



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att stå på egna ben

En kvalitativ studie om musklärares olika positioner inom muskläraryrket

Robert Johansson
Ämneslärarprogrammet med
Inriktning musik och matematik



Namn: Robert Johansson
Program: Ämneslärarprogrammet
Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGMU2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT2018
Handledare: Annette Mars
Examinator: Monica Lindgren
Kod: VT18-6100-006-LGMU2A

Nyckelord: Musik, musiklärare, musiklärarutbildning, lärarstudent, didaktik, music, music teacher, education

Abstrakt

Denna studie undersöker fem musiklärares bild av sin utbildning och yrkespraktik för att analysera vilka möjliga positioneringar som konstrueras inom musikläraryrket. Utgångspunkten för analysen av resultatet är ett socialkonstruktionistiskt perspektiv inom vilket sociala interaktioner antas existera inom sociala ramverk för vad som är tillåtet. Datainsamlingen har skett via halvstrukturerade forskningsintervjuer med fem informanter som alla är verksamma musiklärare på två gymnasieskolor i södra Sverige. Analysen av data har genomförts med diskurspsykologi som metod för att undersöka vilka positioner som konstrueras och hur dessa konstruktioner och positioneringar förstärks inom informanternas utsagor.

Resultatet av studien visar på hur den egna erfarenheten anses påverka musiklärarnas yrkespraktik och identifierar fyra möjliga växelverkande positioneringar inom musikläraryrket. De fyra positioneringarna benämns inom resultatet som *Den självständiga läraren*, *Den fullkomliga läraren*, *Den sociala läraren* och *Den traditionella läraren*. Positionerna bygger på de gemensamma inställningar och värderingar till musikläraryrket som uttrycks i de fem intervjuerna, och bör därför betraktas som små och lokalt producerade konstruktioner.

Förord

Efter snart fem års studier på ämneslärarprogrammet med inriktning musik och matematik är det dags att visa att jag har lärt mig cykla utan stödhjul och är redo för det maraton som väntar i yrkeslivet. Vägen hit har varit långt ifrån jämn, och jag förväntar mig en resa med minst lika många gropar inom läraryrket. Utbildningen har gett mig erfarenhet, perspektiv och förståelse för människor och lärande som jag funnit värdefullt både för mitt yrke och inom mitt liv i stort. Jag hoppas därför på en framtid där jag har utrymme att ta till vara på vad jag har lärt mig och utveckla de områden jag ser ett behov inom.

Den hjälp jag fått av min handledare Annette Mars har gjort att studien kunnat organiseras och ta riktning mot något som jag kommer bära med mig ut i yrkeslivet. Vore det inte för den digitala tekniken hade denna studie varit en pappershög mätt i decimeter full av inklistrade remsor och överstruket kladd, vilket förvisso stundtals inte varit en alltför långsökt beskrivning av arbetet. Annette har gjort en hjälteinsats för mig genom det stöd jag fått inom detta sista och minst sagt påfrestande moment inom lärarutbildningen, och för det är jag mer än tacksam!

Jag vill även tacka mina klasskamrater för alla dessa år tillsammans med mycket musik och gemensamma känslor under resans gång. Erfarenheten av musiklärarprogrammet hade inte varit densamma utan er och det stöd som vi gett varandra inom klassen. Resan har varit lång, men nu är vi vid mållinjen! Jag vill även passa på att tacka min sambo, Liv, som stöttat mig under arbetsprocessen genom allt ifrån att lyssna till mina starka känslor och agera bollplank för idéer till att erbjuda sig att korrekturläsa hela examensarbetet. Jag vet inte vad jag gjort för att förtjäna dig, men jag är tacksam för att jag har dig.

Jag har fått många insikter på vägen genom min utbildning, men jag skulle inte vara mig själv utan att citera en av mina största insikter från en av de mest välkända läromästarna genom historien:

”We are what they grow beyond”
- Yoda

Innehållsförteckning

Förord	1
Innehållsförteckning.....	1
1 Inledning.....	1
1.1 Att anpassa undervisning	1
1.2 Syfte och frågeställningar	2
2 Tidigare forskning.....	3
2.1 Traditioner.....	3
2.2 Egen erfarenhet	3
2.3 Socialt lärande.....	4
2.4 Musiklärares kompetens.....	5
3 Teoretiskt perspektiv.....	7
3.1 Socialkonstruktionism.....	7
3.2 Diskurs	8
3.2.1 Subjektpositioner	9
3.3 Socialkonstruktionism i förhållande till arbetet.....	10
4 Metod.....	11
4.1 Intervju.....	11
4.1.1 Urval	11
4.1.2 Presentation av informanter	11
4.2 Genomförande	12
4.3 Analys.....	13
4.3.1 Transkribering av intervjuer.....	13
4.3.2 Diskurspsykologiska begrepp och verktyg	13
4.3.3 Tematisk analys.....	14
4.4 Arbetets tillförlitlighet	15
4.4.1 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	15
4.5 Etiska överväganden	16
5 Resultat.....	17
5.1 Den självständiga läraren.....	17
5.1.1 Den egna erfarenheten.....	17

5.1.2	Genomgången utbildning.....	19
5.1.3	Styrdokument inom undervisning	21
5.1.4	Yrkeserfarenhet genom praktiserande	23
5.2	Den fullkomliga läraren.....	24
5.2.1	Musikaliska förmågor	24
5.2.2	Didaktiska förmågor.....	26
5.3	Den sociala läraren.....	28
5.3.1	Sociala sammanhang och grupprocesser.....	28
5.3.2	Kollegor och fortbildning.....	30
5.4	Den traditionella läraren.....	34
5.5	Sammanfattning av resultat	37
6	Diskussion.....	39
6.1	Metoddiskussion	39
6.2	Resultatdiskussion.....	39
6.2.1	Reflektion kring tradition	39
6.2.2	En professionell kompass	40
6.2.3	En social framtid.....	41
6.2.4	Vidare forskning	43
7	Referenslista.....	44

1 Inledning

Jag hade i ett tidigare skede av min utbildning en tanke om att forskningen inte får lika stort fokus hos yrkesverksamma lärare som musikhögreutbildningen strävar efter, vilket fick mig att tillsammans med min studiekamrat Christoffer Stenmarker utforma vårt första självständiga arbete för att undersöka denna tanke. Resultatet av vårt självständiga arbete visade att det finns en etablerad tradition i musikämnet som till stor del bygger på reproduktion av kunskap med fokus på hantverket. Musikhögreutbildare ställer implicita krav baserade på sina egna erfarenheter och visioner, vilket kan begränsa elevernas förmåga att ifrågasätta och reflektera över sitt lärande (Millican, 2013; McQuarrie, 2013; Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016; Juntunen 2014). Trots en uttalad formativ syn på undervisning visar det sig att mästare/lärling-traditionen är dominerande, vilket kan indikera att lärare är omedvetet begränsade av musikämnets traditioner (Andersson, 2005; Ericsson & Lindgren, 2010; Millican, 2013; Ahmethan, 2016; Cuadrado & Rusinek, 2016). Ett förslag till förbättring är fortbildning eftersom det tillåter yrkesverksamma att komma i direkt kontakt med forskning (de Vries, 2015; Andersson, 2005). Arbetet visade även att det finns ett behov av en pedagogisk verktygslåda, en sorts gemensam kunskapskälla som skulle vara väldigt behjälplig för såväl nyexaminerade musikhögreutbildare som lärare med mer erfarenhet. Tanken med en sådan är att lärare delar med sig av resultat, metoder, nya rön och material, för att skapa en gemensam vision för undervisningen (Millican, 2016; Juntunen, 2014; Nielsen, 2009).

I dagsläget finns det en stor grupp på Facebook för musikhögreutbildare, vilken skulle kunna liknas vid denna föreslagna pedagogiska verktygslåda, i vilken det exempelvis skapas gemensamma lagringar för notskisser, delas förslag på lektionsplaneringar och låtval med mera. Gruppen har över fem tusen medlemmar, vilket antyder att det är efterfrågat med ett forum av detta slag. Denna efterfrågan väcker i sin tur en undran om huruvida behovet av ett sådant forum på något sätt är kopplat till att musikhögreutbildare i sin utbildning hade behövt mer av det innehåll som gruppen har att ge. I läroplanen för gymnasiet står det att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011, s.6), och det råder därför inga tvivel kring att musikhögreutbildare inte jobbar på samma sätt med en ensemble som knappt kan hålla puls som med en helt självgående ensemble, då musikhögreutbildarna istället anpassar sin undervisning utefter de olika ensemblernas behov. Det viktiga är dock *hur* en musikhögreutbildare anpassar sin undervisning, och om anpassning sker krävs ett förhållningssätt till olika metoder samt en känsla för vilka metoder som fungerar för vilka situationer (West, 2000). Annars riskerar musikhögreutbildarstudenter vara oförberedda för sitt yrke och stå utan verktyg för hur de ska hantera exempelvis undervisning i helklass, effektiv planering, administration, etcetera (Conway, 2014).

1.1 Att anpassa undervisning

Både läroplanen för grundskolan Lgr11 (Skolverket, 2011/2016) och gymnasiet Lgy11 (Skolverket 2011) uttrycker att utbildningen ska baseras på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet, vilket medför att lärare behöver strategier för vilket innehåll som är lämpligt att lära ut vid en viss nivå, samt strategier för hur innehållet ska läras ut. Att läsa om teorier måste enligt Conway (2014) varvas med praktik där teorierna kopplas till konkreta lektionsmoment för att få en känsla för hur pedagogiska metoder kan omsättas och anpassas. Vidare menar Conway att musikhögreutbildare kontinuerligt måste ifrågasätta sina praktiker för att se hur de kan kontextualisera lärandet åt musikhögreutbildarstudenter för att förbereda dem inför en okänd framtid. Även om musikhögreutbildningen är mer utbredd och accepterande lever fortfarande mästare/lärling-traditioner kvar, vilka påverkar synen på vilken sorts bakgrund blivande musikhögreutbildarstudenter bör ha (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Då allt fler elever lär sig musik via hemsidor som YouTube, Yousician och Ultimate Guitar, och med de digitala verktygens framfart utmanas traditionerna för att öppna nya vägar för undervisning. Enligt Skolverket (2015)

önskar musiklärare mer kompetensutveckling kring både digitala verktyg samt kring hur lärare kan ge elever bättre förutsättningar att uppnå kursmålen. Att lärare främst utgår från sina egna erfarenheter och traditioner som grund till sin undervisning (Georgii-Hemming & Westvall, 2010) kan därför bli problematiskt i en snabbt förändrande värld. Allt större krav ställs på musiklärare att kunna anpassa sin undervisning, inte bara genom innehåll, utan även genom hur de undervisar.

I denna studie undersöks hur yrkesverksamma musiklärare berättar om sina erfarenheter, metoder och deras lärarutbildning i förhållande till yrket som musiklärare. Förhoppningen är att studien kan bidra med tankar och idéer som utvecklar både utbildningen och yrkespraktiken i musiklärarskrået. Detta leder mig därför in på följande syfte och frågeställningar:

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att försöka synliggöra hur yrkesverksamma musiklärare konstruerar sin yrkesposition i förhållande till sin utbildning och yrkespraktik. Följande två frågeställningar formulerades utifrån detta syfte:

- Hur konstruerar yrkesverksamma musiklärare på gymnasiets estetiska program sin yrkesposition i förhållande till sin utbildning?
- Hur konstruerar yrkesverksamma musiklärare på gymnasiets estetiska program sin yrkesposition i förhållande till sin yrkespraktik?

2 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning i relation till detta arbetes syfte att undersöka inställningar till musiklärarutbildning. Litteraturen består delvis av ett urval från mitt tidigare självständiga arbete, delvis av litteratursökningar på databaserna UB, ERIC och RILM samt urval utifrån litteratursökning på Biblioteket för musik och dramatik. Sökorden för litteratursökningarna var ”Musiklärarutbildning”, ”musiklärare”, ”Music teacher education”, ”didactic” och ”music pedagogy”. Den utvalda litteraturen presenteras nedan i form av fyra kategorier som behandlar centrala aspekter av vad som påverkar musiklärarens arbetsätt: traditioner, egen erfarenhet, socialt lärande samt kompetens.

2.1 Traditioner

En vanligt förekommande och dominerande tradition inom musikundervisning är den så kallade *mästare/lärling*-traditionen (Ericsson & Lindgren, 2010; Millican, 2013; Ahmethan, 2016; Cuadrado & Rusinek, 2016). Traditionen innebär att läraren intar rollen som mästare och eleven lärling, i ett asymmetriskt maktförhållande där mästaren besitter kunskaper och lärlingen inte gör det. Traditionen är historiskt förekommande inom hantverksyrken där lärlingen observerar och imiterar mästaren, för att sedan utföra provningar (Nielsen & Kvale, 2000). Thorgersen, Johansen och Juntunen (2016) utförde en intervjustudie i Sverige, Norge och Finland där de intervjuade 12 olika lärarutbildare angående deras visioner för musiklärarstudenter. De tillfrågade lärarnas visioner visade sig i studien vara styrda av lärandetraditioner som mästare/lärling-traditionen. Ämneskunskaper och musicerande värderades som de viktigaste egenskaperna hos musiklärarstudenter, dock ansåg hälften av de tillfrågade musiklärarutbildarna att det även var viktigt att musiklärarstudenter fick lära sig om utvecklingspsykologi. Ingen av institutionerna de intervjuade lärarna arbetade inom hade en uttalad bild av vad som var en bra musiklärare, och de visioner lärarna hade var sällan gemensamma. Thorgersen, Johansen och Juntunen, (2016) drar slutsatsen att lärarens visioner till stor del bygger på egna erfarenheter och traditioner. Att musiklärare baserar sin undervisning på främst sin egen erfarenhet är något som även framgår i Millicans (2013) studie, där han intervjuar tre så kallade expertlärare inom orkesterverksamhet angående hur de tänker kring musikundervisning. Lärarna i studien var främst influerade av sina gamla lärare och deras undervisning, vilket medför att de ställer implicita krav på eleverna baserade på sin egen erfarenhet.

Zimmermann Nilssons (2009) har genomfört en studie som rör musiklärarens val av utbildningsinnehåll. Zimmermann Nilsson undersökte genom videoinspelningar och intervjuer hur fem ensemblelärare utformade sina lektioner. Resultatet visade hur reproduktion av hantverket stod i fokus. Läraren kunde inta en roll där hen formade elever, ofta utifrån implicita normer, vilket enligt Zimmermann Nilssons kan bidra till bevarandet av undervisningstraditioner som mästare/lärling. Fokus hos lärarna låg på det speltekniska och hantverksmässiga, vilket begränsade lärarnas pedagogiska kunskaper till dessa två moment. Läroplanen har enligt de intervjuade lärarna marginell påverkan på deras undervisning, och de utgår istället främst från sina egna erfarenheter. Även om innehållet som väljs existerar inom ramen för kursplanen behöver fler aspekter av läroplanen lyftas än de lärarna valt ut. Ett allt för stort fokus på det hantverksmässiga och reproduktion kan enligt Zimmermann Nilsson (2009) ha negativa effekter på elevers förmåga att ifrågasätta och reflektera kring sitt lärande.

2.2 Egen erfarenhet

Musiklärarens egna erfarenheter framhålls i den nationella ämnesutvärderingen av musik i grundskolan (Skolverket, 2015) som en framstående påverkan på musiklärarens undervisning. Styrdokumentens möjlighet för tolkning medför att olika tolkningar görs av olika lärare, där

faktorer som lärarens ämneskonception och skolans situation även spelar in. Denna öppenhet inom styrdokumentet låter därför lärare inom vissa ramar sätta en egen prägel på undervisningen. En sådan prägel kan exempelvis ta sig uttryck genom valet att prioritera ensemblespel i syfte att få elever att spela låtar tillsammans på en lite högre nivå, men denna prioritering medför i så fall att andra aspekter av Lgr 11 (Skolverket, 2011/2016) berörs i mindre omfattning. Det kan vara problematiskt för elevers progression, särskilt mellan stadieövergångar som mellan- till högstadiet, om förutsättningarna sett allt för olika ut för de olika eleverna i en klass (Lindgren et al., 2015).

Georgii-Hemming och Westvall (2010) utförde en fokusgruppsstudie med två grupper bestående av femton informanter vardera, i vilken de undersökte musikleärarstudenters uppfattning om musikleärarutbildning. Musikleärarstudenterna upplevde utifrån egna observationer att musikleärare tenderar att utforma lektioner utifrån egna preferenser, snarare än kursplanens riktlinjer, vilket medför att lektioner med olika lärare kan skilja sig drastiskt från varandra beroende på lärarnas olika kompetenser. Under musikleärarstudenternas praktik diskuterades sällan kursplanen med deras lokala lärarutbildare (LLU), vilket stod i kontrast till hur de under sina allmänna pedagogiska studier till stor del fokuserade på att tolka kursplaner. Georgii-Hemming och Westvall (2010) diskuterar hur musikleärarens fokus på egna erfarenheter å ena sidan kan medföra engagerande och inspirerande vägar för musikundervisning, men hur det å andra sidan kan bli alltför subjektivt och bundet till lärarens personliga preferenser. Det senare alternativet skulle enligt Georgii-Hemming och Westvall kunna beröva elever musikaliska erfarenheter beskrivna i musikämnenas kursplaner.

Utifrån fokusgruppsamtal med fyra grupper av musikleärare har Zandén (2010) undersökt hur musikleärare talar kring bedömning, för att se vilka kriterier de skapar och hur de förhåller sig till styrdokument. Grupperna visades videoinspelningar med elever i ensembler för att sedan diskutera kvalitét hos de elever som musicerade. Vid analysen av samtalen mellan musikleärarna visade det sig finnas en preferens för informella lärometoder, då läraren anses störa elevers läroprocess genom att vara alltför inblandad i musicerandet. Lärarna påtalade hur lärarens frånvaro kan lämna eleverna till mer kreativa processer med större spelglädje. Dock menar Zandén (2010) att sådan frånvaro av läraren kan kritiserars utifrån hur styrdokumentet betonar demokratiska arbetsformer, vilket förutsätter en dialog som inte kan garanteras på samma sätt utan en lärare som involverar dem i en gemensam estetisk diskussion. Resultatet av studien visar även på hur kriterier vid bedömning, utöver de beskrivna i läroplanen, framträder i lärarnas dialog. Kriterier som berör engagemang, uttrycksfullhet och självständighet formulerades som viktiga kvalitetsuppfattningar bland musikleärargrupperna, vilket visar på en motsättning mellan lärarnas krav och de formulerade i styrdokumentet.

2.3 Socialt lärande

Johnson (2015) har undersökt effekten av kamratlärande inom musikundervisning i amerikanska skolor, där han påtalar vikten av att låta elever undervisa samt undervisas av varandra genom så kallad *Peer Assessment Learning* (PAL). Han menar att lärare behöver låta elever anamma inställningen att lärande kommer att vara en ansträngande process, och att detta inte bör ses som en svaghet, för att fullt ut kunna låta ackommoderande processer ha sin fulla gång. Genom PAL organiserar läraren undervisning enligt en balans mellan strukturell vägledning och autonomi för eleverna, för att tillgodose stöd för de elever som behöver men samtidigt utmana de elever som är redo att ta ett större ansvar. Med andra ord förespråkas en lärandemiljö där läraren skapar en ram inom vilken eleverna lär sig av varandra, vilket kan liknas vid en sorts informellt lärande.

Det informella och formella lärandet kan enligt Folkestad (2006) definieras utifrån fyra kategorier:

1. Situationen – Den fysiska platsen för lärandet.
 2. Lärandestil – Hur lärandet går till.
 3. Ägandeskap – Vem som fattar besluten i lärandet.
 4. Intention – Riktning för sinnet i lärandeprocessen.
- (Folkestad, 2006, s.141)

Lärandet kan ske inom olika situationer, som exempelvis institutioner som skola eller kulturskola, men likaså kan lärandet ske hemma i källaren, i en väns garage eller framför datorn. Skillnaden mellan den informella och den formella situationen menar Folkestad (2006) är hur det informella lärandet ses på som något utanför en institution. Lärandestil syftar till huruvida lärandet skett genom notation eller gehör, där att lära sig via gehör ofta associeras med en självlärd musiker och därmed ett informellt lärande. Ägandeskap syftar till vad som ska läras och hur, likaså var och när, vilket implicit ställer frågan om vem som fattar besluten för det som ska läras. Intention syftar till avsikten för aktiviteten där lärandet sker - var tanken att *lära* sig spela, eller att bara spela? Gränsen mellan det formella och informella är inte helt tydlig, och de fyra kategoriseringarna är inte motsägande. Folkestad (2006) menar att kategoriseringen mellan vad som är formellt och informellt, där informellt lärande ofta anses vara eftersträvansvärt, ofta är för enkel. Bilden av att informellt lärande är synonymt med exempelvis popmusik inlärd via gehör är för snäv enligt Folkestad (2006), och bortser från hur tillvägagångssätten inom lärandet är sammanflätade, vilket innebär att en informell lärandesituation kan ha formella aspekter och vice versa. En lärarledd undervisningssituation kommer alltid vara formell, men kan ha informella aspekter i hur den struktureras. Vidare menar Folkestad (2006) att elever genom sin vardag redan har erfarenhet av lärande när de börjar skolan, vilket innebär att skolans tidigare roll att låta omvärlden vara något elever lärde sig om genom skolan idag förändrats till att omvärlden är närvarande i skolan som ett alternativ för lärande.

2.4 Musiklärares kompetens

I Millicans (2016) studie av musiklärarstudenters ämneskonception lät han 206 musiklärarstudenter titta på olika videoklipp med elever som spelade musikstycken ur sina instrumentalböcker. Musiklärarstudenterna ombads komma med återkoppling i form av utvecklingsområden eleverna hade och vad de skulle behöva jobba på. Millican fann i studien att musiklärarstudenterna hade både bristande strategier samt bristande ämnesadekvat ordförråd för sina pedagogiska ämneskunskaper i förhållande till den återkoppling de gav elever. Jämfört med färdigutbildade lärare hade studenterna inte lika klara rekommendationer om åtgärder för de utvecklingsområden som eleverna till synes behövde arbeta med. Millican menar därför att musiklärarstudenter skulle gynnas av att ha autentiska undervisningssituationer där de får möjlighet att identifiera problemområden hos en elev, ge återkoppling, samt själva få återkoppling på sina sätt att undervisa. Även Conway (2014) ger förslag på hur musiklärarstudenter behöver fältarbete i varierade miljöer med konkreta undervisningssituationer där musiklärarstudenterna får pröva på att undervisa, för att kunna koppla de teorier som undervisas till konkreta situationer. Conway menar att det är viktigt med olika typer av lektioner för att förbereda musiklärarstudenterna för att kunna anpassa sin undervisning. Eftersom musikämnenas kursplaner är tolkningsbara behöver musiklärarstudenter enligt Georgii-Hemming och Westvall (2010) verktyg för att kunna förstå kursplanen i relation till praktiken.

Johnson (2014) har undersökt amerikanska musiklärares sociala förmågor för musikundervisning, där hon menar att musiklärare utöver musikaliska kunskaper behöver sociala förmågor för undervisning för att hantera mer än bara innehållet som ska läras ut. Tre områden identifierades som indikatorer för effektiv undervisning:

1. Känslomässigt uttryck – Icke-verbala uttryck som känslor och attityder.

2. Känslomässig känslighet – Förmåga att tolka andras kommunikation.
3. Social kontroll – Förmågan att skapa intryck och leda interaktion.

(Johnson, 2014, s.19)

Johnson (2014) menar att en musklärare måste kunna relatera till en mängd personligheter, lärandestilar och utvecklingsnivåer, vilket medför att förmågan att hantera ett klassrum kan vara krävande. Undersökta musklärare med ett års erfarenhet uttryckte att organisering av undervisning, administrativa uppgifter, kontakt med föräldrar, undervisning av nybörjare samt disciplin var de uppgifter som de hade svårt för i sin undervisning. Johnson (2014) menar därför att ett musklärarprogram bör skifta fokus från musicerande mot musikpedagogik som inkluderar undervisning i de sociala förmågor hon identifierat vara viktiga för en musklärare. Kortare praktik inom skola där musklärarstudenter utför observationer med ett förutbestämt syfte som sedan kan diskuteras via seminarium föreslår Johnson vore en effektiv metod för att få observera och öva de sociala förmågorna. Likaså poängterar Johnson (2014) hur ett kritiskt och reflekterande tänkande kring den egna undervisningen är nödvändigt för att utveckla en inställning där de är mer villiga att förändra sin undervisning vid behov.

3 Teoretiskt perspektiv

För att förstå och beskriva människors uppfattningar valdes begreppet *socialkonstruktionism*. Socialkonstruktionism kan ses som ett samlingsbegrepp för ett flertal teorier om samhället (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Grunden i socialkonstruktionismen är att kunskap är socialt konstruerad utifrån människors sätt att kategorisera världen och därmed behövs ett kritiskt förhållningssätt till vår förståelse av verkligheten (Burr, 2003). Musikämnet är präglad av traditioner kring repertoar, arbetsform och innehåll (Ericsson & Lindgren, 2010; Millican, 2013; Ahmethan, 2016), vilket innebär att det finns en sorts vedertagen sanning i vad som ska läras ut och hur. En förgivettagen tradition betyder inte per automatik vara något negativt, men genom ett socialkonstruktionistiskt perspektiv på vad musiklärare och musiklärarstudenter säger om sin utbildning kan ny förståelse för ämnet framträda.

3.1 Socialkonstruktionism

I boken *The social construction of reality* av Berger och Luckmann (1966) används begreppet *social konstruktion* för första gången i en boktitel. Berger och Luckmann var bland annat influerade av författare som Scheler, Marx, Nietzsche och Mannheim, som alla ställde sig kritiska till idén om en objektiv kunskap, och istället menade att kunskap är något som skapas utifrån andra processer där intresse, ideologi och makt betonas (Berger & Luckmann, 1966). Socialkonstruktionism grundar sig i postmodernism och poststrukturalism där tanken om strukturalistiska metanarrativ överges till förmån för att låta synen på verkligheten vara mer kontextuell.

Socialkonstruktionismen tar alltså avstånd från teorier om underliggande strukturer som närmanden till objektiva sanningar, och fokuserar istället på meningsskapande i interaktioner (Börjesson, 2003). Socialkonstruktionismen förkastar idén om hur social förändring bör ske genom att upptäcka underliggande strukturer, det vill säga objektiva förklaringar på sociala fenomen. Bara själva idén att överhuvudtaget *upptäcka* en struktur antyder att det finns en objektiv social verklighet som människan kan observera! Att föreslå att det finns en underliggande struktur att upptäcka står därför i kontrast till socialkonstruktionismen (Burr, 2003). Syftet är inte att kategorisera vad som är en sann kunskap, snarare tvärtom, och att istället undersöka hur kunskapen tillkommit för att kunna sticka hål på vad som ses som en konventionell kunskap (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Liedman, Tännsjö, och Westerståhl (2008) menar att det finns tre grupper att dela in socialt konstruerade företeelser inom: (i) Vardagliga och vetenskapliga begrepp, som syftar till kategoriseringar, sorter och klassifikationer. (ii) Våra teorier och föreställningar, vilket även inkluderar det som människor klassar som vetenskaplig kunskap. (iii) Fakta och kunskapsobjekt, syftar till delar av verkligheten som olika vetenskaper undersöker. Utifrån dessa premisser för vad som är socialt konstruerat kan socialkonstruktionismen ses utifrån följande utgångspunkter: en kritisk inställning till självklar kunskap, historisk och kulturell specificitet, samband mellan kunskap och sociala processer samt samband mellan kunskap och social handling (Burr, 2003; Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s.11–12).

I socialkonstruktionismen är alltså utgångspunkten att vara kritisk till observationer och antaganden om hur världen fungerar, och att våra kategoriseringar inte nödvändigtvis reflekterar den konventionella kunskap vi tar för given. Människors kunskap utformas i samspel med vår omgivning och uppdateras ständigt i samband med nya erfarenheter, och måste därför begripa i sitt sammanhang (Ahrne & Svensson, 2015). Kategoriseringar som vi människor gör, som exempelvis indelning av människor i en binär könsuppdelning, är därmed en konstruktion som dessutom förstärks av normativa maskulina och feminina könsroller. Burr (2003) menar därför att en liknande kategorisering hade kunnat ske utifrån andra fysikaliska varianser, vilket hade förändrat sättet vi ser på människor.

Maktförhållanden existerar inom kategoriseringar och därmed värderingar för hur människor ser på ett problem, då varje social konstruktion för med sig en handling från människorna inblandade. Burr (2003) beskriver hur nykterhetsrörelsens framväxt påverkade perspektivet på alkoholism i USA och Storbritannien. Tidigare hade alkoholisten setts som fullt ansvarig för sin egen problematik, vilket ledde till bestraffning som bemötande. När nykterhetsrörelsen istället pekade ut alkoholen som problemet medförde det att alkoholism började betraktas som en sjukdom, och därmed kunde alkoholisten bemötas med vård. Detta exempel på hur synen på alkoholism förändrats visar hur vår konstruktion av verkligheten är förbunden med vissa maktstrukturer som bestämmer på vilket sätt olika människor får agera och vilka beteenden som är rättfärdigade. Även Foucault (1973) undersöker maktstrukturernas påverkan på sociala konstruktioner i samhället. Hans exempel rör hur man under olika epoker klassificerade, talade om och behandlade vansinniga personer, men har samma beröringspunkter som exemplet med alkoholisten, vilket visar på det universella användningsområdet som socialkonstruktionismen har som analysverktyg

3.2 Diskurs

Diskurs kan förenklat förklaras utifrån vad som sägs, hur det sägs och alternativ till hur det kunnat sägas. Vad som är kulturellt accepterat som sanning och som är trovärdigt och klokt byggs upp via en diskurs. Genom diskurser visas även vad som inte är acceptabelt inom en diskurs, där exempelvis vad som inte får sägas eller hur det inte får sägas beror på diskursen (Börjesson, 2003). Språket är därför en konstruktion, och genom diskursanalys kan diskurser och begrepp som språket ger upphov till studeras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Att använda talspråk i en vetenskaplig text vore oacceptabelt utifrån rådande diskurs, eftersom en sådan text förväntas formuleras på ett specifikt vis, på samma sätt som en skvallertidning formuleras på sitt vis. Både en vetenskaplig skrift och en skvallertidning bidrar dock till skapandet av verkligheten, där det som skiljer de olika textformerna är *hur* de väljer att berätta något om verkligheten. Vetenskapliga skrifter och skvallertidningar existerar inom olika diskurser och har därmed olika förväntningar på sig för hur de bör skildra verkligheten, något Börjesson (2003) beskriver på följande sätt:

Diskurser representerar eller föreställer verklighet – samtidigt som diskurser skapar världen genom läggande av tyngdpunkter och givande av selektiva skildringar. Med den så kallade postmoderniteten inom samhällsforskningen har följt en ökad skepsis angående om kategorier har någon stabil och yttersta mening. Istället har variation, nyfikenhet – och rent av intuition lyfts fram för det analytiska arbetet. (Börjesson, 2003, s.19)

Eftersom det i socialkonstruktionistiskt perspektiv inte finns en objektivt observerbar verklighet kan diskursanalys endast tolka de rådande diskurserna för att studera vad de säger om verkligheten (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Syftet blir inte att klargöra hur det som observeras verkligen är, eftersom det vore omöjligt ur det socialkonstruktionistiska perspektivet. Ett uttalande av verkligheten formas av språket och blir därför en subjektiv skildring av verkligheten (Börjesson, 2003). Enligt Burr (2003) låter diskurser oss ordna och kategorisera vår verklighet på ett sådant sätt att vidare förklaring inte är nödvändig för varje givet tillfälle, eftersom ord bär med sig värderingar som kan tas för givet inom en diskurs. Exempelvis Skolverkets (2011/2016, s.153) uttryck i kunskapskraven för musik i årskurs 9 ”tolka musik till ett uttryck” eller ”byta ackord med flyt” kan vara svåra att tolka för den som inte är insatt i läroplanen för musikämnet i grundskolan och dess diskurs, medan det för musiklärare ter sig mer begripligt.

Foucault är den forskare som enligt Börjesson (2003) främst förknippas med begreppet diskurs. Foucault (1966; Foucault & Gordon, 1980) fokuserade en stor del av sitt skrivande kring makt och vetande, där begrepp som *sanningseffekter* förklarar hur sanning skapas inom olika diskurser och i förlängningen vad som är tänkbart inom en diskurs (Foucault & Gordon 1980; Börjesson & Palmblad, 2007). Således skapar diskurser även maktförhållanden inom sociala praktiker, vilket gör att makten är vad som både skapar hur vår sociala omvärld är och vad som avgör hur vi människor pratar om den (Foucault & Gordon 1980). Inom diskursanalys undersöks därför inte huruvida något är falskt eller sant eftersom resultatet inte kommer att existera utanför diskurserna. Istället bör fokus ligga på hur sanningseffekter skapas inom diskurser, och analysera de processer där diskurser konstrueras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Ett exempel på hur skapade sanningseffekter och maktstrukturer inom en diskurs kan analyseras är genom så kallad *dekonstruktion*. Till följd av att språket enligt socialkonstruktionismen är en grundpelare för hur vi skapar vår verklighet har dekonstruktion uppkommit som metod för att ta isär begrepp och se på deras beståndsdelar (Burr, 2003). Hur är begreppen uppbyggda, av vad är de uppbyggda och i vilket sammanhang skapades begreppen? Dessa frågor ställs i syfte att visa hur en social konstruktion inte nödvändigtvis behöver vara strukturerad på det sätt den är för tillfället (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Sättet på vilket vi pratar om något implicerar även hur vi behandlar det, och genom dekonstruktion av de begrepp vi använder kan vi utmana dem och den bild av verkligheten de skapar (Burr, 2003).

Gemensamt för alla angreppssätt inom diskursanalys är enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) en bakgrund i strukturalistisk samt olika grad av poststrukturalistisk språk teori. Premissen för diskursanalys är att förhålla sig till hur språket skapar verkligheten (Börjesson, 2003). Vanligtvis är utgångspunkten för diskursanalys utifrån vad Burr (2003) benämner som *mikro-* och *makrodiskurser*, vilket även kan liknas vid Börjesson & Palmblads (2007) benämningar *stora* och *små diskurser*. Benämningen mikrodiskurser, eller små dito, syftar till hur människor skapar diskurser i interaktion med varandra. Här är diskurspsykologi ett vanligt angreppssätt (Burr, 2003), där social interaktion och språk ses som olika former av social handling och undersöks genom analys av hur människor talar om verkligheten (Börjesson & Palmblad, 2007; Burr, 2003). Benämningen makrodiskurser, eller stora diskurser, syftar i sin tur på hur språket är bundet till sociala strukturer, institutionaliserade praktiker och maktrelationer (Burr, 2003). Börjesson & Palmblad (2007) lägger stor vikt vid att stora diskurser existerar över gränserna för olika institutioner, vilket innebär att varianter kan existera för en diskurs inom olika områden som tillsammans bildar en stor diskurs. Ett vanligt angreppssätt för analys av stora diskurser är genom diskursteorin, där maktförhållanden undersöks genom att titta på hur de styr och begränsar grupperns handlingsutrymmen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000; Burr, 2003). Det bör dock tilläggas att det inte finns en klar skiljevägg mellan stora och små diskurser, och de bör därmed enligt Burr (2003) bringas samman i en syntes.

3.2.1 Subjektpositioner

Ett centralt begrepp för studien är vad Ahrne och Svensson (2015) benämner som *subjektpositioner* (förkortat positioner) vilket beskrivs som ”det utrymme som människor kategoriserade på olika sätt ges för sitt agerande” (s.165). Begreppet kan liknas vid begreppet *roll* i den mening att en person kan ha flera olika positioner eller roller, men där begreppet subjektposition fokuserar mer på positionens ramar inom en diskurs (Ahrne & Svensson, 2015). Det är alltså möjligt att ha flera subjektpositioner utan att de kommer i konflikt, men de olika positionerna existerar inom olika kontext.

3.3 Socialkonstruktionism i förhållande till arbetet

Utifrån hur denna studie ämnar undersöka hur musklärare konstruerar sin yrkesroll valdes ett socialkonstruktionistiskt perspektiv. Sett till studiens syfte kan Burrs (2003) förslag om syntes och att se på en diskurs ur både mikro- och makroperspektiv vara relevant. I detta arbete står dock mikroperspektivet i fokus, då det är små diskurser (Börjesson & Palmblad, 2007) som beskrivs utifrån yrkesverksamma musklärares egna upplevelser.

4 Metod

För att undersöka hur yrkesverksamma musklärare konstruerar sin yrkesroll i förhållande till sin utbildning och yrkeserfarenhet valdes intervju som metod. Empirin består av totalt fem intervjuer med yrkesverksamma musklärare på två gymnasieskolor i södra Sverige. För att analysera och tolka resultatet valdes diskurspsykologi utifrån ett mikroperspektiv, som begreppen beskrivs av Burr (2003) (beskrivna i 3.2). En intervju bidrar med informantens upplevelser, vilka kan förstås genom den diskurs de är verksamma inom (Burr, 2003), och på så sätt kan ett socialkonstruktionistiskt perspektiv bidra till förståelse för den presenterade kunskapen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.1 Intervju

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) handlar en intervju om hur informantens subjektivitet *konstrueras* genom intervjun, inte om att *avslöja* informantens subjektivitet, då olika samtalspraktiker ger upphov till olika former av subjektivitet. Forskaren bör noga lyssna efter meningen som framträder i samtalet, vilket innebär att intervjun kan ses som en guidad konversation (Ahrne & Svensson, 2015). Kvale och Brinkmanns (2014) ger en beskrivning av hur intervjuaren kan ha inställningen av en *resenär*, där en sådan inställning tillåter en flexibilitet i hur intervjuaren kan samtala med den som intervjuas. Denna inställning utgår ifrån att samtal är intersubjektiva och sociala, vilket innebär att intervjuaren och intervjupersonen skapar kunskap tillsammans.

4.1.1 Urval

Ahrne och Svensson (2015) påtalar vikten av att vid kvalitativa intervjustudier vara transparent och visa i sin studie hur urvalet av informanter gjorts. För att förtydliga så kommer benämningen *informanter* att användas för att hänvisa till de som intervjuats. Ahrne och Svensson (2015) beskriver benämningen så här:

Medan respondenten i denna uppdelning kommer att svara på frågorna så som de formulerats av intervjuaren, kommer informanten att svara på frågor som kommer ur hans eller hennes kultur eller sociala miljö. (Ahrne & Svensson, 2015, s.47)

För intervjuerna kontaktades totalt 31 yrkesverksamma musklärare på fyra gymnasieskolor, varav totalt fem av musklärarna från två av skolorna svarade och ställde upp på en intervju. Valet av informanter gjordes utifrån vad Bryman (2008) benämner som *bekvämlighetsurval*, vilket beskrivs som personer som finns tillgängliga för forskaren utifrån faktorer som exempelvis geografisk närhet. De fyra gymnasieskolorna är samtliga belägna i södra Sverige.

4.1.2 Presentation av informanter

Informanterna har anonymiserats utifrån namn, kön och huvudinstrument. Informanterna presenteras främst utifrån deras erfarenhet och de ämnen de undervisar inom.

Anders: Har cirka 25 års yrkeserfarenhet, både inom kulturskola och gymnasium. Anders undervisar för tillfället i kurserna Instrument eller sång 1–2 samt Ensemble på gymnasiet. Utöver detta jobbar han även på kulturskola med både enskild undervisning och gruppundervisning, samt är aktivt engagerad i den orkester han driver via kulturskolan.

Britt: Har cirka 20 års yrkeserfarenhet inom gymnasieundervisning. Britt undervisar främst i kurserna Gehörs- och musklära 1–2, men har även erfarenhet av undervisning inom

Instrument eller sång 1–2, Ensemble och den tidigare kursen Arbetsmiljö.

Cecilia: Har cirka 20 års yrkeserfarenhet inom främst gymnasium men även kulturskola. Cecilia undervisar i kurserna Instrument eller sång 1–2, Ensemble och Gehörs- och musikleära. Cecilia började arbeta inom kulturskolan efter sin examen, men är numera bara yrkesverksam inom gymnasiet.

David: Har cirka 20 års yrkeserfarenhet inom gymnasium. David undervisar för tillfället inom kurserna Musikproduktion 1–2, Ensemble och Instrument eller sång 1–2. Han har även tidigare erfarenhet av att spela i symfoniorkester, men då hans skola inte har tillgång till en orkester är han numera inriktad på pop- och rocksammanhang inom sin undervisning.

Erik: Har cirka 20 års yrkeserfarenhet inom både kulturskola och gymnasieverksamhet. Erik undervisar för tillfället inom kurserna Gehörs- och musikleära 1–2, Ensemble samt Instrument och sång 1–2. Han har erfarenhet inom kulturskola, men arbetar för tillfället bara inom gymnasieskolan. Utöver sitt läraryrke är Erik en aktiv musiker som spelar i olika musikaliska sammanhang.

4.2 Genomförande

Intervjuerna i studien utformades enligt vad Kvale och Brinkmann (2014) kallar *halvstrukturerad forskningsintervju*, även benämnt som *semistrukturerad intervju* (Bryman, 2008; Ahrne & Svensson, 2015), där frågorna är öppna men strukturerade inom samma område. Frågornas fokus i en halvstrukturerad forskningsintervju ligger på informantens upplevelser och värderingar kring sin utbildning och sitt arbetssätt, för att klargöra deras bild av lärande. Inom en halvstrukturerad forskningsintervju utgår intervjuaren från en intervjuguide där färdigformulerade teman och frågor står nedskrivna (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2008). I en intervjuguide är frågorna av öppen karaktär, ej ledande samt formulerade med ett begripligt språkbruk. Guiden innebär inte en punktlista som ej får avvika ifrån, utan intervjuaren är fri att omformulera och förtydliga om nödvändigt, samt ställa följdfrågor om sådana uppstår. Liknande flexibilitet kan ses i hur informanten kan besvara frågorna på sitt eget vis, eftersom fokus i halvstrukturerade forskningsintervjuer ligger på vad intervjupersonen anser är viktigt (Bryman, 2008).

Arbetet med intervjuerna inleddes med att ta fram en intervjuguide med förslag på följdfrågor, utifrån Brymans (2008) samt Kvale och Brinkmanns (2014) beskrivningar. För att behålla resenärinställningen och flexibiliteten av hur en semistrukturerad forskningsintervju kan ses som en guidad konversation, lades vikt vid att använda ett språkbruk anpassat efter musikleärarnas vardagsspråk. Intervjuerna genomfördes på respektive informants skola, och varje intervju hölls i en musikal där intervjun kunde ske ostört, för att skapa en lugn och trygg miljö (Kvale & Brinkmann, 2014). Varje intervju spelades in med samtycke från informanterna, och både vid mailutskicket samt innan respektive inspelning informerades varje informant om sin anonymitet, frivillighet samt hur materialet endast kommer att nyttjas för detta arbete (Vetenskapsrådet, 2011). Ahrne och Svensson (2015) påtalar att en intervjustudie behöver innehålla åtminstone tio till femton intervjuer för att kunna uppnå så kallad *mättnad* i sina svar. Mättnad innebär att när ett visst mönster återkommer bland informanternas svar kanske en ny intervju inom samma grupp inte tillför mycket ny information. För att veta om en studie uppnått en mättnad behöver intervjuer varvas med analys, vilket innebär att det inte finns en explicit gräns för när mättnad uppnås inom en studie (Ahrne & Svensson, 2015). Redan vid fjärde intervjun kunde vissa mönster i informanternas svar urskiljas, och även om analysprocessen inte formellt var påbörjad under perioden som intervjuerna utfördes kunde ändå en viss grad mättnad uppnås vid den

avslutande femte intervjun. Efter avslutade intervjuer transkriberades inspelningarna, för att senare bearbetas vid analysen av data (Ahrne & Svensson, 2015).

4.3 Analys

I detta avsnitt följer en beskrivning av analysprocessen av det empiriska materialet.

4.3.1 Transkribering av intervjuer

Under intervjuerna spelades samtalen in, och enstaka anteckningar gjordes för möjliga teman som verkade framträda tidigt. När samtliga intervjuer var genomförda spelades de upp via dator och transkriberades för hand. Vid transkriberingen skrevs allt ned ordagrant, för att sedan korrigeras genom att rätta till stamningar, icke kompletta meningar och andra talfel som inte påverkade meningens innehåll. Kvale och Brinkmann (2014) menar att en sådan korrigering är en process för att göra en adekvat översättning från muntligt till skriftligt språk. Vidare anonymiserades namn, kön, skolor och huvudinstrument, och informanterna gavs fiktiva namn. När samtliga transkriptioner var färdiga inleddes analysprocessen av dem genom noggrann läsning av samtliga intervjuer (Braun & Clarke, 2006), där tidigare anteckningar om möjliga teman färgmarkerades i respektive transkription. De teman som framträtt har under arbetets gång omarbetats när liknande teman hittats, och på så sätt förenats för att skapa större och mer övergripande teman.

4.3.2 Diskurspsykologiska begrepp och verktyg

Holmberg (2010) och även Potter (1996) presenterar ett stort antal diskurspsykologiska verktyg att använda vid en diskurspsykologisk analys, där detta arbete endast berör ett fåtal. Holmberg (2010) menar att samtliga verktyg inte kan användas för varje samtal eller text, vilket betyder att forskaren måste lära sig identifiera när ett specifikt verktyg bör och kan användas. Detta medför att varje material behöver sina egna specifika verktyg för att analyseras. Här efter följer därför en kort presentation av de diskurspsykologiska begrepp och verktyg som används i just detta arbete:

Variation beskriver Holmberg (2010) utifrån hur ett fenomenets konstruktion kan se olika ut för olika människor, men också att individens motiv för fenomenets konstruktion kan variera. Variationer kan ses som ett resultat i sig, och olika motiv behöver därför inte ses som inkonsekvent. En elev som kallar körämnet tråkigt med motivet att det saknar instrument kan även motivera att hen inte gillar kör på grund av att hen inte kan sjunga. Båda motiv konstruerar körämnet som tråkigt, men motiven varför varierar. Utifrån motiven blir därför *funktion* och *effekt* av uttalanden relevanta.

Forskaren kan bilda hypoteser kring ett uttalandes funktion för att avgöra vilket syfte uttalandet har bortom uttalandet (Holmberg, 2010). Ett uttalande från en informant kan ha funktionen att framhäva denne på ett visst sätt, men likväl kan funktionen vara att övertyga de andra i ett samtal, eller forskaren, om ett intryck. Oavsett funktion av ett uttalande kommer uttalandet att skapa en konstruktion, vilken i sin tur kommer ha en effekt på sin omgivning, vilken i sin tur kan bidra till att skapa en uppfattning hos en individ för ett fenomen. Potter (1996) menar att ett påstående är kontextuellt och bör tolkas därefter, vilket ställer krav på att inte skapa hypoteser för funktion och effekt utifrån ordagranna betydelser (Holmberg, 2010). Funktion och effekt fyller båda en roll i att konstruera verkligheten på något sätt, vilket innebär att aspekter som exempelvis anspråk, intresse och insats spelar in vid uttalanden av vad som uppfattas som fakta.

Faktakonstruktion genom ett uttalande kan göras både genom att inkludera agenter samt genom att exkludera dem. Vid inkludering av en agent blir faktorer som anspråk och intresse påtagliga, eftersom om det är tydligt att ett uttalande görs utifrån personens egna vinning sjunker dess

trovärdighet (Holmberg, 2010; Potter, 1996). För att undvika att göra anspråk på ett uttalande, och för att legitimera uttalandet, kan retoriska strategier som *stake inoculation* eller *kategoriklassificering* användas. Stake inoculation innebär ett påstående där viss skepsis presenteras, för att sedan bemötas med syftet av uttalandet som ett sätt att framhäva syftet som mer legitimt (Potter, 1996). Ett exempel kan vara ”Först trodde jag inte på LCHF, men det funkar faktiskt”. Skepsisen till dieten följt av påståendet att dieten funkar framhäver dietens effekt som mer legitimt genom hur den till synes bevisas genom att bemöta skepsis. Genom stake inoculation kan en agent minska sitt synliga anspråk på ett uttalande för att framhäva det som mer legitimt, eftersom uttalandet på så sätt framhävs mer som fakta än som en åsikt. Liknande sätt att distansera uttalandet från den som gör uttalandet kan ses i hur kategoriklassificering framhäver en agent som medlem i en kategori föreskriven med vissa egenskaper. Istället för att framhäva en personlig åsikt kan den göras i egenskap av en annan subjektsposition och framställas som mer trovärdig. Dessa positioner konstrueras både synligt och osynligt, och hur dessa positioner konstrueras kommer att ha betydelse för ett uttalandes trovärdighet (Holmberg, 2010). Ett exempel för att illustrera hur subjektspositioners kontext är viktig vore två påståenden i egenskap av en roll där den i en kontext kan anses betydelsefull men i en annan irrelevant:

- 1) ”Som idrottslärare anser jag att LCHF faktiskt är en sund diet”
- 2) ”Som idrottslärare anser jag att den senaste Star Wars-filmen var dålig”

Det blir tydligt att i exempel 1) framställs uttalandet att LCHF är en sund diet som mer trovärdigt genom att agenten klassificerar sig som idrottslärare, och därmed förväntas vara kunnig inom kost och hälsa. Inom exempel 2) däremot kan positionen som idrottslärare anses vara irrelevant för sammanhanget, eftersom positionen inte bär med sig en förväntan på ämnesrelevant expertis som kan stärka påståendet att Star Wars-filmen var dålig.

Faktakonstruktion där agenten exkluderas innebär att anspråk fransägs genom att istället utgå från faktorer som konsensus och bekräftelse (Holmberg, 2010). En strategi för att framställa konsensus är vad Potter (1996) kallar *out-there-ness* som innebär att agenten har syfte att exkludera sig själv genom att distansera sig från påståendet. *Active voicing* är en strategi inom *out-there-ness* där agenten citerar ett vittne för att påvisa någon form av konsensus kring uttalandet som sker (Holmberg, 2010; Potter, 1996). Genom att citera ett vittne framställs uttalandet som oberoende av agenten och därmed mer trovärdigt.

Vid analys av ett uttalande kan även dess så kallade *handlingsorientering* analyseras, i vilken begrepp som *kategorisering*, *normalisering*, *abnormalisering*, *extremisering* och *förminskning* blir relevanta. Hur en agent väljer att kategorisera en händelse får enligt Holmberg (2010) betydelse för handlingsorienteringen av en berättelse, vilket kan ses som att kategoriseringen har olika effekt beroende på hur kategoriseringen görs. Genom exempelvis användning av ord som ”ofta”, ”mycket”, ”konstigt” kan agenten normalisera eller abnormalisera en händelse, vilket innebär att genom sitt ordval konstruera vad som är normalt och inte. Enligt Holmberg (2010) framställs ofta det normaliserade tillsammans med något abnormaliserat för att de båda ska framträda och kunna särskiljas. På liknande vis sker *extremisering* och *förminskning* genom ordval som ”alltid”, ”allihop”, ”fantastiskt” där syftet blir att påvisa en ytterlighet inom ett påstående och styrka dess legitimitet.

4.3.3 Tematisk analys

Den tematiska analysen inleddes genom att kategorisera informanternas svar utifrån de frågor som ställdes under intervjuerna, för att till en början se vilka retoriska strategier som användes. Genom kortare kodning av vilka retoriska strategier som framkom i informanternas uttalanden kunde materialet överblickas ännu en gång för att analysera övergripande teman som framträdde.

I detta skede blev det mer tydligt vad som *stod på spel* (Winther Jørgensen & Phillips, 2000) och en ny indelning gjordes baserat på inställningar till olika lärarpositioner. Efter att en ny indelning gjorts analyserades de nya teman som uppstått för att försöka upptäcka bakomliggande diskurser. Därefter tematiserades resultatet ytterligare för att framhäva de övergripande diskurser som visat sig utifrån analysen.

4.4 Arbetets tillförlitlighet

Winther Jørgensen och Phillips (2000) påtalar fördelen med fokusgruppsamtal som metod vid diskursanalys, eftersom samtalet kommer nära in på vardagssamtalet. Dock fanns ingen praktisk lösning för att anordna ett fokusgruppsamtal med informanterna på grund av både deras olika scheman och arbetsplatser, och därför var enskilda intervjuer det enda alternativet för den kvalitativa delen av detta arbete. Som tidigare nämnt påtalar Kvale och Brinkman (2014) att olika samtal skapar förutsättningar för olika former av subjektivitet, vilket i kombination med hur en intervju är kontextuell (Ahrne & Svensson, 2015) innebär att den data som tagits fram via intervjuerna präglats av just upplägget att använda intervju som metod. Vidare är samtliga informanter lärare jag mött tidigare i livet. Detta medför att jag som forskare inte kan anses neutral och objektiv med tanke på den relation jag har till informanterna (Ahrne & Svensson, 2015). Resultatet av intervjuerna är därför inte nödvändigtvis jämförbara med arbeten i andra sammanhang (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.4.1 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Utgångspunkten för denna studie ligger i hur förståelse för musikundervisning konstrueras inom en diskurs (Burr, 2003) och hur objektivitet inte kan uppnås. I intervjuer delar informanter därför med sig av sina upplevelser, vilka genom analys kan tolkas och kartläggas inom en diskurs, men inte kvantifieras till objektiva och fullt replikerbara fakta. Begreppet *reliabilitet* syftar till en studies tillförlitlighet och replikerbarhet (Bryman, 2008; Kvale & Brinkmann, 2014), vilket menar huruvida en studie kan upprepas av andra forskare och producera samma resultat. Det blir tydligt att reliabilitet strävar efter någon form av objektivitet, vilket som tidigare nämnts inte existerar inom socialkonstruktionismen när det kommer till interaktion mellan människor. Kvale och Brinkmann (2014) menar därför att en för stor tonvikt på reliabilitet kan hämma kreativitet och variationsrikedom, och de värderar därmed flexibiliteten för en intervjustudie. Då intervjuerna i detta arbete genomfördes på två skolor med fem lärare är det rimligt att anta att andra lärare på andra skolor hade kunnat ge andra svar på intervjufrågorna, och därmed påverka reliabiliteten. Sett till hur intervjuerna var oberoende av varandra och den någorlunda mättnad som uppnåddes utifrån dem, där gemensamma påståenden och teman tydligt framträdde som vidare kunde stärkas av enkätsvaren, bör dock ett liknande resultat kunna uppnås vid en upprepad studie (Kvale & Brinkman, 2014). Detta innebär inte att resultatet är objektivt, men kan möjligen tolkas genom hur upplevelserna informanterna bidragit med existerar inom en musikdidaktisk diskurs som i sin tur existerar inom skolvärlden.

Validitet för en studie innebär en mätning av giltighet och styrka. För studier brukar detta innebära att undersöka om metoder mäter det de avsetts mäta (Kvale & Brinkmann, 2014). Implikationen av att mäta något är att det från början är mätbart, och även här ser vi hur positivismen kan prägla en studie. Då detta arbete aldrig ämnade att just mäta ett resultat kan det verka missvisande att använda begreppet validitet som ett mått på dess giltighet. I det inledande kapitlet i detta arbete framgår det att arbetets syfte är att *synliggöra* musikleärarstudenters och yrkesverksamma musikleärares *upplevelser* kring sin utbildning. Med andra ord var mätbarhet aldrig en premiss detta arbetet utgick ifrån. Kombinationen av intervjuer, socialkonstruktionism och diskurspsykologi kompletterar varandra väl sett till hur en intervju bidrar med informantens upplevelse, som kan ses som del av en diskurs och förstås utifrån diskurspsykologi (Burr, 2003;

Winther Jørgensen och Phillips, 2000). För att kunna ha en god validitet i en studie behöver samtliga steg i processen kunna motiveras, kontrolleras och tolkas (Kvale & Brinkman, 2014). Genom transparens, där arbetets metod noggrant beskrivits genom detta kapitel, bör därför läsaren kunna bedöma detta arbetes validitet och ta ställning till dess giltighet.

Generaliserbarhet syftar till huruvida resultaten i en studie kan överföras till andra deltagare, kontexter och situationer (Kvale & Brinkman, 2014). Detta kan tyckas vara motsägelsefullt utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv där kunskap ses som socialt och historiskt konstruerat, och därmed existerande inom en kontextuell diskurs. Generaliserbarhet utgår dock inte från att se något i största allmänhet, utan istället avgörs om den producerade kunskapen kan överföras till liknande specifika kontexter (Ahrne & Svensson, 2015; Kvale & Brinkman, 2014). Att göra en bedömning av i vilken mån en studies resultat kan bidra till förståelse för ett fenomen kallar Kvale och Brinkman (2014) för *analytisk generalisering*, där likheter och olikheter analyseras och läggs fram på ett sätt så att läsaren kan bedöma generaliseringsanspråket. Läsaren av detta arbete blir därmed den som avgör om kunskapen som presenteras kan överföras till en relaterad situation.

4.5 Etiska överväganden

I enlighet med Vetenskapsrådets (2011) krav på informerat samtycke har samtliga deltagare blivit informerade om att arbetet de deltog i ämnade undersöka deras inställning till sin musiklärarutbildning och didaktiska verktyg, samt att det var frivilligt att avbryta om de så önskade. Beskrivningarna för intervjuerna var medvetet kortfattade med risk för att annars ge ett allt för ledande intryck av önskvärda svar, men tillräckligt beskrivande för att inte gå emot kravet om informerat samtycke. För att uppfylla konfidentialkravet (Vetenskapsrådet, 2011) informerades deltagarna om sin anonymitet i resultatet, och att detta inkluderade personlig identitet såväl som geografisk plats. Likväl gjordes de medvetna om hur materialet för arbetet förvaras oåtkomligt för obehöriga och endast skulle användas för arbetets syfte, för att följa nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2011). För att anonymisera informanterna utelämnades de olika orter som deras skolor befinner sig i, men som tidigare påpekats är skolorna några jag som forskare känner till väl, vilket medför en brist i anonymiteten för informanterna. För att motverka detta valde jag att endast fokusera på de kurser de undervisar i, vilket medför att faktorer som kön och huvudinstrument bortses ifrån för att stärka anonymiteten.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras fyra olika konstruktioner om lärarpositioner med varierande såväl som samverkande syner på lärarens yrkespraktik.

5.1 Den självständiga läraren

Den självständiga läraren framställs som en position där egen yrkeserfarenhet och reflektion ligger till grund för undervisningen. Läraryrket framställs utifrån hur erfarenhet och förhållningssätt kommer genom att undervisa, och utvecklas utifrån de erfarenheter läraren plockar upp längs vägen.

5.1.1 Den egna erfarenheten

Den egna erfarenheten lyfts fram av samtliga informanter när de beskriver sin yrkesvardag. De beskriver en konstruktion om en självständig lärare som arbetar utifrån personlig reflektion kring sin undervisning. Anders beskriver hur den personliga reflektionen spelar in på följande vis:

Jag tror nog om jag ska skryta lite så har jag en ganska stor fallenhet för att fatta [knäpper med fingrarna] ”det där, det kommer funka bra i en undervisningssituation.” [...] Det har jag nog klarat. Att koppla själv. Det kan vara en glimt där, att ”där gjorde de något som jag kommer ha nytta av”. Det plockar jag ut genast.

(Anders)

Anders uttrycker hur han läser av elever, vilket han förstärker genom självciterande active voicing. Han fortsätter att på liknande vis uttrycka hur han anser sig kunna se behov bra, vilket återigen förstärks med active voicing och kan tolkas ha den retoriska funktionen att stärka Anders position som en självständig lärare. Positionen bygger på lärarens intuition efter flera års erfarenhet, där förmågan att avläsa elever utifrån en mängd faktorer, såsom känslor, musikalisk förmåga och undervisningssituationer, spelar in.

Vid frågan om hur Erik ställer sig till hur hans egen erfarenhet och lärande exempel påverkar undervisningen talar även han om hur han som lärare utvecklat en intuition:

Då är mitt svar jättemycket. Det har ju att göra med processen att bli trygg i sin lärarroll. Innebär ju massa olika saker. En sak det betytt för mig är att jag blivit mycket bättre på att förstå de sakerna snabbt. [...] Men jag upplever mig mycket tryggare i den känslan, att jag inte behöver ha tänkt igenom så noga längre. Utan jag kan gå lite mer på feeling i stunden, stämning i rummet, miner eller avsaknad av miner hos elever och veta vilken väg jag ska gå.

(Erik)

Erik berättar med en extremiserande retorik att han påverkas jättemycket av sin egen undervisning. Likt hur Anders beskriver sig kunna se ”det där” ser vi här hur även Erik normaliserar en lärarposition där han kan ”gå lite mer på feeling” eller känna av stämningen hos elever. Erik beskriver en sorts sanningskonstruktion där den egna erfarenheten ingår i processen att bli trygg i sin lärarroll, vilket även David implicerar när han berättar om hur den egna erfarenheten påverkar hans undervisning:

Det är ju en tungt vägande faktor, det man upplever själv i klassrummet väger väldigt tungt. Det är så direkt så att det kan man nästan inte bortse ifrån om en lektion blir misslyckat, för det känns jobbigt. [...] Eller när man lyckas och känner "Shit vilken bra lektion!". Det väger tungt.

(David)

David repeterar hur egen erfarenhet ”väger tungt”, där han genom en extremiserande retorik menar att en lärare inte kan bortse ifrån en misslyckad lektion. Han beskriver även att lyckade lektioner väger lika tungt, vilket han förstärker genom självciterande active voicing. Den självständiga lärarpositionen kan här tolkas ha betydelsen att reflektera kring sin undervisning och ta ställning därefter, vilket även Anders uttrycker när han pratar om hur hans undervisning påverkas av egen erfarenhet:

Men det är klart att tar man inte tillvara på det, vad man har misslyckats med eller lyckats med, då är man ju dum. Så det är klart man måste ta till sig så mycket som möjligt. "Det här funkar ju inte, då gör jag om det till en annan gång". Sen är man ju människa och man är ju som man är, men man försöker ju ändå att sträcka sig så långt som det går åt något håll för att det ska bli bättre.

(Anders)

Anders för en abnormaliserande retorik i hur en lärare som inte tar tillvara på egen erfarenhet vore dum, vilket kan tolkas som en retorisk strategi med funktion att stärka den egna erfarenheten som grund för undervisning. Han stärker detta resonemang genom ett självciterande active voicing där han berättar hur han anpassar sin undervisning, vilket han normaliserar genom att uttrycka ”sen är man ju människa och man är som man är”. Resonemanget implicerar även hur lärarpositionen främst utvecklats genom egen erfarenhet som grund, vilket är ett resonemang Cecilia delar:

Jag tror nästan bara genom att praktisera det själv. Jobba som lärare i x antal år. [...] Ja det kanske har och göra med hur man själv blivit undervisad. Det är en klyscha kanske. Det finns något omedvetet med det kanske. Jag tror jag gör det för att jag tycker att det funkar bra. Och jag vill ju få med alla på tåget på något sätt i undervisningen så att alla ska känna att de är med på något sätt, och förstår. Men sen har man ju också en längtan efter att få utveckla sin undervisning och göra på nya sätt. Men det är lätt att fastna i mönster, sådär.

(Cecilia)

Även Cecilia menar att hon utvecklat sina metoder på egen hand, genom att arbeta som lärare i ett antal år. Hon uttrycker att undervisningen påverkas av hur hon själv blivit undervisad, en konstruktion hon normaliserar genom att benämna den som en ”klyscha”, och förstärker genom att uttrycka hur effekten av den är att det funkar bra. Att undervisa som en själv undervisats kan enligt Cecilia få effekten att alla förstår. Denna funktion av hennes undervisning förstärker hon till en början genom stake inoculation där hon uttrycker en vilja att utveckla sin undervisning, följt av normalisering i hur ”det är lätt att fastna i mönster”.

Vid Britts intervju berättade hon om hur hon valt att dela upp undervisningen i Gehörs-och musikleära, och fick följdfrågan vad som ligger till grund för hennes metod. Förslag på källor för metoder var utbildning, forskning och fortbildning, vilka Britt direkt avfärdade som sina källor:

Nej ingenting av det faktiskt, tänker jag. Utan bara självskapet. [...] Bara att se till att en hel undervisningsgrupp kan allt om skalor tar 10 eller 12 veckor kanske, och då har man ju så otroligt mycket kvar att jobba med. Så jag insåg att jag måste bestämma mig för allt jag vill gå igenom och sen få stycka upp det i olika delar och se hur mycket tid jag binner lägga på varje moment egentligen.

(Britt)

Britt delar den sanningskonstruktion övriga informanter uttrycker, där hon själv som lärare skapar sina metoder. Utifrån ett bestämt innehåll menar hon att undervisningen i Gehörs- och musikleära måste delas upp, vilket kan ses som en kategorisering hon legitimerar sitt arbetssätt utifrån. Hon stärker denna kategorisering genom att beskriva hur funktionen av uppdelningen ger effekten att läraren kan se hur mycket tid de olika momenten tar.

Diskursen om den självständiga läraren framstår genom dessa utsagor utifrån hur samtliga informanter uttrycker hur deras egna erfarenheter format deras undervisning. Att arbeta som lärare ger erfarenhet för att utveckla sin egen roll och undervisning, vilket framställs som en process grundad i utvärderande reflektioner kring sina metoder.

5.1.2 Genomgången utbildning

Utifrån informanternas inställning till vikten av egen erfarenhet som grund till sin undervisning diskuterades även deras inställningar till sin utbildning som musikleärare efter att de tagit examen.

Jag måste säga att jag minns väldigt lite av det. Metodiken minns jag att jag gjorde revolt. För att jag inte ansåg att man skulle kunna jobba på det sättet som den metodiken var. Så jag började ändra. När jag var utexad då var jag nog allergisk. Jag skulle göra allting annat än vad jag hade lärt mig. Så jag prövade väldigt mycket andra vägar än vad som var brukligt då. [...] Det är klart något har jag säkert fått med mig. Men jag har ganska svårt att ta till mig det som andra säger. Jag är en sån som gärna provar själv och lutar på min intuition. Så är jag.
(Anders)

Anders påtalar att han gjorde ”revolt” mot metodiklektioner under hans lärarutbildning, vilken kan ses som ett sätt att extremisera hur fel han ansåg att metodiken var, för att senare legitimera sitt uttalande om hur han ”började ändra”. Genom att åter extremisera med uttrycket att han var ”allergisk” stärker han sin poäng av att han ”prövade väldigt mycket andra vägar än vad som var brukligt då”. Anders menar att han troligen har fått med sig något, men argumenterar för att han har svårt att ta till sig det andra säger och hellre provar själv utifrån sin intuition. Att erkänna att han fått med sig något kan ses som en retorisk funktion att visa ödmjukhet för sin utbildning, för att sedan kunna styrka normaliserandet av att ”prova själv”. Den egna erfarenheten impliceras i detta uttalande som framstående för Anders undervisning, vilket även visar sig hos de andra informanterna.

Jag såg på min utbildning på ett sätt som en student för gymnasiet som läst ett modernt språk i 5 år ser på sina språkkunskaper. Att man hållit på med något i många år men inte har en aning om det går att använda till något. Jag baserade hela min trygghet i den mån jag hade trygghet på att jag kan spela mitt instrument måste jag säga. [...] Sen hade jag förstås med mig saker, men inte medvetet, utan min bild av att jobba på kulturskola var att man har sin bok, jag kan spela mitt instrument och förklara hur man gör och resten är historia. Så tänkte jag nog. Jag upplevde inte då att någon av pedagogikkurserna var relevant för mig.
(Erik)

Erik berättar hur han efter examen baserade sin trygghet i sina musikaliska kunskaper, vilket han stärker genom sin liknelse där han via active voicing beskriver hur hans förhållande till sin utbildning var likt en ovetande gymnasieelevs förhållande till ett modernt språk. Han stärker sin dåvarande inställning genom att normalisera den bild han hade av kulturskola, vilket då gav effekten att pedagogiken han fått genom utbildningen inte var relevant för honom.

Likaså påtalar Cecilia hur den egna erfarenheten utvecklat hennes lärarposition i kontrast till hennes utbildning:

På slutet där då man insåg att "Nu ska jag snart börja jobba" då samlade man på sig material så att man hade liksom... [...] Jag minns inte riktigt om jag tog med mig någonting konkret sådär. Jag tror mycket... Jag har lärt mig mycket på att undervisa själv, och göra det själv liksom. Väldigt sällan jag tänker på det jag lärt mig, faktiskt. Som lärare har jag definitivt utvecklats genom att lära ut såklart.

(Cecilia)

Cecilia beskriver att det var i slutet av hennes utbildning som hon samlade på sig material, vilket hon förstärker genom självciterande active voicing. Hon uttrycker att hon inte minns om hon tog med sig något konkret från utbildningen, och därefter påtalar Cecilia hur hon som lärare utvecklats genom att undervisa, och sällan tänker på det utbildningen lärt henne. Den retoriska strategin av uttalandet kan tolkas som en förminskning av sin utbildning, där hon påtalar att hon inte minns något konkret samt "väldigt sällan" tänker på sin utbildning. Den egna erfarenheten uttrycker hon med en extremiserande retorik, genom ordvalen "mycket" och "definitivt", och påtalar hur hon lärt sig genom att undervisa.

Uttalandet präglas av en självständig lärarroll genom hur Cecilia påtalar att det är hennes egen erfarenhet som format hennes lärarroll. Den egna erfarenhetens påverkan impliceras vara en effekt av hur utbildningen inte gav "något konkret", vilket kan tolkas som att utbildningen hade en svag koppling till yrkeslivet. Britt påpekar utbildningens inriktning utifrån ett fokus mot musikskap:

Nu finns väldigt mycket positivt jag fått ut av den [musiklärarutbildningen], men om man ska tänka sig att det är en lärarutbildning, och vad jag förstått att det förändras till viss del, men att det skulle kunna vara mycket mer vänt åt att bli lärare, mot att utveckla sig själv som musiker.

(Britt)

Genom den retoriska strategin stake inoculation påpekar Britt hur hon dels fått mycket positivt ut av sin utbildning, samt att utbildningen troligen förändrats. Strategin kan ha den retoriska funktionen att öka tillförlitligheten i hennes uttalande att utbildningen bör vara vänt mot att bli lärare främst före musiker. Britts uttalande implicerar en lärarutbildning som inte försåg henne med de verktyg hon kom att upptäcka behövdes i läraryrket, något som även David uttrycker:

En sak som man tydligt inte lärde sig var ju att... Det var mycket fokus på att göra en lektion, "hur ser en lektion ut?", medan när jag började jobba så insåg jag att det är väldigt mycket en process. Så jag tänker inte mycket alls på en lektion, som man tenderar att göra när man utbildar sig. Nu är det mer "Hur gör jag det här momentet som jag håller på med i tio lektioner, och hur tar jag det vidare?" Det är längre perspektiv än det jag fick på musikhögskolan.

(David)

Genom en extremiserande retorik där David påtalar något en "tydligt inte lärde sig" och hur det var "mycket fokus" på en lektions uppbyggnad, i kombination med active voicing, stärker han konstruktionen av att se lektioner som en process. Denna konstruktions funktion får därför effekten att han avfärdar fokuset på individuella lektioner och istället förespråkar längre processer, vilket han förstärker via självciterande active voicing. Han menar att detta är ett längre perspektiv än det han fick på musikhögskolan, vilket stärks genom hans två tidigare retoriska strategier.

Davids uttalande visar på hur den självständiga lärarrollen framträder utifrån ett behov att utveckla kunskaper hans utbildning inte försåg honom med. En sådan inställning kan därmed tänkas främja förhållningssätt där läraren baserar sin kunskap på egna erfarenheter, vilket Anders uttrycker på följande vis:

Jag försöker nog att gå ganska mycket min egen väg och hitta former för det jag känner och vet att det kommer funka. Jag vet att det funkar med orkester! Jag tycker det är konstigt att inte fler kör det. Det är ett så strukturerat upplägg av uppgifter. Du behöver inte prata så mycket, alla vet vad det handlar om.

(Anders)

Anders beskriver sig främst vara påverkad av att gå sin egen väg. Han utgår ifrån en stark sanningskonstruktion där orkester är en framstående form av musikundervisning, vilken han stärker genom abnormalisering där att inte hålla på med orkester är ”konstigt”. Han påtalar arbetsättet som så pass strukturerat att du inte behöver prata så mycket, vilket han stärker med en extremiserande retorik där ”alla vet vad det handlar om”. Den konstruktion han främjar baseras starkt i att ”Jag vet att det funkar med orkester!”, vilket även implicerar ett förväntat resultat för vad musikundervisning ska ge. Således påvisas en stark tilltro till den egna erfarenheten och vad målet med undervisning är.

Den självständiga lärarpositionen kan tolkas uppstå utifrån ett behov att utveckla förmågor och kunskaper som informanterna beskriver att deras utbildning inte försåg dem med. I yrket som musiklärare uttrycker informanterna hur de utvecklats genom att arbeta, utvecklat egna metoder och fått nya perspektiv på upplägg för lektioner.

5.1.3 Styrdokument inom undervisning

Då musikundervisning på gymnasiet sker i form av kurser med tydliga mål beskrivna i de olika styrdokumenterna tillfrågades informanterna om hur styrdokument påverkar och eventuellt utvecklar deras undervisning.

Ibland kan man väl känna sig lite slav under styrdokumenterna sådär. Att undervisningen inte får dra iväg åt fel håll och man får hålla sig inom ramarna. Ibland kan det vara en stress. [...] Men styrdokumenterna måste vi ju hålla oss till. Kanske inte kan säga att de utvecklar min undervisning på något sätt, snarare att de styr.

(Cecilia)

Genom en extremiserande retorik där Cecilia uttrycker att hon ibland känner sig som en ”slav” under styrdokumenterna implicerar hon en brist på frihet som effekt av styrdokumenterna. Hon stärker detta genom att påtala hur ramarna kan vara en stress, vilket kan ha den retoriska funktionen att ytterligare stärka hennes tidigare implikation om bristande frihet. Enligt henne framstår styrdokumenterna inte som utvecklande material, utan istället styrande. Uttalandet kan tolkas som något av en kompromiss mellan positionen som självständig lärare och överordnade regler för undervisningen. En sådan kompromiss uttrycker även David utifrån hur han använder styrdokumentens tolkningsutrymme:

Det finns saker som står som jag är kritisk till. Men det står där, så då måste jag förhålla mig till det. Jag kan ju fortfarande ta beslutet att "Det här som står håller vi inte på med länge. Vi betar av det under kortare tid" för att det finns andra saker att lägga mer tid på. [...] Men de styr ju inte metod direkt, de berättar ämnesområden kan man säga, de berättar inte hur jag ska göra. Metoden är fortfarande ganska mycket upp till mig, så den får jag nog från andra håll.

(David)

David påvisar likt Cecilia en kompromiss mellan positionen som självständig lärare och överordnade regler för undervisningen, där han uttrycker sig kritisk till vissa delar av styrdokumenterna men fortfarande måste förhålla sig till dem. Han menar dock att han har viss frihet i tolkningen av dokumenterna och kan välja att lägga mindre tid på moment han är kritisk till, vilket han normaliserar via active voicing. Vidare påtalar han hur styrdokumenterna inte styr hans val av metod, vilket har effekten att han själv kan styra över metodvalet. En sådan kompromiss uttrycker även Erik där även han utnyttjar det tolkningsutrymme som erbjuds:

För att jag ska vara trovärdig som lärare och i min undervisning så måste jag tycka att det är relevant. Så om det är något jag inte tycker är relevant så måste jag jobba med den formuleringen så att den blir relevant i min undervisning. Så det gör jag. Jag gör också en värdering. Dels har Skolverket gjort en värdering, men jag gör också en värdering om vad jag tycker är mer eller mindre viktigt. Den värderingen upplever jag att jag får göra som lärare.
(Erik)

Erik gör en kategorisering där en lärare förväntas anse styrdokumenterna vara relevanta, vilket han utvecklar genom resonemanget att om det är något läraren finner irrelevant måste hen jobba med detta för att göra det relevant i sin undervisning. Den retoriska funktionen av hans kategorisering kan tolkas som stake inoculation varigenom han stärker sitt anspråk på att göra en värdering om vad som är relevant utifrån att han gör styrdokumenterna relevanta i sin undervisning.

I gehörs- och musiklära anser Britt att styrdokumenterna är relevanta och har tydliga mål som överensstämmer med hennes bild av vad som bör ingå i ämnet, vilket gör att en kompromiss mellan hennes position och styrdokumenterna inte blir lika påtaglig.

Även om just kursen lätt kan bli att det är oavsett vad som stått i styrdokument så hade jag kanske haft liknande innehåll i kursen i och med att det är så tydliga musikenskaper som ska tränas på. Lära sig musikteori, lära sig musikgeometri. Så att, styrdokument till viss del kanske inte hade förändrat min undervisning så mycket om det stått något annat i texten så att säga, men självklart styr ju den innehållet i vad jag ska jobba med och kanske fokusera på.
(Britt)

Britt resonerar att kursens mål är så pass tydliga att hon troligen hade haft liknande mål med sin undervisning även utan styrdokument. Dock påtalar hon hur de möjligen inte hade förändrat hennes undervisning så mycket om något ändrats i dem, vilket kan ses som en strategi för att normalisera det innehåll och arbetssätt hon anser vara relevant för kursen. Normaliseringen kan möjligen tolkas som en implikation för hur en kompromiss hade varit mer påtaglig om hon ställt sig mer kritisk till kursplanernas innehåll.

Ja men alltså när jag ska sätta betyg och så då måste jag ju förhålla mig till dem, och då försöker jag verkligen att hålla mig så uppdaterad och försöker påminna mig om det. Men jag har lite svårt att minnas det där så, ja...
(Anders)

Anders medger att han måste förhålla sig till dokumenterna, där han påtalar hur han ”försöker påminna” sig om dem vid betygssättning. Detta kan tolkas som användning av den retoriska strategin stake inoculation för att minska beskyllning när han uttrycker att han har svårt att ”minnas det där”, vilket kan implicera att styrdokumenterna inte påverkar undervisningen nämnvärt. Detta skulle kunna tolkas som antingen en konsensus eller kritik till innehållet i

styrdokumenten, där implikationen oavsett innebär att han tar position som den självständiga läraren.

Relationen informanterna har till styrdokumenten visar på hur den självständiga lärarpositionen framställs genom tolkningsutrymmet som de innefattar. Utifrån informanternas uttalanden kan sägas att läraren har möjlighet att värdera innehåll och metod för att nå en kompromiss mellan de mål som uttrycks för en kurs och lärarens egen erfarenhet.

5.1.4 Yrkeserfarenhet genom praktiserande

Utifrån hur informanterna uttryckt sin inställning till den egna erfarenheten av läraryrket och den erfarenhet som musikleärodbildningen gett dem diskuterades hur deras syn på sin utbildning förändrats genom yrkeserfarenhet.

För mig var det inte efter att jag börjat jobba en massa år och blivit äldre som jag var eventuellt var mottaglig för det vi läste om då. Avsaknaden av arbetslivserfarenhet och att jag var för ung. Jag var i fel stadie för att läsa kurserna då. [...] För mig blev det så abstrakt. Jag hade ingen aning om varför man skulle prata om vad olika personer tyckt kring pedagogik i olika böcker. Det fanns ingen konkret grej med det alls.

(Erik)

Erik uttrycker att yrkeserfarenhet och mognad var två viktiga faktorer som kunde göra honom mottaglig för pedagogiska teorier. Genom att påtala hur utbildningens material var abstrakt och hur det inte fanns någon "konkret grej med det alls" både abnormaliserar han utbildningens innehåll och stärker detta genom det extremiserande ordvalet om hur det inte fanns något konkret alls. Den retoriska funktionen att abnormalisera utbildningens innehåll får då effekten att läraren måste lära sig på egen hand för att utveckla sin lärarposition.

Även David menar att yrkeserfarenhet har gett honom möjlighet att ta till sig de teorier han läst om under sin musikleärodbildning:

Jag har nog ett mycket mer sunt förhållande till de pedagogiska teorierna nu än när jag fick dem på musikhögskolan. Då visste jag nog inte vad jag skulle ha dem till. Känslan när jag skulle undervisa var att "Jag får ju bara lösa det här", jag tänkte inte på ifall det var sociokulturellt. Medan jag nu kanske lite sådär överblickar lite mer. [...] Olika saker som står att man ska uppnå i kursen kan man nå på olika håll. Ibland är det faktabaserat och ska nötas in, och ibland har man möjlighet att jobba kreativt och eleverna samarbetar. Teorierna kan hjälpa en att organisera och se vad man gör.

(David)

David menar att han under utbildningen inte visste vad han skulle ha de pedagogiska teorierna till, vilket han förstärker genom självciterande active voicing. Uttalandet kan tolkas som stake inoculation där han uttrycker hur han till en början inte såg nyttan av teorierna, men nu har ett mer sunt förhållande till dem och kan överblicka sin undervisning mer med hjälp av dem. Han påpekar hur olika delar av en kurs kan uppnås på olika sätt, där han bland annat påtalar hur faktabaserat material ska nötas in, och med sitt uttalande om hur teorierna kan hjälpa till att organisera det som ska göras implicerar han att teorierna medför bestämda metoder. Denna kategoriklassificering får effekten att det är teorierna som bestämmer hur exempelvis faktabaserat material ska nötas in, och stärker därmed konstruktionen av ett sådant arbetssätt.

David utvecklar sitt resonemang kring hur teorierna kan hjälpa läraren att organisera sin undervisning på följande vis:

Man behöver prova på. Behöver lära sig metoder och teorier även om man kommer knyta ihop dem mer sen, om jag ser till hur jag själv fungerar i alla fall. Man behöver nog också på något sätt närma sig det här som man möter när man är mentor till elever och elever som har dåliga erfarenheter av skolan. Det svåra med det tycker jag är hur man hjälper elever som misslyckas på ett eller annat sätt.

(David)

David påtalar hur praktik är viktigt, där han menar att ”man behöver prova på”, och utifrån sin egen erfarenhet skapar han en sanningskonstruktion där teorier är något som förstås senare i yrket. Han menar att det behövs sätt för att närma sig det sociala arbetet med mentorskap och att hantera elever som misslyckats, vilket kan tolkas som att teorier vore till hjälp. Mentorskap är något som även Cecilia uttrycker som en aspekt lärare behöver utveckla:

Jag tänker att praktik är jätteviktigt. Hur mycket man än läser om något så är det först när man är i det som man verkligen inser hur det är att vara lärare. [...] Om man tar saker man inte alls pratade om på utbildningen, det här med att vara mentor. Den biten liksom. Hur håller man ett utvecklingsamtal, hur hanterar man elever som har någon svårighet med det ena eller det andra? Föräldrakontakt. Det får man ju lära sig själv liksom. Eller ta råd av kollegor.

(Cecilia)

Cecilia påtalar en sanningskonstruktion där lärarpositioner framträder först när en arbetar, och menar därför att praktik är viktigt. Hon stärker det egna arbetets betydelse genom att påtala hur en behöver lära sig själv om sociala bitar som utvecklingsamtal, elevers svårigheter och föräldrakontakt som en effekt av brister i hennes utbildning.

I detta avsnitt om den självständiga lärarpositionen framträder en position där musikläraren utvecklar en självständighet byggd på reflektion kring sin undervisning och egen erfarenhet. Informanterna uttrycker ett behov att tillgodose sig förmågor som deras utbildning inte gett dem, där de genom yrkeserfarenhet kunnat få nya perspektiv kring mentorskap, lektionsupplägg och metoder för undervisning. Den självständiga lärarpositionens förhållande till kursmålen kan tolkas som en kompromiss där den egna erfarenheten tar vara på det tolkningsutrymme styrdokumentet tillåter. Genom fortbildning och yrkeserfarenhet har förståelsen för pedagogiska teorier utvecklats, där behovet att utveckla sin egen undervisning i kombination med erfarenhet kan tolkas vara nödvändiga faktorer för att bli mer mottaglig för teorier och forskning för sin undervisning.

5.2 Den fullkomliga läraren

Den fullkomliga lärarpositionen bygger på en konstruktion där en musiklärare förväntas vara kompetent på såväl flera instrument och musikteknik som inom pedagogik och didaktik. Den fullkomliga lärarpositionen bör inte ses i kontrast till den självständiga lärarpositionen då även den fullkomliga lärarpositionen, liksom den självständiga lärarpositionen, innefattar aspekter som egen erfarenhet och personlig utveckling.

5.2.1 Musikaliska förmågor

Vid frågan om Erik upplevt sig sakna metoder för sin undervisning och situationer där han upplevt otillräcklighet berättar han hur han upplever att han hade varit en bättre lärare om han varit lika bra på att spela alla instrument:

En sak som dyker upp snabbt är att i en ensemblelärsituation så hade jag varit en bättre lärare om jag varit lika bra på att kunna spela alla instrumenten. [...] En dröm hade varit att bli en bra bruksinstrumentalist, för jag är redan en utmärkt bra bruksspelare i mitt biinstrument, men det hade varit fantastiskt att kunna göra samma sak fast i ett annat instrument och vara lika fri. Där hade jag ju vänt mig till kollegor och bett om tips på hur jag ska öva. Om jag hade haft tiden så hade jag använt den. Nu gör jag inte det.

(Erik)

Erik uttrycker att han önskar vara bättre på fler instrument, där han gör en kategorisering i hur han hade blivit en bättre lärare av att kunna fler instrument. Genom en normalisering av hur han redan är en bra bruksinstrumentalist i sitt biinstrument förstärker han därefter sin tidigare kategorisering. Han för en extremiserande retorik där han menar att det hade varit ”fantastiskt” att kunna vara lika fri inom andra instrument som han är på sitt biinstrument. För att bli bättre inom områden han önskar förbättra menar han att han hade tagit hjälp av kollegor, men att tiden inte räcker till för tillfället.

Jag har ju nosat lite på att vara biinstrumentlärare, och jag kan sakna lite bra metoder för att jobba med timing eller att få med sig instrumentalister att jobba med timing renodlat och medvetet. [...] Och i musikproduktion så är det väldigt tydligt att det är svårt att jobba med liveljud, för det är en svår form när man är en stor grupp, att få till något som liknar en konsert. Det är svårt. [...] När det gäller timinggrejer så har jag pratat lite med trumlärares, för där finns massa bra kunskap att ta med sig.

(David)

David uttrycker en önskan om att arbeta med timing inom biinstrument, då han upplever sig sakna metoder inom området för detta. Inom musikproduktion upplever han sig sakna metoder för att arbeta med liveljud och konserter, vilket han förstärker via en normaliserande retorik där han upprepande påpekar att ”det är svårt”. Även David hade sökt sig till kollegor för att utveckla nya metoder, där han redan pratat med trumlärares om metoder för rytmik.

Att ha en bredd på flera instrument är någon även Britt värderar som musklärare:

Att kunna bredden av instrument är värdefullt på gymnasiet, och självklart som instrumentlärare på kulturskolan eller gymnasiet kunna sitt instrument väl är ju otroligt viktigt naturligtvis. Och där också då inte bara kunna spela utan även kunna ha ett metodiskt material som undervisar också, så att man inte bara är duktig själv utan är bra på att lära ut också.

(Britt)

Britt påtalar vikten av att kunna spela flera instrument, vilket hon genom en extremiserande retorik poängterar som ”otroligt viktigt” för instrumentallärare. Hon utvecklar detta resonemang med hur musklärare även behöver metoder för hur de undervisar, för att inte bara vara duktiga instrumentalister. Britt berättar om hur hennes tid på musikhögskolan utvecklade henne musikaliskt:

Jag utvecklades mycket på mitt egna personliga musikaliska spelande. Jag kom själv in med ett instrument men kom ut med flera. Kunskaperna fördjupades ganska rejält på piano, gitarr och sång. Så jag breddades väldigt mycket under de åren. Så det såg jag väldigt positivt på, den utvecklingen under de åren. Men jag kan tycka att det överlag skulle vara värdefullt om utbildningen gav mer för att undervisningen skulle vara mindre analog och mer modernt värd.

För det blir väldigt mycket "vi spelar i ensemble ihop" men väldigt lite av det här "vi producerar musik digitalt".

(Britt)

Britt menar att hennes muskläroarutbildning breddade henne musikaliskt genom hur hon fördjupades på tre instrument. Den positiva effekten av detta förstärker hon retoriskt genom en extremiserande strategi där hon menar att hon fördjupades "rejält" och breddades "väldigt mycket", vilket hon ansåg vara positivt. Hon uttrycker att utbildningen bör vända sig mot modernare metoder, vilket hon förstärker genom active voicing och uttrycker hur utbildningen undervisar för mycket i ensemblespel och för lite i musikskapande.

Det digitala inom undervisningen är något som även Anders upplever att han saknar:

Alltså jag har alltid saknat det digitala, jag är dålig på det och förstår det dåligt. Jag skulle gärna bli bättre på vad det handlar om. Ljudkällor och annat som man skulle kunna komplettera undervisningen med. [...] I min orkester, det finns jättemycket kompetens där. Vi jobbar jättemycket med ljudkällor där, men jag känner alltid att jag ligger efter och att jag inte riktigt... Jag har svårt att få det att fastna helt enkelt.

(Anders)

Genom en extremiserande retorik uttrycker Anders att han "alltid" saknat digital kompetens, vilket han normaliserar genom att upprepa att han är dålig på det och förstår det dåligt. Han uttrycker en vilja att bli bättre på exempelvis ljudkällor som komplement för sin undervisning, där han beskriver att han skulle söka sig till sin orkester för att utveckla dessa kunskaper. Han upprepar åter en extremisering av hur han "alltid" ligger efter och har svårt att få det att fastna.

5.2.2 Didaktiska förmågor

Utöver instrumentbredd diskuteras även de didaktiska förmågornas betydelse i förhållande till de musikaliska hos en muskläroare:

Det finns en risk att det blir för stor vikt vid att man är expert på sitt ämne och inte är så bra på det didaktiska så att säga i lektionssalen. Men jag upplever att den didaktiska biten är viktigare, men det måste finnas en jämvikt förstås.

(Erik)

Erik uttrycker här hur för stort fokus på expertis inom ämnet kan få effekten att en brister i det didaktiska. Han förespråkar den didaktiska erfarenheten som viktigast, men i jämvikt med ämneskunskaper. Inställningen är en som även Cecilia delar:

På en gymnasieskola som här så kanske ändå det didaktiska ligger före. Man behöver ju egentligen inte kanske musicera så jättemycket för att vara en bra muskläroare, tror jag, för att hjälpa elever framåt. Musikalisk eller musikersidan kan funka mer som inspiration för eleverna, att man kan inspirera genom att spela för och med eleverna. [...] Det har blivit mer intressant också, att tänka kring lärande, tycker jag när man har jobbat. Att se elever utvecklas är ju en boost liksom. Samtidigt som att man är musiker då, kan ju också ha en didaktisk funktion, på något sätt. Att man inspirerar.

(Cecilia)

Cecilia menar att det didaktiska är viktigast, där hon menar att effekten av det musikaliska kan vara en inspiration främst. Hon uttrycker ett större intresse för lärande till följd av erfarenhet, och uttrycker hur funktionen av hennes musikerskap kan ha en inspirerande effekt på elever. Att vara

en musikalisk inspiration för elever implicerar en någorlunda hög musikalisk nivå, något Anders påtalar när han beskriver sin syn på att vara en inspirationskälla:

Jag tror att för de allra flesta så är det didaktiska viktigare än hur bra du är som musiker. Men för ett fåtal som är riktigt musikaliska så behöver de ha en förebild och en som kan lotsa dem vidare. Jag anser mig ha större didaktisk kunskap än det musikaliska, så därför ser jag mina fördelar och nackdelar. Det är precis så som jag säger att en viss procent kan jag inte hjälpa så bra som jag hade önskat för jag har inte den musikalitet som de eftersöker, men för de allra flesta så är jag ju en inspirationskälla.

(Anders)

Anders menar att det didaktiska är viktigare än det musikaliska, men att ett fåtal extra skickliga elever behöver en mer musikalisk kunnig lärare, vilket han påpekar utifrån en exkluderande faktakonstruktion. Han gör en kategoriklassificering där han placerar sig som främst didaktiskt lagd, vilket får effekten att han inte kan hjälpa de extra skickliga eleverna på grund av bristande musikalitet, men kan agera inspirationskälla för resterande elever. En tolkning av Anders uttalande kan vara en hög värdering av musikaliska, men där didaktiska förmågor värderas högt som lärare.

Blandningen mellan det didaktiska och de musikaliska förmågorna är något även Britt menar bör vara i någorlunda jämvikt med varandra:

Jag tror att man blir inte alls särskilt bra lärare om man inte kan musikteori. Så att bara vara didaktisk skulle bli egentligen bara komma halvvägs. Självklart behövs en undervisningsteknik, det räcker ju inte bara att vara bra på sitt hantverk. Självklart tror jag att båda bitarna behövs, både i alla kurser. Mot många andra så tror jag att jag är ute efter mycket med undervisning, struktur, didaktiskt. Jag tänker mycket på de bitarna. Värderar dem ganska högt. Men jag tror inte jag hade kunnat vara så avslappnad i det om jag inte hade kunskaperna också.

(Britt)

Genom en extremiserande retorik av de två ytterligheterna att antingen bara kunna musikteori eller enbart didaktik resonerar även Britt att en blandning mellan didaktik och ämneskunskaper behövs för god undervisning. Utifrån detta resonemang påtalar hon hur hon strävar efter didaktisk struktur, vilket hon normaliserar utifrån hur hon ”tänker mycket på de bitarna” och ”värderar dem ganska högt”. Hon menar att hon inte hade varit lika avslappnad i sina didaktiska förmågor utan sina musikaliska kunskaper, vilket implicerar ett samspel mellan förmågorna.

Även David menar att en blandning mellan det musikaliska och det didaktiska är nödvändigt:

En lärare som är bra på att konstruera undervisning kan få lärande att hända även om man inte liksom sitter på ämneskunskaperna så mycket. Men det kanske inte fungerar i längden. Sen kommer ju inte det andra funka. Om jag är fantastisk på mitt instrument men inte bryr mig om hur jag undervisar, det kommer heller inte bli så bra. Man behöver lite av varje.

(David)

David förespråkar en jämvikt mellan ämneskunskaper och didaktiska kunskaper, där han stärker sitt uttalande genom att extremisera hur att vara ”fantastisk” på sitt instrument men inte bry sig om undervisning inte funkar. Retoriken är snarlik det extremiserande exempel av ytterligheter Britt resonerade utifrån. Återigen påtalas därmed en jämvikt mellan musikaliska kunskaper och didaktiska.

Den fullkomliga lärarpositionen framträder genom utsagorna utifrån en bild av instrumentbredd och digital kompetens. Aspekten att som musklärare vara kompetent på flera instrument anses vara värdefullt, likaså digital kompetens, där lärarna menar att de kan vända sig till kollegor eller orkester vid behov. Vidare framstår även den fullkomliga lärarpositionen utifrån hur en lärare förväntas ha en jämvikt mellan didaktiska och musikaliska förmågor, om inte till och med en mindre övervikt mot det didaktiska. Att hålla en hög musikalisk nivå och dessutom hålla en lika hög nivå på sina didaktiska förmågor implicerar en fullkomlig lärarposition som ses som en målbild lärarna strävar efter.

5.3 Den sociala läraren

Inom den sociala lärarpositionen värderas grupprocesser både för elevers lärande och för att utveckla den egna undervisningen. Reflektion individuellt och i grupp ses som ett mål, där faktorer som sociala sammanhang, språk och vilja att utvecklas uttrycks som nödvändiga.

5.3.1 Sociala sammanhang och grupprocesser

För mig så betyder det väldigt mycket att ha helbeten. Jag har ju som mål att få så många som möjligt aktiva och att de ska fortsätta ut i ett yrkesliv. [...] Får man dem in i ett socialt sammanhang så brukar de ofta fastna, och då har man helt andra förutsättningar att klara av livet än annars. Och redan när jag jobbar på kulturskolan ser jag ju över "Vart ska jag lotsa den här personen? Ska det bli... är den en rytmisk person, eller en melodisk person? Var känns det bäst?"

(Anders)

Här befäster Anders att funktionen av ett helhetsperspektiv och att få in eleven i sociala sammanhang ger effekten att det ger eleven bättre förutsättningar i både yrkesliv och andra förutsättningar i livet. Han befäster detta genom att citera sig själv genom active voicing, vilket förmedlar en omtanke med arbetssättet i hur han värderar "vad känns bäst?". Utöver ett helhetsperspektiv menar även Anders att han brukar ha "omvända" lektioner där han ber elever beskriva hur de arbetar:

Och den omvända lektionen så jag låter eleven sköta hela proceduren: "Hur övar du?" Alltså. Och då vänder man på det så att eleven får visa "Så här brukar jag öva". En del har inte en aning om det, andra är väldigt drivna, men det har gjort ett större medvetande om hur jag ska hantera min situation på hemmaplan.

(Anders)

Anders beskriver genom active voicing där han citerar sig själv och en fiktiv elev, hur en omvänd lektion fungerar. Att ställa frågan till eleven om hur hen övar får effekten att eleven själv behöver reflektera över sitt arbetssätt, vilket inte alla är lika vana vid, men som gör att eleverna i större grad lär sig arbeta med sitt övande. Han befäster genom active voicing den omvända lektionens effektivitet i hur fler elever blivit medvetna om hur de ska hantera "sin situation på hemmaplan".

Värdet i den personliga reflektionen inom undervisning är något även Cecilia tar vara på inom sin undervisning:

Att få eleverna att själva komma på svaren. Ibland kanske man lägger svaren i munnen på eleverna. Men att få dem att tänka efter själva och komma fram till svaren genom att kanske ställa ledande, eller ställa frågor så att de till slut säger det rätta svaret, om det nu finns ett rätt svar. [...] Ensemble däremot försöker jag i yttersta mån att inte vara med och spela. Det gör

man såklart om det behövs, men att ensemblen ska bära utan mig som lärare. Sen kan man ju stötta upp förstås, men jag får dem ju att spela själva så mycket som möjligt. [...] För där finns inga klara färdiga svar, utan det är mycket kollektivet som ska komma fram till hur det ska vara.

(Cecilia)

Cecilia uttrycker en önskan om att få elever att själva tänka och komma fram till det ”rätta svaret”. Vidare menar hon att en ensemble ska bära och klara sig själv utan att läraren är med, vilket hon legitimerar likt i hur hon i instrumentallektioner ”spelar med om det behövs”. Genom att konstatera att det inte finns konkreta svar för en ensemble normaliseras funktionen av att låta lektionen vara en gruppprocess där eleverna når svaret tillsammans.

David delar Cecilias inställning kring att vara mindre delaktig som lärare, där han menar att detta arbetsätt skiljer sig från instrumentalundervisningen och att en gruppprocess blir enklare ju äldre eleverna blir:

Så det kan nog skilja sig mot ensemble ganska mycket där man mer kan liksom bolla över till en gruppprocess där man vill att eleverna ska jobba och göra sig själv lite mindre delaktig ibland kanske. Och särskilt ju äldre eleverna blir så finns det en stor poäng att bolla över mycket till eleverna, förtydliga vad vi ska göra och säga "Varsågod, börja!". Så det kan ju skilja sig mycket och det kan ju bli mycket mer kreativt då kanske. Man kan lämna över till en process eleverna emellan.

(David)

David beskriver att det finns en poäng att ”bolla över mycket till eleverna”, vilket implicerar att han syftar till kunskapskraven och det centrala innehållet för kursen (Skolverket, 2011). Genom active voicing citerar han sig själv där han innan gett en förtydligande förklaring och därefter släpper eleverna fria att arbeta med innehållet. Effekten av denna metod kan enligt David ge upphov till ett mer kreativt arbete, vilket kan ses som ett sätt att legitimera gruppprocessen som metod.

Även Erik värderar gruppprocessen inom en ensemble:

Jag låter processen gå långsamt i en ensemble. Stoppas och försöker ställa frågor kring varför de gör musikaliska val, eller valt just det instrumentet, ändra om saker för att jag vill att fokus ska ligga på gruppprocess snarare än att den som är bäst på ett instrument ska spela det för att det ska låta bäst. Det tycker jag är ointressant.

(Erik)

Erik beskriver hur han arbetar genom att ställa frågor till eleverna om deras musikaliska och instrumentala val. Han beskriver även hur han ändrar på saker ifall han upplever att fokus blir på att framhäva de duktigaste musikerna på varje instrument, där han abnormaliserar detta genom att benämna det som ”ointressant”. Den retoriska strategin att abnormalisera fokuset på duktiga musiker medför att han legitimerar sitt arbetsätt med fokus i gruppprocessen. Inom denna process menar han att det är viktigt att även genom språket låta elever prata med varandra utifrån benämningar där instrumentet spelar en roll, och inte eleven personligen:

Det är mycket lättare för en sångperson att prata om att "Jag skulle vilja testa om basen kan låta på det här sättet istället" istället för att säga "Kan inte DU spela på detta sättet". Det är lättare att ta sig framåt när det inte är person, utan snarare instrument eller funktion.

(Erik)

Erik citerar här en fiktiv elev som ändrar på sitt förslag om basspel från att låta instrumentalisten stå i fokus till att instrumentens funktion står i fokus. Active voicing används i detta fall för att förstärka legitimiteten av metodens effekt, vilken medför att det är lättare för ensemblen att ta sig vidare om inte personen står i fokus. Enligt Erik finns redan ett individualistiskt tänk på gymnasiet som han vill motverka genom att främja grupprocesser:

Jag upplever att det är för lätt att det blir individualistiskt kanske i gymnasiet i stort men åtminstone att "Jag kan", jag kan inte", " Jag vill inte visa". Nu gör vi tvärtom så att vi hela tiden hjälper varann så att det blir avdramatiserat så att det blir tydligt att det inte är så att man är bra eller dåligt på något utan vi behöver bara hjälpas åt att ta oss vidare.
(Erik)

Erik menar att gymnasiet lätt kan bli individualistiskt. Han befäster detta genom den retoriska strategin active voicing där han citerar en fiktiv elev som uttrycker att hen inte vill prestera offentligt i grupsammanhang. Erik befäster därefter sin inställning till grupprocesser utifrån en handlingsorientering där han menar att om läraren arbetar tvärtemot ett individualistiskt arbetssätt leder det till att offentliga prestationer i grupsammanhang blir avdramatiserade.

Gruppen beskrivs som ett socialt sammanhang där eleverna tillsammans kan hjälpa varandra att utvecklas, något som Anders värderar högt i sin undervisning:

Eftersom att jag drivs av en passion så tror jag ju att det är den passionen som är det viktiga. Det vill säga att man måste förstå att det ska vara i ett sammanhang. Utan sammanhang så är det ganska meningslöst. [...] Och är det i kulturskola, då kan jag inte se hur man kan sitta med en trumsetselev eller tre och sen säga "Tack för idag. Hej då, vi ses om en vecka". Det kommer aldrig bli någonting för kanske 1% av eleverna att hitta ett sammanhang där man spelar tillsammans så många som möjligt.
(Anders)

Anders påtalar det sociala sammanhanget som viktigast inom sin undervisning. Han stärker denna sanningskonstruktion genom att lärare måste "förstå" att undervisningen "ska" vara i ett sammanhang, vilket han stärker genom en extremiserande retorik där motsatsen vore meningslös. Vidare förstärker han vikten av sociala sammanhang inom även kulturskolan, där han via active voicing citerar en fiktiv lärare som i scenariot bara lär elever innehåll isolerat till de enskilda lektionerna. Genom att extremiserat hänvisa till fiktiv statistik där isolerade enskilda lektioner leder till att endast en procent av elever finner ett sammanhang stärker han sin konstruktion av att det sociala sammanhanget är viktigast.

5.3.2 Kollegor och fortbildning

Möjligheten att diskutera undervisning och metoder med kollegor eller via fortbildning är något som värderas högt av informanterna. Vid frågan om vad som influerat Davids metoder i hans undervisning svarar han på följande vis:

Det kommer ifrån att jag upplevt undervisning själv. Det kommer ifrån att jag har lärt mig saker på musikhögskolan och det kommer ifrån att jag har fortbildat mig i jobbet efter studierna. Och det sitter väl mera. [...] Det ligger fräschare i minnet när det gäller liksom sånt som jag har fått till mig liksom fortbildningsmässigt sådär. Och sen så kommer det ju också ifrån att man liksom försöker utvecklas, försöker att göra saker så bra som möjligt och tänker efter. "Är det smart att göra som jag gör? Eller ska jag prova på något annat sätt?" sådär.
(David)

David anger hur egen erfarenhet, musikhögskola och fortbildning påverkat hans undervisning, men att fortbildning däremot ”sitter mera”. Han normaliserar detta fenomen utifrån hur fortbildning ligger närmre i tid, vilket då ger effekten att det blir mer påtagligt i minnet. Vidare menar David att viljan att utvecklas och skapa bra undervisning bidrar till utvecklandet av en lärares arbetssätt, vilket han förstärker genom själv citerande active voicing.

David presenterar en aspekt av den sociala lärarpositionen som en vilja att utvecklas, där läraren kontinuerligt reflekterar kring sina val i undervisningen. Fortbildning får en viktig funktion utifrån hur det kan tillgodose behovet av utveckling som läraren söker, både genom samtal mellan kollegor och genom att bidra med forskning:

När jag på ett eller annat sätt får till mig forskning eller beprövad erfarenhet så får det mig att tänka, och jag försöker... Det är ju inte så ofta tyvärr som jag själv läser forskning om musikundervisning. Det jag får till mig är ganska kollegialt, att vi jobbar med det tillsammans.
(David)

David medger att han sällan läser forskning, men att när han ”på ett eller annat sätt” får det till sig får det honom att tänka. Ordvalet ”tyvärr” kan i sammanhanget ha den retoriska funktionen att visa medvetenhet kring förväntan på lärare att ta del av forskning. David påtalar hur den forskning han får till sig är genom kollegiet och arbete tillsammans med kollegor.

Även Erik påtalar hur forskning inte är något han ofta tar del av på egen hand. Han menar att kollegiet är en bidragande faktor för utveckling och för att indirekt ta del av forskning:

Det är nog inte så att jag väljer bort det, men jag tänker att det händer så mycket ändå i jobbet och min egen lektionsaal där jag behöver ta ställning till olika saker. Det händer mycket i samtal med kollegor, både i musik och andra kurser, där det finns tillräckligt mycket att fundera kring och ta ställning till. Så jag har inte känt behovet att ta steget dit. Däremot är det spännande att höra, jag har gott om kollegor som är duktiga på att förhålla sig till forskning och beprövad erfarenhet och diskutera det.
(Erik)

Genom Eriks uttryck ”inte så att jag väljer bort det” implicerar han att valet görs åt honom, och kan ses som en exkluderande faktakonstruktion. Vidare genom uttryck som ”det händer så mycket ändå i jobbet” och ”det händer mycket i samtal med kollegor” samt ”tillräckligt mycket att fundera kring” normaliserar han en lärarroll där egen erfarenhet premieras. Han påtalar därefter hur han trots detta finner forskning intressant när mer insatta kollegor diskuterar det.

Vid diskussion kring hur han utvecklat de metoder han använder i sin undervisning påtalar han hur arbetserfarenhet är den huvudsakliga faktorn bakom metoderna. Även kollegiala samtal diskuteras, vilka framställs som ett stöd vid svårigheter:

Enbart genom att arbeta. Inte genom min utbildning överhuvudtaget. [...] Dels ha hållit på själv, men också kollegialt här på skolan. Att det finns en anda. Jag tror att det smittar av sig också, för jag tycker vi har den andan i kollegiet här på skolan. Att det är så självklart för oss att dela med oss själva av "det här tycker jag är skitjobbigt, det här är svårt, hur löser du det?", "Jag tycker också det är svårt!". Att vi liksom accepterat komplexiteten i vårt yrke till att börja med och sen pratar vi.
(Erik)

Erik gör ett starkt uttalande kring hur hans musikutbildning inte påverkat honom överhuvudtaget, vilket genom ordvalet ”överhuvudtaget” kan ses som en extremisering av lärarutbildningen där hans egen erfarenhet framstår som mer legitim. Han påtalar en konstruktion av hur hans arbetsplats har en ”anda” där kollegiala samtal kring undervisning smittar av sig mellan kollegor, vilken han förstärker via active voicing där han citerar ett fiktivt samtal mellan två kollegor. Den retoriska funktionen av att förstärka konstruktionen av arbetsplatsens ”anda” ger bilden av en självständighet hos både Erik som lärare och kollegiet han arbetar inom.

Erik utvecklar påståendet om en anda på följande vis:

Här tror jag snarare att duktigheten ligger i att man inte ser sig som besegrad men snarare något som man inte kan och att vi har bra förutsättningar att bli bättre på det – framför allt tillsammans. Vi behöver prata om det här hela tiden för det blir vi aldrig färdiga med. Det känns jättebra.

(Erik)

Andan som han beskriver grundas sig i att acceptera komplexiteten av läraryrket genom en vilja att utvecklas tillsammans med sina kollegor. Han förstärker behovet av denna anda genom motivet att en aldrig blir färdiglärd inom didaktik, vilket han vidare normaliserar genom att påtala hur arbetssättet ”känns jättebra”. Den sociala lärarpositionen framställs här utifrån hur läraren tar vara på möjligheten att prata med kollegor och arbeta tillsammans för att utvecklas.

Även Britt berättar om hur hon utvecklat sitt arbetssätt genom fortbildning och arbete inom lärarkåren, där formativ bedömning är ett exempel på vad hon tagit till sig:

Jag tänkte säga att det ger också en möjlighet att vara lite formativ i bedömningen så att säga, att om jag gör uppgiften tre gånger under tre år så hinner de fylla på med lite kunskap på vägen [...] Det formativa har vi pratat mycket om här på skolan som lärarkår. Fått en hel del kommentarer kring, så att säga. Eller jobbat med väldigt mycket. Så det har jag fått genom fortbildning på jobbet, tycker jag.

(Britt)

Ytterligare ett motiv för hennes uppdelning av kursen är enligt Britt att kunna ge formativ bedömning under kursens gång, vilket här kan ses som en retorisk funktion för att framhäva vidare legitimitet för arbetsformen. Det formativa arbetssättet är något som hon utvecklat genom arbete på sin skola, vilket kan tolkas motstridigt mot hur hon tidigare uttryckt att hennes metoder är självskapade. Vi ser här en variation av motiv där arbetssättet legitimeras utifrån olika kategorier. Variationen kan tolkas utifrån en särskiljning mellan allmän pedagogik och musiklärarpedagogik, vilket hon beskriver på följande vis:

På skolan där jag jobbar internt så blir det [fortbildning] ofta bredare och kanske inte riktat mot en musikleärarutbildning, men kanske allmän forskning kring hur man undervisar och jobbar. Då går jag ju in i min undervisning sen i ett kommande led i många fall. [...] Jag har ju internt kollegor som jag undervisar tillsammans med, men det är ju inte att vi jämför några beprövade moment, sätt att jobba, även om vi pratar om detaljbitar och hur man tänker på vissa moment.

(Britt)

Britt beskriver hur skolans fortbildning ofta inriktar sig på bredare pedagogik före just musikpedagogik, vilken hon uttrycker att hon tar till sig genom att ”gå in i sin undervisning”.

Britt menar att hon med kollegor inte jämför beprövade moment, men att de fortfarande pratar om detaljer och tankesätt kring undervisning.

Vid frågan om hur hon påverkas av forskning berättar Cecilia att skolan har kollegial pedagogisk utveckling, där hon dock implicerar hur hon inte påverkas medvetet av forskning:

Svårt. Inte så mycket tror jag. Inte medvetet iallafall. Vi har ju en del träffar här på skolan, KPU som det kallas. Kollegial pedagogisk utveckling. Men jag vet inte ifall jag kan säga... Inte medvetet i alla fall.

(Cecilia)

Cecilia uttrycker att hon inte påverkas av forskning medvetet, vilken kan implicera hennes lärarroll som främst baserad på egen erfarenhet. Hon berättar hur hennes arbetsplats anordnar KPU, där lärarna tillsammans tar del av forskning i olika former, och uppberar därefter att hon inte påverkas medvetet av forskning, vilket återigen implicerar en lärarroll byggd på egen erfarenhet.

Vid frågan om hur hon påverkas av lärande exempel utvecklas hennes resonemang kring hur hennes lärarroll påverkas utifrån både egen erfarenhet och samtal med kollegor:

Man gör ju kanske inte något nytt hela tiden, man vilar sig ju på någon slags musikpedagogisk grund. Men det är väl en del sådana där grejer man kommit på i vissa ämnen, att jobba med. [...] Sen pratar vi ju mycket med varann, lärarna här, och ger tips på hur man kan tänka. Och försöker ha en gemensam linje i stort. Jag tror kärnan i allt är att man utvecklas genom att göra. Typ så. Det tror jag. Så jag har iallafall lärt mig nästan allt om hur det är att vara lärare genom att vara det, på något sätt.

(Cecilia)

Cecilia uttrycker hur hon som lärare vilar på en musikpedagogisk grund, vilket har effekten att "man gör ju kanske inte något nytt hela tiden". Hon berättar hur lärarna i hennes kollegium pratar med varandra, ger tips och arbetar utifrån en "gemensam linje", vilket kan tolkas som ett samarbete där gemensamma mål nås utifrån kollegiala samtal. Cecilia uttrycker därefter återigen vikten av yrkeserfarenhet, vilket hon genom en extremiserande retorik beskriver hur "nästan allt" hon lärt sig om att bli lärare är en effekt av att arbeta som lärare.

Anders beskriver hur han tar till sig forskning och beprövad erfarenhet, där det hjälpt honom förstå hur människor fungerar olika och tar till sig information på olika sätt:

Det tar jag till mig, det forskningen säger, och jag försöker bearbeta det. Jag har nog var lite... Eller jag har vart väldigt fyrkantig i mitt tänk och jag har förstått att människor fungerar olika, och det har jag verkligen tagit till mig av forskningen, hur olika människor fungerar och vilken hjälp de behöver för att få till sig information. [...] Jo men alltså det försöker jag verkligen ta till mig. Det är som besöken här, det är ofta erfarna pedagoger som kommer hit och jobbar med eleverna här, och det tar jag ju till mig rakt av det de... Övningar eller arbetsätt. Så det försöker jag verkligen ta till mig.

(Anders)

Att repeterat uttrycka "det tar jag till mig" kan tolkas som en retorisk strategi med funktion att visa medvetenhet kring forskning. Strategin förstärks genom stake inoculation där Anders uttrycker hur han tidigare varit "fyrkantig" i sitt tänk, men via forskning nu förstår hur människor fungerar olika och vilken hjälp individerna behöver för att ta till sig information. Han beskriver

hur fortbildningsdagar då skolan bjudit in andra pedagoger på besök påverkar honom genom att han tar till sig övningar och arbetsätt de demonstrerar "rakt av". Till skillnad från övriga informanter nämner inte Anders sina kollegors påverkan, men hur han beskriver sig ta till sig metoder går i linje med hur de övriga informanterna beskriver att de påverkas av sina kollegor.

Den sociala lärarpositionen framställs i detta avsnitt utifrån hur läraren arbetar genom att få elever att reflektera på egen hand, både individuellt och i grupp. Det sociala samspelet mellan lärare och elever, elever sinsemellan samt mellan kollegor anses värdefullt och utvecklande. Den sociala lärarpositionen delar aspekter av den självständiga lärarpositionen i hur reflektion och utveckling är två nyckelord. Likaså delar den sociala lärarpositionen aspekter av den fullkomliga lärarpositionen i hur kollegor ses som en resurs för en gemensam utveckling.

5.4 Den traditionella läraren

Denna studies sista lärarposition kallas den traditionella lärarpositionen, vilken konstrueras utifrån en bild av att musikämnen och samspelssituationer har traditioner som överförs till eleverna. Den traditionella lärarpositionen innebär att läraren förhåller sig till traditioner, både medvetet och omedvetet, på ett sådant sätt att det påverkar deras undervisning.

Min första tanke kring ensemble är ju att det vi håller på med är pop/rock-sättning. Typ. Det hade nog varit mer givande för eleverna och mig själv också ifall jag hade haft en öppnare tanke om den kursen. Det finns ju en tradition som inte bara är den här skolan, utan så är jag också uppfödd, att ensemble betyder detta. Det betyder rockband. [...] Vi behöver inte efterapa traditionen, men i alla fall förhålla oss och ha respekt för det. Sen får man inte glömma bort att den måste vara personligt och kreativt, ett individuellt uttryck också. För att det ska fungera bra i en samspelssituation kan jag inte spela precis hur jag vill, för det finns en tradition och ramverk för hur det brukar göras. Så där blir det lite traditionsöverföring kanske.

(Erik)

Erik berättar om traditioner inom kurserna ensemble och instrument- och sång, där han menar att det i ensemblen finns en tradition av pop/rock-sättning bland instrumenten vilken han menar normaliserats över tid. Då traditionen är så pass påtaglig är han någorlunda kritisk, och menar att det vore givande att ha en öppnare tanke om kursen.

Erik uttrycker att traditionen inte behöver efterapas men påpekar att en inte kan spela "precis hur jag vill", vilket här kan ses som ett abnormaliserande av att inte förhålla sig till tradition i någon grad. Genom att vidare påtala att "det finns en tradition och ramverk för hur det brukar göras" kan uttrycket ses som den retoriska strategin stake inoculation där traditionen och ramverket framställs som mer legitima. Han motiverar funktionen av sitt arbetsätt utifrån en normalisering i att en inte kan spela hur en vill i en samspelssituation, vilket implicerar en effekt som får eleverna att fungera bättre i samspelssituationer. Erik värderar grupprocesser i alla sina kurser, vilket han trots arbetsformen att arbeta med en elev i taget inom instrumentalundervisning strävar mot genom att undervisa för att tillåta eleven spela i samspelssituationer. Värderingen att undervisa med samspelssituationer som mål kan därför tolkas som en legitimering av traditionsöverföring:

I mitt huvudinstrument blir det annorlunda, för där är jag rotad i en tradition. Där vet jag att efter alla dessa år av musicerande, så har jag en tydlig bild av vad som förväntas av mig när jag kommer ut i ett sammanhang. Vad är det folk runtomkring tänker att jag såklart kan? Hur är det jag ska spela när det ser ut så här i noterna?

(Erik)

Erik påtalar hur han är rotad i en tradition i sitt huvudinstrument, vilken gett honom en tydlig bild av vad som förväntas i ett musikaliskt sammanhang. Han förstärker en konstruktion byggd på förväntan på en instrumentalists förmågor genom självciterande active voicing, vilket kan tolkas som en legitimering av traditionsöverföring.

Cecilia utgår från ett arbetssätt där hon förevisar på instrumentet vid instrumentalundervisning:

Jag undervisar tre olika instrument, men jag jobbar mycket med att förevisa på instrumentet när jag undervisar, och spela med om det behövs. Sen är det alltid liksom en balans. "När ska jag spela med och när ska jag ta ett steg tillbaka?". Det kan vara ett stöd för vissa elever att man finns med och spelar också, sådär.

(Cecilia)

Hon beskriver hur hon arbetar genom att förevisa på de instrument hon undervisar, där hon legitimerar sitt arbetssätt med att ibland spela med "om det behövs". Detta kan ge den retoriska funktionen att framställas som hänsynstagande och lyhörd för elevernas behov, vilket tolkas som ett sätt att legitimera hennes arbetssätt.

Traditioner påverkar mig ganska mycket kanske. Samtidigt som jag tror att jag är bra på att tänka nytt. Det är ju inte "vända blad i boken"-pedagogik som man själv hade på kulturskolan till exempel. Utan man försöker väva in flera moment i en låt. "Här kan man jobba med det här, och det här, och det här". Det finns alltid något djupare att gå på. Men det är nog en ganska stark tradition som finns i botten tror jag, om man jobbar med musikämnen. Det är en klyscha kanske. Det finns något omedvetet med det kanske.

(Cecilia)

Cecilia menar att traditioner kan påverka henne mycket, även om hon anser sig kunna tänka nytt. Genom att abnormalisera sin tidigare erfarenhet av att gå i kulturskola legitimerar hon ett arbetssätt där hon försöker hitta flera moment i en låt. Hon stärker detta arbetssätt via active voicing för att påtala hur arbetet med fler moment i en låt kan fördjupas. Att det finns en stark tradition inom musikämnen kan här ses som en sanningskonstruktion som normaliseras genom att "det är en klyscha" och är något omedvetet som sker.

David menar att traditioner inom undervisningen finns starkt rotade i alla nivåer av undervisning:

Jag tror att InSå-undervisningen har en ganska stark... Eller för mig finns det en stark tradition där som man har i ryggen, av att jag själv har gått i kulturskola, folkhögskola, musikhögskola. Ända upp i musikhögskolan har man fått instrumentundervisning själv som inte ska gå ut på att jag ska bli lärare, utan att jag ska lära mig spela mitt instrument.

(David)

David uttalar en konstruktion där det för honom finns en stark tradition inom musikundervisning i alla åldrar. Inom denna konstruktion menar han att traditionen närvarat även på musiklärarutbildningen, där han gör en handlingsorientering i hur utbildningen till synes inte gått ut på att bli lärare utan istället fokuserat på instrument. Denna handlingsorientering kan ses som ett sätt att förstärka konstruktionen av den musiktradition som fokuserar på instrumentet.

Det som utmärker InSå är att du oftast bara är två stycken i rummet, så metoden blir på ett visst sätt. Jag blir ju väldigt inblandad i allting hela tiden. Förstås. Det händer dock att jag lämnar eleven själv, och säger "Nu vill jag att du försöker lösa den här grejen. Jag kommer om

10 minuter". Men det vanligaste är ju att man är väldigt inblandad och på något sätt visar och instruerar – guidar liksom.

(David)

Genom normalisering av hur instrumentalundervisning oftast bara innebär två personer i ett rum legitimeras att metoden ser ut på ett visst sätt. Funktionen av att vara två får enligt David effekten att läraren blir väldigt inblandad, något som han försöker variera genom att ibland lämna rummet och låta eleven jobba själv. Genom en självciterande användning av active voicing förstärker han en normalisering av detta arbetssätt. Han påtalar att det vanligaste arbetssättet är att han instruerar eleven, vilket han legitimerar utifrån normaliseringen av att låta *instruera* vara synonymt med *guida*.

Inom musikproduktion menar dock David att han har fått utveckla ett eget arbetssätt där tradition inte spelar in i lika stor grad som inom andra musikämnen:

Jag kan tillägga också i musikproduktion, där har inte jag fått så mycket undervisning. Jag höll inte på med det innan jag började jobba. Jag höll inte på med det under musikhögskolan heller. [...] Det sitter ganska djupt det där, den undervisningen man själv blivit utsatt för, när det gäller någon sorts trygghetskänsla. Man liksom direkt har svaret på hur man ska angripa en viss sak som man tycker behöver jobbas med. Jag kanske får tänka lite mer när det gäller musikproduktion.

(David)

Då David beskriver att han inte har fått tillräckligt mycket undervisning i ämnet, och inte hållit på med ämnet innan han började jobba med det, får detta effekten att han inte är lika påverkad av tradition som i andra musikämnen. Han konstruerar bilden av att en lärare arbetar utifrån en trygghetskänsla inom ämnen där läraren själv blivit undervisad, vilket ger effekten att läraren vet hur vissa moment kan angripas. Konstruktionen av en trygghetskänsla förstärks genom motsatsen i hur han inte haft samma erfarenhet inom musikproduktion och därför behöver tänka mer inom det ämnet. Att han behöver tänka mer inom ämnet kan ge effekten av ett mindre traditionsstyrt arbetssätt, men det kan likväl vara styrt av implicita föreställningar av hur musikproduktionsundervisning bör bedrivas.

Det finns en del som är väldigt faktabetonad där det blir väldigt traditionellt. Man går igenom ett material, pratar igenom och gör prov på det. Men jag försöker väl att variera mig, tror jag i alla fall, för det känns viktigt att undervisningen inte ska se likadan ut hela tiden. När man har en grupp så gör ju variation att man troligtvis kommer att ibland hitta något som passar.

(David)

Här skapas en kategorisering där faktabetonat innehåll anses vara traditionellt, vilket därför förväntas medföra metoden att material presenteras, diskuteras och prövas på ett visst sätt. Genom en normalisering av en sådan undervisningsform för faktabetonat innehåll legitimeras därför användandet av arbetssättet, vilket visar att även om David påstår sig tänka mer inom musikproduktion finns fortfarande traditionella mönster som påverkar hans undervisning. David berättar att han dock försöker variera undervisningen, vilket han legitimerar utifrån en konstruktion där variation i en grupp medför att läraren hittar en passande undervisningsform.

Britt beskriver en bild av hur gehörs- och musikleära kan bli teoretiskt traditionell, vilket har både för- och nackdelar:

Jag kan tycka att kursen lätt kan tendera att bli lite teoretiskt traditionell och skulle i många lägen kanske kunna må bra av att bli lite modernare. Men samtidigt så finns den ju som en bra motpol till ungdomarna som själv är bra på att spela mycket modern musik, och kanske inte alls till viss del samma sätt jobbar med noter och traditionell klassisk musik. Så att det kan vara en bra ögonöppnare för dem också, att den innehåller lite övervikt åt det hållet. [...] Även om just kursen lätt kan bli att det är oavsett vad som stått i styrdokument så hade jag kanske haft liknande innehåll i kursen i och med att det är så tydliga musikkunskaper som ska tränas på.

(Britt)

Britt berättar att tradition existerar inom kursen som sådan. Hon för en retorik som kan tolkas som stake inoculation där hennes åsikt om att låta kursen bli mer modern kan ses som en retorisk strategi för att minska anspråk. Hon resonerar därpå om ämnets funktion som motpol till ungdomarnas musik i vardagen, vars effekt leder till att ungdomar kan få upp ögonen för traditionell och klassisk musik. Britt beskriver att hon hade haft liknande mål som i styrdokumentet för Gehörs- och musikleära, vilket hon normaliserar utifrån beskrivningen att målen består av ”så tydliga musikkunskaper”.

Inom detta avsnitt om den traditionella lärarpositionen framställs en bild av hur lärare ser en tradition inom musikundervisningen och förhåller sig till den på olika vis. Informanterna uttrycker en medvetenhet till musikämnet traditioner och reflekterar kring hur de medvetet överför traditioner i syfte att främja samspel, men också kring hur vissa moment i kurser är traditionella till sin natur, vilket kan ge eleverna nya perspektiv.

5.5 Sammanfattning av resultat

Resultatet av denna studie visar hur lärare konstruerar sin yrkesposition i förhållande till både sin utbildning och sin erfarenhet inom läraryrket.

Den självständiga läraren är en position där läraren utifrån egna slutsatser, som effekt av personlig reflektion kring sin undervisning och erfarenhet, utvecklar sin yrkespraktik. Då läraryrket är socialt till sin natur betyder detta inte att läraren ensam konstruerar nya metoder, men läraren utgår främst ifrån resultat av egen undervisning och individuell reflektion för vad som kan utvecklas. Genom yrkeserfarenhet anser lärarna sig ha kunnat utveckla förmågor de ansåg saknades i musikleäraryrket, vilket gett dem nya perspektiv på de pedagogiska teorier och den forskning som erbjöds genom utbildningen. Att arbeta som lärare ses som den främsta vägen för att bli lärare, vilket kan tolkas som en syn på den självständiga lärarpositionen som en självklarhet inom yrket. Fortbildning anses fylla en del av det behov av utveckling som skapats genom att arbeta och erfara undervisning. Utifrån den egna erfarenheten och bilden av vad som är bra musikundervisning används styrdokumentens tolkningsutrymme i olika grad för vad som ska ingå i en kurs och med vilka medel, vilket kan ses som en kompromiss mellan den självständiga läraren och läroplanen. Den självständiga lärarpositionen genomsyrar samtliga positioner i studiens resultat, där läraryrket ses som ett yrke där erfarenhet och förhållningssätt skapas genom att undervisa och utvecklas utifrån de erfarenheter läraren plockar upp längs vägen.

Den fullkomliga läraren framträder som en sorts målposition av vad en bra lärare innebär. Att som musikleärare kunna spela flera instrument och ha god digital kompetens ses som eftersträvaransvärda kvalitéer som antas medföra bättre undervisning. Informanterna påtalar hur de som musikleärare kan ta stöd i sina musikaliska kunskaper, och hur deras musikalitet till och med kan ha den didaktiska funktionen att inspirera elever. Förmåga att spela flera instrument väl är dock enligt informanterna inte tillräckligt för att vara en kompetent musikleärare, vilket därmed även ställer krav på musikleärens didaktiska förmåga. Likaså anses en lärare med enbart

didaktiska kunskaper för att konstruera undervisning inte ha tillräcklig bredd för att bli en kompetent musiklärare. Utöver att den fullkomliga lärarpositionen förutsätter goda kunskaper inom flera instrument och digitala verktyg förutsätter positionen även minst lika goda didaktiska förmågor, och därför förespråkas en jämvikt mellan didaktiska och musikaliska förmågor hos en musiklärare. Positionen som fullkomlig lärare framställs som en position lärare bör sträva mot genom att utvecklas, vilket visar på hur exempelvis den självständiga lärarpositionen interagerar med andra positioner musiklärare intar.

Den sociala läraren som position framställs utifrån hur läraren utgår från aspekter som grupprocesser och reflektion som medel för undervisning och utveckling. Sociala samspel inom undervisningen där eleverna reflekterar, skapar ett gemensamt språk och utvecklas genom att arbeta tillsammans är viktiga för den sociala läraren, då sociala sammanhang anses ge elever större möjligheter att lyckas i livet. Även den egna utvecklingen som lärare anses med fördel kunna utvecklas tillsammans med kollegor genom fortbildning, kollegiala samtal eller genom att ta råd vid behov. Reflektion och utveckling är två nyckelord för den sociala lärarpositionen, vilket gör att positionen präglas av den självständiga lärarpositionen, men även den fullkomliga lärarpositionen.

Den traditionella lärarpositionen framställs utifrån hur läraren förhåller sig till traditioner inom musik och musikundervisning, och hur läraren påverkas av dem. Läraren är medveten om att en tradition existerar och hur den ter sig, och kan både omedvetet och medvetet välja att föra vidare traditioner genom innehåll, undervisningsmetod och normer. Likaså kan läraren välja att ifrågasätta och testa nya vägar utanför traditionen, vilket kan leda till nya perspektiv för undervisningen. De tillfrågade informanterna i studien beskriver att det finns delar av kurser inom musikämnet som är traditionella till innehållet och som därmed kan få effekten att arbetsformen blir traditionell. De reflekterar även kring syftet att medvetet föra vidare traditioner för att främja elevernas förmåga att delta i samspelssituationer. Att föra vidare en tradition i syfte att främja elevernas möjligheter för samspel kan även tolkas ur den sociala lärarpositionens mål att låta elever utvecklas kollektivt, vilket visar på hur även den traditionella lärarpositionen samverkar med övriga positioner presenterade i detta kapitel.

6 Diskussion

I detta kapitel kommer först studiens metod att diskuteras i avsnitt 6.1 i syfte att problematisera vald metod och dess påverkan på analys av data och resultat. Därefter följer en resultatdiskussion i avsnitt 6.2 där de olika lärarpositionerna och deras möjliga inverkan på undervisning problematiseras i relation till den forskning som presenterades i kapitel 2.

6.1 Metoddiskussion

Inför en kvalitativ studie bär jag med mig förförståelse som påverkar mig, vilket medför att jag inte kan anses neutral eller objektiv (Ahrne & Svensson, 2015). Att låta det socialkonstruktionistiska perspektivet bli en lins för hur resultatet kan tolkas låter min roll som forskare bli mindre påtaglig, men fortfarande subjektiv. Genom studiens gång har jag dessutom fördjupat min kunskap om vad det innebär att utföra en studie av denna grad, vilket innebär att studien förändrats tillsammans med mig. Detta har påverkat studien exempelvis i hur den fördjupade förståelsen jag fått för socialkonstruktionism under analysen av resultatet låtit mig se hur intervjufrågorna kunnat omstrukturerats och vilka för och nackdelar intervju har som metod för diskurspsykologi. Fokus vid analysen har legat på att framföra informanternas berättelser utifrån Kvale och Brinkmanns (2015) beskrivning om forskaren som resenär, men detta medför att studien gått miste om det vardagssamtal som Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar uppstår inom en fokusgrupp. Intervjuer till trots så framstod tematiseringarna i resultatet relativt naturligt genom hur lärarna pratade om musikläraryrket, men det vore intressant att se hur utsagorna hade förändrats av att ta plats i ett samtal mellan kollegor.

Med socialkonstruktionism som perspektiv fanns ingen avsikt att avslöja en objektiv och generaliserbar sanning, vilket innebär att de presenterade konstruktionerna inte ämnar vara generella diskurser. Trots det faktum att en någorlunda mättnad (Ahrne & Svensson, 2015) kunde uppnås är studiens omfattning tämligen begränsad, vilket medför att resultatet därför bör tolkas som möjliga konstruktioner inom musikläraryrket. Utifrån ett mikroperspektiv (Burr, 2003) bör de presenterade konstruktionerna förstås utifrån den kontext de är verksamma inom. Valet av mikroperspektiv (Burr, 2003) för studien grundades på hur den undersökte fem musiklärares upplevelser, medan ett makroperspektiv hade behövt ett större urval för att fullt kunna nå ett trovärdigt resultat.

6.2 Resultatdiskussion

I detta avsnitt följer en diskussion av det resultat som presenterats i kapitel 5. Utifrån de fyra lärarpositionerna diskuteras här tre områden för hur positionerna kan tänkas påverka och utveckla undervisning. Dessa tankar är indelade i avsnitten *Reflektion kring tradition*, *En professionell lärarkompas* och *En social framtid*. Avslutningsvis följer ett sista avsnitt med en kort reflektion kring framtida forskning inom det undersökta området för den här studien.

6.2.1 Reflektion kring tradition

Musikämnet präglas av musikaliska traditioner som mästare/lärling inom undervisning (Ericsson & Lindgren, 2010; Millican, 2013; Ahmethan, 2016; Cuadrado & Rusinek, 2016), vilket beskrevs i avsnitt 2.1 som ett asymmetriskt maktförhållande där mästaren besitter kunskaper och lärlingen inte gör det. Musikämnet präglas även av vad informanterna beskriver som ramverk (5.4) för musikutövande, vilka beskrivs utifrån vad en musiker förväntas kunna vid samspelssituationer, men även kan tolkas utifrån läroplanens kunskapskrav på att följa genrespecifika krav utifrån historiska och kulturella sammanhang (Skolverket, 2011). Informanterna uttrycker mål där samspel och musikaliska sammanhang anses ge elever bättre förutsättningar för sitt musicerande -

sammanhang där Anders menar att ”alla vet vad det handlar om”. Eller som Erik uttrycker - att en inte kan spela hur en vill på grund av ”en tradition och ramverk för hur det brukar göras”. Musikämnet konstrueras utifrån en bild där musicerande anses vara viktigast (Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016; Johansen, 2014) och där en förväntan finns på hur musicerande bör gå till. En sådan bild kan ge upphov till hantverksmässigt fokus och reproduktion, vilket enligt Zimmermann Nilsson (2009) kan vara negativt för elevers reflektion kring sitt lärande. Konstruktionen av hur musicerande bör gå till influeras av faktorer såsom tidigare erfarenheter av musikundervisning och egen yrkeserfarenhet (Millican, 2013; Zimmermann Nilsson, 2009). En sådan konstruktion av hur musicerande bör gå till medför ett bevarande av undervisningstraditioner, samt att faktorer som forskning och läroplan får en marginell påverkan på undervisningen (Millican, 2013; Zimmermann Nilsson, 2009). Konstruktionen av hur musicerandet bör gå till kan tolkas motarbeta ett reflekterande tänkande kring den egna undervisningen, vilket enligt Johnson (2014) kan medföra att läraren är mindre sannolik att kunna förändra sitt arbetssätt. Utifrån en inställning där läraren är mindre benägen att förändra sitt arbetssätt väcks därför frågan om hur bevarande av traditioner inom undervisningen grundar sig i reflektioner kring undervisningen och dess syfte.

I resultatet framträder en framställning som beskriver både hur traditioner existerar inom musikkurserna och hur informanterna själva påverkas av traditioner. Informanterna uttrycker genom den traditionella lärarpositionen en medvetenhet kring traditioner genom hur de tar ställning för vad som bör överföras till elever och med vilket syfte. Cecilia beskriver hur hon arbetar genom att förevisa, men undviker en tradition hon benämner som ”vända blad i boken”-pedagogik, för att istället väva in fördjupande moment i en låt. Även David menar att en förevisande tradition finns starkt rotad inom alla nivåer av musikundervisning, vilken han ibland försöker frångå genom moment där han exempelvis lämnar en elev ensam för att lösa en svårighet. Både David och Cecilia uttrycker en form av reflektion kring tradition i musikundervisning där de assimilerar en tradition byggd på reproduktion med lärandemål som främjar reflektion kring sitt lärande. De traditionella formerna tycks ha en underton av formellt lärande styrt av läraren, där Cecilias och Davids reflektioner verkar leda dem till mer informella arbetsformer där mer ansvar för lärandet läggs på eleverna. Detta resonerar väl med den preferens för informellt lärande Folkestad (2006) uttrycker bland undersökta lärare, men skulle även kunna tolkas utifrån Zandéns (2010) beskrivning där lärarens deltagande kan anses störa elevers läroprocess. Zandén menar att en sådan inställning kan kritiserar utifrån styrdokumentens demokratiska arbetsformer, där närvaro av lärare kan vara nödvändig för att säkerställa en gemensam estetisk diskussion. Då en lärarledd undervisning alltid kommer vara formell (Folkestad, 2006) vore det möjligen mer fruktsamt att låta undervisningen präglas av dess syfte, före en strävan att framstå mer informell. En gyllene medelväg mellan det traditionellt lärarstyrda och det mer elevstyrda vore möjligen Johnsons (2015) beskrivning av PAL, där läraren organiserar undervisning med autonomi för eleverna men samtidigt är närvarande i de fall elever behöver stöd. Ett exempel på sådan undervisning skulle kunna liknas vid Eriks uttryck om hur det inom ensemble finns en rockbandstradition, men att en öppnare tanke hade varit mer givande. Han menar att han försökt frångå ett individualistiskt fokus genom att låta grupprocessen gå långsamt för att främja reflektion bland sina elever. Att låta musicerandet och hantverket vara sekundärt menar Zimmermann Nilsson (2009) kan främja elevers förmåga att ifrågasätta, och på så vis ge dem en möjlighet att reflektera över de traditioner som existerar inom musikundervisning.

6.2.2 En professionell kompass

Musiklärares tendens att basera undervisning utifrån subjektiva värderingar kopplade till sina egna erfarenheter (Zimmermann Nilsson, 2009; Zandén, 2010; Millican, 2013; Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016) visar på hur musiklärare formar en egen väg med sin undervisning. Anders

och Erik uttrycker hur de utvecklat en intuition för vad som funkar i en undervisningssituation, en sorts professionell kompass de byggt utifrån erfarenheten att jobba som musklärare. Samtliga informanter uttrycker hur den egna yrkeserfarenheten ligger till grund för deras undervisningsmetoder, vilket implicerar att denna professionella kompass är något som varje lärare utvecklar för sin undervisning. Den egna yrkeserfarenheten framhålls av Lindgren et al. (2015) som en viktig faktor för musklärarens undervisning. Genom den självständiga lärarpositionen framgår även hur informanterna värderar den egna yrkeserfarenhetens betydelse för att bedriva och utveckla undervisning. Informanternas inställning till de egna erfarenheternas betydelse för deras undervisning går även i linje med vad som presenterats i flertalet studier. Georgii-Hemming och Westvall (2010), Zandén (2010), Zimmermann Nilsson (2009) och Thorgersen, Johansen och Juntunen (2016) visar alla på hur musklärare utformar undervisning utifrån egen erfarenhet och hur styrdokument har en marginell inverkan på deras undervisning. Styrdokument ses av informanterna utifrån en kompromiss mellan kursmål och lärarens egna mål, där läraren använder styrdokumentens tolkningsutrymme för att låta sin egen yrkeserfarenhet ta plats. Lärares tendens att basera undervisning på egna preferenser före kursplanen kan å ena sidan ge upphov till inspirerande vägar för undervisning, men riskerar å andra sidan att bli bundet till lärarens egna preferenser (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Lindgren et al. (2015) menar att olika lärares tolkningar av kursplan kan medföra att aspekter av läroplanen berörs i mindre omfattning, något som kan vara problematisk för elevers progression om förutsättningarna sett allt för olika ut mellan lärare. Tolkningsutrymmet i musikämnet kursplaner ställer därmed krav på att förse blivande musklärare med verktyg för att förstå kursplanen i relation till praktiken (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Eftersom människor påverkas av sina erfarenheter medför det att exempelvis tolkning av kursplan kommer att skilja sig mellan olika lärare. Lärarkyrkets komplexitet medför unika situationer för varje elevmöte, vilket då inte bara ställer krav på att anpassa kursplanen för situationen utan även krav på likvärdighet i undervisningen.

Informanterna uttrycker hur de som lärare utvecklats via reflektion, kollegiala samtal och fortbildning. Utifrån den sociala lärarpositionen framhävs just kollegiet och fortbildningens betydelse för att tillgodose läraren med de verktyg som behövs för att utvecklas. Här bör vikten av att lärarna gemensamt utvecklar en vision för den undervisning de skapar (Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016) genom att tillsammans tolka kursplaner och utforma en uttalad bild av musikundervisning i de olika kurserna poängteras. Att lärarna utvecklar en gemensam bild kan även erbjuda det konkretiserande av läroplan som både Conway (2014) och Millican (2016) föreslår, vilket i sin tur även kan gynna musklärarstudenters möjligheter att koppla dessa styrdokument till praktiken. Genom den verksamhetsförlagda undervisningen får musklärarstudenter möjlighet till att praktisera undervisning, vilket innebär en chans att tidigt utveckla verktyg för hur styrdokument kan översättas och omsättas i deras undervisning. Millican (2016) menar att musklärarstudenter gynnas av att ha autentiska undervisningssituationer där de utöver att ge återkoppling till elever själva kan få återkoppling på sina sätt att undervisa. Med en uttalad bild av läroplanen bör återkoppling tydligare kunna knytas till de mål som uttrycks däri, vilket kan främja förståelsen och nyttan av läroplanen i musklärarstudenternas undervisning. Musklärarstudenter skulle på så vis kunna utveckla en professionell kompass vars grund ligger i en kollegial konsensus kring undervisningsmål, där den egna yrkeserfarenheten blir ett verktyg för att stärka det kollegiala arbetet – en sorts syntes mellan den självständiga och den sociala lärarpositionen.

6.2.3 En social framtid

Vid intervjuerna uttryckte informanterna hur det sociala inom läraryrket är något de värderar högt. Informanterna anser att eleverna gynnas av sociala sammanhang och att grupprocesser är eftersträfvansvärda, och ser på kollegor som en resurs för vidareutveckling. Relationsskapande

aspekter som mentorskap, att hantera elevers känsloliv och att ha kontakt med föräldrar är även något som talas om utifrån hur läraryrket är mer än bara undervisning. En lärare måste kunna relatera till en mängd personligheter och nivåer av utveckling, vilket kan vara krävande (Johnson, 2014). Cecilia och David menar att mentorskap och konflikthantering är förmågor de utvecklat med tiden genom att arbeta, men att de trots detta upplever svårigheter i hur elevers känsloliv bör bemötas. Både Cecilia och David uttrycker hur mentorskapet var något de inte lärde sig under sina utbildningar. I studien av Thorgersen, Johansen och Juntunen (2016) undervisade de intervjuade musiklärarutbildarna med ett musicerande fokus baserat på sin egen vision om vad en musiklärare bör kunna, där musicerandet står i stort fokus. Dock uttrycker hälften av de intervjuade musiklärarutbildarna i studien av Thorgersen, Johansen och Juntunen (2016) vikten av att musiklärarstudenter får lära sig om utvecklingspsykologi.

Att hantera det relationsskapande som sker utanför undervisningen kan vara en mödosam uppgift, vilket ställer höga krav på lärare att utöver goda ämneskunskaper och didaktiska kunskaper även ha de sociala förmågor som läraryrket kräver. För att tillgodose musiklärare med de sociala förmågor som krävs föreslår Johnson (2014) ett fokusskifte inom musiklärarutbildning från musicerande mot musikpedagogik, där kritiska sociala förmågor berörs. Britt uttrycker hur musiklärarutbildning bör vara mer inriktat mot att bli lärare istället för musiker, en inställning som impliceras av övriga informanter genom det påtalade fokuset på musicerande under deras utbildning. Informanterna uttrycker hur en lärare bör ha en balans mellan sina didaktiska och musikaliska förmågor, utifrån en aspekt av den fullkomliga lärarpositionen. Till viss mån kan de sociala förmågorna som diskuterats i detta avsnitt möjligen rymmas inom informanternas uttryck om didaktiska förmågor i den fullkomliga lärarpositionen, sett till hur mentorskap, elevers känsloliv och konflikthantering existerar både innan- och utanför klassrummet. De didaktiska förmågorna och de sociala förmågorna växelverkar på så vis, men bör inte antas vara synonyma, då detta antagande riskerar utgå ifrån att kunskap inom den ena av förmågorna täcker upp för de andra förmågorna. Undervisning konstruerad med ett större elevansvar är för eleverna en ansträngande process (Johnson, 2015) vilket medför att läraren kommer behöva kunna hantera inte bara elevers svårigheter för innehåll och arbetsform, men även deras känslor kopplade till arbetet. Johnsons (2014) tre identifierade områden för sociala förmågor berör egenskaper som känslouttryck, tolkning av kommunikation och förmåga att skapa intryck, vilket är egenskaper som kan liknas vid den intuition Erik och Anders uttrycker att de utvecklat. Intuitionen att läsa av en elev innefattar ett komplext spektrum av att identifiera elevens ämneskunskaper, behov och känslor, vilket därmed väcker frågan hur relationsskapande aspekter av läraryrket bör adresseras inom en musiklärarutbildning.

David, Cecilia och Erik påtalar hur det var först efter att de jobbat ett par år som de kunde se en nytta med vetenskapliga teorier, och att det därför är viktigt med praktik där en får prova på olika metoder och teorier. Conway (2014) föreslår fältarbeten som undervisningssituationer där musiklärarstudenter får tillfälle att konkretisera och vidareutveckla tillämpning av utbildningsvetenskapliga teorier. Även Millican (2016) föreslår konkretiserande undervisningssituationer där musiklärarstudenter får öva på att identifiera utvecklingsområden hos elever, öva på att ge återkoppling till elever samt bygga upp ett adekvat ordförråd för sina pedagogiska ämneskunskaper. Ett rimligt antagande vore möjligen att fältstudier med mål kopplade till konkreta metoder och teorier både inom och utanför den verksamhetsförlagda undervisningen vore både uppskattat och fruktsamt för blivande musiklärare. Med en utbredd inställning bland musiklärare att sträva efter ett informellt lärande med mindre närvaro av läraren (Zandén, 2010; Folkestad, 2006; Johnson, 2015) krävs det att lärare kan konstruera tydliga ramar för undervisning, men också bemöta eleverna inom dessa ramar. Läraryrket bygger på social interaktion där varje möte med elever är unikt, och förutsätter på så vis att lärare har de ämneskunskaper, didaktiska kunskaper och sociala kunskaper för att nå fram till elever. Det är lätt

att konstruera en bild av en fullkomlig lärare som uppfyller de krav som förväntas inom yrket, men en mer realistisk tanke vore möjligen att utveckla förutsättningar inom musikhögre utbildning och fortbildning för att, utöver det musikaliska och didaktiska innehållet, tillgodose behovet av sociala förmågor inom läraryrket.

6.2.4 Vidare forskning

I en vidare studie skulle det kunna vara kompletterande för denna studies mikroperspektiv att skapa en syntes med ett makroperspektiv. I ett makroperspektiv kan olika högskolors kursplaner analyseras med ett diskursteoretiskt angreppssätt för att skapa en bild av vad som förväntas ingå i en musikhögre utbildning. Det kan sedan jämföras med ett mikroperspektiv om vad musikhögre studenter och musikhögre lärare anser är viktiga förmågor för yrket som musikhögre lärare. Resultatet av en sådan studie skulle kunna ge ett fördjupat perspektiv kring exempelvis musikämnet traditioner och hur de påverkar undervisning, eller undersöka huruvida strukturer inom skolan som organisation frambringat de positioner som presenterats i resultatet.

7 Referenslista

- Ahmethan, Nurtug Bariseri (2016). Correlation between Teaching Styles of Candidate Music Teachers and Mentor Music Teachers, *Educational Research and Reviews (ERR)* 11(13), 1228-1235. doi: 10.5897/ERR2016.2795
- Ahrne, G. & Svensson, P. (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, R., Konstnärliga fakulteten i Malmö, Malmö Academy of Music, Lunds universitet, Malmö Faculty of Fine and Performing Arts, Musikhögskolan i Malmö, & Lund University. (2005). *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån? Om bakgrunden till didaktiska ställningstaganden* Diss. Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö
- Berger, P., & Luckmann, T. (2011). *The social construction of reality a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Open Road Integrated Media.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2:a uppl. Malmö: Liber.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. (2.ed.) London: Routledge.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Conway, C (2014). *The Experiences of First-Year Music Teachers: A Literature Review*, *International Journal of Music Education*, 33(2), 65-72. doi: 10.1177/8755123314547911
- Cuadrado, A., & Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education*, 33(1), 101–115. doi:10.1017/S0265051715000273
- de Vries, P. (2015). Music without a music specialist: A primary school story. *International Journal of Music Education*, 33(2), 210–221. doi:10.1177/0255761413515818
- Ericsson, C., Lindgren, M., & Högskolan i Halmstad. Sektionen för lärarutbildning. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad
- Foucault, M. (1973). *Vansinnets historia under den klassiska epoken* (Aldusserien, 388). Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977*(1. American ed.). New York: Pantheon.

- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010). Teaching music in our time: Student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, 12(4), 353-367.
- Holmberg, K. (2010). *Musik och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* Diss. Lund: Lunds universitet, 2010. Malmö.
- Johnson, V. (2014). Preservice Music Teachers' Social Skills. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 18-25.
- Johnson, E. (2015). *Peer teaching in the Secondary Music Ensemble*. Journal Of Education And Training Studies, 3(5), 35-42. doi:10.11114/jets.v3i5.906
- Juntunen, M. (2014). Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland. *British Journal of Music Education*, 31(2), 157. doi:10.1017/S0265051714000102
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2005) *Om kvalitet i kvalitativa studier*. Nordisk Pedagogik, 25 (1), 16–35.
- Liedman, S., Tännjö, T., & Westerståhl, D. (2008). *Den svårfångade relativismen: En uppslagsbok*. Stockholm: Thales.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2011). Ränderna går aldrig ur. I Lindgren, M., & Ericsson, C. (Red), *Perspektiv på populärmusik och skola* (s.23-40). Lund: Studentlitteratur.
- McQuarrie, S. H. (2013). Assessment in music education: Relationships between classroom practice and professional publication topics. *Research and Issues in Music Education (RIME)*, 11(1),
- Millican, J. S. (2013). Describing instrumental music teachers' thinking: Implications for understanding pedagogical content knowledge. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31(2), 45-53. doi: 10.1177/8755123312473761
- Millican, J. S. (2016). *Describing preservice instrumental music educators' pedagogical content knowledge*. *Update - Applications of Research in Music Education*, 34(2), 61-68. doi:10.1177/8755123314552664
- Nielsen, F. V. (2009). What is the significance of research for music education in practice?: On relations between the practice of and the scientific approach to music education. *Philosophy of Music Education Review*, 17(1), 22-40. doi:10.2979/PME.2009.17.1.22
- Nielsen, K., Kvale, S. (red) (2000) *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446222119

- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Hämtad 2018-03-25, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705>
- Skolverket. (2011/2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2018-04-03, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2015). *Musik I Grundskolan. En Nationell ämnesutvärdering I åk 6 Och 9. - Rapport 424*. Stockholm: Skolverket
- Thorgersen, C., Johansen, G., Juntunen, M. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in finland, norway and sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49-63. doi:10.1177/0255761415584300
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- West, T. (2000). *Musikundervisning : Igår, idag och imorgon* (Pedagogiska publikationer från Kungliga Musikhögskolan, 6). Stockholm: KMH förlag.
- Winther Jørgensen, M., Phillips, L., (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: Kvalitetsuppfattningar i musikhöglärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Zimmerman Nilsson, M., (2009) *Musikhöglärares val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och hörs- och musikhöglära inom gymnasieskolan*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet