



**HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK**

# **”Det är så extremt mycket grejer vi ska kunna lära ut”**

Grundlärares tolkningsrepertoarer och positioneringar som musklärare

**Emma Tveita**

---

Uppsats: 15 hp

Kurs: MVK 941

Nivå: Avancerad

Termin/år: VT/2019

Handledare: Monica Lindgren

Examinator: Johan Söderman

## Abstract

This paper examines how Swedish general teacher with music education talk about their own everyday music teaching and how they position themselves as music teachers and use interpretation repertoires to construct possibilities and difficulties connected to their profession. The study takes a social constructional perspective as starting point where the view of knowledge about the world gets created and maintains in interaction with other people. Together people construct common perceptions about what's true or false. The bases for the empirical data production are three focus groups discussions with general teachers with music education working at different elementary schools. The analysis was carried out from a discourse analytics approach where focus was to find interpretation repertoires about possibilities and difficulties which were constructed in the discussions. The results show how general teachers with music education positioning themselves as music teacher in five different ways; the lonely music teacher, the insufficient music teacher, the satisfied music teacher, the networking music teacher and the educational critical music teacher. From the study's data production, three interpretation repertoires about possibilities and difficulties could be distinguished; the working environment, guidance and education. The result show that the general teachers with music education construct their work as a hard time living up to a profession based on expert knowledge and practical activities based on scientific knowledge and that music education in the classroom sometimes tend to become some kind of music activities instead, and that the education, according to the general music teachers with music education does not correspond to the job assignment they are to perform.

Keywords: music education, general teacher with music education, profession, positioning, elementary school, social constructionism, discourse psychology

## Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrund	1
1.2	Problemområde	4
1.3	Syfte och forskningsfrågor	5
<b>2</b>	<b>Tidigare forskning</b>	<b>6</b>
2.1	Profession	6
2.1.1	Musiklärarprofessionen	6
2.1.2	Professionalisering	7
2.1.3	Musiklärarens kunnande	7
2.2	Lärarydigheter	8
2.2.1	Lärarydighet vs musikerydighet	8
2.2.2	Klassläraren som musiklärare	9
2.3	Att undervisa i musik i grundskolan	10
2.3.1	Förutsättningar för musikämnet i grundskolan	11
2.3.2	Diskurser om musikämnet i grundskolan	11
<b>3</b>	<b>Teoretisk utgångspunkt</b>	<b>13</b>
3.1	Socialkonstruktionism	13
3.2	Diskurs	14
<b>4</b>	<b>Metodologi</b>	<b>16</b>
4.1	Diskursanalys	16
4.2	Diskurspsykologi	17
4.3	Metod och genomförande	18
4.3.1	Fokusgruppsamtal	18
4.3.2	Urval	18
4.3.3	Form och struktur	19
4.3.4	Dataproduktion	20
4.4	Bearbetning och analys	20
4.5	Tillförlitlighet, generaliserbarhet	21
4.6	Trovärdighet och reflexivitet	22
4.7	Etiska överväganden	23
<b>5</b>	<b>Resultat</b>	<b>24</b>
5.1	Grundlärares tolkningsrepertoarer och positioneringar som lärare i musik	24
5.1.1	Den ensamma musikläraren	24
5.1.2	Den nöjda musikläraren	27
5.1.3	Den otillräckliga musikläraren	32
5.1.4	Den nätverkande och samarbetsökande musikläraren	37
5.1.5	Den utbildningskritiska musikläraren	40
5.2	Resultatsammanfattning	43
<b>6</b>	<b>Diskussion</b>	<b>44</b>
6.1	Musiklärarprofession i gungning	44
6.2	Dubbla lärarydigheter	45

6.3	<i>Musikverksamhet eller musikundervisning</i> .....	46
6.4	<i>Utbildning för uppdraget</i> .....	47
6.5	<i>Slutreflektioner och fortsatt forskning</i> .....	48
	<b>Referenser</b> .....	<b>49</b>
	<b>Bilagor</b> .....	<b>51</b>

# 1 Inledning

Under mina drygt 20 år som musiklärare i grundskola och kulturskola har jag vid flera tillfällen haft anledning att reflektera över musiklärarens profession. Mina funderingar kring detta beror till viss del på att mitt eget kunnande satts på prov vid förändrade arbetsuppgifter i samband med nya styrdokument och i relation till ny forskning. De mynnar ut i ett ifrågasättande och reflekterande över vad det egentligen innebär att vara musiklärare i grundskolan och hur musiklärare förhåller sig dels till egna inre förväntningar på sig själva som musiklärare och dels till yttre förväntningar i form av eventuella för-givet-taganden från omgivningen om vad som ingår i musiklärarens uppdrag samt till rådande styrdokument.

Huvuddelen av funderingarna kring musiklärarens profession och yrkeskunnande har sin utgångspunkt i arbetet som lärarutbildare i musikdidaktik med inriktning tidigare åldrar inom högskola och som lokal lärarutbildare för lärarstudenter under deras verksamhetsplatsförlagda utbildning i grundskola. Som lärarutbildare på högskoleförlagd utbildning möter jag till största delen studenter som läser Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem eller mot årskurs fyra till sex. Båda studentgrupperna kan välja att läsa 30 högskolepoäng musik under en termin och blir efter det behöriga att undervisa i musik upp till årskurs sex och därmed också behöriga att sätta betyg i denna årskurs. (SFS 2011:326). De som läser med inriktning mot fritids blir dessutom behöriga att arbeta som grundlärare i fritidshem och de grundlärare som läser med inriktning mot årskurs fyra till sex blir istället behöriga i ämnen som svenska, engelska, matematik (Göteborgs universitet, 2019). De får således möjlighet att utveckla flera läraridentiteter under sin utbildning men läser till skillnad från ämneslärare i musik, en termin musik vilket leder vidare till funderingar kring på vilka sätt det påverkar den framtida rollen som yrkesutövande grundlärare med inriktning musik.

## 1.1 Bakgrund

Grundlärarutbildningen skiljer sig på flera sätt från ämneslärarutbildningen i musik, bland annat genom stadielinriktningen. Grundlärarutbildningen ger som tidigare nämnts behörighet upp till årskurs sex medan ämneslärarutbildningen i huvudsak har inriktning mot gymnasieskolan och högstadiet men med behörighet att även undervisa i de tidigare åldrarna. Studietiden skiljer sig också åt – grundlärarna läser 180/240 högskolepoäng på tre respektive fyra år medan ämneslärarna läser 300–330 högskolepoäng under fem år. En grundlärarstudent med inriktning musik läser 30 högskolepoäng musik medan ämneslärarstudenterna läser 90–120 högskolepoäng musik. Således finns därför också stora skillnader i utbildningens innehåll och upplägg men framförallt genom att det till Grundlärarprogrammet saknas behörighetsgivande förkunskapskrav i musik. För att bli ämneslärare krävs däremot att du genomgår ett antagningsprov där dina musikaliska färdigheter granskas och bedöms. Antagningen till Grundlärarprogrammet sker genom ett antagningsförfarande där studenten placeras i olika urvalsgrupper beroende på meritpoäng och arbetslivserfarenhet och kräver utöver grundläggande behörighet särskild behörighet i ämnena engelska, naturkunskap, samhällskunskap och matematik beroende på vald inriktning. Några grundlärarstudenter i varje kursomgång har grundläggande förkunskaper, en del på grund av att de studerat vid ett estetiskt program under sin gymnasietid och andra på grund av att de senare

studerat vid någon folkhögskola med musikinriktning. Grundlärarutbildningen som den ser ut i dag är relativt ny och bygger på utredningen *En hållbar lärarutbildning* HUT 07. (Statens offentliga utredningar, SOU 2008:109). Den tidigare lärarutbildningsreformen från 2001 fick kritik då den ansågs ha en bristande vetenskaplig grund, att den gav de studerande för stora valmöjligheter samt saknade viktiga kunskapsområden. Under utredningen analyserades kompetensbehovet för lärare i olika ålderskategorier och skolformer. Detta resulterade i att innehållet i lärarutbildningen skulle struktureras om och indelas i tre nivåer: ett övergripande perspektiv som ska prägla hela lärarutbildningen, fokus på centrala kunskaper och färdigheter som gäller alla lärare samt fokus på kunskaper och färdigheter specifika för verksamheten i en viss ålderskategori. (SOU 2008:109). I samband med reformen infördes grundlärarexamen med fyra inriktningar: förskola, fritidshem, förskoleklass och grundskolans årskurs ett till tre, grundskolans årskurs fyra till sex. I dessa fyra inriktningar ska tyngdpunkten ligga på läs-, skriv- och matematikutveckling. Studenterna läser 60 högskolepoäng inom utbildningsvetenskaplig kärna, 150 högskolepoäng ämnesstudier där 30 högskolepoäng vardera i svenska, engelska, matematik är obligatoriskt. Utöver det läser de 30 högskolepoäng i valfritt valbart ämne (till exempel musik) samt verksamhetsförlagd utbildning om 30 högskolepoäng. I musikkursen på 30 högskolepoäng vid Göteborgs universitet, läser studenterna ämnen som; sång, ackordinstrument, ensemble, musikteori, musikdidaktik, rytmikdidaktik, musikpedagogik, fältstudier och musikprojekt. Mot bakgrund av ovanstående fakta och tidigare funderingar aktualiseras frågan kring vad det egentligen innebär att vara musiklärare i grundskola och att undervisa utifrån rådande styrdokument och skolämnet musiks kursplan med övergripande syfte, centralt innehåll och kunskapskrav.

Skolämnet musik i grundskolans läroplan 2011 har ett stort fokus på musikämnet som en konstnärlig uttrycksform och kommunikationsform. Det är ett ämne som står på egna ben och som inte bör ges legitimitet genom att agera "hjälpgumma" åt andra ämnen eller endast fokusera på de mer subjektiva upplevelserna och det egna identitetsskapandet hos eleven. Läroplanen framhåller att musikämnets kärna innebär att musicera, lyssna till musik och skapa musik. Här betonas att det är i en växelverkan mellan dessa aktiviteter samt teori och reflektion som elevernas erfarenheter av musik fördjupas, vidgas och bearbetas (Skolverket, 2017). Samtidigt visar Nationella ämnesutvärderingen i musik (Skolverket, 2015) att lärarna ser på musikämnet på flera andra sätt. Endast cirka en fjärdedel av eleverna i årskurs sex har lärare som ser musikämnet som ett ämne för *estetiskt uttryck* och endast 12 procent av eleverna har lärare som ser musikämnet som ett *kommunikativt ämne*. Vidare har 12 procent av eleverna lärare som ser musikämnet som ett *skapande ämne*. Skolverket har i nuvarande kursplan haft en intention om att försöka lägga fokus på och beskriva musikämnet som en konstnärlig uttrycksform och kommunikationsform (Skolverket, 2017). Många elever tenderar trots det få ta del av en helt annan typ av undervisning. Fler än en fjärdedel av eleverna har lärare som ser musikämnet som ett *upplevelseämne* och 18 procent av eleverna har lärare som ser musik som ett ämne med fokus på *personlighetsutveckling och socialisering*. Skolans arbete bottenar i skolans värdegrund och ska sträva mot att alla elever ska utvecklas på alla olika plan vilket kan ligga bakom dessa ställningstaganden. En annan orsak skulle kunna vara de rådande yttre förutsättningarna i form av bristande ändamålsenliga lokaler, brist på utrustning, gruppstorlek. Utifrån rådande omständigheter ges möjligen inte utrymme för andra sätt att se på musikämnet och musikundervisningen i skolan. Det är något som Skolinspektionen (2019) menar framkommit i tidigare forskning och som nu lett till att man i senaste kvalitetsgranskningen av musikundervisningen i årskurs sju till nio tittat närmare på vilka faktorer som spelar en avgörande

roll för att kunna omfatta hela kursplanen och dessutom främja kreativitet. Några gemensamma drag handlar just om en för lärarna stabil arbetssituation, musiklärarnas kompetens och möjlighet till samverkan och tillgång till adekvat utrustning och lokaler. Granskningen är enligt mig högst relevant även för de tidigare årskurserna då musikämnet är ett ämne som kräver tid och bygger på en genomtänkt progression från tidigare till senare åldrar. En annan orsak skulle möjligen kunna handla om lärarens upplevelse av det egna kunnandet i relation till kursplanen i musik. Det en inte känner sig bekväm i eller behärskar får möjligen en mer marginell plats i undervisningen.

Ytterligare förändringar som bör tas i beaktande i relation till musiklärarens uppdrag och kunnande är de som rör digitalisering och hur den lyfts fram i kursplanen. I syftetexten i läroplanen jämförs numera digitala verktyg med andra verktyg som till exempel musikinstrument (Skolverket, 2011). Alla kan skapa musik och musicera utan att vara skickliga instrumentalister vilket innebär en inkluderande förändring för eleverna och att deras möjlighet att uttrycka sig genom musik ökar vilket i sin tur innebär att musiklärare i grundskolan behöver besitta kunskaper i att arbeta digitalt med musik. Fokus ska kanske ligga på att utveckla kunskaper i musikskapande för att kunna ge skolämnet musik legitimitet som ett uttryckande och kommunikativt ämne i grundskolans läroplan? Det digitala musikskapandet ses av många musiklärare i min omgivning som en genväg in i musikens värld på grund av att det inte anses kräva lika mycket instrumentala färdigheter. Andra musiklärarkollegor till mig menar att det är djupa kunskaper om musikens olika historiska och kulturella sammanhang som är viktigast att ha med sig för att kunna undervisa i musik. Ur ett större perspektiv, och i synnerhet ur ett elevperspektiv, får möjligen urvalet av yrkesfunktionella kunskaper i utbildningen konsekvenser både för musikämnets status i skolan och inte minst för elevens möjligheter att utveckla de förmågor och nå de mål som står i kursplanen.

I den statliga utredningen HUT 07 (SOU 2008:109) används begrepp som professionell lärare och kompetensbehov vilket aktualiserar frågan om vad som kännetecknar profession och kunnande som musiklärare och vilka eventuella förväntningar som kan råda på musikläraren i grundskolan. Enligt tidigare nämnda statliga utredningen HUT 07 (SOU 2008:109, s.17) ska en professionell lärare ha mycket goda kunskaper i sina undervisningsämnen. Man skriver också att ett godkänt arbetsprov bör övervägas för lärare i estetiska och praktiska ämnen. Vidare beskrivs kompetensbehovet för lärare i estetiskt-praktiskt ämne på följande vis:

Grundskolans kursplan för musik fäster stor vikt vid att eleverna ska kunna ägna sig åt eget musicerande. Detta ska dock inte enbart förstås som sång och instrument, utan också friare uttryckssätt och användande av IT. Musikämnet ska skapa förståelse för musikens betydelse såväl i dagens samhälle som historiskt sett och i andra kulturer. Det är väsentligt att ämnet inte gör en uppdelning mellan producenter och konsumenter av musik, utan visar på att alla på något sätt kan producera och få tillgång till musik. Musiklärarstudier behöver således få djupa kunskaper i musikdidaktik och musikvetenskap, med inriktning både på musikhistorien och på nutida och IT-anknutna musikformer. Kunskaper om musik i andra kulturer, liksom om musikens betydelse för barn och unga, är nödvändiga. För att musiklärarna ska kunna uppfylla läroplanens förväntningar på undervisning i instrument och sång krävs att utbildningen ger generell övning i musicerande, enskilt och i grupp. (SOU 2008:109, s.282 - 283).

Denna text lyfter fram flera ämnesspecifika yrkeskunskaper som anses nödvändiga för det framtida yrkesutövandet, som kunskaper inom musikdidaktik, musikhistoria, nutida musik, digitalt kunnande i relation till musik, musik från olika kulturer, musikens påverkan och betydelse för barn och unga samt instrumentala och vokala färdigheter. Frågan om vilka kunskaper och färdigheter som är viktiga att ha tillägnat sig inför kommande yrkesutövande som musklärare kräver onekligen ett längre resonemang. Innan vidare problematisering vad gäller musklärarens yrkeskunnande lyfts här en aspekt i sammanhanget som rör läraryrkets icke ämnesspecifika kunnande. Studenter inom Grundlärarprogrammet visar inte sällan utvecklade tankegångar, kunskaper och förmågor kring det yrkeskunnandet som rör de sociala aspekterna i läraryrkets uppdrag. De har en förståelse för hur det är att vara ung i dag och kan relatera till elevens digitala vardag med allt vad det innebär. De sätter sin undervisning i relation till aspekter som inkludering, jämställdhet, elevinflytande, motverkande av diskriminering och så vidare, vilka är några av de viktiga socialt betingade läraruppgifterna som står skrivna som övergripande mål och riktlinjer i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011).

## **1.2 Problemområde**

Det centrala innehållet i kursplanen kan ses som gediget och yrket är mångfacetterat på så sätt att det inrymmer flera olika former för kunnande såsom faktakunskap, färdighetskunskap och inte minst ett intresse för och förmåga att hantera läraryrkets icke ämnesspecifika yrkeskunnande som de sociala aspekterna i uppdraget. Den bild av musklärarens profession och kunnande som målas upp i ovan nämnda statliga utredning HUT 07 (SOU 2008:109, s.17) ger intrycket av att den färdiga muskläraren i grundskolan med inriktning årskurs ett till sex behöver tillägna sig detta kunnande under utbildningen. Grundlärarnas utbildning i musikämnet på 30 högskolepoäng, som inte kräver förkunskapskrav i musik och där studenten kanske själv är nybörjare leder möjligen till att avgränsningar i ämnet under utbildningen blir nödvändiga att göra och ett ifrågasättande av var tyngdpunkten i utbildningen ska ligga blir en central fråga. Oavsett längd och inriktning i de olika utbildningarna och om yrkesbenämningen är musklärare, ämneslärare i musik eller grundlärare med inriktning i musik så förväntas läraren arbeta utifrån rådande styrdokument och i flera fall verka som skolans musklärare. Mot bakgrund av ovanstående tar föreliggande studie sin utgångspunkt i funderingar som rör hur grundlärare med inriktning musik fungerar som lärare i musik och i rollen som skolans musklärare och de möjligheter och svårigheter som det möjligen innebär.



### 1.3 Syfte och forskningsfrågor

Föreliggande studies intresse består i att belysa hur grundlärarna talar om sin upplevda musiklärarvardag. Intresset handlar om hur det är att undervisa i musik med den utbildning grundlärarna har. Syftet är att *fördjupa kunskapen om grundlärares syn på den egna musikundervisningen och sig själva som musklärare*. En ökad kunskap om detta torde vara intressant utifrån flera olika perspektiv, inte minst mot bakgrund av utveckling av grundlärarutbildningens musikkurser liksom eventuella satsningar på kompetensutveckling.

Utifrån syftet har följande forskningsfrågor formulerats:

- Hur talar grundlärare i musik om svårigheter och möjligheter i arbetet som musklärare?
- Hur positionerar sig grundlärarna som musklärare?

## 2 Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning om musikläraryrkets profession, yrkesfunktionella kunskaper, läraridentiteter och de yttre rådande förutsättningar och ramar som har inverkan på musikundervisningen i grundskolan. Vad säger tidigare forskning om lärares möte med yrkeslivet i relation till yrkeskunnande och kompetens? Det finns flera studier kring yrkeskunskap i musiklärarutbildning och musiklärarens professionalisering som ger en inblick i vad yrkeskunnandet består i, men få av dem tar sin utgångspunkt i utbildningar med ämnesstudier om 30 högskolepoäng. Den mesta forskning relaterar till ämneslärarutbildningar och den kompetens dessa lärarstudenter anser sig besitta eller sakna. Nedan kommer ett urval av några olika studier relevanta för mitt fokusområde att tas upp.

### 2.1 Profession

Först något om begreppet profession. Ordet profession har sitt ursprung från latinets *professio*, som betyder erkännande, yrke eller tillkännagivande (SAOL.SE). Brante (2009) talar om profession som ett svårfångat begrepp. Det bedrivs dock en del forskning kring ämnet, vilket Brante (2009) menar har sin utgångspunkt i att vi sägs leva i ett kunskapssamhälle eller expertsamhälle där efterfrågan på expertkunskaper är hög. Ett professionsyrke som läkare får statuera exempel för att rama in begreppet. Läkarprofessionen är en yrkesgrupp som bygger sitt yrkesutövande på vetenskaplig kunskap vilket genererar både hög inkomst och hög status (Brante, 2009). Brante (2009) beskriver vidare att det är professionerna som är bärare av expertkunskaper men att det handlar om en kombination av universitetsutbildning och praktisk samhällsverksamhet som han valt att formulera som ”praktisk verksamhet grundad på vetenskaplig kunskap” (s 11). Enligt Zimmerman (2000) som i sin studie hänvisar till Selander (1989) framhävs att ordet professionell i vardagligt tal betyder att en person är skicklig och kan utföra sitt arbete bättre än amatörer. Zimmerman (2000) använder begreppet professionalisering angående musiklärare i betydelsen att yrkesutvecklingen är en process där erfarenheten av att utöva yrket resulterar i att personen lär sig yrket successivt vilket då skulle kunna passa in i Brantes (2009) formulering om praktisk verksamhet grundad på vetenskaplig kunskap. Läraryrket brukar ingå bland de yrken som kommit att kallas semiprofessioner där andra yrkesgrupper som socialarbetare, sjuksköterskor med flera ingår (Brante, 2009). De utmärkande dragen för en semiprofession är att de inte har ett lika stort mått av specialisering i ämnet utan är mer tvärvetenskapliga till karaktären. Det finns också en spänning mellan den akademiska sidan och den praktiska sidan. Inom alla semiprofessioner finns dels de som menar att teorianslutningen och forskningen bör vidgas och dels de som menar att ämnet bör vila på den praktiska yrkeserfarenheten (Brante, 2009).

#### 2.1.1 Musiklärarprofessionen

Mars (2016) studerade ungdomars lärande i musik med syftet att synliggöra, beskriva och analysera musikaliskt lärande som det blir synligt bland ungdomar i högstadietålder. I studien framträder flera centrala aspekter vad gäller lärares egenskaper och förhållningssätt som alla är av stor vikt och främjar musikaliskt lärande i klassrummet. Förutom gedigen ämneskunskap beskrivs här lärares relationella förmåga och lärares didaktiska förmåga. Lärares förhållningssätt till elevers lärande och till undervisningsinnehållet nämns också som viktiga faktorer för musikaliskt lärande. Möjligen kan man också på ett mer övergripande plan se denna sammanfattning som ett sätt att tala om vad

musiklärarprofessionen består i. Mars (2016) sammanfattar det med följande ord: ” lärarens professionalitet kan med andra ord inte underskattas vad gäller musikaliskt lärande inom ramen för ämnet musik i skolan.” (Mars, 2016, s. 89).

### 2.1.2 Professionalisering

Zimmerman (2000) beskriver musiklärarens professionalisering utifrån intervjuer genomförda med två olika grupper av lärare. Den ena gruppen är nyutexaminerade lärare från musiklärarprogrammen med examensår 1996 och den andra gruppen lärare med yrkeserfarenhet med examensår 1986. I samband med begreppet profession och professionalisering använder Zimmerman (2000) begreppet yrkesfunktionell kunskap som en benämning på användbar kunskap i yrket.

Studien gör en jämförelse mellan erfarna och nyutexaminerade lärare. Frågor har bland annat ställts kring yrkeskunskap och om vad som varit viktigast i deras utbildning i relation till yrkesutövandet. I intervjuerna framkommer i gruppen med yrkeslivserfarenhet att det viktigaste i utbildningen anses vara att ha ett  *kreativt förhållningssätt*. I gruppen med nyutexaminerade ansågs det viktigaste i utbildningen vara personlighetsutveckling samt  *det privata/personliga uttrycket*, vilket möjligen indikerar olika fokus i respektive utbildning. Vidare ställdes frågor om vilka viktiga kunskaper från utbildningen man hade med sig och om studiekamraters betydelse. I den yrkeserfarna gruppen ringades aspekten om att  *musik är kommunikation* in. I gruppen med nyutexaminerade framkom svar som tydde på ett begrepp som Zimmerman formulerar som  *praxischock*. Det kreativa förhållningssätt man fått med sig från utbildningen sågs som positivt och som grunden för ett experimenterande att skapa något eget från. Aspekten att musik är kommunikation kom från åsikter som handlade om musikens funktion. Studenterna menade att det under utbildningen låg stort fokus på individuell instrumental träning medan de i yrkeslivet efterlyste mer samspel eftersom den sociala funktionen i musik kommer i fokus. Vad gäller praxischocken, alltså den chock som uppstår vid yrkesutövandets början, bestod den av att de inte fått tillräckligt med förberedelser inför verkligheten. De upplevde sig utlämnade till en slags trial-and-error-verksamhet – man provar, gör fel och lär sig av sina misstag. Någon frågar sig om den genomförda utbildningen ens varit nödvändig och upplevde inte alls att verkligheten hängde samman med de kunskaper hen fått under utbildningen. Den sistnämnda kategorin som handlar om det privata och personliga uttrycket tar upp studenternas syn på privilegiet att bli behandlad som en musiker. Det personliga uttrycket och att få utveckla sig själv var viktigast (Zimmerman 2000). Ur denna studie tycker framkommer några aspekter av yrkesfunktionella kunskaper eller yrkeskunnande, nämligen att kunna ha ett kreativt förhållningssätt, våga experimentera och frångå planering samt vara öppen för elevernas förståelse och delaktighet. Att ha förståelse och färdigheter i att ämnet musik är kommunikation innebär bland annat att läraren måste ha kompetens inom musik som uttrycksform och musikskapande. Min förståelse kring detta är att det är en livslång process att lära sig att vara lärare och att utbildningen omöjligt kan rusta för alla tänkbara situationer.

### 2.1.3 Musiklärarens kunnande

Teachout (1995) har jämfört Pre-service Teachers och yrkeserfarna lärarens uppfattningar om viktiga kompetenser och beteenden för en framgångsrik musikundervisning. Preservice-lärare är lärare i vissa länder som gör en praktiktermin innan de ges lärarbehörighet, här kallade praktiklärare. En målsättning med undersökningen var att ta reda på vilka kompetenser och läraregenskaper

lärarutbildare bör sträva efter att utveckla under utbildningen till musiklärare. I studien framkom sju aspekter som var vanliga i båda gruppernas topp tio kompetenser och beteenden. Det mesta som de erfarna lärarna ansåg viktigt var lika viktigt för praktiklärarna. Bland kompetenserna rankades fyra av dessa sju aspekter högre bland erfarna lärare och det gällde vikten av att vara entusiastisk, energisk, kunna maximera tid för uppgiften, vara sträng men rättvis och att ha tålmod. De erfarna lärarna menade att detta var mer avgörande för en lyckad undervisning än praktiklärarna. Det fanns två kompetenser och beteenden som de erfarna lärarna rankade lägre än praktiklärarna och det gällde kreativitet, fantasi samt förmågan att kunna vara spontan. Nio kompetenser rankades lika högt av båda grupperna: förmågan att motivera, att visa förtroende, vara flexibel och anpassningsbar, kunna hantera stress, förmåga att arbeta med elever i olika åldrar och med olika förmågor, att lätt utveckla en positiv kommunikation med elever, att röra sig framåt och tillsammans med gruppen, ha goda pianokunskaper och utmärkta sångfärdigheter. De två kompetenserna som blev lägst rankade av båda grupperna var just att ha skickliga pianokunskaper och utmärkta sångfärdigheter.

## **2.2 Läraridentiteter**

En paradox vad gäller musikundervisning, i detta fall i England, som ofta lyfts fram i forskning handlar om avståndet mellan elevernas intresse och stora konsumtion av musik i förhållandet till det antal personer som vill bli musiklärare och stanna kvar i musikläraryrket. Welch, Purves, Hargreaves och Marshall (2010) beskriver dilemmat som att musik verkar vara mindre attraktivt att undervisa i jämfört med vårt egna personliga och sociala engagemang i ämnet. Själva undervisandet i ämnet musik är helt enkelt inte något som lockar människor. Skolämnet musik har haft en roll av att vara lärarorienterad och alltför lärande och allvarlig medans musik utanför skoltid uppfattas som mer självvald och glädjefylld till sin natur (Welch m.fl., 2010). Något som därför blivit naturligt att undersöka är hur man kan arbeta för att kunna kanalisera ungdomars passion för musik genom att använda en annan typ av pedagogisk metod. En metodik som snarare liknar det sätt som många popmusiker lär sig och utvecklar kunskap genom, vilket ofta sker informellt och på personliga sätt men i ett kollaborativt sammanhang.

### **2.2.1 Lärarroll vs musikerroll**

Bladh (2002) beskriver i sin avhandling i kapitlet om status, koder, identitet och rekrytering till lärarutbildning något som ger en liknande bild av utbildningen. Pedagogikämnet hamnar långt ner på studenternas rankingslista. Utbildningskoden inom musiklärarprogrammet som Bouij (1998) beskriver i sin avhandling verkar ge musikerrollen ett mycket större anseende än lärarrollen, mycket kan dock ha hänt sedan 1998. Inom ämneslärarutbildningen låg stort fokus på musicerande och eventuellt för lite på musikdidaktik, vilket jag ibland upplevt stämmer överens med vad ämneslärarna visar upp under verksamhetsplatsförlagd utbildning. De har ofta djupa och breda ämneskunskaper men ibland svårt att lägga sig på en lämplig nivå för målgruppen. De har inte heller så många verktyg i den didaktiska verktygslådan vad gäller hur man förenklar, når fram till eventuellt ointresserade elever, motiverar, inkluderar och konflikthanterar. När de nyutexaminerade ämneslärarna börjar arbeta beskriver de att de upplever något av en chock i likhet med Zimmermans (2000) ovan nämnda praxischock. Trots en lång utbildning känner de sig inte förberedda på de arbetsuppgifter de ställs inför. Några kastar in handduken direkt medan andra kämpar på i vad som beskrivs som ett ganska tungt yrke. Bouij (1998) förklarar delvis detta med att studenterna inte har getts tillräckliga möjligheter att utveckla en musiklärarrollidentitet. Det är i

ett sent skede i utbildningen som arbetslivets villkor börjar kännas verkliga. Min förståelse av ovanstående är att de som väljer att kämpa på klarar det just på grund av sina djupa ämneskunskaper. På ett eller annat sätt löser de situationen och twistar till det som inte fungerar just där och då. Flera uttrycker att de blir mer och mer erfarna och lär sig med tiden.

Enligt Holgersen och Holst (2013) visar undersökningar att den pedagogiska kunskapen inom lärarutbildningen vid konservatorier nästan enbart baseras på övning och upplevelser medan vanliga grundskollärare med musik som ett av sina huvudämnen mottar betydande mer träning i pedagogik och didaktik baserad på teori.

I de olika utbildningarnas rekryteringstexter från 2002 som Bladh (2002) refererar till betonade musiklärarprogrammet att musiklärarna ska få möjlighet att både utveckla sina ”lärarroller” och ”musikerroller” och under utbildningen få en viss vetenskaplig träning. Utbildningen signalerade mer tyngdpunkt på en personlighetsdanande konstnärlig utbildning. Medan rekryteringstexten till grundskollärarutbildningen innehöll formuleringar som exempelvis ”vill du bli lärare måste du ha ett genuint engagemang för barn och ungdomar och ett ämnesintresse. Det är också centralt att du är intresserad av de didaktiska frågorna.” Det kunde upplevas som att ämneskunskaperna snarare fick en nedtonad framställning i utbildningen. Bladh (2002) vill här visa på hur olika rekryteringstexter antagligen lockar olika grupper av sökande. I dagens rekryteringstexter verkar det dock ligga ett större fokus på lärarrollen i ämneslärarutbildningen, då den innehåller formuleringar som:

Vi lägger stor vikt vid att du ska känna dig förberedd att gå ut och möta dagens ungdom och känna till både deras värld och deras musik .... Du kommer också att få lära dig om metoderna för hur man lär och lär ut och få diskutera förhållningssätt och olika problemlösningar som uppstår i samband med möte med barn och ungdomar. (Göteborgs universitet, 2019)

I texterna som riktar sig till de blivande grundlärarna med inriktning musik kan man läsa följande:

Kursens syfte är att du ska utveckla kunskaper och färdigheter som krävs för din kommande yrkesroll. (Göteborgs universitet, 2019)

Därefter följer en text med kursinnehållet för delkurs ett och två vilka behandlar teoretiska begrepp inom musik och metoder och arbetsformer centrala för skolans musikundervisning. Grundläggande utbildning i sång, ackord och rytminstrument samt didaktiska kunskaper i relation till styrdokument och musikpedagogisk forskning. (Göteborgs universitet, 2019)

### **2.2.2 Klassläraren som musiklärare**

I många länder är det klassläraren som undervisar i alla ämnen inklusive musik. Tidigare forskning har undersökt vilka eventuella fördelar och utmaningar det kan innebära. Att vara undervisande lärare i läroplanens övriga ämnen i en grundskoleklass innebär att läraren fått tämligen kort utbildning i de olika ämnena således också i musik. DeGraffenreid och Jeanneret, (2012) föreslår, efter att ha undersökt fördelar och utmaningar i musikundervisning i klasslärarens klassrum, möjliga vägar för hur praktiska övningar i musik kan bli en del av klasslärarens undervisning. DeGraffenreid och Jeanneret, (2012) menar å ena sidan att det inte är tillräckligt att läraren besitter

musikalisk kunskap och självförtroende. Istället måste dessa två aspekter integreras i en helhet i den pedagogiska praktiken, som i sin tur måste vara elevcentrerad och medveten om hur elever lär på olika sätt och vilken bakgrund och kunskap eleven har med sig in i klassrummet. Ytterligare en aspekt som är viktig för klassläraren att ha med sig handlar om att kunna sätta elevernas musikaliska utveckling och lärande i ett sammanhang (DeGraffenreid & Jeanneret 2012). Å andra sidan lyfter författarna fram fördelarna med klassläraren som musiklejare. En fördel är att klassläraren har kunskap om sina elever och deras intressen som också blir mer synliga via den dagliga kontinuerliga interaktionen. Klasslärarens bredare medvetenhet om elevers utvecklingsbehov, familjebakgrund och individuella egenskaper kan ligga till grund för val av musikaliska uppgifter och erfarenheter som på så sätt stämmer överens med elevernas mognad och förmåga. Detta skulle då kunna stärka elevernas musikaliska förmågor och kunskaper och även koppla ihop förståelsen för musik med andra ämnen (DeGraffenreid & Jeanneret 2012).

Klasslärarens tro på den egna förmågan är ett tema som belyses av de Vries (2013). Han studerade fem klasslärares upplevelser av att undervisa i musik. Målet var att identifiera deras nuvarande yrkesutövning med fokus på deras tro på den egna förmågan i relation till musikundervisning. Klasslärarna arbetade sitt första år som pre-servicelärare vilket betyder att de måste undervisa ett år innan de blir behöriga musiklejare. Ett särskilt intresse i att fördjupa kunskapen om vilken inverkan Preserviceutbildningen hade haft, låg till grund för undersökningen. I studien framkom oroande resultat som pekade på att endast 37 procent av preservice lärarna rapporterade att de undervisade i musik regelbundet. Flera orsaker låg till grund för detta bland annat otillräcklig Preservice lärarutbildning i musik, brist på tid för musikutbildning i kurserna samt brist på tid att undervisa i musik på grund av en full läroplan där språk och siffror är privilegierade. Utöver detta påverkade även ytterligare faktorer såsom brist på utrustning och lokaler och brist på relevant professionell kompetensutveckling. I samband med intervjuerna som gjordes framkom att lärarna själva var intresserade av att få reda på om deras omständigheter, övertygelser och attityder skulle komma att förändras i framtiden (de Vries, 2013). Därför gjordes ytterligare en studie två år senare där fem av de ursprungliga preservice lärarna ingick. Studiens resultat visade på några viktiga faktorer som hade direkt inverkan på lärarnas musikundervisning och den egna tilltron till den egna förmågan. För det första handlar det om lärarens musikaliska bakgrund och för det andra om lärarnas nuvarande engagemang i musikskapande och tillgång till professionell kompetensutveckling samt tillgång till resurser och musikundervisning under Preservice lärarutbildningen. Utöver dessa faktorer visade det sig att upplevelsen av att kunna behärska något och faktiskt kunna prestera var de starkaste indikationerna på tron på den egna förmågan att undervisa i musik. I studien med de lärare som arbetade sitt tredje år blev ytterligare en viktig aspekt synlig, vilken handlade om verbal övertalning. Alltså att någon, kamrater, andra lärare, föräldrar eller ämneslärare i musik visade tilltro i en verbal handling. I strävan mot en högre tilltro till den egna förmågan verkar lösningen enligt de Vries (2013) vara att klassläraren får rådgivning i form av att en ämneslärare/specialist, genom att hålla demonstrationslektioner och genom verbal övertalning, ger klassläraren möjlighet att nå målet att erhålla känslan av att kunna behärska musikundervisning.

### **2.3 Att undervisa i musik i grundskolan**

Backman Bister (2014) målar upp en bild av den svenska skolan där den växande segregationen mellan elever i olika skolor tycks öka mer och mer. Hon menar att det som är genomförbart i

musikundervisningen i en skola kan vara helt omöjligt att genomföra i en annan. Beskrivningen av de yttre ramarna och förutsättningarna i olika skolor är en typ av hinder i musikklassrummet. Andra motstånd som beskrivs handlar om de olika sociala villkor som utmanar lärarna och att gränserna mellan ungdomskultur och vuxenkultur kan verka diffusa och ibland smälta samman. Detta kan möjligen ha inverkan på vilka krav som kan ställas på elever och på vilket sätt. Kanske har lärare idag svårare att nå fram med sin undervisning till eleverna för att lärarrollen oftare liknar en slags kompisrelation till eleven, vilket skulle kunna påverka lärarens agerande och undervisningsstrategier. Förutom att undervisa stora grupper i icke ändamålsenliga lokaler, utan adekvat utrustning måste dagens lärare även förhålla sig till att försöka vinna elevernas respekt och utan självskriven auktoritet undervisa elever som ofta befinner sig på många olika nivåer av kunnande (Backman Bister, 2014). En annan faktor som påverkar dagens musiklektörer är den målstyrda skolans läroplan Lgr 11 som innebär mer styrning än tidigare läroplan Lpo 94. Lärarens undervisning ska leva upp till målen och samtidigt ställs krav på att kunna individanpassa undervisningen trots att förutsättningarna kan se helt olika ut i olika skolor (Backman Bister, 2014). Detta kan enligt författaren leda till att klassrumsmusicerandet ligger långt ifrån det musicerande som sker i skilda sammanhang utanför skolan.

### **2.3.1 Förutsättningar för musikämnet i grundskolan**

Nationella ämnesutvärderingen i musik (Skolverket, 2015) visar att undervisningen skiljer sig åt mellan olika skolor. Nästan alla elever har lärare som tycker att det är kul att undervisa i musik. Lgr 11 har stor betydelse för musikundervisningen. Eleverna är till stor del nöjda med sina lärare och tycker att de undervisar bra. Intresset för och inställningen till musikämnet är stort och stämningen i musiksalen upplevs från elevernas sida som god. Beträffande utrustning anses den vara god om än något sämre för årskurs sex. Detta gäller även tillgång till ändamålsenliga lokaler för årskurs sex jämfört med årskurs nio. Ett större problem är gruppstorleken, där tre fjärdedelar av eleverna har lärare som menar att det är ett stort hinder för att kunna bedriva en god musikundervisning (Skolverket, 2015). Backman Bister (2014) menar att det är svårt att tala om en likvärdig skola just på grund av att de yttre förutsättningarna ser olika ut i olika skolor. De vanligaste akustiska instrumenten dominerar undervisningen tillsammans med slagverksinstrument och elförstärkta instrument framför de digitala verktygen som verkar få stå tillbaka. Rektorer anser att det är insatta i musikämnets syfte och innehåll och menar att de stödjer lärarnas kompetensutveckling, men de är inte lika aktiva i att driva utvecklingen framåt vad gäller samverkan mellan olika ämnen. Det finns en stark dominans för de teoretiska ämnena på skolorna anser många lärare, men en femtedel av eleverna har lärare som menar att kulturella inslag får ta en större och större plats. Lärarna upplever många gånger att musikämnets status är ganska hög bland både rektor, andra lärare och elever. Lärarnas uppfattning om rektors kunskap om syfte och innehåll i musikämnet skiljer sig dock åt från rektorernas självskattning som är mycket mer positiv (Skolverket, 2015).

### **2.3.2 Diskurser om musikämnet i grundskolan**

Lindgren (2006) beskriver hur lärare och skolledare konstruerar legitimitet för estetisk verksamhet i skolan. De diskurser som framträder handlar bland annat om estetisk verksamhet som kompensation. Den centrala utgångspunkten för dessa resonemang handlar om elevers behov av just estetisk verksamhet. Elever som misslyckas i andra ämnen ges en möjlighet att lyckas i estetiska ämnen och ämnet får en kompenserande funktion och på ett sätt rollen av att fungera terapeutiskt. En annan diskurs är estetisk verksamhet som balans, vilket kan förstås som att barnen under

skoldagen behöver balans mellan praktisk, teoretisk och estetisk verksamhet som någon slags omväxling. Estetisk verksamhet blir viktig för att skolan inte får bli alltför teoretisk eftersom det skapar obalans och inte är gynnsamt för helhetstänkandet. En tredje diskurs som framträder beskriver estetisk verksamhet som lustfylld aktivitet. Här är det viktigt att eleverna har roligt och de ska uppleva lustfyllda aktiviteter i skolan. I denna diskurs framträder ord som glädje, roligt. Det talas om att våga och om trygga och otrygga klasser. Estetisk verksamhet som fostran är en fjärde diskurs som framträder i samtalet bland lärare och skolledare (Lindgren, 2006). Här framkommer meningar med samhällsanknytning och goda människor, bra samhällsmedborgare. Fokus ligger här på människan som lyhörd, samarbetsvillig och ödmjuk. Via musikundervisningen kan skolan fostra bra människor. En femte och sista diskurs som framkom handlar om estetisk verksamhet som förstärkning (Lindgren, 2006). Vilket kan förstås som att musiken ses som ett medel att förstärka lärande inom andra ämnen. Det verkar också innefatta uppfattningen att ju fler ämnen som integreras desto högre kvalitet på undervisningen. Musikämnet får möjligen då rollen av hjälpgumma. De fem diskurserna ligger alla långt ifrån musikämnets huvudintention i nuvarande kursplan, där musik ses som en egen konstform och ett skapande och kommunikativt ämne med ett eget värde. Musikläraren behöver kunna förstå vilka eventuella diskurser som råder på skolan bland lärare och skolledare för att på så sätt kunna argumentera och förklara musikämnets legitimitet i skolan.



### 3 Teoretisk utgångspunkt

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska utgångspunkt. Utifrån studiens intresse att belysa hur grundlärarna talar om sin upplevda musiklektörvardag, den egna musikundervisningen och sig själva som musiklektörer har jag valt att använda mig av socialkonstruktionism som grund för mitt teoretiska ramverk. Avsikten är att använda diskursanalys som teori och metod för att undersöka hur grundlärare i musik konstruerar mening kring den egna musikundervisningen och sig själva som musiklektörer. För att skapa en gemensam plattform för vidare resonemang ges i detta kapitel en mycket översiktlig bild av socialkonstruktionism och dess syn på begrepp som sanning, kunskap som social konstruktion, språket, språket som handling och begreppet diskurs.

#### 3.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionism som vetenskaplig teori har formats utifrån den kulturella och intellektuella rörelse som härrör från postmodernismen. Denna intellektuella rörelse har inte sin tyngdpunkt i samhällsvetenskap utan snarare i konst, arkitektur, litteratur och kulturella studier (Burr, 2015). Burr (2015) menar att postmodernismen ifrågasätter och på många sätt avvisar modernismens fundamentala grundantaganden som till stor del är uttryck för bakomliggande påståenden om intellektuellt och konstnärligt liv. Dessa påståenden som funnits sedan upplysningstiden innebär att verklighetens sanna natur skulle förstås genom tillämpning av förnuft och rationalitet (Burr, 2015).

Burr (2015) beskriver vikten av ett kritiskt förhållningssätt mot för-givet-tagen kunskap och vårt sätt att förstå världen och oss själva. Socialkonstruktionismen uppmanar oss att vara kritiska till tanken att våra omvärldsobservationer ger oss den sanna kunskapen om tinget. Begreppet sanning blir problematiskt på så sätt att kunskapen enligt socialkonstruktionismen inte kan ses som objektiv. Den speglar inte vår världsbild eller vår verklighet utan blir till utifrån vårt sätt att kategorisera den. Vår syn på världen präglas av att vi är historiska och kulturella varelser, vilket gör vårt sätt att uppfatta världen specifika och kontingenta (Burr, 1995; Winther Jørgensen & Philips, 2000). Detta kan förstås som att uppfattningar om världen och oss själva är rörliga och kan se olika ut och förändras över tid och utifrån olika kulturella kontexter (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Ett grundantagande inom socialkonstruktionismen är att kunskap om världen blir till och upprätthålls i interaktion med andra människor. Vi konstruerar tillsammans gemensamma uppfattningar om vad som är sant och falskt. Världsbilder och olika kunskaper som konstrueras i olika kontexter får olika handlingar som konsekvenser (Burr, 1995; Winther Jørgensen & Philips, 2000). Burr (2015) förklarar att mot bakgrund av föreställningen om att vårt sätt att förstå världen kommer både från tidigare och nuvarande sociala interaktioner med människor, blir språket av stort intresse inom socialkonstruktionism. Vi föds in i en värld där det redan används begrepp och kategorier av människor i vår kultur. Dessa begrepp förvärvas av oss när vi utvecklar vårt språk och reproduceras varje dag av alla människor som delar en kultur och ett språk. Kategorier och begrepp skapar djupare mening ju längre tid de används. Språket ses därför som en förutsättning för tanke. När människor pratar med varandra konstrueras världen, och användandet av språket kan därför ses som en form av handling (Burr, 2015). Detta perspektiv på språket har influerats av filosofen Wittgenstein som menade att hur vi använder ord har olika betydelse i olika sammanhang.

Vi använder möjligen samma ord i olika sammanhang men de ges olika mening för människorna som befinner sig i en viss situation. Ord är meningsfulla i en kontext av ömsesidigt förstådda sociala situationer och kan inte förväntas betyda samma sak i två olika situationer. Wittgenstein kallade detta för ett språkspel (Burr, 2015).

### 3.2 Diskurs

Begreppet diskurs är centralt inom socialkonstruktionismen men tolkas på olika sätt inom diskursanalytiska inriktningar. Gemensamt för de olika tolkningarna av begreppet diskurs är att det är språkliga praktiker som på ett förenklat sätt kan förklaras med hur vi talar om företeelser (Boréus, 2015). Ett annat liknande sätt att beskriva begreppet diskurs skulle kunna vara att det är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Ett tredje sätt att ringa in innebörden av begreppet diskurs görs av Winther Jørgensen och Philips (2000), genom att de lyfter fram diskursbegreppet som betydelseskapan i sociala processer i olika sammanhang. ”En diskurs uppfattas som en fixering av betydelse inom en bestämd domän.” (Winther Jørgensen & Philips, 2000, s.33). Min tolkning av det är att det som uttrycks om ett ämne i en viss kontext, ges betydelse utifrån hur det som sägs relaterar till varandra och skiljer sig från varandra och på så sätt fastslås en bestämd betydelse av ett ämne.

Den franske filosofen Michel Foucaults tankar och idéer anses ha satt igång och utvecklat teori och begrepp kring diskurser och analys. Foucault lyfter fram flera centrala begrepp som bland annat makt och kunskap och låter ofta maktperspektivet vara i fokus istället för övriga kategorier och strukturer. Makten ska inte ses som något enbart negativt utan som något produktivt. Han förklarar det som att makten konstituerar diskurser, kunskap, kropp och subjektiviteter (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Detta tolkar jag som att makten är med och skapar kunskap och diskurser och diskurser skapar i sin tur också makt. Lindgren (2006) beskriver förhållandet mellan makt och kunskap.

Där makt utövas bildas kunskap och tillvaratagandet av denna kunskap förstärker makten som i sin tur producerar nya kunskaper (Lindgren, 2006, s.50).

Foucault lyfter även fram subjektet som ett centralt begrepp. I en diskurs ges subjekten olika positioner. Boréus (2015) förklarar begreppet subjektspositioner med det utrymme som människor, kategoriserade på olika sätt, ges för sitt agerande, vilket kan förstås som den rollen eller plats/utrymme du får eller ges utifrån vem du ger dig till känna som och uppfattas som av andra i det aktuella sociala sammanhanget. Inom diskursanalys studeras subjektspositioner i förhållande till något; i förhållande till andra subjekt (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Det finns flera olika diskursanalytiska angreppssätt med olika inriktningar vilka jag har för avsikt att återkomma till senare. Gemensamt för dem är att de alla har sitt ursprung i Foucaults tänkande. I föreliggande studie blir detta ramverk en relevant teoretisk utgångspunkt på så sätt att mitt förhållningssätt blir att försöka ställa mig kritisk till de för-givet-tagna uppfattningarna som eventuellt ses som sanningar om grundlärares syn på den egna musikundervisningen och sig själva som musiklärare. Avsikten är att ta avstamp i synen på kunskap som socialt konstruerad och försöka undersöka vilka diskurser som kan komma att framträda. Burr (2015) beskriver hur vårt språk utvecklas och reproduceras varje dag av alla som delar en kultur, samt att kategorier och begrepp skapar djupare mening ju längre tid de används. Jag ser det som fruktbart att försöka låta idén om språket som

handling, det vill säga något som kommer före tanken och som socialt konstruerar kunskap och förståelse, ligga till grund för studiens syfte att fördjupa kunskapen om grundlärares syn på den egna musikundervisningen och sig själva som musklärare. Det kan möjligen bidra till att de eventuella diskurser som kan tänkas framträda ger mig en inblick i hur grundlärarna positionerar sig som musklärare och hur de talar om svårigheter och möjligheter i arbetet som musklärare.

## 4 Metodologi

I detta kapitel beskrivs den metodologiska utgångspunkten för studien och den diskursanalytiska avgränsning som gjorts. Därefter följer resonemang kring genomförandet av studien gällande metod, urval, dataproduktion, bearbetning, analys samt resonemang kring tillförlitlighet, generaliserbarhet, trovärdighet, reflexivitet och etiska överväganden. Syftet med denna kvalitativa studie är att fördjupa kunskapen om grundlärares syn på den egna musikundervisningen och sig själva som musklärare. Valet av kvalitativ metod innebär att studien fokuserar mer på djup än en kvantitativ studie där fokus ligger mer på mätbara data (Ahrne & Svensson, 2015). Medan den kvantitativa studien genom att mäta samband önskar erhålla generaliserade resultat syftar kvalitativ forskning på att förstå upplevelsen och erfarenheten. I den kvalitativa forskningen är det deltagarnas perspektiv som är utgångspunkten och den fokuserar på det deltagarna uppfattar som viktigt och betydelsefullt (Bryman, 2016). I denna studie ligger fokus på de diskurser som framträder. Grundlärarna ses som experter på det tema som utgör grunden för studiens syfte och forskningsfrågor som handlar om hur de positionerar sig som musklärare och hur de talar om möjligheter och svårigheter i arbetet som musklärare.

### 4.1 Diskursanalys

I förra kapitlet beskrevs studiens teoretiska ramverk och begreppet diskurs lyftes fram som centralt. I detta arbete ses diskurser som språkliga praktiker som handlar om hur vi talar om företeelser och betydelseskapandet i sociala processer i olika sammanhang (Boréus, 2015) (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

I denna studie valdes en diskursanalytisk ingång och metod. Det finns dock ingen specifik vetenskaplig metod direkt kopplad till det diskursanalytiska arbetssättet. Istället beskrivs diskursanalys ofta som teori och metod i ett paket (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Diskursanalys som utgångspunkt och analysverktyg används på olika sätt inom en mängd olika forskningsområden inom samhällsvetenskaperna. Vissa vetenskapliga branscher fokuserar exempelvis på sociala problem som kategoriserats och definierats av olika aktörer i samhället. På så sätt finns en på förhand given ram som fungerar som ett tolkningsraster till vad som framkommer. Inom andra områden betonas istället vikten av att forskare utarbetar egna teorier och begrepp ur rådande diskurser. Svensson (2019) menar att människors upplevelser av världen och hur människor beter sig mot varandra får betydelse genom språket och att diskursanalys är ett sätt att komma bakom språkets beskrivande roll och därmed kunna närma sig en förståelse för dessa upplevelser och bemötanden. Forskarens uppgift är att studera dessa olika sätt att förstå, uppfatta och förklara fenomen och att undersöka vilka konsekvenser dessa föreställningar kan tänkas få i olika sammanhang (Börjesson & Palmblad, 2007). Min avsikt är att genom ett diskursanalytiskt förhållningssätt få en inblick i hur grundlärarna i musik talar om den egna musikundervisningens möjligheter och svårigheter och vilka konsekvenser det eventuellt kan tänkas få i skilda sammanhang.

Det finns flera olika diskursanalysinriktningar med olika angreppssätt som alla ryms under begreppet diskursanalys. Winther Jørgensen och Philips (2000) benämner några av dem: diskursteorin, kritisk diskursanalys och diskurspsykologi. Gemensamt för dem alla är att de tar sin

utgångspunkt i att det sätt människor talar om någonting inte är en direkt spegling av världen, identiteter och relationer. Istället bidrar sättet att tala om någonting till att skapa och förändra betydelsen av det man talar om. Författarna listar fyra gemensamma nyckelpremisser för de olika angreppssätten. Den första nyckelpremissen handlar om synen på kunskap och vikten av att ha en kritisk inställning till självklar kunskap och att vår kunskap om världen inte kan ses som objektiv utan blir till i vårt kategoriserande av den. Den andra nyckelpremissen handlar om synen på oss människor som historiskt och kulturellt präglade varelser. Vår förståelse av omvärlden präglas av detta och förståelsen är också rörlig och kan förändras över tid. Den tredje nyckelpremissen berör sambandet mellan kunskap och sociala processer. Synen på kunskap innebär att den anses konstrueras och upprätthålls i sociala processer. I grupper skapas kunskap genom social interaktion där olika sanningar byggs upp. Den fjärde nyckelpremissen berör sambandet mellan kunskap och social handling. I olika sociala sammanhang ges en viss världsbild utrymme som leder till att vissa handlingar blir mer naturliga än andra. Den socialt konstruerade kunskapen och sanningen får alltså sociala konsekvenser i handling (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Nyckelpremisserna hänger således tätt samman med och tar avstamp i socialkonstruktionismens idéer och syn på socialt konstruerad kunskap, språk och sanning som tidigare beskrivits ovan.

## 4.2 Diskurspsykologi

Min avsikt är att arbeta utifrån den diskurspsykologiska inriktningen och använda mig av diskurspsykologins perspektiv på jaget och identiteter och på så sätt försöka urskilja hur eventuella kollektiva identiteter bidrar till att konstruera diskurser (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Mitt intresse ligger i språkets betydelse för hur vi ser på oss själva och som grupp. Svensson (2019) menar att diskursanalys kan vara en bra metod när man är intresserad av språkets betydelse för hur människor konstruerar identitet eller subjektivitet. Jaget eller subjektet ska inte förstås som en isolerad autonom agent utan snarare ses som socialt betingad. I diskurspsykologiska studier läggs stor vikt vid hur identiteter blir till och påverkar förhandlingar i sociala praktiker (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Diskurspsykologin ser på identiteter som diskursiva, alltså något som byggs upp steg för steg. De avvisar på så sätt idén om att människor skulle ha en fast identitet. Jaget benämns ibland som ”utspritt” (Winther Jørgensen & Philips, 2000). Att tala blir då att konstruera identiteter och människor har på så vis flera flexibla identiteter. Människor kan sluta sig till olika tillfälliga identiteter och genom denna tillslutning, menar Winther Jørgensen och Philips (2000), att det öppnas möjlighet för skapande av kollektiva identiteter. Detta sätt att se på jaget och hur kollektiva identiteter skapas ses i föreliggande studie, som ett perspektiv att utgå från i analys av hur grundlärare ser på sig själva som musklärare och den egna musikundervisningen. Inom diskurspsykologi talar man ibland om diskurs som tolkningsrepertoar. Begreppet är utvecklat av forskarna Margaret Wetherell och Jonathan Potter. Istället för att tala om diskurser används termen tolkningsrepertoar och det man syftar på är att inom en språklig gemenskap framställs något utifrån ett visst perspektiv. Det kan finnas flera olika tolkningsrepertoarer i en grupp och en person kan använda sig av olika tolkningsrepertoarer i skilda sammanhang (Boréus, 2015). Begreppet syftar på att det kan finnas ”brett urskiljbara kluster av termer, beskrivningar och bildspråk, ofta samlade kring metaforer eller livfulla bilder” (Boréus, 2015, s.180). Språket används inte endast i egna syften i socialt samspel och språket kan även sätta gränser för vad och hur vi kan tala om världen. Ibland väljer inte människor sitt språkbruk särskilt genomtänkt eller medvetet utan vardagslivet innehåller en hel del oreflekterade handlingar och så även språket (Svensson, 2019). Introduktionen av begreppet tolkningsrepertoar hade för avsikt att försöka kombinera både en medvetenhet om

språkets begränsningar med ett öppet sinne för människors varierade och flexibla språkbruk, genom att tänka att det finns en begränsad uppsättning av språkliga resurser som används av människor i olika sammanhang (Svensson, 2019). Winther och Jørgensen (2000) använder begreppet tolkningsrepertoar för att komma förbi föreställningen om diskurser som abstrakta storheter. De menar istället att diskurser ska ses som flexibla och varierade resurser i människors samspel. Syftet är inte att kategorisera människor utan snarare upptäcka de diskursiva praktikerna där kategorier konstrueras. Diskurspsykologin fokuserar således även på interaktion och den använda retoriken i det pågående konstruerandet av mening i samtalet. Genom att rikta uppmärksamhet mot människors språkbruk när de konstruerar fenomen i socialt samspel kan vi komma nära de tillfällen där människors sociala verklighet konstrueras och återskapas (Svensson, 2019).

### **4.3 Metod och genomförande**

Utifrån studiens syfte har lämpligt tillvägagångssätt vad gäller dataproduktion valts. Ganska tidigt väcktes mitt intresse för fokusgruppssamtal som metod på grund av mitt syfte att undersöka hur grundlärare som *grupp* positionerar sig som musklärare och konstruerar mening kring sina möjligheter och svårigheter i arbetet. Andra tillvägagångssätt skulle möjligen vara att göra intervjuer med var och en av informanterna, men valet av det teoretiska perspektivet på kunskap som socialt konstruerad och en önskan om att undersöka vilka identiteter som eventuellt konstrueras ledde till att valet av de två metoderna i ett relativt tidigt skede föll bort. Istället blev mitt metodval för dataproduktion att använda mig av fokusgruppssamtal.

#### **4.3.1 Fokusgruppssamtal**

Fokusgruppssamtal, som också benämns fokuserade intervjuer av Dahlin-Ivanoff (2015), används ofta för att ta reda på människors tankar eller syn på ett givet ämne och varför de ser på världen på just det sättet. De fungerar som en diskussionsmiljö där forskaren utifrån sitt syfte med undersökningen samlar en noga utvald grupp av människor som får möjlighet att på ett fokuserat sätt samtala kring ett speciellt utvalt tema. Den kunskap som genereras utgår från de gemensamma erfarenheterna och fokuserar på variationen i det som framträder. Metoden leder ibland till att gammal kunskap kan befästas, andra gånger till ett utforskande av ny kunskap (Dahlin-Ivanoff, 2015). Denna studies fokusgruppssamtal fokuserade på hur grundlärarna talar om möjligheter och svårigheter i den egna musikundervisningen. Ett av metodens grundantaganden handlar om att det är i det kollektiva bildandet av uttalanden och i de delade erfarenheterna som förståelse är möjlig (Dahlin-Ivanoff, 2015). Valet av metod bottnade också i förhoppningen om att få inblick i deltagarnas arbetsförhållanden och utröna de diskurser som möjligen framträder i de yrkesverksamma grundlärarnas positioneringar och konstruktioner. Dahlin-Ivanoff (2015) skriver att metoden även kan leda till att deltagarnas erfarenheter i samspel med andra kan ändras, bekräftas, förstärkas eller bestridas, vilket då kan leda till utveckling av ny kunskap för såväl deltagare som forskare.

#### **4.3.2 Urval**

Vid fokusgruppssamtal är det viktigt att skapa en bred representation av målgruppen. Aspekter att utgå från berör såväl homogenitet som heterogenitet. Hela idén med metoden bygger på att alla deltagare är väl bekanta med ämnet och har liknande erfarenheter av det som ska diskuteras. Likaså är heterogenitetsaspekten en viktig komponent för att kunna generera värdefulla samtal.

Deltagarnas olika perspektiv på ett gemensamt fokus skapar variationer och anses gynna samtalsklimatet (Dahlin-Ivanoff, 2015). Det finns olika rekommendationer kring hur många fokusgruppssamtal som är lämpliga beroende på studiens omfång, men en vanlig rekommendation för en studie är fyra till fem grupper. Antalet grupper är också avhängigt det antal personer som ingår i en grupp (Dahlin-Ivanoff, 2015). I min studie, som är av det mindre slaget, var avsikten att få ihop tre fokusgrupper med fyra till fem deltagare i vardera gruppen. För att ytterligare bredda målgruppen var målet att ha sammansatta genusgrupper och så långt det var möjligt även försöka ha åldersblandade grupper. Detta för att få så många perspektiv som möjligt på ämnet. Dahlin-Ivanoff (2015) skriver om vikten av att skapa en tillåtande miljö där deltagarna känner att de är utvalda på grund av sin expertis. Samtalsledarens roll är att lyssna och vara nyfiken och att ha inställningen att vilja förstå, leda och lära. Det är viktigt att deltagarna förstår att det är med övriga deltagare diskussionen ska föras och min roll som ledare blev mer av en moderators roll (Dahlin-Ivanoff, 2015).

### 4.3.3 Form och struktur

I föreliggande studie hade jag för avsikt att bjuda in till fokusgruppssamtal i två olika kommuner. Den första fokusgruppen bestod av tre före detta studenter till mig och ytterligare två personer. De tre före detta studenterna kontaktades personligen eftersom jag tidigare haft kontakt med dem och hade tillgång till kontaktuppgifter. De övriga två kom jag i kontakt med för att de redan hade kontakt med någon i gruppen. Valet att försöka genomföra ett fokusgruppssamtal i den andra kommunen berodde på att jag som lärarutbildare hade kontakt med andra lärarutbildare på denna ort. Dock visade det sig mycket svårt att komma i kontakt med informanter och mycket tid gick åt till att söka efter deltagare till samtalen. Jag kontaktade dels min kollega lärarutbildaren, vid det andra lärosätet men tog även kontakt med en före detta kollega från grundskolan som nu arbetar på samma ort och som därmed har kontakt med flera lärare i musik i grundskolan. Till en början såg det ljus ut och jag fick ihop tre namn som jag kontaktade men som sedan av olika anledningar ändå inte hade möjlighet att delta i studien. Detta ledde till att jag breddade mitt sökande och tog, via mejl, kontakt med näst intill alla grundskolors skolläda på orten och i vissa fall där möjlighet gavs, skickade jag även ett direkt mejl till musikläraren på skolorna. Jag fick inga svar. Därefter sökte jag på liknande sätt kontakt med musiklärare i grundskolan i en stad i Västsverige och i en stad på östra sidan av Sverige. I detta skede kom jag i kontakt med en person som visade sig vara mycket intresserad och som i sin tur riktade frågan vidare till sin nätverksgrupp i staden dock utan framgång. Samtidigt tog jag kontakt med lärarutbildare i musik på tre andra lärosäten i södra Sverige men inte heller där nådde jag någon framgång i mitt sökande efter fokusgruppsdeltagare. Sökandet fortsatte därefter genom att jag försökte att komma i kontakt med lärare i en större stad men inte heller där fick jag något svar. Då mitt nätverk av musiklärare är ganska stort försökte jag även att ta kontakt med personer som skulle kunna bistå med ytterligare några namn från andra kommuner. Jag fick tre namn som jag kontaktade varav en visade sig intresserad men som vid fokusgruppssamtalet fick förhinder att delta. Samtidigt bestämde jag mig för att ta kontakt med en person från min egen musiklärarutbildningstid, som nu är verksam som rektor. Det visade sig vara ett lyckokast då denna person direkt kunde ge mig tre namn på grundlärare i musik. Dessa tre personer plus en fjärde person, som jag fick tips om via en deltagare från första fokusgruppen, utgjorde nu min andra fokusgrupp. Det tredje fokusgruppssamtalets informanter bestod av två personer från en närliggande mindre stad. Den ena fick jag kontakt med via ett direkt mejl och den andra fick jag kontakt med via en lärarutbildare vid lärosätet i samma stad. Den tredje deltagaren

kom jag i kontakt med via Facebookgruppen Musiklärarna efter att i ett tidigare skede även sökt i den gruppen. Det tredje fokusgruppsamtalet kom att äga rum via online-verktyget Zoom.

Jag har funderat mycket på vilka anledningar som kan ligga bakom att det var så svårt att få tag i potentiella deltagare för studien. En orsak kan möjligen vara att gruppen ifråga, utexaminerade grundlärare med inriktning musik, inte väljer att arbeta som musiklärare av olika anledningar. En annan orsak kan möjligen vara att det kan kännas svårt att träda fram och prata om något man inte känner sig bekväm med. Känslan av att i grupp blotta sina eventuella upplevelser av svårigheter i yrkesutövandet kan kanske kännas obekvämt. En tredje orsak kanske handlar om den höga arbetsbelastning som många lärare vittnar om, man orkar helt enkelt inte med mer jobb än vad vardagen innehåller. Ytterligare en aspekt att lyfta fram är hur de olika fokusgruppsamtalen förlöpte. På grund av att jag i den första gruppen kände till tre av fem deltagare som före detta studenter upplevde jag att det samtalet fick en mer uppsluppen stämning. I alla fokusgrupper har det getts uttryck för att det varit givande att träffas och tala om de möjligheter och svårigheter de möter i sin yrkesvardag.

När det kommer till val av plats för fokusgruppsamtalen så bör de väljas med omsorg. Miljön ska kännas avslappnad men det är samtidigt viktigt att fokusgruppsamtalen inte störs av ljud och annat (Dahlin-Ivanoff, 2015). Min erfarenhet av andra dialogsamtal och diskussioner från yrkeslivet är att ett rum med tillgång till ett runt bord med stolar är mest gynnsamt för såväl trivsel som främjandet av öppna och levande diskussioner. Det är av stor vikt att alla kan se och höra varandra och att rummet och möbleringen inte på något sätt inbjuder till strategisk positionering. De två fokusgruppsamtalen som ägde rum i den ena staden skedde i ett mindre rum på högskolan. Salar som kunde förknippas med de tidigare studierna för deltagarna i det första fokusgruppsamtalet valdes medvetet bort för att på så sätt komma ifrån våra tidigare roller som studenter och lärare. Samtalen inleddes med en kort fika och pågick i ca en timme.

#### **4.3.4 Dataproduktion**

För att kunna producera data behöver samtalet få ta tid och det är viktigt att börja med ett mer övergripande samtalstema för att få igång samtalet och senare kunna lyfta mer specifika teman. Rekommendationer angående antalet diskussionsfrågor eller samtalsteman är avhängigt fokusgruppsamtalets längd. Riktlinjen är att man hinner diskutera fyra till sex frågor under två timmar (Dahlin-Ivanoff, 2015). Jag valde att utgå från samtalstemat musiklärarens vardag och ställde en öppningsfråga som var av övergripande karaktär; hur är det att arbeta som lärare i musik. Därefter lät jag deltagarna tala fritt om musiklärarens möjligheter och svårigheter i sin musiklärarvardag. Avsikten var att det skulle producera data utifrån ställda forskningsfrågor om hur grundlärare i musik positionerar sig som musiklärare och hur de talar om möjligheter och svårigheter i arbetet. Fokusgruppsamtalen spelades in dels via mobiltelefon och dels via dator för att vara säkra på att inget skulle gå förlorat på grund av tekniska komplikationer.

#### **4.4 Bearbetning och analys**

De data som fokusgruppsamtalen producerade via inspelningarna transkriberades och analyserades utifrån den diskursanalytiska ingång jag valt att arbeta utifrån. Enligt Dahlin-Ivanoff (2015) startar analysen redan under fokusgruppsamtalen eftersom man som gruppleddare måste fånga det väsentliga i och innebörden av samtalen för att kunna agera samtalsledare. Som forskare är det viktigt att redan då vara lyhörd inför det som sägs och formas som gemensamma sanningar.



Noteringar gjordes under och i direkt anslutning till samtalstillfället vilket Ahrne och Svensson (2015) menar kan vara mycket värdefullt i efterhand. Därefter bekantade jag mig med det inspelade materialet genom att lyssna igenom det omgående och försöka skapa mig en känsla för helheten (Dahlin-Ivanoff, 2015). Jag använde mig därefter av ett transkriberingsprogram vid namn Inqscribe där möjligheten fanns att på ett enkelt sätt programmera tangenterna på tangentbordet till att kunna spela upp, pausa och backa fem sekunder bakåt. Under transkriberingen tyckte jag mig se olika teman utkristallisera sig och av den anledningen började jag föra anteckningar vid sidan av angående de funderingar och tankar som uppstod. Därefter valde jag att än en gång endast lyssna på inspelningarna för att ytterligare öka lyhörddheten inför det som sades och försöka komma bakom det talade och upptäcka de diskursiva praktikerna där eventuella teman och kategorier konstrueras (Svensson, 2019). Den data som producerats låg sen till grund för fortsatt analys utifrån diskurspsykologins inriktning på språket som handling i konstruerandet av jaget, identiteter och positioneringar. Som utgångspunkt tog jag fasta på Perssons (2019) tre analyssteg kring konstruktion av positioner vilket innebär att för det första ska lärarnas utsagor förstås som socialt konstruerade. För det andra kan dessa sociala konstruktioner analyseras som diskurser och vad de består i. Slutligen kan möjligen, hur dessa diskurser positionerar lärarna men kanske främst hur lärarna positionerar sig själva och som grupp belysas. Här valde jag att analysera den producerade datan utifrån retoriska strategier som Potter (1996) beskriver. När människor talar med varandra använder de sig av retoriska strategier som verktyg för att legitimera påståenden, öka trovärdigheten i sanningskonstruktioner eller för att utföra en språklig handling i sin medverkan till att konstruera en diskurs.

Retoriska strategier som kom att bli meningsfulla i analysen var användningen av *active voicing* vilket betyder att man för att förstärka trovärdigheten använder sig av ett direktcitativ av andra eller sig själv, ibland med en förändrad röst eller tonfall för att på så sätt förlägga sanningskonstruerandet utanför sig själv vilket ger tyngd åt konstruktionen av trovärdighet. En annan retorisk strategi som användes var när talaren strävade efter *consensus* och bekräftelse för att på så sätt framställa det som sägs som en gemensam sanning där alla är överens om något. Ett tredje sätt att retoriskt påverka det man vill ha sagt blev synligt vid användandet av strategierna *extremisering* och *förminskning*. Det användes i syftet att förstärka eller förminska utefter talarens agenda (Potter, 1996).

#### 4.5 Tillförlitlighet, generaliserbarhet

Det diskursanalytiska arbetssättet tillsammans med begrepp som tillförlitlighet och generaliserbarhet uppfattar jag som komplext. Eftersom den teoretiska utgångspunkten i denna studie är socialkonstruktionism, vilken inte alls hävdar att det kan finnas någon objektiv sanning om verkligheten, ser jag det svårt att förhålla mig till begreppen tillförlitlighet och generaliserbarhet. Min avsikt med den diskursanalytiska ingången är inte att definiera någon objektiv sanning kring grundlärarnas positioneringar och konstruktioner utan istället är syftet att utröna vilka diskurser som framträder kring musiklärarens möjligheter och svårigheter i vardagen i just denna speciella kontext vid dessa specifika tillfällen och vilka konsekvenser de möjligen skulle kunna få. Synen på kunskap som socialt konstruerad leder till att den aldrig kan ses som en spegling av verkligheten (Börjesson & Palmblad, 2007). Det betyder att det kan finnas fler än en beskrivning av den verklighet som visar sig vid ett speciellt tillfälle och i en särskild kontext (Bryman, 2016). På liknande sätt kan vi som jag förstår det, inte heller prata om generaliserbarhet i betydelsen överförbarhet i termer av att det som eventuellt framkommer i beskrivningarna gäller alla

grundlärare med inriktning musik. Det teoretiska ramverk, den diskursanalytiska utgångspunkten och fokusgruppssamtalen i föreliggande studie gör inte anspråk på att försöka skapa en generaliserbar kunskap utan snarare ett försök att utröna hur deltagarna i fokusgruppsamtalen genom språket som handling kan komma att positionera sig som musklärare och tala om möjligheter och svårigheter i arbetet.

#### **4.6 Trovärdighet och reflexivitet**

Ahrne och Svensson (2015), lyfter gällande begreppet trovärdighet fram vikten av att visa en transparens i hur forskningsprocessen har gått till. Tydlighet och klarhet är viktigt för att ge läsaren en förståelse för de metodologiska valen och forskningsprocessen. Trovärdighet kan också problematiseras utifrån tolkningsperspektivet. Å ena sidan verkar det finnas en komplexitet i att som forskare sätta parentes om sitt egna kunnande och att försöka ställa sig helt utanför den aktuella studiens analys och tolkning av resultat. Ett visst mått av subjektiv tolkning verkar enligt mig ofrånkomligt. Å andra sidan blir själva tolkningen också en konstruktion - och vad är det som säger att mitt sätt att tolka och konstruera har mer tyngd än andras versioner (Winther Jørgensen & Philips, 2000)? Analysen som konstruktionsprocess innefattar både något att konstruera, ett konstruerande subjekt (forskaren) och den sociala kontext som konstruerar forskaren (samhälle, språk) (Alvesson & Sköldberg 2017). Diskursanalys får ibland kritik för att i analysen verkar kunna ge forskaren de svar hen söker. Därav är det mycket viktigt att inta ett noggrant och reflexivt förhållningssätt till vad som ges utrymme i analysen (Lindgren, 2006). Min uppfattning är således att både analys och tolkning i denna forskningsprocess kräver ett stort mått av reflexivitet för att diskursanalysen ska kunna göra anspråk på trovärdighet. Enligt Alvesson och Sköldberg (2017) handlar det om att analysera premisserna för det egna tänkandet, observerandet och språkanvändandet. Min förståelse av detta är att forskarens huvudsakliga uppgift i samband med tolkningsprocessen blir att, med en ifrågasättande inställning fundera kring vad som ligger till grund för och orsakar hennes sätt att tänka och tolka på ett visst sätt. En viktig utgångspunkt att återkomma till blir att se diskursanalysen som just en version av verkligheten.

I denna studie krävdes det en stor medvetenhet kring urval av informanter på så sätt att jag var tvungen att förhålla mig till att flera av dem kan ha gått utbildningen under den tid jag undervisat inom densamma. Detta kan antagligen ha inverkan på samtalen på flera sätt. Möjligen har man som tidigare student hos mig influerats av mina åsikter och möjligen uppleva förväntan eller press på att diskutera i en bestämd riktning. Förutom att jag i egenskap av lärarutbildare möjligen redan är bekant med några av de tidigare studenterna kan rollen som gruppleddare också kunna komma att påverkas av att jag själv är insatt i musklärarens vardag. Dahlin-Ivanoff (2015) betonar att det kan finnas en fara med att gruppleddaren är expert på området eftersom det kan ha en hämmande inverkan på deltagarna. Detta krävde en stor medvetenhet från mig. En särskild medvetenhet om vilka forskningsfrågor som ligger till grund för studiens syfte och som Dahlin-Ivanoff (2015) nämner, vikten av medvetenhet om vilken kunskap som skulle genereras ur studien. Med anledning av ovanstående problematisering kring urval av informanter och min roll som deras tidigare lärare var därför mitt mål att även försöka få kontakt med några före detta studenter som haft en annan lärare vilket också blev så. Av sammanlagt tolv deltagare var det endast tre som hade läst kursen i musik med mig som lärare. När studien genomfördes upplevde jag det mycket svårt att komma i kontakt med informanter från urvalsgruppen. Mycket tid lades ner på att söka efter grundlärare med inriktning musik och på grund av svårigheten i sökandet breddade jag min urvalsgrupp till att

även rikta sig till personer som läst musik 30 högskolepoäng eller färre, inom ramen för gamla lärarutbildningen, lärare ett till sju. Den enda skillnaden är dock yrkesbenämningen som istället för att kallas Grundlärare kallas Lärare ett till sju med musikinriktning. Detta gäller en av informanterna och vederbörande har alltså läst endast 30 högskolepoäng musik. Utöver det tillkom en informant som läst 30 högskolepoäng musik med inriktning årskurs ett till sex, men som under innevarande termin påbörjat utbildning och validering av kunskaper för att kunna bli behörig även i årskurs sju till nio.

#### **4.7 Etiska överväganden**

I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) riktlinjer och etiska krav om informerat samtycke informerades deltagarna om studiens upplägg och syfte och att de när som helst hade möjlighet att avböja sin medverkan. Ett informationsbrev (bilaga 1) som beskrev studiens syfte skickades ut och i tillägg till det fick de i samband med fokusgruppsamtalen möjlighet att ge sitt skriftliga respektive muntliga samtycke till att delta i studien (bilaga 2). Deltagarnas personuppgifter behandlades konfidentiellt och enligt nyttjandekravet på ett sådant ställe dit ingen obehörig ges åtkomst. Personuppgifter som använts i forskningsstudien anonymiserades i studien och gjordes icke identifierbara för utomstående (Vetenskapsrådet, 2017).

## 5 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av de analyser som gjorts av tre fokusgruppssamtal. I avsnittet redovisas resultatet av de positioneringar och de tolkningsrepertoarer som framträtt ur materialet. De teman och tolkningsrepertoarer som presenteras utgår ifrån studiens forskningsfrågor.

- Hur talar grundlärare i musik om svårigheter och möjligheter i arbetet som musiklärare?
- Hur positionerar sig grundlärarna som musiklärare?

### 5.1 Grundlärares tolkningsrepertoarer och positioneringar som lärare i musik

I detta avsnitt presenteras de positioneringar och tolkningsrepertoarer kring musikläraryrket som framträtt ur dataproduktionen från fokusgruppssamtalen med grundlärarna. Ur materialet har fem positioneringar kunnat identifieras grundade i tre tolkningsrepertoarer.

#### 5.1.1 Den ensamma musikläraren

En positionering som återkommer i samtalen med lärarna är den ensamma musikläraren. Denna position backas upp av en retorik som baseras på uttalanden om svårigheter eller hinder i arbetet.

##### *Ensam lärare i förhållande till stort antal elever och många elevanpassningar*

Här konstrueras bilden av den ensamma läraren i förhållande till det stora antal elever och många elevanpassningar. Nedanstående citat får exemplifiera:

*Sofia: Det som är svårt kan jag tycka, det är att man är själv. Helt själv. Jag är ju den enda musikläraren, alltså vi är ju en utav stadens största skolor och jag är själv, det är ingen annan som jobbar med det... och ha folk som jag kan samarbeta med liksom [...] Det kan jag känna är en brist eh... det blir tungrott att ha så många elever och man har ju sånt här glapp... och när man har då elever som inte klarar av miljön, som inte klarar målen. Eh... hade det varit svenska eller NO, då hade det kommit in en speciallärare kanske och plockat dem...det finns ingenting sånt för just musikämnet. Och alla dessa anpassningar och grejer, ja det är en svårighet.*

Här uttrycks en önskan om att kunna samarbeta med andra lärare på grund av det stora elevantalet. Sofia har tidigare i samtalet uppgett att hon möter 417 elever varje vecka. Hon ger här uttryck för en mängd svårigheter som hon kopplar till att vara ensam musiklärare. Dels uttrycker hon att det är för många olika elevanpassningar att förhålla sig till som ensam lärare i musik. Och dels uttrycker hon också ett slags missnöje över att andra ämnen ges fler resurser i form av specialpedagogiska insatser för elever med svårigheter, medan läraren i fråga ensam förväntas hantera alla anpassningar som krävs i samband med undervisningen. Sofia ställer här ämnet musik mot ämnena svenska och NO som hon uttrycker har en lättare situation genom sådana insatser.

##### *Ensam lärare utan möjlighet till det vardagliga kollegiala samtalet*

Ett annat perspektiv på ensamhet och hur de talar om det är när de ger uttryck för svårigheter i att inte ha någon att diskutera elevers musikaliska utveckling med. Den bild av musikläraren som här konstrueras handlar om den ensamma musikläraren utan möjlighet till det vardagliga kollegiala samtalet. I följande utsaga talar de om sina respektive möjligheter till detta på sina arbetsplatser.

- Rikard: Vi har ju en grupp i (nämmer sin stad) där Helena också är mer.*
- SL: Som träffas regelbundet?*
- Rikard: Ja, typ var tredje månad.*
- Helena: Ja, det är väl det va?*
- Rikard: Plus att jag har min kollega.*
- Helena: Nä, det är den här nätverksgruppen som vi träffas i, i [nämmer sin stad]. Den ger väldigt mycket.*
- Rikard: Då inser man att folk har det värre än man själv, det var en kille som hade en musikal i en idrottshall, det...han satte ribban.*
- Helena: Jag känner nog att jag för ofta de här konversationerna om elever och deras utveckling med mina kollegor, sen den musikaliska utvecklingen har de ju väldigt svårt att... det är en svår diskussion att föra eftersom att det är väldigt få av mina kollegor som har en inblick i ämnet över huvud taget...*

I denna samtalssekvens ges uttryck för ett behov av att kunna föra det vardagliga kollegiala samtalet med någon som är ämneskunnig. Det används en tolkningsrepertoar som kretsar kring svårigheter kring att inte få vägledning och feedback på det arbete man utför och att kunna samtala om elevers musikaliska utveckling. Rikard inleder med att berätta att det finns en grupp med musklärare på orten som ses var tredje månad, men lyfter även fram att han dessutom har en musiklärarkollega på sin egen skola. Helena ingår i samma grupp av musklärare och instämmer i Rikards positiva inställning till gruppen men ger uttryck för en osäkerhet kring hur ofta de faktiskt träffas. Helena talar om gruppen i termer av nätverksgrupp och att den ger väldigt mycket. Rikard ger uttryck för att samtalen i gruppen ger en förståelse för hur andra musklärare har det på sina arbetsplatser. Han nämner en kollega i gruppen som har sin musikal i en idrottshall, och ger uttryck för att det ger honom perspektiv på sin egen musiklärarsituation. När Helena sedan fortsätter för hon ett resonemang om vad som är möjligt att tala om med andra kollegor på sin egen arbetsplats. De mer generella frågorna kring elevers utveckling talas om som möjliga diskussioner att föra medan de mer ämnesspecifika frågorna kring musikalisk utveckling talas om i termer av att kollegorna har svårt att diskutera detta och att det är en svår diskussion att föra. Ord som används i samband med uttalandet är att kollegorna har *ingen inblick i ämnet över huvud taget*. Helena ger i sitt resonemang uttryck för en ensamhet i att inte ha någon att kunna föra dessa samtal med och orden *över huvud taget* signalerar en frustration över att hon är helt själv med dessa funderingar och att de allra flesta av hennes kollegor på skolan inte har någon kunskap alls vad gäller musikämnet.

### ***Ensam utan någon vägledning***

Flera lärare uttrycker en frustration över ensamheten i förhållande till möjligheten att kunna tala om ämnesdidaktiska funderingar. I samband med det ges uttryck för en önskan om vägledning i det egna arbetet. Här synliggörs en konstruktion av den ensamma läraren utan möjlighet till vägledning. Följande samtalssekvens illustrerar hur det resoneras om ensamhet i förhållande till didaktiska frågor.

- Ebba: Jag kan känna så här att men detta att man är ensam precis som vi alla är...*
- Allmänt skratt: Ja!*
- Ebba: ...man har inte möjlighet att bolla med någon.*
- Sofia: Nä!*

*Ebba: När man känner sig osäker, ok hur gör jag nu? Det är väldigt sällan att någon kommer och tittar på oss musiklärare, har åsikter. Gör jag det på rätt sätt? Gör jag det fel? Kan jag göra det lättare för mig? Kan det bli bättre på något sätt? Och då känner man liksom ja, ja då får jag väl klara mig själv för att överleva min vardag.*

I denna samtalssekvens uttrycks ett behov av att ha någon att bolla sina funderingar med och någon som förstår ämnet och kan ge feedback på det egna arbetssättet. Ebba inleder med att göra ensamhet till något generellt i det att hon påstår att alla musiklärare är ensamma, vilket bekräftas av övriga i gruppen genom skratt och instämmande kommentarer. När Ebba sedan fortsätter övergår hon till att tala om hur ensamheten skapar en osäkerhet. Här förstärker hon sin retorik genom att citera sig själv och ge exempel på frågor hon ställer sig själv i det vardagliga arbetet, vilket skapar trovärdighet till uttalandet. Slutligen förstärks osäkerheten i det att hon talar i termer om överlevnad. Här använder sig Ebba av en tolkningsrepertoar som kretsar kring vägledning och ger genom sina uttalanden uttryck för ett behov av stöd.

### ***Ensam lärare i musikklassrummet***

Ytterligare ett exempel på positioneringen den ensamma läraren, framträder i följande utsaga där de talar om ensamheten utifrån att vara ensam undervisande lärare i musikklassrummet och då i synnerhet vid musicerande situationer såsom vid ensemblespel och vid instrumental färdighetsträning. Här konstrueras läraren i positionen som den ensamma ensembleläraren i musikklassrummet. Följande utsaga exemplifierar detta:

*Frans: Jag håller verkligen med om det att ensamheten är jättesvårt framförallt när man ska kolla till instrumentspel och sådär...*

*Sofia: Ja*

*Frida: Ja*

*Frans: Man får ju springa som en skällad höna så liksom, ja men du ska greppa sådär och sen, nej så, det är ... man ska vara överallt och sen så när det dessutom kanske inte är i en musiksäl, det kanske är betongväggar. Ljudet bara studsar, ingen som tycker det är kul att vara där eh... så det känns som en omöjlighet att få det lustfyllt även fast det är några som liksom såhär åh vi har väntat på det här och vi skulle få spela idag, så blir det...*

*Frida: Nä!*

*Frans: Det blir inte så kul för nån eh... och jag har ingen att reflektera med efteråt.*

*Sofia: Nä!*

*Frans: Eh... och ingen som kan... vi [pekar på Frida] jobbade en termin och vi kunde dela upp litegrann och det...*

*Frida: Och då jobbade vi båda två på samma lektioner och jag skulle precis säga det att det var ju så mycket värt, nu i efterhand när man liksom tänker på det tycker jag.*

*Frans: Ja!*

Flera samtalssekvenser uttrycker en frustration över ensamheten. I denna sekvens ges även uttryck för en viss uppgivenhet över att vara ensam undervisande lärare i ensemblespel, utan möjlighet att reflektera över det som händer under en lektion tillsammans med någon annan lärare. Det konstrueras en bild av att det är svårt att vara ensam undervisande lärare i dessa situationer och det ges uttryck för en önskan om att vara flera undervisande lärare i musikklassrummet. Dels för att

kunna bolla funderingar med, och dels i syftet att kunna hinna hjälpa alla elever på ett tillfredställande sätt. I sekvensen ställer Frans det lustfyllda mot det arbetsamma, han uttrycker en svårighet i att hantera ljudmiljö, bristande undervisningslokaler och stress i relation till elevernas spelglädje och möjligheten att skapa en lustfylld undervisning. Lösningen på dessa problem uttrycks i denna sekvens som möjligheten till reflektion med en kollega och här ger Frans ett exempel då han och Frida arbetade tillsammans under lektionerna, varpå Frida instämmer och intygar det positiva i denna typ av samarbete.

### 5.1.2 Den nöjda musikläraren

En annan positionering som återkommer i materialet är den nöjda läraren i musik. Flera uttalande om en fungerande vardag beroende på goda yttre förutsättningar ligger bakom retoriken för denna positionering.

#### *Den nöjda musikläraren med goda yttre förutsättningar*

Den nöjda läraren i musik ger uttryck för att det finns goda yttre förutsättningar för att kunna utföra en god undervisning. Tidigare i samtalet har deltagarna fått presentera sig och några har då gett uttryck för ganska dåliga yttre förutsättningar medan Sofias resonemang lite längre ner får exemplifiera det omvända:

*Ebba: [...] Vi har också mycket att göra och ingen musiksäl och stor skola och ombyggnation och instrument här och där...*

*Frans: Mm*

*Ebba: Ja...*

*Sofia: Alltså jag har ju då en musiksäl med 30 gitarrer, 30 ukulele, jag har tre digitala trumset, jag har...*

*Frida: Oj!?*

*Sofia: Eh... jag har åtta Ipads och alla elever har varsin Ipad eller Chromebook på skolan och nu har (nämner sin stad) löst det här med Soundtrap. Eh...så att jag har egentligen möjligheter att kunna jobba med det mesta, jag har en hel del teknik, jag har ett extra rum, jag har också keyboards naturligtvis eh... till en halvklass iallafall. Femmor och sexor har jag i halvklass. Treor, fyror och femmor Montessori också halvklass, så jag har faktiskt och några grupprum. Ibland får jag konkurrera med svenska två som också måste ha nånstans att sitta med sina elever.*

*[...] Så att man, jag har, det finns dom som har ännu bättre förutsättningar än jag men jag hör ju alltså om ni inte har musiksalar så kan jag ju inte klaga på det. Jag har det liksom ok det är helt ok!*

*Frans: Mm!*

Här framträder en tolkningsrepertoar om den viktiga arbetsmiljön. Ebba inleder sekvensen och uttrycker en uppgivenhet över hög arbetsbelastning och undermåliga yttre förutsättningar på skolan. Frans instämmer och ger uttryck för att känna igen situationen. Ebba bekräftar sin egen situation genom att förstärka den med ett ja...Sofia fortsätter med viss försiktighet att tala om sina egna yttre förutsättningar i sin musiklärarvardag genom att räkna upp vad som finns i hennes musiksäl, varpå Frida uttrycker ett förvånat och imponerat *oj?!* Sofia fortsätter berätta om de rådande förutsättningarna och lyfter särskilt fram de digitala lösningarna på skolan och konstaterar att hon egentligen har möjlighet att kunna jobba med det mesta. Hon talar om att de goda yttre

förutsättningar i form av utrustning, salar och gruppstorlek är anledningar till det. Det verkar som att hon får syn på sin egen situation som mycket god i förhållande till övrigas och talar om den som att den är ok! Frans instämmer i att den verkar bra med ett mm.

### ***Den nöjda musikläraren med tillrättalagd organiserad arbetsmiljö***

I flera samtalssekvenser konstrueras positionen den nöjda läraren i musik och inte sällan ges uttryck för att arbetsmiljön är genomtänkt och fungerande utifrån hur musiklärarens vardag ser ut. Denna sekvens använder också tolkningsrepertoaren om arbetsmiljön men i detta fall konstrueras den även ur det motsatta perspektivet det vill säga genom en bild av läraren som den nöjda musikläraren med en tillrättalagd organiserad arbetsmiljö. Nedanstående utsnitt får exemplifiera:

*Frans: Och jag tänker om du hade 400 elever...*

*Sofia: Ja.*

*Frans: ...hur mycket tid du måste lägga på, ja vid betygssättning?*

*Sofia: Ja nu är det inte så många sexor som tur är...utan...*

*Frans: Nä?*

*Sofia: ...det är två sexor och en sexa är bara 18 elever och den andra är 25 eller nånting.*

*Frans: Men har ni så, ni ska fylla i matriser och alltså skriftliga omdömen på nåt sätt, det är lite olika från skola till skola.*

*Sofia: Eh...skriftliga omdömen hos oss är typ när målen, när inte målen och när man inte målen så ska man ha en förklaring till så det är liksom inte, väl bra, utan det är liksom antingen så när du målen eller så när du inte målen, vilket är ganska skönt.*

*Frans: Ok mm.*

*Sofia: Så det har förenklat det väldigt mycket.*

*Frans: Mm.*

*Sofia: Eh... och för mig är det mer att jag larmar ut då till klassföreståndarna, det här är en elev som inte når, annars får dom tummen upp liksom. Så det underlättar. Ehm, så, så sett har vi lyckats underlätta en hel del tycker jag.*

*Frida: Mm.*

*Sofia: Men...mm...och det är men jag har ju märkt nu när vi har haft halvklass nu för det har vi ju inte haft innan för det har vi fått först det här året. Eh vi hade i och för sig med sexorna förra året men då var dom 30 stycken och jag sa, det går inte att ha 30 stycken, då var vi ändå två lärare eh men nu är jag själv, men nu femmorna då har jag märkt liksom, jag kan spela med dem i halvklass, i ensemble till slut liksom...In the jungle typ.*

*Frans: Mm*

*Sofia: När kanske får sitta på nån cajon eller nåt, men det, å du vet jag, det är ju, det är ju nästan så jag gråter för varje gång vi har kommit så här långt. För jag har vart så dålig, vi har varit bra på att sjunga och så men instrumentspel har ju inte funkat för det har varit för mycket elever helt enkelt och inte haft så mycket instrument. Nu har vi liksom förankrat upp och fixat till så nu händer det saker och det är tack vare att vi har fått halvklasser.*

*Frida: Mm.*

Denna sekvens föregås av att de uttrycker frustration över hög arbetsbelastning. Frans inleder med en fundering kring hur mycket tid det måste ta att sätta betyg för Sofia som har så många elever och ger uttryck för en svårighet i att behöva skriva omdömen och sätta betyg på över 400 elever.



Sofia berättar att det endast är två årskurs sex vilket innebär att det inte är så många elever som ska ha just betyg. För Frans verkar problemet ändå kvarstå då han fortsätter att tala om matriser och skriftliga omdömen och frågar Sofia hur det fungerar med matriser och skriftliga omdömen på hennes skola. Sofia talar om betyg och skriftliga omdömen som att det inte är en så stor arbetsbelastning för henne då de på hennes skola har förenklats det hela med att nöja sig med två steg, antingen når målen eller når inte målen. Hon ger uttryck för att hon är nöjd och att det känns ganska skönt på grund av att de på skolan medvetet har försökt att förenkla väldigt mycket. Frans instämmer förstående i det. Sofia förstärker sitt påstående genom att berätta om skolans sätt att arbeta med måluppfyllelse och ger konkreta exempel på hur hon går tillväga. Det verkar finnas ett fungerande kollegialt samtal och ett fungerande skydds nät på skolan som gör att Sofia kan hantera arbetsuppgiften trots det stora antal elever hon har att göra med. Hon talar om skolans sätt i form och konstruerar en bild av att hon är en del av arbetet med att ha förenklats tillvägagångssättet vid skriftliga omdömen. När Sofia över går sedan till att tala om en upptäckt hon gjort när det gäller ensemblespel. Nu äntligen till slut kan hon spela ensemblespel med årskurs fem på grund av att det nu är halvklass istället för helklass. I samband med detta uttrycker hon att hon känner en glädje så stark att hon nästan gråter över känslan att ha övervunnit något svårt. Detta förstärker hon genom att hon talar om det svåra i termer av att det inte tidigare har gått att genomföra på grund av att hon har varit så dålig och grupperna har varit för stora och att det inte funnits tillräckligt med utrustning. Frida instämmer och bekräftar Sofias utsaga.

### ***Nöjd med utbildningen***

Positioneringen den nöjda läraren i musik konstrueras i samband med följande samtalssekvens vilken uttrycker att man är tacksam för den utbildning man gått. Det som uttrycks i lärarnas tal handlar inte sällan om engagerade lärare under utbildningstiden. Deltagarna samtalar här fritt utifrån hur det är att undervisa i musik och vilka möjligheter och svårigheter de stöter på i sin egen undervisning relaterat till det egna kunnandet.

*Rikard: Det är väldigt beroende på om man har helklass eller halvklass. Eller om man har, jag hade, i särskolan hade jag två elever och tre assistenter, då var det väldigt lätt och svårt eh... Men jag hade även 20 sexor i morse utan assistent och då var det ju skitsvårt, så att det är verkligen...det kan gå upp och ner helt...*

*Helena: Ja, men jag känner igen det där att det blir ju väldigt stor skillnad beroende på vilka förutsättningar som ges eh... och man har helklass, halvklass eller om man är, har tillgång till grupprum om man kan dela upp grupperna, det gör väldigt stor skillnad om man kan dela in arbetet i olika arbetsrum och arbetsätt.*

*Lena: Jag tänker på det där med kunnande som du nämnde, alltså när jag gick lärarutbildningen så tyckte jag att det var inte mycket man fick lära sig om liksom hur man jobbar i ett klassrum förutom just på musikterminen. Jag kände mig mycket mera liksom, hade mycket mera koll på hur man undervisar i musik så jag tror att med den läraren jag hade, hon blev utbränd året efter och jag tror att hon la lite extra undervisningstid som inte fanns i schemat och så, så jag tänkte kunnande är ju väldigt brett liksom, vad menar man med det? Men jag tänker att jag är glad att jag fick med mig så pass bra från den terminen, kunskap i hur man lägger upplektionen och hur man ordnar undervisningen. Eh... och det är lite på slump alltså just bland musiklärare så finns det så enormt bred liksom möjlighet att komma från olika bakgrunder eh... så det tänker jag när du säger kunnande, att det är väldigt olika vad vi har fått med oss för nånting. Eh... jag är glad*

*att jag hade tur på det sättet med min lärare och hade jag inte haft henne då hade det varit helt annorlunda då hade jag kommit in på ett helt annat sätt. Annars så instämmer jag med föregående att det beror på förutsättningar, olika där också, väldigt olika märker man på olika ställen, man har jobbat med olika personer, dels vad man har för bakgrund och dels också vad man har för möjligheter. Det är enormt stor skillnad jag är själv ganska nöjd med min situation.*

*Lena: Ja.*

Rikard inleder denna sekvens med ett resonemang där han till en början påstår att möjligheter och svårigheter i undervisningen beror på gruppstorleken. Han fortsätter med att göra en jämförelse mellan två olika undervisningsgrupper med olika förutsättningar och gruppstorlekar och kommer fram till att den mindre gruppen med många assistenter inte bara behöver betyda att det bara är lätt. Han lägger tyngd på orden tre assistenter som om det som var tänkt som ett stöd nästan ledde till en känsla av att det fanns för många vuxna i rummet. Slutligen bekräftar han ändå sin utsaga om att gruppstorleken är avgörande och tar ett exempel från sin vardag där 20 sexor utan assistent varit mycket utmanande vilket leder till uttalandet om att *det kan gå upp och ner helt* och verkar vara något som varierar i vardagen. Helena instämmer och den verklighet som här konstrueras handlar om att aspekter som gruppstorlek och salar är viktiga faktorer för att kunna utföra ett gott arbete. Lena följer dock inte upp temat med de yttre förutsättningarna med en gång, utan leder in samtalet på kunnande och sin egen utbildningstid och talar om den som något hon är glad och tacksam för och då i synnerhet den lärare hon haft under denna tid. Hon ställer sig frågan vad som menas med kunnande och för ett resonemang om att musiklektörer kan komma från så olika bakgrunder och att det är väldigt olika vilket slags kunnande de har med sig. Lena ger uttryck för att det är hennes utbildningstid och det kunnandet hon då förvärvade som något avgörande för hur hon ser på möjligheter och svårigheter. Hon fortsätter med att lyfta fram sin lärares engagemang som anledning till att hon vet vad hon ska undervisa om och på vilket sätt. Det är detta som gör att hon känner att hon kan göra ett tillfredställande arbete. Lena instämmer senare i att det delvis beror på förutsättningarna men också att det ser väldigt olika ut. Slutligen uttrycker Lena att hon är ganska nöjd med sin egen situation vilket hon förstärker med ett extra *ja*.

### ***Nöjd med kollegor och ledning***

Ytterligare en aspekt kring hur den nöjda läraren konstrueras är i förhållande till kollegor och skollledning. Följande utsnitt ur samtalssekvensen får exemplifiera.

*Niklas: Men när det är lov och såna grejer, får ni planering då?*

*Matilda: Nej! Nä barngrupp hela dagen alla dar.*

*Matilda: Ja oja!*

*Camilla: Alltså man får, man får stoppa in dubbel planering veckan innan lovet så att man har någonting färdigt för musiken veckan efter lovet.*

*Olle: Ja precis!*

*Tina: Eller vadå? Nu hänger jag inte med...?*

*Matilda: När det är lov på fritids.*

*Tina: Nä men alltså...*

*Camilla: Säg att det är påsklov...*

*Tina: Ja, men jag tänker såhär, då är vi ju ganska många på plats?*

*Matilda: Men ger dom andra tid till att planera?*

- Tina: Ja, alltså ja...det låter som att jag har världens bästa jobb alltså men alltså det. Jag har ganska...*
- Matilda: Jag har...*
- Tina: Jag ska säga såhär, jag har haft otroligt bra arbetskollegor, alltså jättehögt i tak och ganska fritt. [...] Våldigt såhär, allting löser sig. Men vi har ju haft såna röriga barngrupper så det har inte liksom funkat att va på nåt annat sätt.*
- [...]
- Tina: Eller såhär för det har ju vi pratat om under liksom dom två åren som jag har jobbat, så nu när jag kommer tillbaka så vet jag inte vad jag kommer tillbaka till, så det är lite såhär jag vet inte om jag kommer komma tillbaka. Så jag säger det att förut hade jag det jättebra, då var det på loven, då var det såhär...vill du ta lite idrottsplanering? Eller vill du köra musik eller såhär? Nej, men jag kan sätta mig och börja igång det här projektet och så kan du liksom göra det här sen. Ja men jättebra då tar vi, alltså såhär det är cool och alla hade inte ansvar för nånting. Vissa var bara resurs och jobba fritids. Eh... å då har inte dom den planeringen på det sättet som jag och min arbetskollega, för då har ju han liksom en ämnesplanering och min ämnesplanering, så det har vart annorlunda och ...*
- Olle: Ja*
- Tina: ...och det har dom sett som att det är ju värt att du måste ju sätta dig, du har ju lektioner nästa vecka det har inte jag. Jag ska ju komma till klass liksom så det är en annan, jätte...bra arbetsgrupp och ... då...då är det lätt å alltså få till det.*

I denna sekvens talar grundlärare i musik med inriktning fritidshem om huruvida de ges eller får möjlighet till planering för musikämnet under loven. I samband med detta ges uttryck för både irritation och tillfredsställelse. Niklas inleder med att ställa frågan och Matilda målar med viss frustration upp bilden av att för henne är det barngrupp alla dar hela veckan utan möjlighet till planering av kursplanebunden undervisning under skolloven. Hon förstärker sitt eget uttalande med ett *ja oja* för att understryka trovärdigheten i sitt uttalande genom att använda sig av den retoriska strategin *active voicing*. Alla utom Tina bekräftar igenkännande problematiken och instämmer och ger förslag på olika lösningar på problemet att de inte får eller ges möjlighet till att planera sina musiklektioner som sker veckan efter ett lov. Det konstrueras en verklighet som signalerar att det är någon annan i arbetslaget som ska godkänna huruvida man får tillåtelse att planera eller inte under lovveckan. Några löser problemet med att vid ett annat tillfälle stoppa in dubbel planering veckan före lovet. Tina ställer sig genom sin fråga oförstående och kritisk till det hon hör och i hennes tal om planeringstid konstrueras en annan verklighet. Hon inleder sin utsaga med att själv bekräfta att hon nog verkar ha världens bästa jobb innan de övriga ens fått höra hennes version. Hon verkar i stunden få perspektiv på sin egen situation i förhållande till de övrigas. Hon fortsätter att tala om den som att den bygger på frihet under ansvar och att det verkar finnas ett klimat där kollegor litat på att var och en gör det bästa av en ganska rörig situation. Även Tina använder sig här av den retoriska strategin *active voicing*, det vill säga att hon använder ett direktcitrat och härmar en kollegas sätt att fråga *vill du ta lite idrottsplanering? Eller vill du köra musik eller såhär?* Detta gör att hon förstärker trovärdigheten i att hennes kollegor faktiskt har förståelse för att hon måste ha sin planeringstid. Bilden av hennes arbetsplats där olika roller med olika medföljande arbetsuppgifter ges eller får det utrymme i tid som krävs konstrueras och hon avslutar med att tillägga att det har varit annorlunda och syftar då på i förhållande till övrigas utsagor. Olle instämmer. När Tina fortsätter förstärks bilden av läraren som är nöjd med kollegor och ledning i

hennes uttalande om att de (arbetsgruppen) har sett att det är värt någonting att hon planerar sin musikundervisning och sina lektioner som ska ske i klass.

### 5.1.3 Den otillräckliga musikläraren

En tredje position som framträder i materialet är den om den otillräckliga musikläraren. Denna position backas upp av en retorik som baseras på att yrket kräver mycket kunskap.

#### *Den otillräckliga läraren i att kunna lära ut instrumental- och ensemblespel*

Att undervisa i musik blir presenterat som utmanande och svårt. Nedan följer ett utsnitt som får exemplifiera hur positioneringen den otillräckliga läraren i instrumental- och ensemblespel konstrueras.

*Sofia: Man ska ha extremt mycket kunskap, för det är så extremt mycket grejer vi ska kunna lära ut. Och visst kompa sång, eh ackordspel, dur/moll, allt blir ju så, just det du ska ju kunna spela och visa basgångar, du ska kunna visa ett par olika trumkomp. Det är mycket!*

*Frans: Mm!*

*Sofia: Det är jättemycket Jag vet inte...*

*Sofia: Jag känner, jag kände det ...förra året kände jag lite såhär oooh, då kände jag ju, för det tyckte jag, sämst var jag ju absolut på bas och trummor. Det kände jag bara nej, nej, gud! Det var liksom, det fick jag verkligen, jag var nere, jag kommer ihåg, jag fick gå ner varje lunchrast på och sitta i trumrummet och öva.*

*[...]*

*Sofia: Ja, men det har man ju fått öva på, alltså man måste ju öva. Öva, öva, öva! Jag hade ju första året när jag skulle ha en basgenomgång då var det ju en sexa som sa: Fröken, det här var nog inte din grej va? Nej, det var det nog inte det...*

*[Allmänt skratt]*

*Sofia: Så det var ju bara att gå tillbaka och sätta sig här liksom. Låna med sig en bas hem på sommaren och bara sitta liksom och det är sånt som tar tid. Vi ska planera och visa ska stämma våra instrument, vi ska fixa alla anpassningar och allting. Men! Vi ska också hinna öva.*

*Frans: Ja!*

*Frida: Jo, men jag tänker, för mig är det precis som du säger att det är mycket man ska kunna.*

Sofia inleder med att använda sig av den retoriska strategin extremisering för att förstärka sitt påstående om hur mycket man som musiklärare ska kunna. Hon fortsätter med ett generaliserande och talar om att det är *vi* som ska kunna allt detta. Frans och Frida instämmer igenkännande. Den bild av musiklärarens kunnande som här konstrueras handlar om att det är en mängd av olika färdigheter som behöver besittas. Sofia blottar sin känsla av otillräcklighet genom att tala om allt det hon känner sig osäker på. Hon ger här uttryck för att det är krävande och kräver idogt arbete och egen övning för att räcka till. För att förstärka sin retorik kring att det krävs övning återger hon direktcitat från en elev och sig själv: *Fröken, det här var nog inte din grej va? Nej det var det nog inte det...* Övriga deltagare i samtalet skrattar igenkännande. Sofia fortsätter att uttrycka sin känsla av otillräcklighet genom beskrivningen av hur hon behöver låna hem en bas över sommaren. Hon ställer sedan detta mot alla övriga arbetsuppgifter hon har att utföra och avslutar med att positionera sig och gruppen i uttalandet: *Men! Vi ska också hinna öva*, vilket underförstått handlar

om att det är en specifik uppgift för just musiklärare. Grupper uttrycker konsensus och Frida bekräftar med att använda en upprepning av Sofias ord *det är mycket man ska kunna*.

I nästa sekvens talar Frans och Frida om instrumentalspel och hur de ibland tvingas sortera bort det momentet i sin undervisning av olika anledningar.

*Frans: Jag känner så absolut med instrumentspelet då att eh... men det är framförallt för att jag inte haft någon musikal heller och saker har varit utspridda och det är väl nåt jag tagit upp med vår rektor också det kommer va svårt för eleverna att nå upp till målen, för att vi kan, det är mycket vi inte kan göra. Eh...*

*Frida: Då är det ju en praktisk grej, en yttre.*

*SL: Det beror inte på att du känner att det här är inte mitt område, jag vet inte hur jag ska göra med detta, utan det är mer förutsättningar och yttre ramarna som styr det?*

*Frans: Ja, eh... sen så försöker jag ju ändå tvinga in det fast vi har sagt såhär, men det går inte så mitt mål är ju att det ska gå göra sakerna, så då får man ju springa runt sådär liksom, kanske med gitarrer och springa runt, ja kan du ta ett Em...ja ok bra, rycka gitarren och ge till nästa, nästan...[skratt]*

*SL: Känner du likadant?*

*Frida: Ja, jo men det gjorde jag ju sen har ju jag lärt mig lite från de här åren innan vi jobbade ihop och inte hade någon musikal. Eh...från...så jag har några såna här gamla grejer som ligger, jag vet hur jag ska hitta lite tutorials och sånt på Youtube, som med trummor och sånt har jag inte. Det kan inte jag känner jag. Är inte bra på det, jag har inte spelat bra sen jag, ja men precis den där... [Sofia visar ett enkelt trumkomp i 4/4-dels takt genom att slå på kroppen]. Ja, men precis, men då kan man ju använda det först tänker jag så då har jag gjort det i...för då har ju vi, vilket vi inte hade på [nämner sin förra skolas namn]. Nu har jag ju en Smartboard i min musikal, det är väldigt trevligt eh... som fungerar dessutom eh även med ljud... vilket inte heller alltid är så att det gör. Och då så, då har jag kopplat in den och använt lite när vi har gjort såna här grejer, bas har jag inte kommit till än men det har jag dragit ut på i det sista...*

*SL: För...*

*Frida: För att jag inte kan det och att jag inte hinner träna.*

I denna samtalssekvens talar Frans med uppgivenhet om hur de yttre förutsättningarna tvingar honom att välja bort vissa undervisningsmoment vilket begränsar elevernas förmåga att nå målen. Frida instämmer förstående men uttrycker bestämt att det är en yttre förutsättning som påverkar Frans arbete och ger med det uttalandet uttryck för att det är något som går att åtgärda. Samtalsledaren ber Frans att förtydliga sitt uttalande varpå Frans övergår till att tala om hur en instrumentallektion verka gå till just nu. Han ger uttryck för att han dels känner en stress över den rådande ringa tillgången till instrument och dels en press från sig själv att trots den pågående ombyggnationen ändå tvinga in instrumentalspel i undervisningen. Frida bekräftar att hon å ena sidan känner igen sig från när hon befann sig i liknande situation men att å andra sidan gjorde det att hon samlade på sig material från Youtube som hon nu kan använda eftersom inte heller hon har några trummor. När Frida talar om instrumentalspel ger hon uttryck för att det är svårt. Trumspel är något hon inte kan, utan istället visar hon klipp från Youtube och använder sin Smartboard för att instruera eleverna via den. Hon fortsätter sedan att tala om basspel som ett

moment hon ännu inte undervisat i och berättar att det är för att hon inte kan det vilket ger uttryck för en känsla av otillräcklighet.

I en annan av grupperna ges uttryck för liknande resonemang kring just ensemblespel. Nedanstående sekvens får exemplifiera.

*Niklas: Men där tycker jag det är svårt nu för dom sexorna har ju inte haft nån riktig musikundervisning, så det känns ju som att deras betyg är lite...körda...*

*Tina: Mm.*

*Matilda: Jaa.*

*Niklas: ...dom har liksom inte chans eller ensemble...det liksom, det går inte få till ackordbytet, det ja, jag vet inte riktigt hur jag ska...*

*Tina: Alltså jag bantade ner det ganska...alltså ensemblespel det var ju inte ens att tänka på i den här klassen. Jag fick titta på individ...alltså individ och alltså melodier, ackordspel...kan de få till det? Så körde vi faktiskt piano för att dom hade spelat så mycket gitarr så att när hon [eleven] bara: Vi tänker inte spela nån gitarr om du tror det!*

*[Allmänt skratt]*

*Tina: Nej, jag kan inte spela heller så det...*

*Olle: Jaha [skratt]*

*[Allmänt skratt]*

*Tina: Det var liksom deras... nej men då spelar vi inte gitarr, det var liksom... jag går inte in och; Snälla kan vi inte spela lite gitarr, då kommer dom bara: Nä, hon är körd!*

*[Allmänt skratt]*

*Olle: Sänkt från början...*

Niklas inleder med att berätta om hur omöjligt det är för eleverna i årskurs sex att nå målen på grund av att de tidigare inte haft någon musikundervisning. Ensemblespel är det som målas upp som svårast att få till i undervisningen och han ger uttryck för att han inte vet hur han ska gå tillväga. Både Tina och Matilda bekräftar detta i sina uttalanden. Tina ger å sin sida uttryck för en mer pragmatisk inställning till svårigheten när hon talar om hur hon istället *bantat ner* ensemblespelet och hoppat över det och istället valt att bara titta på varje individ och hur de spelar melodier och ackordspel. Hon har resonerat med sig själv kring ackordspel på gitarr och huruvida det är möjligt för eleverna att klara av det och kommit fram till en lösning där eleverna inte spelar gitarr alls. Hon ger uttryck för att hon verkar vilja lyssna på elevernas åsikter och förstärker sin retorik och det egna bortvalet av gitarr med elevens direktcitat *vi tänker inte spela nån gitarr om du tror det*. Varpå Tina svarar eleven med ett direktcitat *nej, jag kan inte spela heller så det...* Alla skrattar igenkännande. Tina ger uttryck för att det var elevernas val och att hon inte är den som tänker tvinga dem att spela gitarr och riskera att mista det förtroende hon byggt upp. Många bekräftar Tinas bild genom skratt och igenkännande. Det Tina här ger uttryck för är dels en otillräcklighet i sitt kunnande och dels en stark önskan om att försöka bygga en fungerande relation och skapa ett kontrakt med eleverna.

### ***Den otillräckliga ackompanjatören i musikklassrummet***

I samband med fokusgruppsamtalen gavs det uttryck för känslan av otillräcklighet i situationer där man förväntades att ackompanjera sång i klassrumssituationer. Nedanstående sekvens får

exemplifiera hur denna diskurs framträdde i första fokusgruppsamtalet. Här konstrueras bilden av läraren som den otillräckliga ackompanjatören.

- Camilla:* Jag tror att jag skulle va... jag skulle tycka att de var lättare att undervisa i instrument i mellanstadiet fyra till sex...
- Olle:* Mm.
- Camilla:* Eh... för det har jag gjort med... jämfört med att köra dom här kommande varianterna... att yes, nu har jag hittat en superbra låt, hm... det är ett F i den...
- [Allmänt gapskratt]
- Camilla:* Då tar vi en annan låt liksom... att jag på grund av min egen brist i att kompa på gitarr...
- Tina:* Men välj... alltså gör det lätt för dig, vad heter den då...?
- Camilla:* Det blir ju det att jag väljer bort saker som jag egentligen hade velat göra för att jag känner att jag inte är... där.
- Olle:* Eller man kan ju transponera allt jämt.
- Camilla:* Ja..., så det...
- Niklas:* Det kvittar ju för det duger ju inte med gitarr och sång...
- Tina:* Eller så övar du på F bara!
- Camilla:* Ja det borde jag göra hemma, men jag sover istället...
- Tina:* Du får säga till din chef, jag vill faktiskt gå på gitarrlektioner för att jag vill bli bättre.
- Camilla:* Haha [skratt] nu var du rolig! Ska jag säga till min chef...?
- Tina:* Alltså jag skulle säga till min chef...
- SL:* Du skulle kunna säga det?
- Tina:* Ja, jag skulle kunna säga det till henne: Jag vill att ni bekostar en gitarrkurs åt mig.
- Niklas:* Jag måste ta budgeten.
- Tina:* Jag kan gå på [nämner sin musikkollegas namn som håller gitarrkurser] gitarrkurser, så det är ju lugnt.
- Camilla:* Alltså då hade mina bara svarat. Fast eh... jag har fått en kopia på din legitimation så att nä.
- Tina:* Du ska klara det...?
- SL:* Ok.
- Matilda:* Mm.
- Camilla:* Du är legitimerad musiklektör. Lös det!
- SL:* Mm.
- Olle:* Åh! Åh gud!
- Tina:* Gå en kurs, säger dom då och spela?
- Camilla:* Nämen såbär, jag ska ju redan kunna det för jag har legitimation.
- Matilda:* Mm.

Denna sekvens ger uttryck för en otillräcklighet i att inte kunna kompa på det sätt man anser sig behöva kunna, vilket Camilla ger exempel på och förstärker genom att använda sig av ett direktcitrat av sin egen tankegång, *yes, nu har jag hittat en superbra låt, hm... det är ett F i den*. Alla deltagare brister ut i ett gapskratt och ger på så sätt uttryck för igenkänning i det hon uttrycker. Ackordet F på gitarr framträder som något som många anser svårt. Camilla fortsätter att konstruera en bild av sig själv som otillräcklig på grund av att hon måste välja bort visst innehåll i sina lektioner. I samband med det ger övriga deltagare förslag på hur hon kan komma tillrätta med dilemmat genom att transponera, öva eller be om hjälp att få tid och resurser till att förkovra sig via en gitarrkurs. Att

be om hjälp av sin rektor för att kunna utveckla gitarrspel ger upphov till olika åsikter hos deltagarna. I samband med detta ges uttryck för att det verkar finnas olika förståelse för och krav på musiklektionens innehåll ute på skolorna. Dels ges uttryck för att det inte skulle vara några som helst problem eller svårighet i att be om hjälp och också kunna få gehör för det. Och dels ges uttryck för det motsatta, att musiklektionen redan förväntas kunna det inom ramen för sin anställning. I detta fall handlar det om att kunna ackompanjera sång i klassrummet vilket Camilla förstärker i sanningskonstruerandet genom att använda ett potentiellt direktcitat från sin rektor *du är legitimerad musiklektör. Lös det!* Det är så Camilla ger uttryck för att hon skulle kunna bli bemött.

### ***Den otillräckliga läraren utan tillräckligt med undervisningsstoff***

I alla fokusgruppsamtalen återkommer ett tema där de talar om sin otillräcklighet vad gäller undervisningsinnehåll. På så vis konstrueras den otillräckliga läraren utan tillräckligt med undervisningsstoff. Frans uttalande:

*Frans: Jag saknar... nu har jag ju läst så lite också ... musik. Eh... så jag känner att jag saknar stoff när jag börjar... Ja, vad gör man? Vad gjorde jag själv när jag gick i...? Eh så börjar jag tänka... för jag har också jobbat på fritids mycket... sånt här... gått med klasser och kanske varit lite elevassistent och sånt så har man snappat upp vissa saker. Men det är verkligen ett pusslande, ja med där är en grej som är bra och här är två andra grejer som är bra! Kan vi dra ut på det här ett läsår nu och sen så kanske nästa [skratt] läsår också eh... men sen så är jag väldigt intresserad. Jag älskar instrument och spelar massor och sådär eh... men teoretiskt så kan jag ingenting i stort sett. Då fick jag ju lära lite på min 7,5hp men det var ju så här... jag kom ju inte ihåg vad det var. Jag vet vad en G-klav är ungefär. Så då får jag väl undervisa G-klaven då. Det går jättebra! [skratt]. Men jag kan ju inte heller göra några utmanande saker till de få elever jag har som faktiskt har kommit en bit och kanske har några som håller på med klassisk musik och har spelat sen de var små. Ska jag försöka utmana de här också eh... jag har inte fått lära mig nånting om ensemble alltså om att sjunga körsång och så... ingenting. Vad, vad är det för sånger som är lämpliga liksom? Och alla såna här grejer. Det har verkligen varit bara och testa sig fram liksom så här. Nej nu gick då åt helvete verkligen. Jag försöker igen nästa vecka. Ja, går det åt helvete då också då ska jag väl inte göra så här med den andra klassen.*

*[Allmänt skratt]*

*Frans: Nej, men det är väldigt mycket experimenterande eh... och det kan vara jättekrävande. Man blir ju slut, när det har varit en dålig musiklektion liksom på grund av ljudet och den här frustrationen som finns och...*

Frans resonemang i ovanstående sekvensen ger uttryck för flera dilemman kopplade till vardagen. Han talar han om att det är den korta utbildningen som gör att han saknar stoff för att kunna planera musiklektionerna. Resonemanget han för med sig själv rör dilemmat hur han ska hitta material. Utifrån hans sätt att ställa sig frågor som *ja, vad gör [jag]?* och *vad gjorde jag själv när jag gick [i skolan]?* och hans funderingar kring vad han har sett för undervisning när han arbetat på fritids, ger uttryck för att han inte har den ämneskunskap anser sig behöva för att kunna planera sina lektioner. Han ger å ena sidan uttryck för en stress över att inte ha tillräckligt med stoff för ett helt läsår och å andra sidan uttryck för ett stort musikintresse. Han påstår sig inte ha något teoretiskt kunnande och ha svårt för att kunna utmana kunniga elever. Den verklighet han konstruerar uttrycker både avsaknad av ämneskunskap och didaktiska strategier för att kunna undervisa. Frans



talat om sin vardag där han måste testa sig fram varje vecka, vilket leder till många misslyckanden och merarbete. Denna konstruktion av vardagen bekräftas av alla genom att de skrattar igenkännande. Slutligen ger Frans också uttryck för en uppgivenhet i att behöva experimentera hela tiden och hur en dålig musiklektion påverkar både kropp och psyke i form av ljudnivåer och frustration att inte räckta till.

#### 5.1.4 Den nätverkande och samarbetssökande musikläraren

I nedanstående utdrag ur samtalet framträder en fjärde positionering om den nätverkande och samarbetssökande musikläraren, vilken backas upp av retorik baserad på hur de talar om svårigheter i situationer som kräver spelskicklighet och teknikkunnande. På så vis skapas en konstruktion av läraren som den nätverkande läraren som tar hjälp av Kulturskolan och andra kollegor vilket exemplifieras här:

##### *Den nätverkande läraren som tar hjälp av Kulturskolan och andra kollegor*

*Lena: [...] Jag själv känner att det liksom, jag får bilda mig själv väldigt mycket på ämnet. Lära mig själv spela instrument, lära mig själv noter och musikteori och allting egentligen, det fick inte vi lära oss så ja...*

*SL: Där ser man...*

*Rikard: Det måste va jobbigt?*

*Lena: Nja, inte om man har den inställningen som jag har att man är good enough då, då lär jag mig så mycket som jag, alltså det är ju kul att lära sig eh... men samtidigt är det ju, ja man får veta vad man kan och ha bra självförtroende för man får liksom försöka samarbeta mycket med, på mitt förra jobb hade jag mycket samarbete med Kulturskolan. Alltså jag kan ju kompa på piano eller gitarr till ett normalt Luciaåg så men det blir ju väldigt simpelt. Då tar jag gärna in kollegor som jag vet är duktiga liksom, som från Kulturskolan eller nånting om det går, och man får ju va bra på att nätverka och lura in liksom, visa dom på andra sätt men när man inte har någon musikalitet då går det ju inte, antar jag...men just spelskicklighet det tycker jag... Jag brukar säga till barnen ibland att det här är ju inte jag så bra på, varför är jag inte det? Du har inte övat! Jag bara: JA!*

*SL: Vad tänker ni andra?*

*Rikard: Teknik! Mycket runt eh...som just såhär på avslutningar och kopplingar och man ska, vad heter det, mixerbord till högtalare och all den biten som är ganska stor och viktig som man kan...det är ju säkert ett gäng elever som vill bli...jobba med teknik. Och det var ju ingenting vi rörde vid på musikleäro utbildningen alls.*

*SL: Nä*

*Rikard: Så det är ju också en sän, man måste veta och ha ett intresse i. Det kan jag sakna.*

*SL: Hur gör du då?*

*Rikard: Ja nu är vi ju två ett tag till, innan han [musiklärarkollegan] går i pension.*

*Rikard: Sen har jag ju lite sådär, men jag hade velat djupdyka lite eh... gå en extrakurs eller nånting. Man missar lite såna alltså det är ju grunden i att bygga upp en scen. [...]*

*Lena: Jag bara håller med. Att det är ju en stor del av ens jobb och man måste kunna det och man får inte lära sig nåt om det på sin utbildning, det är ju ganska lustigt.*

*Helena: Ja, jamen det är mycket så all det organisatoriska roddandet kring en avslutning till exempel, det lämnas oftast upp till mig och det är ja, man ska välja vart scenen ska stå och sen ska du koppla ihop allting så att det får plats 75 elever därframme åt gången och samtidigt ska det vara ett flöde*

*in och ut och alla föräldrar och elever ska komma ut ifall det börjar brinna och ja, det är upp till dig, där ges ju ingen extratid för det. Och det är ingen som har gett en kurs i organisatoriskt ledarskap för såna här grejer heller liksom. Nä.*

*SL: Men ni är två då Rikard, säger du, på din skola? Hur ser det ut för er andra? Är ni flera musiklärare på er skola också? Nä?*

*[Alla skakar på huvudet]*

*Helena: När vi har ju...förskoleklass har ingen musikundervisning mer än i själva klassrummet, årskurs ett har Kulåret från Kulturskolan och sen så årskurs två börjar hos mig och sen gå går de upp till årskurs sex då.*

*Lena: Man får nätverka allt man kan, man hittar nån kollega som är danslärare...Jag har en kollega som är danslärare som jobbar på fritids, vi samarbetar ganska mycket, sen får man ju försöka komma överens med vaktmästare och sådär...*

Lena inleder med ett resonemang kring hur hon gör för att kunna undervisa i musik. Hon talar om att det är hon som bildar sig själv allteftersom. Eftersom hon inte kunde spela tidigare har hon fått lära sig mycket på egen hand. Rikard uttrycker sitt medlidande genom att säga att det måste va jobbigt. Lena fortsätter och talar om det i termer av att det handlar om att ha rätt inställning, att det räcker med att vara lagom bra och att det hänger på att ha ett bra självförtroende. När hon inte räcker till talar hon om att lösningen på problemet är att kunna nätverka och samarbeta med Kulturskolan. Hon resonerar som så att hon kan kompa på en enkel nivå men när det är dags för Luciatåg och liknande så samarbetar hon gärna med Kulturskolans pedagoger. Hon ger uttryck både för att hon själv egentligen kan men att det blir bättre när hon tar hjälp av andra i vissa lägen men tillägger att det nog är av stor vikt att man är musikalisk om man ska undervisa i musik. Rikard och Helena talar också om att det finns områden, i detta fall teknik, där de gärna inhämtar hjälp av någon annan. De konstruerar en verklighet där musikläraren tycks ha ett enormt ansvar runt avslutningar och liknande situationer. Helena använder sig av extremisering när hon ger uttryck för hur mycket som hänger på just henne i dessa situationer *ja men det är mycket så all det organisatoriska roddandet kring en avslutning, det lämnas oftast upp till mig*. Hon ger uttryck för att det är en enorm arbetsbelastning. Rikard drar nytta av sin musiklärarkollega på skolan men ger ändå uttryck för att han har för lite kunskap kring det tekniska. De ger också uttryck för en kritik mot utbildningen som inte alls rustat dem för denna del av yrket. Lena talar sedan om lösningen som att det handlar om att kunna nätverka, både med övriga kollegor men även vaktmästare på skolan. I denna sekvens används dels tolkningsrepertoaren om arbetsmiljön vilken ger uttryck för en frustration över att vara den som ska ha hela ansvaret över något som kräver förmågor man själv inte besitter till fullo och dels tolkningsrepertoaren om vägledning som kommer till uttryck genom det stora behovet av att kunna nätverka och samarbeta med andra kollegor för att klara av arbetsuppgifterna.

### ***Läraren öppen för samarbete och vägledning***

Här konstrueras en bild av läraren som öppen för samarbete och vägledning. Nästa utsnitt får exemplifiera hur de talar om samarbete och vägledning i vardagen.

*Camilla: Så jag samarbetar ju med nån som heter [nämner musiklärarkollegas namn] litegrann. Om vi har gemensamma musiksamlingar eller Lucia eller dom här grejerna så ligger det på henne och läraren på högstadiet [nämner lärarens namn] att organisera dom grejerna. Och sen så säger dom till mig*

*att, jo, vi ska ha en musiksamling, skulle du möjligtvis kunna öva in det här med ettorna och tvåorna?*

*Camilla: Men dom har också varit öppna för att ta mina förslag. Om dom säger såhär; vi ska ha en musiksamling. Ja, men dom är väldigt lätta att samarbeta med. Eh...om vi ska ha en musiksamling på FN-dagen eh...så kände jag att nä men vi får väl skriva nån slags eh ...gemensam sång för våran skola! Och då gjorde jag det och presenterade den för [nämner musikleärens namn]. Ja! Det kör vi på! Jag kan försöka lära ut den till mellanstadiet och så kan du ansvara för att dom yngre får till sig den.*

*SL: Ja, det finns ett samarbete då liksom ...?*

*Camilla: Javisst!*

*Olle: Mm.*

*Camilla: Så att ... jag känner ju att jag har möjlighet att diskutera men jag vet att det är dom på nåt sätt som sätter ramarna och bestämmer över det, för att ... jag är mer insatt för att ettorna ska få någon.*

*Tina: Jag kan ju tycka att det är ganska skönt att det är någon när man är ny... eller tycker inte du att det är ganska skönt? Jag bara känner så för att [nämner musikleärarkollegans namn], min kollega han var ju såhär; ja, dom här, jag har gjort såhär, eh... jag börjar med den här och så har jag stolpat in det liksom i olika kategorier för att du ska kunna betygsätta lättare. Här får du in ensemblespel, här får du in det...här får du inte musikens liksom påverkan, ja men såhär. Om du gör det så blir det lättare sen, var du puttar in dom här facken, under tre veckor så håller du på med det den här perioden. Alltså du ser vilka som...men om det är något barn som är borta under dom tre veckorna då blir det skitsvårt att betygsätta den eleven så då måste du hitta på nån liten lösning själv sen.*

*Olle: Mm.*

*Tina: Men det har funkad väldigt bra. Alltså såhär att han, han har då en mall för hur man liksom ja, men såhär ska det rymmas under sexan liksom. Och det här ska dom pröva på och det här ska du försöka titta på och lite såhär. Så att ... man kan ju titta på och sen säger han såhär: Men du behöver inte göra som jag gör. Du kan ju ändra fritt!*

*[Allmänt skratt]*

*Tina: Men det är ju det som är så skönt att det finns där det är inte satt i sten. Det är såhär; om du kommer på nåt bättre så gör det. Jag har gjort en egen dans.*

I denna sekvens används en tolkningsrepertoar som handlar om vägledning och det talas om samarbetsmöjligheter. Det ges uttryck för att det är något som efterfrågas. Camilla inleder och ger uttryck för att det verkar finnas goda samarbetsmöjligheter. Hon berättar att hon kommit med förslag som anammats av den andra musikleäraren men ger också uttryck för att det verkar finnas en outtalad hierarki bland lärarna genom uttalandet om att *men jag vet att det är dom på nåt sätt som sätter ramarna och bestämmer över det*. Hon fortsätter ändå med att ge en positiv bild av samarbetet då hon lyckats få gehör för sitt eget förslag om skolans sång. Hon backar upp deras positivitet och ökar på så sätt trovärdigheten både för att samarbetet verkligen fungerar men också för den andra musikleärens positiva kommentar *Ja! Det kör vi på!* Tina tar vid efter Camilla och ger uttryck för att det är skönt att ha någon att samarbeta med som varit med ett tag och talar om sin musikleärarkollega på arbetsplatsen som då framstår som lite av en mentor. En person som ger tips och råd om alltifrån betygssättning, ensemblespel till övrigt undervisningsinnehåll. Olle instämmer

i det hon säger med ett mm. Tina ger även hon uttryck för att det är ett gott samarbete där man både ger och tar och att det har varit givande för henne speciellt i början av yrkesutövandet.

### 5.1.5 Den utbildningskritiska musikleäraren

Den femte positioneringen är den om den utbildningskritiska musikleäraren. Den återfinns i samtliga grupper och backas upp av en retorik som baseras på uttalanden om svårigheter i vardagen relaterade till det egna kunnandet.

#### ***Läraren som fått för lite utbildningstid i relation till vad som krävs av en musikleärare***

I denna sekvens ges uttryck för en undermålig utbildning som inte har rätt upplägg och som inte tar hänsyn till att musikämnet är ett övningsämne som kräver tid. På så vis konstrueras bilden av läraren som fått för lite utbildningstid i relation till vad som krävs av en musikleärare.

Niklas: *Jag tänker nog mer praktiska grejer eller att man får göra ett årshjul eller nåt som är helt vattentätt liksom.*

*[Allmänt skratt]*

Tina: *Mm, jag håller helt med dig.*

Matilda: *Mm.*

Camilla: *Det här kan du använda första året du jobbar!*

Olle: *Ja!*

Niklas: *Då eller liksom att man har mer planering men, samtidigt tycker jag att musikdelen ska va mycket längre än... eller två och ett halvt år fritidspedagogik och en termin musik...?*

Tina: *Jaa alltså ...jaa*

Olle: *Ja!*

Camilla: *Jag har ju redan löst hur den här utbildningen borde se ut men det är ingen som har lyssnat på mig...*

*[Allmän skratt]*

Olle: *Nej...jag löste...den i år...*

Camilla: *Undrar om vi har samma tanke?*

Olle: *Det beror på...*

Camilla: *Jag tänker att vi ska lära, vi ska lära eleverna någonting som kräver progression...för att man ska kunna hinna utvecklas inom musiken så behöver man börja i lägstadiet för att sen jobba sig uppåt, för kommer man med en klass och ska börja ha dom i sexan...*

Tina: *Mm.!*

Camilla: *...nu ska vi sätta betyg på er som typ inte haft musik innan, det funkar inte. Men vi är ju dom sexorna så då när vi kommer till [nämner högskolan där hon gått], ni [pekar på samtalsledaren] har en halv termin på er i stort sätt, resten är ju bara...*

Olle: *Mm.*

Camilla: *...typ förvirrat eh... och sen ska ni kunna allt istället för att lägga det som en progression genom...*

Matilda: *Jaa!*

Camilla: *eh...alla tre åren!*

Tina: *Ja, löpande där!*

Camilla: *Ja, att man har en månad per termin för att få möjligheten själv att få den progressionen, så till nästa gång vi ses så kanske jag har hunnit utvecklas lite mer i gitarren, snarare än att bli eh...överöst av gitarr och sen så inte orka titta på den på ett halvår...för att det blev för mycket*

*typ. Så har man möjligheten att faktiskt få det vi vill ge till våra egna elever sen... att jobba upp en färdighet.*

*Olle: Mm.*

*Camilla: Men ja som sagt...*

*[Allmänt skratt]*

*Olle: Jag håller med*

*Tina: Jag också*

*Matilda: Jag håller med*

*Matilda: Jag kollade faktiskt häromdagen på mitt, jag har sparat det musikteoriämbudet som jag gjorde här, i en pärm. Jag gick igenom den ...det häftet jag bara, jaha, där hade jag viss rätt och där hade jag tydligen rätt men jag minns inte det...eh liksom ... jag har jobbat som musiklektör i fyra år nu, men jag minns inte det här längre.*

*Tina: Nä.*

*Camilla: Men det är som att man, man sitter å...*

*Matilda: Det gick så fort när man lärde sig allting, det försvann väldigt mycket.*

*Camilla: Och så har man pluggat stenhårt dagen innan tentan.*

*Matilda: Jaa!*

*Camilla: Kan det superbra och sen nope.*

*Matilda: Man behöver upprepningen mer va.*

I denna sekvens använder sig deltagarna av dels en tolkningsrepertoar om utbildningskritik som berör huruvida utbildningen rustat dem för kommande yrkesutövning och dels tolkningsrepertoaren om vägledning. Det talas om hur utbildningsupplägget inte rustat dem för det de behöver i sin vardag. Niklas inleder med en önskan om att han hade fått med sig ett vattentätt årshjul vad gäller planering. Flera instämmer och skrattar igenkännande. Uttalandet ger uttryck för att man behöver ha något att luta sig mot under sina första år i form av en färdig årsplanering. Niklas fortsätter och övergår till att tala om hur han velat ha mer övning i att planera under utbildningen men tillägger också att musikterminen är alldeles för kort särskilt i relation till att de läser fritidspedagogik i mer än två år. Här uttrycks konsensus vad gäller utbildningens felaktiga upplägg. Camilla är den som sedan för ett resonemang som alla andra stämmer in i, vilket går ut på att, lära sig musik kräver progression och behöver därför finnas med igenom hela utbildningstiden. Hon backar upp sig själv genom att relatera till hur lärare i skolan tänker kring sina egna elevers utbildning och att den också kräver tid och progression. Matilda instämmer och ger uttryck för att de hon fick lära sig inte längre finns kvar för att musikterminen var alldeles för intensiv. Flera instämmer och håller med. Här konstrueras bilden av en utbildningstid som osar korvstoppning. Samtalet ger uttryck för en utbildning som är lärorik och intensiv men som saknar rätt upplägg och inplacering genom hela utbildningstiden vilket leder till att de ger uttryck för att de inte känner sig riktigt rustade exempelvis när de gäller planering.

### ***Läraren som fått för tunn utbildning i förhållande till vad musiklektörskapet kräver***

I nästa samtalssekvens talar de om hur utbildningen inte förberett dem för de kunskaper de nu ger uttryck för att de behöver. På så sätt konstrueras bilden av läraren som fått för tunn utbildning i förhållande till vad musiklektörskapet kräver.

- Rikard: *[...] Jag skrev min uppsats om folkmusik och eftersom folkmusik är med i läroplanen så blev jag förvånad att man berör inte alls det, konstmusik eller folkmusik. Eh... och så ingenting då i F till sex eh ... utan då får man lura ut det själv och det kan jag tycka är ganska taskigt eller det visar lite synen på... för jag är i facket på skolan också och jag märker den här hierarkin som är bland lärare, och alltså högstadielärare och neråt och det är klart att det känns, det är synd eller jag, det känns för mig att det syns i utbildningen alltså vart lägger man ner energin eh ... jo man lägger ner den på högstadiet och det är lite olyckligt eftersom det sker tvärtom egentligen.*
- SL: *Hur gör ni andra där då, har ni också utvecklat eget stoff höll jag på att säga eller känner ni igen det som Rikard säger?*
- Helena: *Ja, jag gör det jättemycket, jag har, eftersom att min utbildning riktade sig till så många olika utbildningar egentligen så hade dom ju, det var mer tips och tricks och så skulle man analysera lite utifrån kurslitteratur och sådär, men att arbeta med läroplanen, vad är det som är viktigt om du ska jobba som musiklehrare, det fick man ju inte, vi läste inget sånt.*
- SL: *Oj!*
- Helena: *Ja, vi fick väl tips på att vi kunde köpa en, ja jag kommer inte ens ihåg vad det heter en sån här hjälprulle för att klura ut ackord på piano.*
- SL: *Kvintcirkel, eller vad då?*
- Helena: *Nä, en, ja en, det är ju en sån där liten...*
- SL: *Alltså en sån klaviatur på rulle liksom?*
- Helena: *Ja precis Så snurrar man på den så får man liksom, ja vi fick liksom inte träna på att spela piano. Och det är ändå ganska stor del av yrket sen att kunna kompa och kunna lära barnen såbär. Det är, det fick vi inte med oss, vi fick lära oss att spela D och A7 på gitarr ungefär.*
- Rikard: *Vi hade 7,5 hp på, i låg och mellan, gitarr och piano, både, du skulle kunna spela båda, kompa.*
- Helena: *Nej, det hade inte vi.*
- SL: *Men hur gör du då Helena?*
- Helena: *Ja, man förkovrar sig, man spelar och man spelar och man spelar och man spelar och sen så väljer man låtar med såna ackord som jag kan spela. På piano är det ganska lätt. Jag har spelat dragspel sedan jag var åtta år, så att jag det var ganska lätt att överföra på själva klaviaturen men, men gitarr ja, allting med barréackord det försvinner ju för det låter inte bra, hur jag än gör så blir det inte bra.*
- Rikard: *Det blir en bra förebild.*
- Helena: *Ja, lite så, men sen har man alltid elever, någon är superduktig, då får dom visa och va lite mer i dom delarna men nä jag kämpar ganska hårt med att få till stoff som faktiskt ger eleverna mening och kan ta vidare till högstadiet sen.*

Rikard ger här uttryck för ett missnöje dels över avsaknad av undervisningsinnehåll om olika musikstilar under utbildningen och dels över hierarkin som verkar råda bland olika lärare på skolan. Han övergår sedan till att dra paralleller till sin utbildning om vad som gavs utrymme och lades engagemang på i den och ger uttryck för en besvikelse över att mellanstadiet och de lägre årskurserna inte ansågs lika viktiga. Detta signalerar att han känner sig utlämnad till sig själv när det kommer till att hitta undervisningsstoff om exempelvis olika musikaliska genrer lämpligt för mellanstadiet. Helena instämmer och ger också uttryck för ett missnöje över utbildningen som i hennes fall enligt henne inte rustat henne särskilt väl i varken att kompa eller lära ut instrumentalspel. Hon ger genom att extremisera och upprepa ord om och om igen uttryck för att hon fått jobba mycket hårt på egen hand, för att känna att hon kan det hon behöver kunna.

Tolkningsrepertoaren om utbildningen framträder även här och ger uttryck för att den inte stämmer överens riktigt med den verkligheten de mötte som musklärare.

## 5.2 Resultatsammanfattning

Ur dataproduktionen framträder fem positioneringar som musklärare. Den första handlar om positionen den ensamma muskläraren med underkategorier som ensam i förhållande till det stora antalet elever och elevanpassningar och ensam i förhållande till avsaknad av vardagliga kollegiala samtal och vägledning samt ensam som ensemblelärare i musikklassrummet. Ur materialet framträder även positioneringen den nöjda muskläraren med underkategorier som nöjd i förhållande till goda yttre förutsättningar, nöjd i förhållande till en tillrättalagd organiserad arbetsmiljö samt läraren som är nöjd i relation till sin utbildning. Den tredje positioneringen handlar om den otillräckliga muskläraren med underrubriker som otillräcklig i relation till att lära ut instrumental- och ensemblespel, otillräcklig i relation till att kunna ackompanjera i musikklassrummet, otillräcklig i relation till brist på lämpligt undervisningsstoff. Positioneringen den nätverkande och samarbetssökande muskläraren framträder med underrubriker som läraren som tar hjälp av Kulturskolan och andra pedagoger samt läraren som öppen för samarbete och vägledning. Och slutligen den femte positioneringen som den utbildningskritiska muskläraren med underrubriker som läraren med för kort utbildningstid samt läraren med för tunn utbildning.

I samtalen kunde även tre tolkningsrepertoarer kring den egna undervisningens möjligheter och svårigheter urskiljas. De kretsade kring tre teman och berörde arbetsmiljö, vägledning och utbildning. Tolkningsrepertoaren om arbetsmiljön ger i huvudsak uttryck för att musikämnet är beroende av adekvat utrustning, ändamålsenliga lokaler samt lämpliga gruppstorlekar och det råder konsensus om att muskläraryrket är ett krävande yrke. Det talas om muskläraren som en lärare som behöver besitta extremt mycket kunskap för att kunna ge eleverna möjlighet att nå målen. Fokusgruppsdeltagarna uttrycker att de många gånger känner sig ensamma i sin position som musklärare på skolan. Tolkningsrepertoaren om arbetsmiljö ger även uttryck för att det råder en hög arbetsbelastning bland lärarna, dels vad gäller antal elever och dels i förhållandet till det ansvar vid stora evenemang som flera av fokusgruppsdeltagarna framhåller som påfrestande. Deltagarna använder sig inte sällan av en tolkningsrepertoar som ger uttryck för ett behov av vägledning som formuleras genom att de talar om att de efterlyser möjligheter till stöd i form av feedback, återkoppling, kollegiala samtal, nätverksgrupper och ett vägledande undervisningsmaterial. Flera av deltagarna är aktiva i Facebookgruppen Musklärarna och talar om det som en inspirationskälla, där man både kan nätverka och få vägledning och stöd. En tredje tolkningsrepertoar som framträder ur dataproduktionen berör kritik mot utbildningen. Tolkningsrepertoaren som används ger uttryck för att utbildningen inte rustat dem för yrkesuppdraget och uttrycker ett missnöje dels över utbildningens innehåll och inplacering i utbildningen och dels över längden på musikutbildningen i förhållande till vad de ska kunna som yrkesverksamma musklärare.

## 6 Diskussion

Denna studie fokuserar hur grundlärare i musik i samtal positionerar sig som musklärare och hur grundlärare talar om möjligheter och svårigheter i sitt arbete. Syftet med studien är att fördjupa kunskapen om grundlärares syn på den egna musikundervisningen och sig själva som musklärare. Resultatet identifierar fem positioneringar gällande hur grundlärarna ser på sig själva som musklärare samt tre tolkningsrepertoarer kring möjligheter och svårigheter i det egna arbetet. Kapitlet har för avsikt att kritiskt problematisera och reflektera kring de positioner och tolkningsrepertoarer som grundlärarna gett uttryck för. De kommer här att diskuteras under rubrikerna musklärarprofession i gungning, dubbla läraridentiteter, musikverksamhet eller musikundervisning samt utbildning för uppdraget. Vidare följer ett avslutande avsnitt med möjliga förslag till fortsatt forskning.

### 6.1 Musklärarprofession i gungning

Studiens resultat ger en bild av muskläraryrket som ensamt, varierande, lustfyllt men också komplext på så sätt att det verkar kräva både expertkunskaper och ett intresse för människors kunskaps- och identitetsutveckling. Resultatet ger även uttryck för att det krävs praktisk yrkeserfarenhet och breda ämneskunskaper, vilket stämmer väl in på vad som kännetecknar en profession enligt Brante (2009): en profession innebär å ena sidan ett visst mått av utbildning och å andra sidan ett visst mått av praktisk verksamhet, eller som han själv uttrycker det ”praktisk verksamhet grundad på vetenskaplig kunskap” (Brante, 2009, s.11). Utbildningen kan omöjligt rusta studenterna för alla tänkbara framtida situationer vilket gör att yrkesutövandet bör förstås som ett livslångt lärande och en successiv professionalisering. Grundlärarna positionerar sig som ensamma musklärare och ger uttryck för ensamheten i relation till det stora antal elever de möter under veckan och till alla anpassningar som krävs av dem utan tillgång till det stöd som finns att tillgå i övriga ämnen. Yrket ger på så sätt uttryck för att det kräver ett tillägg av andra tvärvetenskapliga ämnen för att komma helt till sin rätt vilket stämmer överens med beskrivningen av muskläraryrket som en semiprofession enligt Brante (2009).

I studiens resultat konstrueras bilden av att det krävs ett omfattande kunnande för att utifrån styrdokumenterna kunna utöva yrket på ett tillfredställande sätt. Det framhåller också den statliga utredningen HUT 07 (SOU 2008:109, s.17): ”En professionell lärare ska ha mycket goda kunskaper i sina undervisningsämnen” (SOU 2008:109, s.17). Resultatet visar dock på att grundlärarna i musik anser sig möta många svårigheter i sin musklärarvardag, dels relaterade till det egna kunnandet, dels till arbetsmiljö och avsaknad av möjlighet till vägledning. De talar om svårigheten i att ha för grundläggande ämneskunskaper och sviktande ämnesdidaktisk förmåga vilket skulle kunna antyda att några av de grundläggande expertkunskaperna för en professionalitet inte har kunnat inhämtas. Mars (2016) beskrivning av de aspekter som främjar lärande i musikklassrummet kan möjligen delvis sammanfatta vad musklärarens profession skulle kunna innebära: den gedigna ämneskunskapen nämns först, varpå lärarens didaktiska och relationella förmåga belyses, för att sedan kompletteras med lärarens förhållningssätt till elevers lärande och till undervisningsinnehållet. Det kan finnas flera anledningar till att grundlärarna ger uttryck för att inte ha de kunskaper yrket kräver. En orsak vilken framkommer i materialet, verkar vara utbildningens upplägg. En annan orsak skulle kunna vara avsaknad av erfarenheter av att delta i musikaliska sammanhang. Enligt min erfarenhet som musklärare spelar det en avgörande roll för hur du kan utöva yrket att lära ut musik, om du själv



har deltagit i musikaliska sammanhang och har erfarenhet av musicerande och utvecklat förmågor som lyhördhet, samspel och musikaliska grundkunskaper. I resultatet ges uttryck för en otillräcklighet dels i att kunna ackompanjera i musikklassrummet och dels vid skolavslutningar och andra tillfällen då det förväntas att musikläraren agerar musiker. Vid dessa tillfällen löser några av grundlärarna problemet med den egna upplevelsen av otillräcklighet som musiker, genom att samverka och överlåta musicerandet till andra pedagoger från exempelvis Kulturskolan. Att samverka blir på så sätt en strategi för att lösa dilemmat med känslan av den egna otillräckligheten i situationer som kräver att musikläraren kan ackompanjera och leda sång i musikklassrummet och vid andra tillfällen under skollåret. Mot bakgrund av vad den statliga utredningen HUT 07 (SOU 2008:109) menar är relevant kunnande för en musiklärare i grundskolan och den otillräcklighet som många av grundlärarna ger uttryck för kan det dock diskuteras huruvida grundlärares musikkunnande ska förstås i relation till musiklärarprofessionen.

## 6.2 Dubbla läraridentiteter

Resultatet i min studie visar bland annat på positioneringen den nöjda musikläraren vilken backas upp av en retorik baserad på de möjligheter som goda yttre förutsättningar och en tillrättalagd arbetsmiljö med stöd från kollegor och rektor ger. De svårigheter som fokusgruppdeltagarna ger uttryck för i sin musiklärarvardag verkar vara kopplade till ämneskunnandet och det talas nästan ingenting om svårigheter i det relationella arbetet med elever eller om svårigheter i att vara ledare. Det kan möjligen förklaras av att grundlärarna under utbildningen getts möjlighet att utveckla flera läraridentiteter såsom musiklärare, lärare i andra ämnen och lärare i fritidshem och därmed möjligen ett bredare kunnande kring de personliga och sociala aspekterna i läraryrkets uppdrag. Grundlärares kännedom om eleverna på grund av att de träffar dem i andra sammanhang flera gånger i veckan är troligtvis också något som gynnar elevens lärande i musik. DeGraffenreid och Jeanneret (2012) lyfter i sin studie fram fördelarna med klassläraren som musiklärare just på grund av att dessa har mer kunskap än ämneslärarna om sina elever och deras intressen. De dubbla läraridentiteterna verkar dock både vara en tillgång och en utmaning. Ur materialet framträder bilden av den nöjda musikläraren som har kollegor som visar förståelse för de dubbla läraridentiteterna som grundlärarna med inriktning fritidshem och musik har i sitt arbete i både fritidsverksamhet och med kursplanebunden undervisning. Det ges dock uttryck för att de dubbla läraridentiteterna ibland leder till frustration över bland annat aspekter som tid för planering av kursplanebunden musikundervisning. Detta problem som verkar vara ett återkommande dilemma för flera av dem innebär att de får argumentera för sin rätt till planering av kursplanebunden undervisning. De förväntas vid skolloven ge avkall på sin planeringstid inför kommande undervisningsvecka och istället vara i barngrupp, medan det i andra verksamheter finns en förståelse och flexibilitet som gör att man istället hjälps åt att planera tiden i barngrupp i fritidsverksamhet för att frigöra tid till planering av kursplanebunden undervisning. De balanserar mellan de dubbla läraridentiteterna och ger uttryck för att det i arbetslagen finns en brist på förståelse för att de är lärare och styrda av kursplan, centralt innehåll och kunskapskrav. Ytterligare en aspekt som möjligtvis beror på de dubbla läraridentiteterna i samband med musikundervisning kan vara det som det ges uttryck för i samtalen som handlar om det lustfyllda. När de talar om den egna musikundervisningen ges det uttryck för en kamp mellan det som styrdokumentet föreskriver och den lustfyllda undervisningen. Det verkar finnas en underliggande föreställning om att musikundervisningen förväntas vara kul. Lindgrens (2006) beskrivning av diskursen om den estetiska verksamheten som lustfylld stämmer väl in här. Det viktigaste är då att eleverna har roligt

och upplever lustfyllda aktiviteter i skolan. Att både arbeta med kursplanebunden undervisning och i fritidshemmet där lärandet i högre grad än skolan enligt läroplanen ska vara baserat på upplevelser, och utgå från elevernas initiativ, intresse och behov (Skolverket, 2017), kan möjligen utmana grundlärarens olika läraridentiteter och påverka förhållningssättet till musikundervisning.

### 6.3 Musikverksamhet eller musikundervisning

Positioneringarna den ensamma och den otillräckliga musikläraren i musikklassrummet och tolkningsrepertoaren om vägledning kommer till uttryck i alla samtalen och berör just ämneskunskaperna och den ämnesdidaktiska förmågan. Lärarna ställer sig frågan om huruvida de gör rätt eller inte. Att ha tillgång till det vardagliga kollegiala samtalet ses ofta som en förutsättning i arbetet som lärare, men det grundlärarna efterfrågar verkar handla mer om en önskan om vägledning och direkt feedback på det egna arbetet. Detta kan tyda på en osäkerhet som inte handlar om ledarskap och hur man möter en klass utan en osäkerhet som är mer relaterad till det egna musikdidaktiska kunnandet. De ger uttryck för en slags försöksverksamhet när de som lärare behöva experimentera sig fram med sin undervisning, vilket egentligen kan ses som en förutsättning för all utveckling, men som här verkar leda till att eleverna blir utsatta för en i negativ bemärkelse experimenterande undervisning likt Zimmermans (2009) beskrivning *trial-and-error*. Grundlärarna ger uttryck för olika strategier för att kunna täcka behovet av ämnesdidaktisk vägledning och stöd. Bland annat lyfts lokala nätverksgrupper och Musiklärargruppen på Facebook fram som ett stöd medan andra, i de fall de har möjlighet, väljer att fråga en musiklärarkollega på skolan om råd. I studiens resultat framkommer dels en otillräcklighet i form av brist på undervisningsstoff och dels en otillräcklighet i att kunna lära ut instrumental- och ensemblespel samt i att kunna ackompanjera i musikklassrummet vilka några lärare tidigare löste genom att de var två undervisande lärare på lektionerna och då kunde ansvara för olika delar av innehållet. I ett av samtalen talar man om strategin att låta Youtube agera undervisande lärare som lösning på problemet medan man i ett annat samtal talar om frustrationen i att behöva välja bort innehåll som man inte anser sig behärska. Detta kan möjligen tyda på att musikämnet ibland får ett annat fokus än vad styrdokumentet föreskriver. Nationella ämnesutvärderingen i musik (Skolverket, 2015) visar att fler än en fjärdedel av eleverna har lärare som ser musikämnet som ett upplevelseämne och 18 procent av eleverna har lärare som ser musik som ett ämne med fokus på personlighetsutveckling och socialisering. Å ena sidan skulle en förklaring till att så många lärare ser personlighetsutveckling och socialisering som huvudfokus i musikämnet vara att man saknar ämneskunskaper och ämnesdidaktisk förmåga och därför tenderar musikundervisningen bli mer en musikverksamhet/aktivitet. Å andra sidan är det möjligen den bristande tilltron till den egna förmågan som det ges uttryck för bland grundlärarna som utgör hinder för att genomföra musikundervisning utifrån styrdokumentet och istället tenderar åt att bli musikverksamhet. I de Vries (2013) studie bland yrkesverksamma klasslärare i musik, undersöktes lärarnas upplevelser av musikundervisning med fokus på tilltron till den egna förmågan i relation till musikaliskt kunnande i samband med musikundervisning. Det som hade störst påverkan på den egna tilltron till att undervisa i musik berörde upplevelsen av att kunna behärska något och att kunna prestera. Läraren behöver känna tilltro till det egna kunnandet och ha förmåga att leda elever i musikaliska aktiviteter i musikundervisning. Andra faktorer som påverkade musikundervisningen handlade om lärarens musikaliska bakgrund och lärarens nuvarande utövande av och engagemang i musikskapande samt tillgång till professionell kompetensutveckling. Lärarens upplevelse av tilltro till den egna förmågan att behärska något och till tillräckliga ämneskunskaper verkar spela roll för vilken undervisning

eleverna får. I flera av samtalen ges uttryck för att man i likhet med de Vries (2013) studie helt enkelt inte tycker sig kunna det som musikundervisningen kräver och saknar tilltro till den egna förmågan. Någon nämner en lösning som handlar om att rektorn borde avsätta tid och resurser för vidareutbildning i exempelvis gitarrspel medan det i ett annat samtal ges uttryck för ett mer pragmatiskt förhållningssätt i form av att man nöjer sig med det man kan och anser sig vara good enough. De Vries (2013) skriver vidare att i strävan mot en högre tilltro till den egna förmågan verkar lösningen vara att klasslärarna får rådgivning av en ämneslärare/specialist vilket grundlärarna i denna studie efterfrågar när de använder sig av tolkningsrepertoaren om vägledning.

#### **6.4 Utbildning för uppdraget**

I studiens resultat används tolkningsrepertoaren om utbildningen frekvent vilken ger uttryck för att utbildningen inte är tillräcklig för det uppdrag de ska utföra. Detta kommer till uttryck genom att lärarna lyfter fram utbildningens upplägg, längd och till viss del innehåll. Beträffande det konkreta innehållet så konstruerar de en bild av att de inte är rustade för vissa delar och det är i samband med det som de talar om ensamheten i att vara musiklärare på skolan. De efterfrågar mer tid för färdighetsträning och övning i att exempelvis kunna göra en årsplanering för musikundervisningen. När de talar om musikutbildningens längd som ett problem och en anledning till att de inte känner sig rustade för yrkesutövandet konstrueras en bild av att musikkursen på en termin är för kort jämfört med exempelvis fritidspedagogikens fem terminer. Är en möjlig väg att gå att förlänga musikutbildningen och ska det då ske på bekostnad av övriga utbildningens innehåll? Å ena sidan skulle det möjligen leda till att lärarna känner sig mer rustade för musikleraryrket men å andra sidan skulle då möjligen de övriga positiva sociala aspekterna i läraruppdraget som grundlärarna tillägnar sig under utbildningen marginaliseras. De övriga läraregenskaper som grundlärarna tillägnar sig under utbildningen i form av ledarskapsförmåga och sociala aspekter i läraryrkets uppdrag tillför viktiga grundläggande delar för yrkesutövandet. Grundlärare med inriktning musik ger i min studie dock uttryck för att musikdelen måste få större plats i utbildningen. Den bilden konstrueras genom att lärarna talar om utbildningens upplägg som bristfälligt vad gäller tid för reflektion. De ger uttryck för att på grund av att ämnet kräver färdighetsträning, behöver de längre tid på sig för att hinna förankra och befästa lärandet. Denna bild stämmer överens med de Vries (2013) studie om att för att kunna undervisa i musik är en förutsättning att läraren känner tilltro till sin förmåga att behärska något. DeGraffenreid och Jeanneret (2012) förespråkar att klasslärares kunskap om sina elever och att läraren besitter tillräcklig musikalisk kunskap och tilltro till sin förmåga bör integreras. I denna diskussion framträder ett dilemma kring grundlärarutbildningen med inriktning musik. Om grundlärarutbildningen med inriktning musik ska finnas som en väg att bli undervisande lärare i musik hur kan den då utan att ge avkall på övriga viktiga aspekter i lärarutbildningen bättre kunna rusta grundlärarna för uppdraget? Kanske är det just avsaknaden av förkunskaper som gör att grundlärarna ger uttryck för att utbildningen bör vara längre eller upplagd på annat sätt? Den tidigare nämnda statliga utredningen HUT 07 (SOU 2008:109) lyfter fram att ett godkänt arbetsprov bör övervägas för lärare i estetiska och praktiska ämnen. För att locka fler och få fler att känna sig mer rustade bör möjligen både utbildningens förkunskapskrav, längd och upplägg ses över. Kanske bör lärarutbildningen arbeta mer aktivt för att skapa förståelse för det livslånga lärandet bland lärare och öppna upp för tanken att en färdig musiklehrare inte kan förväntas kunna allt utan att i professionaliseringsprocessen ingår vidareutbildning och praktik sida vid sida. De Vries (2013) visar i samband med sin studie på några specifika framgångsfaktorer för lärare som

läst en kortare utbildning i musik. Han lyfter särskilt fram möjlighet till det som deltagarna i denna studie ger uttryck för en avsaknad av vilket innebär möjlighet till återkoppling och rådgivning i yrkesvardagen. Möjligen är en väg fram att införa ett slags praktikår efter avslutad utbildning där grundlärare i likhet med några andra länders utbildningsupplägg, får arbeta nära en mentor det första året.

## **6.5 Slutreflektioner och fortsatt forskning**

Forskningsanalyser kring hur människor talar om något är komplexa och tolkningen av materialet i denna studie ska inte ses som den enda tänkbara. Studien kan ses som en pusselbit till en ökad förståelse för grundlärarens musiklärarvardag. Resultatet åskådliggör grundlärares syn på möjligheter och svårigheter i samband med undervisning i skolämnet musik. Metoden kan ifrågasättas med tanke på svårigheten i att få tillgång till fältet. Den ursprungliga tanken var att försöka komma i kontakt med fler grundlärare med inriktning musik från olika typer av skolor i olika delar av landet. Eftersom kontexten påverkar tolkningsrepertoarer hade ett större urval och fler deltagare möjligen ökat studiens trovärdighet. De tre tolkningsrepertoarerna om arbetsmiljö, vägledning och utbildning, som görs synliga i tolkningen av resultatet har dock relevans för lärarutbildningens utformning och upplägg, samt för möjligheter till kompetensutveckling och fortsatta diskussioner kring ett införande av förkunskapskrav till Grundlärarutbildningen med inriktning musik.

I samband med denna studie har flera frågor dykt upp som intressanta för vidare studier. Resultatet visar på musiklärarprofessionens komplexitet i form av den mängd egenskaper och det hantverk det ger uttryck för att kräva. Vidare forskning kring vad som utgör musiklärarprofessionens kärna är en relevant fråga, men det som kanske är än mer relevant är att genom observationer fördjupa kunskapen om den musikundervisning som faktiskt äger rum i musikklassrummet. Skolämnet musik i låg- och mellanstadiet är ett ämne i förändringens tid och behöver enligt mig studeras mycket mer. Att vara musiklärare i den digitala tidsåldern kan möjligen komma att kräva en annan typ av kunskap. En fördjupad kunskap om dels teknik och dels om skapande och kanske ett större fokus på att lyssna på musik och uppleva musikens inre och yttre mening som en väg till att uttrycka sig genom musik. Musikskapande som börjar i lyssnande och bygger vidare på ett kunnande där både improvisation, imitation och att våga utforska är centrala aspekter och viktiga verktyg, förutsätter att man under utbildningen fokuserar än mer på att ge möjlighet att öva upp dessa förmågor.

## Referenser

- Ahrne, G & Svensson, P.(red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3:2., [uppdaterade] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Backman Bister, A. (2014). *Spelets regler. En studie av ensembleundervisning i klass*. Stockholm: Kungl. Musikhögskolan.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare - i utbildning och yrke*. En Longitudinell studie av musiklärare i Sverige. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap.
- Boréus, K. (2015). Diskursanalys. G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) (s.176 - 190). Stockholm: Liber.
- Bouij, C. (1998). *Musik - mitt liv och kommande levebröd*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap.
- Brante, T. (2005). Om begreppet och företeelsen profession. *Tidskrift för Praxisnära forskning*, (1), 1 - 13. Hämtad 2019-01-09 från: <https://portal.research.lu.se/ws/files/6003933/983908.pdf>
- Brante, T. (2009) Vad är en profession? Teoretiska ansatser och definitioner. I L. Maria (Red.), *Vetenskap för profession* (s. 15 - 34). Högskolan i Borås.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3<sup>rd</sup> ed.). East Sussex, BN3 2FA: Routledge.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsamtal. G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.) (s.81 - 92). Stockholm: Liber.
- Davis, V. W (2006). Beginning Music Education Students´and Student`Teachers´ Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Contributions to Music Education*. 33(1), 27-40.
- DeGraffenreid, G. M., & Jeanneret, N. (2012). Music Education in the Generalist Classroom. *The Oxford Handbook of Music Education*, (1 ed.) Edited by Gary McPherson and Graham F. Welch. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199730810.013.0024
- Göteborgs universitet. (u.å). *Om Göteborgs universitet*. Hämtad 2019-01-10 från, Göteborgs universitet, <https://lararutbildning.gu.se/utbildning/amneslararprogrammet/amnen/musik>

Göteborgs universitet. (u.å). *Om Göteborgs universitet*. Hämtad 2019-01-10 från, Göteborgs universitet, <https://hsm.gu.se/Utbildning/musik-for-grundlarare/musik-for-grundlarare>

Holgersen, S-E., & Holst, F. (2013). Knowledge and Professionalism in Music Teacher education. In A. P. Burnard, E. Georgii – Hemming & S-E. Holgersen (Eds.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (s. 51-71). Farnham: Ashgate Publishing Limited England.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa rum för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Art Monitor, Göteborgs universitet.

Mars, A. (2016). *När kulturer spelar med i klassrummet. En sociokulturell studie av ungdomars lärande i musik*. Luleå: Luleå tekniska universitet.

Persson, M. (2019). *Inte bara musik. Om elevers positionerande i grundskolans klassrum*. Stockholm: Royal College of music.

Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: SAGE Publications Ltd. Doi:10.4135/9781446222119

SFS 2011:326. *Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare*. Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan: En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* [PDF]. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2019-02-20 från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3496>

Skolverket. (2017). *Kommentarmaterial till kursplanen i musik 2017*. Hämtad 2019-02-08 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3864>

Skolinspektionen. (2019). *Musikundervisning i grundskolan årskurs 7 - 9. Skolinspektionens kvalitetsgranskning 2019*.

SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Svensson, P. (2019). *Diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Teachout, D. J. (1997). Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching. *Journal of research in music education*, 45(1), 41 -50.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Winther Jørgensen, M. & Philips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Zimmerman Nilsson, M-H. (2000) *Musiklärares professionalisering. En studie om synen på musiklärarutbildningen och yrkesfunktionella kunskapen*. D-uppsats. Musikhögskolan, Göteborgs universitet.

### Information om forskningsstudie kring musiklärarens vardag och musikundervisning

---

**Till dig som yrkesverksam lärare i musik i grundskolan och som läst Grundlärarprogrammet med inriktning musik 30hp eller musik inom ramen för lärarutbildningen 1 - 7.**

Du som yrkesverksam lärare i musik i grundskolan, med ovanstående utbildning i musik är inbjuden att delta i en studie kring musiklärarens vardag och musikundervisning.

Jag genomför en studie med fokusgruppsamtal med förhoppningen om att förstå mer om hur nu yrkesverksamma grundlärare med inriktning musik talar om och beskriver sin vardag som musiklärare och sin musikundervisning.

Syftet är att undersöka uppfattningar hos grundlärare i musik avseende den egna musikundervisningen och sitt eget kunnande som musiklärare.

Det är helt frivilligt att delta i studien och du kan när som helst avbryta din medverkan. Fokusgruppsamtalet beräknas ta ca 1 h.

Fokusgruppsamtalet kommer att spelas in och hanteras och behandlas konfidentiellt. Inga skolor eller namn på deltagare kommer att kunna identifieras i studien. Materialet kommer att förvaras så att inga obehöriga kommer kunna ta del av det.

Mitt namn är Emma Tveita och jag är lärare i grundskola och på universitet med inriktning musik och musikdidaktik. Jag läser forskarutbildningsförberedande kurs MVK941 och i utbildningen ingår att genomföra en studie och skriva en uppsats på avancerad nivå.

Har du frågor så hör av dig.

Tack på förhand för att du vill delta i denna studie som genomförs inom ramen för forskarutbildningsförberedande studier i musikpedagogik vid HSM, Göteborgs universitet.

Göteborg  
2019-03-04

Emma Tveita  
Student på forskarutbildningsförberedande kurs  
Högskolan för scen och musik Göteborg  
Göteborgs universitet  
Mailadress: [Emma.tveita@hsm.gu.se](mailto:Emma.tveita@hsm.gu.se)

## Samtycke till medverkan i forskningsstudie

Genom din namnteckning nedan samtycker du till att delta i ett fokusgruppssamtal i en forskningsstudie där anonymiserade uttalande från samtalet kan komma att presenteras i studien. Ditt namn och namnet på din arbetsplats kommer att anonymiseras. Vidare medger du att du har fått information om studien, att du har haft möjlighet att ställa frågor och att du har fått eventuella frågor besvarade.

Undertecknas vid samtycke

---

Deltagare

---

Ort och datum