig.

Även Martina fick möjlighet att arbeta under utbildningen. Hon tackar den miljö där hon utbildats. Ingesund tror hon gav möjligheter till erfarenheter hon inte skulle fått någon annanstans.

Martina: jag tycker jag fått med mig så pass mycket och just den utbildningen som jag gick och tack vare att jag gick där jag gick också. Ingesund är ju ett speciellt ställe. Det kan man inte säga annat. Det gjorde att jag fick också mycket chans att jobba.

Möjligheten att arbeta i kombination med studierna är hon tacksam för. Studierna erbjöd en vad hon kallar skyddad verkstad att arbeta i där eleverna var väl införstådda med konceptet och lärarna erfarna handledare. Kombinationen av skol- och yrkespraktik resulterade dock i en stabil helhet för Martina. Den skyddade verkstaden saknade en verklighet hon däremot upplevde eftersom hon arbetade samtidigt som sina studier.

Martina: Lärarna visste precis vad det handlade om. Eleverna var invanda i detta. Våra metodiklärare... allting var ju slimmat på nåt vis. Men samtidigt gav det ju en väldig trygghet att därifrån skapa sig erfarenheter. Sen är det klart när det bränner till på riktigt. Det kan man inte riktigt få med sig från utbildningen utan det måste man ju få i vardagen.

En nära kontakt under studietiden med det arbete hon haft efter sina studier gav henne tillräckligt med erfarenhet för att känna sig trygg i sin kommande yrkespraktik.

Martina: Jag jobbade på musikskola i Arvika. Jag jobbade ett helt år minst tror jag som vikarierande flöjtlärare så där fick jag utmärkt praktik då plus alla praktikelever som man faktiskt har. Sen var jag ju i klass och både jobbade och hade praktik. Det gjorde att jag på nåt vis kände att det var ett så naturligt steg för mig att fortsätta jobba.

Frej fick också en anställning innan sin examen vilket till viss del avgjorde hans framtid. Innan beskedet om anställning anlände funderade han på fortsatta musikstudier. Men att ha en fast anställning till hösten efter examen drev honom till att börja arbeta heltid som musiklärare.

5.3.3 Livslångt lärande

Flera deltagare uttrycker en känsla av att oavsett vilken utbildning det talas om kan den aldrig ge en fullständig bild av det yrke den syftar till. Ola anser att det vissa kunskaper endast går att

tillägna sig genom erfarenhet i yrket. Frej instämmer och beskriver den överraskning han mötte när han började arbeta.

Ola: Det gäller väl alla utbildningar att vissa saker måste man ut i yrkeslivet och göra.

Frej: Alltså det finns ju ingen utbildning som verkligen förbereder en hur det är att jobba. Det är en chock när man väl börjar. Jag började heltid till exempel som brasslärare. Det var otroligt mycket mer jobb än man trodde. [...] man hade 2000 elever kändes det som. När man gick musikhögskolan hade man fyra. Det blir en väldigt stor skillnad.

Stressen i arbetet, både i undervisningssammanhang och utanför, var övermäktig fortsätter han.

Frej: Så det kommer jag ihåg hur jobbigt det första året var. Bara rent organisationsmässigt, hålla ihop allting, planera allting liksom. Det förbereds man inte riktigt på. Det är verkligen att hoppa rakt in i verkligheten. Det var tufft, men det blir ju lättare för varje år.

Ett stabiliserande av planering för undervisningen bidrog till en lugnare miljö där Frej uttrycker ett stigande intresse för att utveckla sin undervisning. Han tror det växande intresset och en känsla av lycka när hans elever når nya nivåer kan ha bidragit till att han fortfarande arbetar som musiklärare efter 40 år. Kattis valde en annan väg efter sin examen. I och med hög arbetsbelastning kombinerade hon sin lärargärning med arbete som musiker. Genom att arbeta deltid som musiklärare upplever hon att hon undvek den stressiga tillvaro Frej beskriver.

Kattis: Jag förstod ju att om man går ut och börjar jobba heltid direkt så är det tufft. Jag jobbade ju inte heltid som lärare. Det tog ju tio år innan jag jobbade heltid som lärare för jag sjöng.

När slutet av utbildningen är uppnådd betyder det inte att lärandet i att vara musiklärare upphör. Kattis och Ola berättar om sina upplevelser efter examen.

Ola: Men som jag ser det har utbildningen fortsatt när man jobbar. Den fortgår hela tiden.

Kattis: Sen måste man ju komma ihåg att det är ju inte så att man kan jobbet när man tar sin examen. Det arbetet börjar när man börjar jobba.

Kattis fortsätter att beskriva tillfällena där utbildningen på sätt och vis fortsatt efter examen. Situationer hon själv inte erfarit på i sin utbildning har utvecklat hennes kompetens.

Kattis: Man lär sig under tiden som man jobbar. Man lär sig väldigt mycket på att möta kollegor som undervisar i andra kurser och ämnen.

Emma påpekar att utvecklingen av kunskaper aldrig tar slut. Läraryrket är en ständigt föränderlig miljö där man som lärare hela tiden utvecklar sina kunskaper.

Emma: Det är ju inget man blir klar med. Det var något jag började med då och som fortsätter i samtal med kollegor, i läsning, i situationer som uppkommer i undervisningen... Det är ju en levande verksamhet vi ägnar oss åt eftersom vi "jobbar med människor", haha! [...] Det är ju en pågående praktik hela tiden.

Själv uppskattar Emma denna ständiga förändring och berättar att hon fortsatt studera pedagogik och didaktik efter sin examen.

Emma: jag har ju sett till att vidareutbilda mig hela tiden. Framförallt för att göra det här roligare. Det är så jag ser det. Det här blir ju så mycket roligare, så mycket mer givande... det

gör, förutom att ge en större trygghet, rent egoistiskt det hela roligare när jag kan få ett bredare perspektiv på det jag håller på med. Så krasst är det ju.

5.4 Sammanfattning

Överlag har deltagarna positiva uppfattningar om sin utbildning i relation till sin yrkespraktik. Särskilt ämneskunskaper i musik behandlades väl i utbildningen. Utvecklingsområden existerar dock, särskilt rörande utvecklingen av lärarkunskaper och hanteringen av situationer runt undervisningen. Kunskaper av didaktiska slag och anpassning av undervisning av olika kunskapsnivåer önskar flertalet deltagare en större emfas vid.

Deltagarnas inställning till musiklejarutbildningen har skiftat med tiden. Under utbildningen uttrycker samtliga deltagare en musikerkultur där de musikaliska kunskaperna värderades högre än lärardelen av utbildningen. Denna inställning förändrades över tid till ett tydligare fokus åt en musiklejarroll istället för en musikerroll men ett tydligare fokus på syftet med utbildningen - att bli lärare i musik - efterfrågades.

Erfarenhet och avsaknad av erfarenhet framställdes av deltagarna som avgörande för deras studier och efterföljande yrkespraktik. Ett tillägnande av kunskaper i utbildningen samt påverkande av sin studiemiljö hämmades eller stärktes beroende på deltagarnas tidigare erfarenhet av musiklejaryrket. Deltagarna vittnar om en avsaknad av erfarenhet som bidrog till en upplevd rörighet i utbildningen. Ett tillägnande av erfarenhet redan under utbildningens gång gav dock möjligheter att tillägna sig mer kunskap i utbildningen. Erfarenhet av att arbeta som musiklejare påverkar deltagarnas perspektiv på den undervisning de bedriver och har gett insikter som hjälper dem anpassa sin undervisning efter rådande omständigheter. Kunskaper har approprierats genom erfarenhet i yrket som deltagarna aldrig tror de skulle kunna tillägna sig via sin utbildning. Utbildningen blev istället en grogrund för den kunskap som uppstår genom yrkesutövningen. Ett ständigt lärande sker genom hela yrkespraktiken och i möten med nya situationer förändras deltagarnas perspektiv på sin undervisning.

6 Diskussion

Föreliggande studies diskussionskapitel är uppdelat i två delar. Den första delen avser att diskutera de metodval som gjorts i studien och hur de kan ha påverkat studien. Den andra delen avser att diskutera den empiriska data studien bygger på i relation till sociokulturella lärandeperspektiv samt tidigare forskning i kunskapsområdet.

6.1 Metoddiskussion

I detta avsnitt diskuteras metodvalet för studien och hur detta har påverkat den insamlade empirin. Studiens styrkor och svagheter diskuteras i relation till de problem som uppstått i studiens intervjusituationer och vid analysprocessen. Vidare diskuteras studiens tillförlitlighet.

I och med studiens fokus på musiklärares upplevelser av sin utbildning valdes intervjuer som metod. Upplevelser ger en subjektiv bild av en människas erfarenhet. Att få samtala med människor och ha möjlighet till att utveckla deras resonemang genom följdfrågor ger en god grund för att få ett rikt material (Kvale & Brinkmann, 2014; Denscombe, 2016). Lärande i sociokulturellt perspektiv anses uppstå genom kommunikation mellan människor (Säljö, 2014a), vilket bokstavligen talat är intervjuens form för insamlande av empiri. Eftersom deltagarnas utsagor är det som efterfrågas i studien ansågs intervjuer vara det metodval som stämde bäst överens med föreliggande studies syfte och frågeställning. Intervjuerna bidrog både med fördelar och nackdelar för studien. I och med intervjuernas semistrukturerade form behandlades samma teman genom alla intervjuer via intervjuguiden (Bilaga 1). Ordningen på frågorna behandlades i samma ordning i alla intervjuer. Vissa frågor besvarades dock innan de ställdes vilket resulterade i en fördjupning av utsagorna när sedan frågan väl ställdes. Ett fåtal gånger utelämnades frågor då de redan besvarats. Plats fanns för deltagarna att utveckla resonemang jag själv i förhand inte väntade mig vid författandet av intervjuguiden. När deltagarna förde oväntade och givande resonemang försökte jag genom uppföljningsfrågor leda resonemangen vidare. I och med semistruktureringen av intervjun ansträngde jag mig för att ställa frågor på ett öppet sätt. På grund av bristande erfarenhet som forskare ställdes vissa frågor olika, vilket kan ha bidragit till feltolkningar av vissa frågor och underminerat deras effekt på intervjun. Särskilt första frågan efter bakgrundsinformation i intervjuguiden där ett minne från utbildningen efterfrågas har troligtvis misstolkats i flera fall vilket jag insåg först efter transkribering och genomläsningar av flera intervjuer. Frågan var inledande i sin natur för att sätta en kontext för följande frågor men frågans effekt uteblev och påverkade övriga svar i föga utsträckning.

Min bristande erfarenhet försökte pareras genom att inta en öppen lyssnande roll och inte styra vart samtalet var på väg. Kvale & Brinkmann (2014) rekommenderar denna roll för att få den intervjuade att svara så spontant det går. En styrande och ingripande roll kräver erfarenhet för att hanteras på ett adekvat sätt. Genom min lyssnande roll framkom ett varierat material från intervjuerna att analysera, vilket Denscombe (2016) menar kan bli en effekt av den semistrukturerade intervjun. En nackdel med min öppna lyssnande roll tillsammans med en bristande erfarenhet som intervjuare medförde en upplevd svårighet att avgöra när förtydligande frågor borde ställts. Ett fåtal utsagor visade sig vid genomlysning och transkribering vara svåra att tolka innebörden av. Inspelning av intervjuerna bidrog till att jag som forskare kunde släppa

ansvaret att återge intervjun och istället fokusera på det som sades i stunden. Som Kvale & Brinkmann (2014) beskriver upplevdes samtalet som dynamiskt och en trivsam stämning uppdagades. Trots den hjälp inspelningen gav fanns inte sinnesnärvaron att be om förtydligande vid dessa fåtal tillfällen av otydlighet.

Intervjuer som metod är tidskrävande att behandla (Denscombe, 2016). Studiens omfattning begränsades till sex transkriberade intervjuer till följd av studiens tidsram. Generaliserbarheten i studien kan därför anses vara ringa. Samtidigt är innehållet i de sex intervjuerna rikt och en viss mättnad av svar upplevdes när samtliga intervjuer genomförts. Studiens syfte var att beskriva de intervjuade musklärares upplevelser av sin utbildning i förhållande till sin efterföljande yrkespraktik. Upplevelser av utbildning är subjektivt och därför svårt att generalisera. Därmed är inte sagt att deltagarnas upplevelser inte stämmer överens med andra musklärares upplevelser av sin utbildning. Även om antalet deltagare i föreliggande studie inte motsvarar Sveriges samtliga musklärares upplevelser är just dessas upplevelser av sin utbildning lika relevanta som andra musklärares. Relevansen av föreliggande studiers empiriska material får därför värderas av läsaren innan användning för vidare forskning i fältet (Denscombe, 2016). Kvale & Brinkmann (2014) beskriver forskarens plikt att bedöma vilka konsekvenser studiens genomförande kan tänkas ha, både skadliga och behjälpliga. Studien kan förhoppningsvis användas positivt i den mening att den, trots sin något begränsade omfattning, bidrar till empiri rörande musklärarytbildningens framtida utformande. Studiens empiriska data kan troligtvis uppfattas både utvecklande och kritiserande beroende på vilket perspektiv läsaren har i förhållande till studiens innehåll. Upplevelser som belyser vad som uppskattats och vad som kan förbättras när det gäller förberedelse inför yrkeslivet framkom av de svar deltagarna gav i intervjuerna.

En bekantskap fanns mellan vissa deltagare och mig. Detta menar Denscombe (2016) kan påverka studiens validitet då risken finns att tidigare bekantskap förmildrar förmågan att ställa sig kritiskt till den intervjuades utsagor. Han menar också att forskarens identitet kan påverka den intervjuades svar, särskilt om frågorna är känsliga. En medvetenhet om detta har funnits med i granskningen av deltagarnas utsagor. Svaren som de bekanta deltagarna har gett har inte varit av känslig karaktär och har därmed inte upplevts som särskilt påverkade av vår bekantskap. Även om jag vet vem som döljer sig bakom deltagarnas alias har anonymiseringen också upplevts som behjälplig för att distansera mig från bekantskapen med deltagarna.

6.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat. Resonemang relateras till tidigare forskning och grundar sig i det sociokulturella lärandeperspektivet. Avsnittet inleds med en diskussion grundad i deltagarnas upplevelser av svårigheter att tillägna sig kunskap genom utbildningen samt de konsekvenser denna svårighet kan tänkas orsaka. Vidare diskuteras utbildningens upplägg genom tiden och hur utbildningsspår påverkar tillägnet av erfarenhet inom musklärarytbildningen.

6.2.1 Svårigheter att tillägna sig kunskap

I ett sociokulturellt lärandeperspektiv beskrivs bildandet av kunskap som erfarenhetsbaserat (Säljö, 2014a). Synen på kunskap som erfarenhetsbaserad stämmer överens med de utsagor

deltagarna ger om upplevd avsaknad av viktigt innehåll i utbildningen. Flera av deltagarna lade tonvikt vid avsaknaden av kunskaper rörande läraraspekten efter avslutade studier. Ämneskunskaper i musik upplevdes för det mesta som tillräckliga men kunskaper om lärarens uppdrag och de åtaganden som sker utanför undervisningssalen efterfrågades av flera deltagare. Det vittnas från deltagarna om både ämnesmässiga och ämnesdidaktiska kurser men svårigheter att till en början förstå de didaktiska kursernas innehåll uttrycks av flertalet deltagare vilket stämmer överens med Georgii-Hemmings (2013) utsagor om pedagogiska kurser inom musikleklärutbildningen. En oförståelse av utbildningens innehåll relaterat till lärarrollen bidrar till svårigheter att tillägna sig kunskaper om lärande och hur kunskap bildas. Ett tydligare fokus på pedagogiska kunskaper i utbildningen genom diskussioner om lärande och lärarrollen efterfrågades av flera av deltagarna. Dessa efterfrågade kunskaper hos deltagarna kommer hädanefter betecknas som *lärarkunskaper*. Georgii-Hemming (2013) berättar att studenter blir mer positivt inställda till studier i pedagogik i senare skeden av utbildningen, vilket verkar stämma överens med deltagarnas åsikter. Svårigheter att tillägna sig lärarkunskaper vid begynnande musikleklärstudier kan diskuteras i förhållande till det sociokulturella lärandeperspektivets syn erfarenhetsbaserad kunskap. Med erfarenhet av utbildningen gör studenten lättare kunskap av de teoretiska kunskaper som förmedlas i didaktikkurser eftersom studenten innehar praktisk erfarenhet att knyta de teoretiska kunskaperna till. Bouij (1998) och Bladh (2002) beskriver att majoriteten av musikleklärstudenterna innan sin utbildning är högst musikerorienterade. Bladhs (2002) preferensmönster visar att drygt två tredjedelar av blivande musikleklärstudenter inte har läraryrket som huvudorsak till studierna utan har för avsikt att musicera efter sin examen. Läraryrket ses som en fallskärm att falla tillbaka på om den egna musikerkarriären inte skulle bli lyckad. Inställningen att i huvudsak musicera efter examen uttrycker enbart få av deltagarna i föreliggande studie men flertalet hade, likt Bladhs (2002) preferensmönster, en musikalisk inställning till sitt studerande. Det krävs också mycket musikalisk kunskap och erfarenhet för att antas till musikhögskolan. Därför kan det förutsättas att de flesta studenter på en musikleklärutbildning har mångårig erfarenhet av att utöva musik. Få har motsvarande kunskaper i att undervisa och agera som lärare vid samma tidpunkt (Bladh, 2002), vilket också stämmer bra överens med deltagarna i föreliggande studie. De flesta deltagarna kom från folkhögskolemiljö eller andra studier på högskolenivå och hade liten erfarenhet av undervisning.

Deltagarnas erfarenheter rörande musikleklärkunskaper innan utbildningen är till överhängande del musikfokuserade. Lärarkunskapsmässigt börjar dock de flesta studenter erfarenhetslösa vilket skapar en obalans av förkunskaper för musikleklärutbildningen. Säljö (2014a) berättar att kunskaper tillägnade genom institutionell undervisning lätt blir dekontextualiserade och abstrakta. En obalans av erfarenhet och förkunskaper hos vissa av deltagarna i föreliggande studie samt studenterna i Bladhs (2002) och Bouijs (1998) studier kan relateras till upplevelsen av tillräckliga ämneskunskaper och bristfälliga lärarkunskaper i deltagarnas utbildning. Det går inte att skönja i föreliggande studies begränsade resultat huruvida de didaktiska kunskaperna i deltagarnas utbildningar var tillräckliga och detta förblir därför osagt. Dock antyds en svårighet av deltagarna att göra kunskap om didaktiska aspekter från musikpedagogiska kurser i utbildningen på grund av bristande erfarenhet hos deltagarna. Säljö (2014a) beskriver Vygotskijs syn på lärande som oupphörligt. Lärande sker konstant, medvetet eller omedvetet, genom människans interaktion med världen. Tillsammans med erfarenhet av en kontext kan ny kunskap om exempelvis musikleklärarkunskaper medieras genom till exempel samtal mellan lärare och studenter i utbildningen,

för att sedan approprieras av studenterna. Lärande må ske oupphörligt men utan kontext vittnar deltagarna om en vilshenhet och rörighet i sina studier och att de hade svårigheter att appropriera kunskap. Utan erfarenhet av en skolkontext att knyta ny didaktisk kunskap till framstår kunskapen som abstrakt och blir svår att tillägna sig (Säljö 2014a). Flertalet deltagare anser att mer erfarenhet av yrket hade varit behjälpligt i utbildningen. Samtidigt måste utbildningen genomföras innan en yrkespraktik kan förekomma. Situationen blir närmast paradoxal då en önskan om mer erfarenhet innan utbildningen som leder till sagda erfarenhet efterfrågas. Genom att tillämpa synen på tillägnande av kunskap i form av Vygotskijs (1978) teorier om proximal utvecklingszon (ZPD) skulle tillägnandet av lärarkunskaper kunna ses som en kunskap för långt ifrån deltagarnas egen ZPD. Tillägnandet av tekniska musikaliska kunskaper såsom skicklighet på sitt instrument eller musikteoretiska kunskaper är närmre deltagarnas ZPD och strukturen på undervisningen påminner troligtvis om den musicerande kontext som deltagarna är vana vid från tidigare studier till skillnad från undervisning rörande lärarkunskaper. Olsson (1993) beskriver hur musikhögreutbildningens undervisningsform förändrats lite i relation till de drastiska förändringar som genomförts av utbildningen sedan OMUS-reformen. Deltagarna är därför troligtvis mycket bekanta med de musikaliska undervisningsmetoder som förekommer i utbildningen, vilket kan ha bidragit till att samtliga är nöjda med sin musikhantverksmässiga utveckling. Säljö (2014a) påpekar att ett utmärkande drag i den formella utbildningen är dess starka präglighet av skriftliga traditioner som bidrar till dess abstrakta natur. I och med tillägnandet av komplexa kunskaper genom skrift och tal blir kommunikationen abstrakt och inte nödvändigtvis grundad i en sociokulturell lärandepraxis. Av musikhögreutbildningsstudenter med en musikalisk ingång till sina studier krävs en större ansträngning då deras intresse och erfarenhet inte stämmer överens med de kunskaper som förmedlas via utbildningen. Att döma av upplevelserna från deltagarna bedrevs undervisningen i lärarkunskaper på en för abstrakt nivå för långt från deltagarnas ZPD för att de skulle kunna appropriera kunskaperna och forma dem till sina egna.

Deltagarna i föreliggande studie vill understryka lärarkunskapernas vikt i deras efterkommande yrkespraktik och betonar att en upplevd avsaknad av dessa kunskaper från utbildningen påverkat dem negativt. Teachout (1997) berättar om liknande åsikter om lärarkunskapers värde hos både musikhögreutbildningsstudenter och yrkesverksamma musikhögreutbildare. Lärarkunskaper ansågs av deltagarna i Teachouts (1997) studie vara viktigast för den begynnande musikhögreutbildaren. Musikaliska kunskaper ansågs inte lika viktiga för att lyckas som lärare. Liknande resultat står att finnas i Johnsons (2014) studie om musikhögreutbildningsstudenter i USA:s beredskap inför sin kommande lärarroll. I denna studie framkom att sociala och kommunikativa kunskaper efterfrågas av studenter i musikhögreutbildningen. När det gällde värdefulla egenskaper värderades musikaliskt utövande lågt i jämförelse med kunskaper rörande hantering av elever och personal på arbetsplatsen enligt Johnson (2014). Värderingarna från Teachout (1997) och Johnson (2014) stämmer överens med de kunskaper flera deltagare i föreliggande studie anser vara viktiga. Dock insåg deltagarna vikten av lärarkunskaper först efter genomförd utbildning. Olsson (1993) beskriver att fokus på musikstudierna från den traditionella undervisningen i musikhögreutbildningens begynnelse bestod, trots stora förändringsarbeten från 1970-talet och framåt. Detta kan ha bidragit till att kunskaper i musik värderas högre än didaktiska kunskaper under större delen av musikhögreutbildningen. Med erfarenhet av yrkespraktik tycks en förändring dock ske hos deltagarna från högt värderande av musikaliska kunskaper till vikten av att inneha lärarkunskaper. Liknande resultat återfinns i Georgii-Hemmings (2013) studie. Svårigheter för studenter att se

detta perspektiv blir tydligt i Emmas berättelser från kursen hon ledde tillsammans med andra på musikhögskolan där studenterna verkade ha svårt att se vikten av gymnasielärarmetodik, som kursen hade i syfte att mediera. Den verksamhetsförlagda delen av musiklejarutbildningen tycks dock ha påverkat flera deltagares inställning till sina studier och bidragit med stöttning genom att studenterna har fått iaktta andra lärare och prova sin egen pedagogik. Detta bidrar till erfarenhet och en insikt i arbetet som musiklejare. Det skapar också en stöttning som musiklejarstudenten kan luta sig mot i musikdidaktiska frågor under utbildningen, vilket kan sättas i relation till hur Säljö (2014a) beskriver begreppet scaffolding i sociokulturella perspektiv. Stöttningen blir som "kryckor" som hjälper musiklejarstudenten att ta till sig den kunskap som behandlas teoretiskt i kurser gällande musikdidaktik. Då studenten tillägnat sig erfarenhet av lärarkunskaper genom praktikkurserna kan denne knyta dessa erfarenheter till studierna. Genom att praktiskt pröva sin lärarroll under stöttande omständigheter med till exempel en verksam lärare, bildas erfarenheter som utvecklar studentens interaktion med teoretiska kunskaper i utbildningen. Detta påverkar i sin tur studentens reflektioner vid nästa praktiska tillfälle (Georgii-Hemming, 2013). Detta förlopp påminner om de erfarenheter Martina har från sin utbildning med både verksamhetsförlagd praktik under stöttande trygga förhållanden i kombination med metodikstudier samt yrkesutövande. Parallellt till vikten av interaktion med yrkeslivet i utbildningen och dess effekter går att finna i Legettes (2013) samt Legette & McCords (2014) studier om nyutbildade musiklejare där det efterfrågas mer direkta erfarenheter av yrkeslivet och pedagogiska diskussioner. Johnson (2014) öppnar för tanken om mentorskap för studenterna. Att varje student får tillgång till en mentor/mer kunnig yrkesutövare genom sin utbildning skulle kunna hjälpa studenterna att få en verklighetsnära kontakt att föra pedagogiska resonemang med. Conway (2001) berättar att mentorskap varit ett stöd för nyutbildade musiklejare i deras tidiga år. Johnsons (2014) poäng med mentorskap skulle kunna bidra till en mer autentisk kontext för studenten och, likt Holgersen & Burnard (2013) berättar, leda till en mer autonom lärarstudent, kapabel att själv utvärdera sin praktik.

En slutsats att dra av presenterade samband är att musiklejarstudenter behöver stå i närmre relation till framtida yrkesverksamheter i tillägnandet av lärarkunskaper. En svårighet i att se applikationen av de kunskaper musiklejarutbildningen presenterar skulle eventuellt kunna motverkas genom en närmre och mer konsekvent kontakt med yrkeslivet genom utbildningen. Martina och Ola har båda positiva erfarenheter av pedagogiskt arbete parallellt med musiklejarstudierna. Att alla studenter skulle få samma möjligheter till arbete under utbildningen är ett realistiskt mål men att utbildningen eftersträvar en närmre kontakt med VFU-skolor för att upprätta ett mer kontinuerligt erfarenhetsskapande hos studenterna ses med utgångspunkt i föreliggande studie som intressant att utforska. Ett mentorskap knutet till VFU-skolorna, likt det mentorskap Johnson (2014) föreslår, kan vara en form för utvecklande av en närmre kontakt mellan utbildningen och efterföljande yrkespraktik.

6.2.2 Bred eller djup erfarenhet?

På grund av den omorganisation av lärarutbildningen 2011 som Berg et al. (2016) beskriver saknas idag de spår som följt musiklejarutbildningen sedan OMUS-reformen på slutet av 1970-talet. Tidigare utbildningar innehöll utbildningsspår med inriktning mot instrument- och ensemblelärare (IE) eller med inriktning mot musiklejare i klass inom grund- och gymnasieskola

(GG). Trots att dessa inriktningar idag officiellt saknas ska musiklärarutbildningen idag tillgodose samma kompetenser som tidigare. Detta sker mestadels via ämneslärarutbildningen för gymnasiet där en motsvarighet till de tidigare utbildningsspåren existerar i form av tvåämneslärare eller ettämneslärare där andraämnet ersätts med kurser i musikkunskapsutbildning. Båda utbildningarna är dock riktade mot undervisning i gymnasieskolan men ger behörighet för undervisning i samtliga stadier till följd av en avsaknad av musiklärarutbildning för lägre åldrar. Med tanke på den stora mängd musiklärartjänster musiklärarutbildningen ger behörighet till vill jag diskutera huruvida utbildningen eventuellt kräver en stor bredd i sitt innehåll för att tillgodose alla potentiella musiklärarutbildningsval eller om spår borde existera genom utbildningen för att fokusera studenternas utbildning åt olika håll, som Statens offentliga utredning (SOU 2016:69) föreslår bland andra åtgärder. Utbildningsspåren blev en följd av den breddning av genrer som skedde i och med OMUS-reformen (Bladh, 2002). Samtliga musikhögskolor i Sverige delger på sina hemsidor (se bilaga 3 för länkar) att möjlighet till genreinriktningar i utbildningen erbjuds eller sker vid antagning. Förutom genreinriktning presenteras inga val för inriktning åt specifika musikläraruppdrag vid utbildningens början. Deltagarna i föreliggande studie talade vid flertalet tillfällen om val av utbildningsspår och hur det påverkade utbildningen för dem och deras studiekamrater. Musikeridentiteten som norm vid antagning till utbildningen kan också ha bidragit till värderingar av vilket utbildningsspår som är mest prestigefyllt. Bouij (1998) placerar de olika utbildningsspåren på en skala av bredd i förhållande till djup i utbildningen. Bredden av berörda kunskaper i utbildningen innebär en avsaknad av djup i de kunskaper som presenteras. De smalare, mer fokuserade utbildningarna, hade ett djupare och rikare innehåll till följd av denna fokusering. Tvåämneslärarutbildningen (GL) var bredare än GG som var bredare än IE som var bredare än musikerutbildningen. En smalare utbildning bidrog också till en större svårighet att bli antagen då det krävdes djupare musikaliska kunskaper inom dessa utbildningar. Detta system resulterade i mestadels nöjda studenter som hittat rätt utbildningsspår för dem. Men det fanns också studenter som fick nöja sig med en bredare utbildning, trots önskemål om ett större djup, på grund av för hårda krav vid ansökan till utbildningen. Några av deltagarna i föreliggande studie bytte utbildningsspår på grund av situationer de inte uppskattade eller en avsaknad av innehåll de önskade genom erfarenhet av ett annat spår. I och med avsaknaden av dessa utbildningsspår idag saknas också möjligheten för dagens studenter att på liknande sätt välja att fokusera på ett yrkesområde efter examen redan från början av utbildningen. Å andra sidan kan det diskuteras om studenten redan vid musiklärarutbildningens början innehar kunskapen att välja vilken inriktning som passar denne bäst. En oförståelse av läraruppdraget vittnar flera av deltagarna i föreliggande studie om vid studiernas start vilket också Bouij (1998) och Bladh (2002) presenterar i sina studier. Utbildningsspåren hade en tendens att skapa en hierarki bland studenterna där det mest prestigefyllda utbildningsspåret var det som var svårast att antas till. OMUS-reformens mål var att introducera en bredare musiklärarutbildning men en bieffekt av de resulterande utbildningsspåren blev en splittrad utbildning med motsättningar mellan spåren (Bouij, 1998). Detta tyder på att förmågan att förstå innebörden av ett utbildningsspår saknades hos många studenter. Martina antyder att hon hade lite mer erfarenhet än andra kurskamrater, vilket hon tror bidrog till att hon hade en klar bild över viken typ av lärare hon ville bli och kunde välja utbildning därefter. Ola insåg istället senare att det var instrumentalundervisning han ville rikta in sig mot och bytte därför utbildningsspår. Effekten av dessa spår på framtida yrkespraktik går att diskutera då till exempel Ola idag ändå undervisar mest i klassammanhang. Musiklärarutbildningen kanske därför behöver innehålla en didaktisk och pedagogisk bredd för

att tillgodose den mängd yrken utbildningen ger behörighet till. Ett val av utbildningsspår innebär också ett bortval av ett annat. Detta tillsammans med en oförståelse av innehållet vid studiernas start kan indikera att en bredd i början av utbildningen är att föredra då väljaren/studenten oftast saknar den erfarenhet som krävs för att göra ett genomtänkt val av utbildningsspår. En total avsaknad av valmöjligheter bidrar dock med problematik som bland annat är bakgrunden till denna studies genomförande. Att istället låta samtliga studenter börja sina studier med samma innehållsbredd och ge dem möjligheter att välja spår senare i utbildningen, som Statens offentliga utredning (SOU 2016:69) föreslår, är en åtgärd som kan tänkas bidra till att lösa denna problematik. Utredningens förslag till breddning av spår tycks vara klokt då det både ger fler möjligheter att anpassa sin utbildning till önskad efterföljande yrkespraktik och gör valet mer genomtänkt då studenten tillägnat sig erfarenhet i och med bitvis genomförd utbildning istället för ingen erfarenhet alls. Hur dessa möjligheter till anpassning borde utformas bör undersökas grundligt. På grund av föreliggande studies begränsade empiriska material kan inget tydligt förslag till förändring motiveras men en reflektion över dagens utbildning och de potentiella förändringarna av denna genom regeringens (2018) bidrag upplevs relevant. Teachout (1997) menar att erfarna lärares kunskap är viktig vid utformande av nya lärarutbildningar för att anamma de erfarenheter dessa lärare tillägnat sig via en lång yrkespraktik.

Deltagarnas upplevelser kring erfarenhet av musikleraryrket grundar sig mest i de kurser som är nära knutna till arbetslivet. VFU och praktiska moment i skolmiljöer anser de förbereda dem bäst för den efterkommande yrkespraktiken. Därför anser jag att en potentiell breddning av spår borde vara tydligt rotad i den yrkespraktik ett spår leder till. Att till exempel fokusera sin utbildning mot undervisning i kulturskolan borde vara högst uttalat. Det är viktigt att poängtera deltagarnas utsagor om att utbildningen aldrig kan återspegla den verklighet den syftar till. Det sociokulturella lärandeperspektivets syn på erfarenhetsbaserat kunskapsbildande och kontextens vikt för lärande är komplicerat inom institutionella undervisningssammanhang då denna undervisning lätt blir dekontextualiserad (Säljö, 2014a). För att anamma det sociokulturella lärandeperspektivet borde utbildningen och dess potentiella nya utbildningsspår därför vara närmare kopplad till efterkommande yrkesliv för att motverka undervisning som enbart tar form genom abstrakta diskussioner kring lärande. Georgii-Hemming (2013) poängterar att lärande relaterat till en verklighet rotar lärandet i kunskap som inte tar något för givet, vilket är en viktig aspekt för att kunna göra adekvata pedagogiska val som verksam musiklejare. En tydlig anknytning till yrkeslivet skulle kunna bidra till att läraridentiteten står i centrum av utbildningen och att en introduktion av utbildningsspår inte bidrar till musikaliska hierarkier utan istället det de syftar till: att ge studenten möjligheter till fördjupning av det den vill arbeta med i kommande yrkespraktik.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

I och med att den senaste musiklejarutbildningens utformande är relativt ungt sker större förändringar av dess innehåll varje läsår. Då nya påbud om förändring och specialisering uppstår genom regeringens (2018) förslag om utveckling av kulturskolelärarutbildning behövs empiriska data rörande utvecklingen av denna utbildning. Det empiriska materialet från föreliggande studie är begränsat men antyder att kunskap finns att inhämta för utvecklandet av Sveriges musiklejarutbildningar. Frågor om vad som upplevts som lyckat och mindre lyckat är viktiga att

besvara för att göra välgrundade val vid utformandet av förändringar av utbildningen. Mer omfattande studier än denna studie rörande upplevelser av muskläroarutbildningen anser jag vara intressanta för att genomföra en förändring av utbildningen rotad i forskning. Föreliggande studies begränsade omfattning antyder ändå nya frågeställningar relaterade till specialisering inom utbildningen. Det vore intressant att undersöka när potentiella utbildningsspår i muskläroarutbildningen borde ske. Att genomföra en större enkätundersökning där fler både blivande och yrkesverksamma musklärare kan få möjlighet att uttrycka åsikter kring utformandet av utbildningsspår anses i skenet av föreliggande studie vara intressant.

Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Berg, C., Hofmann, P., Åkerblom, A. (2016). *Musiklärarutbildningen efter 2011 års reform: En jämförande studie av ämneslärarprogrammets inriktning mot gymnasieskolan i Sverige*. Stockholm: KMH:s utbildnings och forskningsnämnd. Hämtad 2018-04-13 från <https://www.kmh.se/backstage/ledning--organisation/namnder-och-grupper/utbildnings--och-forskningsnamnden.html>
- Bladh, S., & Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap. (2002). *Musiklärare - i utbildning och yrke: En longitudinell studie av musiklärare i Sverige* (Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet, 71). Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Univ.
- Bouij, C. (1998). "*Musik - mitt liv och kommande levebröd*": En studie i musiklärarens yrkessocialisation (Skrifter från Institutionen för musikvetenskap / Göteborgs universitet, 56). Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Univ.
- Bouij, C. (1988). "*Jag kom in på musikhögskolan!*": Förväntningar på musiklärarlinjens I/E-inriktning, uppsats vid centrum för didaktik/pedagogiska institutionen vid Uppsala universitet.
- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning: A study of municipal music schools and music teacher education*. Akademiska avhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, 1995.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken : För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3., rev. och uppdaterade uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson-Zetterquist, U., & Ahrne, G. (2015) Intervjuer. I P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.). Stockholm: Liber.
- Georgii-Hemming, E. (2013) Music as Knowledge in an Educational Context. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S. Holgersen, *Professional knowledge in music teacher education* (s. 19-37). Farnham, Surrey: Ashgate.
- Holgersen, S. & Burnard, P. (2013) Different Types of Knowledges Forming Professionalism. I E. Georgii-Hemming, P. Burnard, & S. Holgersen, *Professional knowledge in music teacher education* (s. 189-201). Farnham, Surrey: Ashgate.
- Johnson, V. (2014). Preservice Music Teachers' Social Skills. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 18-25.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Legette, R. (2013). Perceptions of Early-career School Music Teachers Regarding Their Preservice Preparation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 12-17.
- Legette, R., & McCord, D. (2014). Pre-Service Music Teachers Perceptions of Teaching and Teacher Training. *Contributions to Music Education*, 40, 163-176.
- Nyberg, R., & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar* (2., [rev.] uppl. / redaktörer: Rainer Nyberg, Annika Tidström ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2018). *Uppleva*. Tillgänglig: <https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/uppleva>
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS - musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? : En studie om en musikutbildning på 1970-talet* (Skrifter från Musikvetenskap, Göteborgs universitet ; 33). Göteborg: Musikvetenskapliga institutionen, Univ.
- Organisationskommittén för högre musikutbildning (1976). *Musiken - människan - samhället: musikutbildning i framtidsperspektiv: principbetänkande*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förl.
- Regeringen. (2018) *Fler lärare till kulturskolan – nu fördelas pengar till lärosätena*. Hämtad 2018-04-03, från <http://www.regeringen.se/artiklar/2018/03/fler-larare-till-kulturskolan--nu-fordelas-pengar-till-larosatena/>
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff till studie: om analysarbete i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R (2013). *Lärande och Kulturella Redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014a). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014b) Den lärande människan - teoretiska traditioner. I Ulf P. Lundgren, Roger Säljö, & Caroline Liberg. (2014). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare. (3. utg)*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Teachout, D. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 41-50.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P..

Zimmerman Nilsson, M. (2000). *Musiklärarens professionalisering: En studie om synen på muskläroarutbildningen och den yrkesfunktionella kunskapen*. Göteborg: Musikhögskolan, Göteborgs Universitet.

Bilaga 1

Intervjuguide

- Vad heter du?
- Hur gammal är du?
- Vad arbetar du som?
 - Var?
 - Hur länge?
- Vilken utbildning gick du?
 - När?
 - Var?
 - Hur lång?
- Beskriv ett minne från din utbildning
 - Varför tror du att du valde just det?
- Om du nu funderar på ditt yrkesliv, finns detta minne med dig ofta?
 - Ja: varför då?
 - Nej: varför då?
- Hur såg du på din utbildning när du genomförde den?
 - Hur ser du tillbaka på den nu?
- Vad var känslan när du avslutade din utbildning?
- Hade du något önskemål om var du ville hamna efter utbildningen?
- Är det någon kunskap du saknar i din utbildning som du insåg att du behövde först när du var klar?
- Är det någon kunskap du saknar i din utbildning som du insåg att du behövde först efter många år i yrket?
- Är det någon kunskap du saknar i din utbildning som du tror att du bara kan få genom att börja yrkesutöva/jobba?
- Är det något du vill tillägga?

Bilaga 2

Informationsbrev

Tack för att du vill delta i mitt examensarbete!

Du kommer delta i en studie som syftar till att undersöka hur musklärare beskriver sin utbildning i förhållande till den arbetsplats och arbetspraktik de nu undervisar i.

Som deltagare i denna studie godkänner du ditt medverkande till studiens empiri.

Endast jag, min handledare Annette Mars och opponent (som ännu inte är mig tilldelad) kommer ha tillgång till materialet.

Allas medverkande i denna studie kommer avidentifieras och anonymiseras. Eventuell information som skulle kunna identifiera dig som person kommer utelämnas eller omskrivas.

Intervjumaterialet kommer bara användas till denna studie, inget annat.

Studien är till underlag för min examinering till musklärare vid Högskolan för Scen och Musik, Göteborgs Universitet. Studien kommer därför publiceras på universitetets hemsida.

Som medverkande har du rätten att när som helst avbryta din medverkan i studien utan några konsekvenser.

Underskrift

Namnförtydligande

Joel Engvall

*Student, ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasieskolan, Musik
Högskolan för Scen och Musik Göteborgs Universitet*

Bilaga 3 - Hemsidor

Göteborg, Högskolan för Scen och Musik (HSM):

<https://hsm.gu.se/Utbildning/larare-i-amnet-musik>

Musikhögskolan Ingesund:

<https://www.kau.se/musikhogskolan-ingesund/utbildning/program/musiklararprogrammet-300-hp/om-musiklararprogrammet>

Malmö Musikhögskola:

<https://www.mhm.lu.se/utbildning/program-och-kurser/amneslararutbildning-i-musik-instrumental-och-ensemble>

Piteå musikhögskola:

<https://www.ltu.se/edu/program/LYaeGA/Amnen-och-kombinationer/Musik>

Stockholm, Kungliga Musikhögskolan (KMH):

<https://www.kmh.se/utbildningar/alla-utbildningar/lararprogram/amneslararprogrammet.html>

Musikhögskolan i Örebro:

<https://www.oru.se/institutioner/musikhogskolan/utbildning/program/>