LUND UNIVERSITY

Musiklärares handlingsutrymme - möjligheter och begränsningar

Houmann, Anna

2010

Link to publication

Citation for published version (APA):
Houmann, A. (2010). *Musiklärares handlingsutrymme - möjligheter och begränsningar*. [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö]. Lunds Universitet Musikhögskolan i Malmö.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Publications from the Malmö Academy of Music
STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 16

Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar

Anna Houmann

Musiklärares handlingsutrymme
– möjligheter och begränsningar

© Malmö Academy of Music 2010
ISSN 1404-6539
ISBN 978-91-976053-8-0

Publications from the Malmö Academy of Music:
STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 16
Printing: Media-Tryck, Lund University, Lund 2010

This book can be ordered from
Malmö Academy of Music
Box 8203
SE-200 41 Malmö
Sweden
Tel: +46-(0)40-32 54 50
Fax: +46-(0)40-32 54 60
E-mail: info@mhm.lu.se

ABSTRACT

Titel: Music teachers' discretionary power – possibilities and limitations.
Language: Swedish
Keywords: discretionary power, discretion, music teacher, lived experience, life-world, phenomenology
ISSN: 1404-6539
ISBN: 978-91-9760653-8-0

According to previous research in music education, during recent decades the working conditions for professional music teachers in schools have changed radically.

The aim of this thesis is to investigate the working conditions of music teachers by focusing on their experiences of and ideas about discretionary power in their professional lives. This is accomplished by addressing the research questions: *What does discretionary power mean to the music teachers? How and where is the discretionary power of music teachers created? What enabling and constraining processes in the creation of discretionary power can be identified?*

The theoretical framework rests on phenomenology and the assumption of the life-world as the complex, everyday world in which we live. In this study, the life-world is perceived as an intentional, lived and social world, and research is understood as the study of lived experience.

The methodology is qualitative and the data collection was conducted as in-depth interviews. Student constructed three-dimensional models of what it means to be a music teacher were used as a "key" to the life world in the interviews.

The meaning of discretionary power is shaped in the interplay between knowledge, action and motivation. The creation of discretionary power develops when the inner reality of a music teacher corresponds to the shape and nature of external reality. In relationships with pupils and colleagues different proportions of power, control, demand, social support and trust can be identified. These illuminate the social processes through which discretionary power is created, and they are also enabling and constraining in various ways.

The results are discussed as three themes; the meaning of discretionary power in the relationships between (i) music teachers and their institutional settings, (ii) music teachers and their tasks and (iii) music teachers and others. The findings point out the tension between enabling and constraining processes in these three themes. Meaning is formed together with pupils and colleagues.

In conclusion, the knowledge base of discretionary power and the creation of discretionary power consist of three dimensions: knowledge *about* discretionary power, knowledge *through* discretionary power and knowledge *in* discretionary power.

Innehåll

FÖRORD **IV**

1 INLEDNING **1**

1.1 Syfte och frågeställningar 6
1.2 Vad studien är och inte är – avgränsningar 7
1.3 Avhandlingens disposition 7

2 ARBETSVILLKOR I MUSIKLÄRARYRKET – BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING **11**

2.1 Lärares arbete och arbetsvillkor 11
2.2 Förändringar i struktur och organisation – reformer i lärarprofessionen 16
2.2.1 Decentraliseringen 20
2.2.2 Målstyrt arbete 22
2.2.3 ÖLA 2000 24
2.3 Handlingsutrymme som frirum 27
2.4 Handlingsutrymme ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv 29
2.5 Handlingsutrymme och att vara musiklärare 33
2.6 Handlingsutrymme och att bli musiklärare 39
2.6.1 Roll, yrkesroll och profession 41
2.6.2 Lärares yrkesnormer 44
2.6.3 Lärarutbildningen 46
2.7 Sammanfattning 50

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER **53**

3.1 Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt 54
3.1.1 Livsvärlden som kunskapens grund 54
3.1.2 Livsvärlden som meningssammanhang 58
3.1.3 Livsvärlden som intentional värld 59
3.1.4 Livsvärlden som social värld 60
3.1.5 Livsvärlden som levd värld 62
3.1.6 Öppenhet och tolkning 63

3.2 Begreppet handlingsutrymme
– en definition av begreppet 66
3.2.1 Dimensioner av handlingsutrymme 66
3.2.2 Autonomi 70
3.2.3 Makt 72
3.2.4 Kontroll 74
3.2.5 Krav 76
3.2.6 Socialt stöd 77
3.2.7. Tillit 78
3.3 Sammanfattning av de teoretiska utgångspunkterna 79

4 METODOLOGI OCH DESIGN8 5
4.1 Att få tillgång till andras livsvärld
– den tredimensionella modellen 85
4.2 Metodprinciper 89
4.3 Studiens design och genomförande 90
4.3.1 Informanter 92
4.3.2 Arrangemangen kring intervjuerna 94
4.3.3 Intervjusituationen 95
4.3.4 Datainsamling 97
4.3.5 Dataanalys 103
4.3.6 Analys av hur förutsättningar kan skapas
för att identifiera och erövra handlingsutrymme 106
4.3.7 Forskningsetiska aspekter och studiens validitet 110

5 MUSIKLÄRARES HANDLINGSUTRYMME
– MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR 115
5.1 Fenomenologiska glasögon - att betrakta resultatet genom
en livsvärldsfenomenologisk lins 115
5.2 Musiklärares handlingsutrymme 118
5.2.1 Traditioner och föreställningar 118
5.2.2 Undervisningens form 125
5.2.3 Undervisningens innehåll 131
5.2.4 Språket som redskap 134
5.2.5 Reflektion 137
5.2.6 Utveckling genom målbeskrivningar 146
5.2.7 Utveckling genom samtal 150
5.2.8 Samvaro med gemensamt intresse 155
5.2.9 Stanna upp – stimulans – lustfylld utmaning 157
5.2.10 Att vara trygg i sitt värde 161

5.3 Möjliggörande respektive begränsande processer 162
5.3.1 Att vilja men inte kunna 163
5.3.2 Att vilja men inte veta hur 166
5.3.3 Att kunna men inte vilja 168
5.3.4 Medvetandegöra handlingsutrymme 170
5.3.5 Tillåta handlingsutrymme 172
5.3.6 Finna eller skapa källor där kraft kan hämtas 175
5.4 Sammanfattning av resultaten 177

6 DISKUSSION 181
6.1 Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar 181
6.1.1 Att lära om, i och genom handlingsutrymme 185
6.1.2 Handlingsutrymme mellan musiklärare och institutionellt sammanhang 187
6.1.3 Handlingsutrymme mellan musiklärare och uppgift 197
6.1.4 Handlingsutrymme mellan musiklärare och relationer till andra 204
6.2 Modellens metodologiska implikationer för resultaten 209
6.3 Den mångdimensionella musiklärarrollen 212
6.4 Tillämpning 214
6.4.1 I musiklärarutbildning 214
6.4.2 I musikpedagogisk verksamhet 217

7 ENGLISH SUMMARY 226

REFERENSER 236

APPENDIX 1 248

APPENDIX 2 250

Förord

Att skriva en avhandling är ett omfattande individuellt projekt men ändå inte ett ensamarbete. Många personer har bidragit till att den här avhandlingen har kommit till stånd och jag vill här tacka några särskilt.

Professor Göran Folkestad har varit min huvudhandledare i avhandlingsarbetet. Ditt engagemang och stöd har skapat ett forskningsklimat som gett utrymme för kreativitet och med Dina goda råd och konstruktiva synpunkter kunde avhandlingsarbetet genomföras. Tack för många intressanta och lärorika samtal!

Lektor Gunnar Heiling har varit min biträdande handledare som på ett föredömligt sätt guidat mig genom forskningsprocessen. Med pedagogisk skicklighet har Du tillsammans med Göran skapat förutsättningar för mig att utveckla en färdighet att forska. Redan i grundutbildningen väckte Dina frågor; *Syftet med lektionen? Uppnått? Hur vet du det?* ett stort intresse för både pedagogiska och musikpedagogiska frågor och det finns ingen jag hellre diskuterar dessa med än Dig. Ord kan inte uttrycka hur mycket Du har betytt och betyder för mig. För att parafrasera Tage Danielsson, utan Heiling är Houmann inte klok!

Lektor Nanny Hartsmar och lektor Eva Georgii-Hemming granskade avhandlingsmanus, i ett tidigt skede, utifrån ett pedagogiskt respektive musikpedagogiskt perspektiv. Era synpunkter var mycket värdefulla för det fortsatta arbetet.

Professor Jan Bengtsson var diskutant vid slutseminariet. Din noggranna granskning och konstruktiva kritik bidrog till att avhandlingsmanus kunde förbättras på flera områden. Tack för ett givande seminarium!

Ett varmt tack går till doktorander, lektorer och docent vid institutionen för musikpedagogik på Musikhögskolan i Malmö. Tack för fin gemenskap och intressanta meningsutbyten under studietiden.

Kollegor, studenter och personal på min arbetsplats, Musikhögskolan i Malmö, har på olika sätt stöttat och uppmuntrat mig under forskarutbildningen. Det har varit värdefullt att emellanåt få rikta uppmärksamheten mot annat än avhandlingsarbetet.

Ett varmt tack går till Er, samtliga informanter, som med stort engagemang var villiga till att låta mig ta del av Era livserfarenheter.

Många är de lärare som påverkat, influerat, inspirerat och inte minst motiverat mig genom åren. Med risk för att jag glömmer bort några vill jag ändå nämna; Bernt-Ove Kroon, Ubaldo Nastase, Irene Persson, Sven Hugosson, Irene Davidsson, Marianne Lindberg, Thomas Capplin, Inga-Lill Sannfrid, Gunlis Ardevall, Bertil Hallin, Leif Thörnquist, Ann-Krestin Vernersson, Claes Ottelid, Lisa Hallberg, Elisabeth Melander, Thorvald Lidner, Lotta Carlén, Christer Palm, Bo Sylvén, Jörgen Nilsson, Sverker Svensson, Rolf Martinsson, Sixten Nordström, Anders Åhlin, Dage Jonsson, Anders Lagerlöf, Helge Albin, Gunilla Ibérer, Anders Rydlöv, Ann-Marie Ahlberg och många, många fler som alla på sitt sätt bidragit till den lärare och person jag är i dag. Tack för det fantastiska arbete ni gör!

Leif Johansson för de otroligt fina bilderna på modellerna. Linda Schenck för utmärkt och engagerad språkgranskning. Stort tack till Mats Terje och Joacim Eriksson för hjälp med avhandlingens layout och design. Jag är Er alla evigt tacksam!

De personer som står mig närmast är Lars, Teo och Max. Ni har på olika sätt varit delaktiga i forskningsprocessen. Lars för att Du alltid finns där outtröttlig vid min sida, stöttar, pushar och villigt ställt upp och diskuterat avhandlingen om och om igen. Tänk att vi äntligen är framme vid slutstationen. Älskade Teo och Max, Ni har påmint mig om att det finns ett liv utanför avhandlingen. Tack för att Ni tre på hemmaplan skapade förutsättningar för att avhandlingen kom till stånd och för att Ni också skapade möjligheter till handlingsutrymme.

Malmö 2010-10-14
Anna Houmann

Dikt

JAG DVÄLJS I MÖJLIGHETEN
OCH EJ I PROSANS TVÅNG
MED MÅNGA FLERA FÖNSTER
OCH DÖRR PÅ DÖRR I RAD,

MED KAMRAR SÅSOM CEDRAR
DIT BLICKEN INTE NÅR
OCH TILL ETT OFÖRGÄNGLIGT SKYDD
SKYNS MÄKTIGT VÄLVDA TAK,

MED YPPERSTA BLAND GÄSTER
OCH SOM MITT FRÄMSTA VÄRV:
ATT BREDA MINA HÄNDER UT
OCH FAMNA PARADIS

EMILY DICKINSON (1830-86)

NÄRVARANDE
INKÄNNAND
KREATIV

Kapitel 1

Inledning

Jag har under mina år som musiklärare, musiklärarutbildare och forskare ständigt fascinerats av musikläraryrkets möjligheter och begränsningar. Det har då handlat om hur musiklärare förhåller sig till nationella planer och förordningar, skolan som organisation och arbetsplats, den pedagogiska kreativiteten i undervisningssituationen med eleverna och samarbetet med kollegor, rektorer och övrig personal inom skolans verksamhet. De möjligheter och begränsningar som förknippats med dessa har dels med yttre ramar att göra men också med vad jag som musiklärare själv menar är möjligt eller inte möjligt att göra. Att gå utanför tidigare erfarenheter, traditioner och utbildning är förbundet med ett risktagande som skapar en rädsla för förändring och utveckling. Jag har fört en privat strid mot rädslan i dess begränsande och destruktiva form så länge jag kan minnas. I begreppet handlingsutrymme fann jag ett sätt att bygga en bro mellan musikpedagogisk praxis och forskning. Att möta sina rädslor innebär alltid en risk. För mig har ordet risk helt och hållet en positiv klang. Ett ord som hänger samman med att få växa, vara med om magiska ögonblick och om att skapa det som vi ännu inte vet finns. Jag har gått i en privat handlingsutrymmesskola; mina lärare har varit alla de musiklärare, forskare, kolleger, elever och studenter jag mött genom åren. Jag har samtalat, diskuterat och skrivit, men framför allt är min handlingsutrymmesskola mental. I den här avhandlingen har jag försökt att koppla samman det jag har fått lära i och om handlingsutrymme i olika sammanhang med den kunskap som jag har fått genom min och andras forskning.

I denna studie undersöks musiklärares och musiklärarstudenters levda erfarenheter av handlingsutrymme. Den definition av handlingsutrymme jag använt i den här studien är *att ha möjligheter och kunskap att göra egna professionella bedömningar och val i det dagliga arbetet.* Musikläraren befinner sig i en pro-

fessionssfär mellan skolans uppdrag och elevernas intressen. Och i den sfären, i handlingsutrymmet, förväntas musikläraren verka med sin kunskap, sin fantasi och kreativitet och sina egna överväganden om vad som är rätt eller fel att göra i den aktuella situationen. Detta är på så sätt en studie av möjligheter och begränsningar, av processen som skapar och återskapar professionellt arbete. Deltagarna i studien är musiklärare och musiklärarstudenter och i fokus står deras levda erfarenheter av handlingsutrymme i deras skolkontexter. Ett övergripande syfte med studien är att *undersöka och problematisera musiklärares handlingsutrymme.*

Musiklärares arbete kan studeras utifrån ett stort antal av vinklar och perspektiv. Det här är en studie om musiklärares arbetsvillkor ur ett fenomenologiskt perspektiv. Musiklärare är del av en profession där praktiserandet av professionen innebär att vara anställd i en politiskt styrd organisation, alltså är musiklärare medlemmar av både en profession och deltagare i en organisation. Samhället och arbetslivet har under senare delen av 1900-talet förändrats i en allt snabbare takt. Den ökade internationaliseringen, den hårdnande konkurrensen och krympande budgetanslag i den offentliga sektorn (Parding, 2007), har medfört att organisationernas och de anställdas förändringsvilja och förändringsbenägenhet har blivit honnörsord. Skolan måste i ett ständigt samspel med olika aktörer agera i förhållande till föränderliga växlingar i samhället. De anställdas erfarenheter och kompetens har blivit den viktigaste tillgången (Angelöw, 1991). I samband med organisationsförändringar där syftet har varit ansvarsfördelning och ett ökat handlingsutrymme, ges det i många fall bristfälliga förutsättningar för de berörda att utföra sitt arbete på ett tillfredsställande vis (Edman, 2003). Det här märks särskilt i form av att uppdragstagarna erhåller alltför otydliga riktlinjer för arbetets utförande. I samband med förändringsreformer av olika slag lyfter uttalanden fram elevers och skolpersonals ökade möjligheter att ”påverka arbetsuppgiftens innehåll och utförande” (SOU 1988:20, s. 95); skolans ”ansvariga frihet” (Lpo-94); ett ”ökat friutrymme” och ett ökat ansvar för ”de professionella, dvs. lärarna och skolledningen” (SOU 2004:35). Lindgren (2006) menar att det snarare existerar en stark styrning av både innehåll och individer. Svensson och Karlsson (2008) menar att de flesta västerländska samhällen har genomgått avsevärda förändringar under de senaste decennierna, och dessa förändringar har haft stor påverkan på professionella och deras relation till politik, ledning av organisationer och deras klienter, det vill säga elever. Det här är en studie som behandlar spän-

ningsfältet i arbetsvillkoren, musiklärarens möjligheter och begränsningar; och relationen mellan dessa genom att sätta levd erfarenhet i förgrunden. Att sätta den levda erfarenheten i förgrunden är just vad den fenomenologiska forskningsansatsen går ut på.

Motivet för att studera musiklärare och deras arbetsvillkor är flerfaldigt. Utbildning, och därmed implicit lärarprofessionen, är viktig i vårt samhälle, som ett ekonomiskt, socialt och moraliskt uppdrag (Parding, 2007). Musiklärares arbete är av stor vikt när det gäller att genomföra utbildningsmålen. Läraruppdraget är emellertid komplext som verktyg för att bygga ett samhälle. En annan komplexitet av musiklärares arbete, det teoretiska motivet för studien, har att göra med frågan om spänningen mellan möjligheter och begränsningar. Spänningen kan beskrivas i termer av hur de två begreppen definierar vad som kan och vad som inte kan göras, när, var och hur. Komplexiteten kan fångas med hjälp av ett fenomenologiskt perspektiv som fokuserar levda erfarenheter av möjligheter och begränsningar i musiklärares vardag.

Vikten av lärarutbildning och den plats där den formella utbildningen äger rum, konstituerar en bas för studerandet av musiklärare och deras arbetsvillkor. Enligt Parding (2008) ingår det som en central del i utbildningen att lära sig att hantera och lösa olika situationer som uppstår.

> *För att utöva sitt yrke och tillämpa olika delar av sin yrkeskunskap beroende på situationen, behöver lärare handlingsutrymme. Kraven på just handlingsutrymme är vanligen höga i denna typ av yrken, just för att arbetet utförs relativt självständigt både när det gäller planering och genomförande av arbetsuppgifter. (s. 209)*

Eftersom lärare är en del av skapandet av förutsättningarna för deras elevers lärande och elevernas attityder mot skola och lärande är det viktigt att ha aktuella kunskaper om lärares arbetsvillkor (Bowden & Marton, 2004). Utifrån perspektivet att utbildningssystemet och skolan är viktiga sociala institutioner, har lärarna en nyckelroll.

Hargreaves och Goodson (2003) hävdar att lärarprofessionen är en nyckelaktör i dagens samhälle när det gäller förändring. Skolan används ofta som ett verktyg när syftet är att implementera nya politiska idéer. Lärare möter en situa-

tion där de ska verkställa dessa idéer. Samtidigt som lärare är verkställare är de också aktiva formare av nämnda idéer.

Carlgren (2005) diskuterar lärares centrala karaktär och deras arbete i dagens kunskapssamhälle. Hon pekar på lärares centrala karaktär som en paradox; deras arbete borde vara centralt, men det finns ett flertal tecken på försämringar gällande lärares arbete och arbetsvillkor, som kan ses i den pågående debatten gällande förändringarna; termerna ”intensifiering” och ”professionalisering” versus ”avprofessionalisering” används ofta för att beskriva situationen. Som tillägg, eller kanske som en konsekvens, är det svårt att rekrytera nya lärare. Lindblad (2004) beskriver skolan i Sverige i termer av förändrade villkor samtidigt som de professionellas ansvar blivit allt mer betonat.

Att undervisa är en komplex process och att vara lärare är ett mångfacetterat yrke. I en undervisningssituation fattar den enskilde läraren en mängd beslut kring olika val som får inverkan och konsekvenser på undervisningen, det vill säga avgör lärarens handlingsutrymme. Varje beslut och därmed ställningstagande har sitt ursprung i de erfarenheter, traditioner och den utbildning som dessa lärare har. Rostvall och West (1998) menar att musiklärare genom erfarenheter, traditioner och utbildning utvecklar begrepp och föreställningar ”som vi använder som glasögon när vi uppfattar, betraktar, analyserar, tolkar, handlar i och förstår omgivningen” (s. 8-9). Rostvall och West skriver att dessa ”glasögon” är musikläraren oftast omedveten om, men de kan medvetandegöras genom reflektion över val, traditioner och erfarenheter. Lacey (1977), Lortie (1975), Richardson (1997) och Säll (2000) menar att de blivande lärarnas föreställningar om lärarrollen och om hur en lärare ska vara har stor betydelse för deras sätt att utöva yrket.

> *Tidigare erfarenheter och livssammanhang har bidragit till att en studerande redan vid antagningen har en bild av hur en lärare skall vara. De lärarstuderande som börjar utbildningen är en heterogen grupp med olika erfarenheter. Alla har sin syn på läraryrket utifrån sin egen skoltid… De erfarenheter som de olika individerna har med sig in i utbildningen torde ha betydelse för hur de tar till sig innehållet i utbildningen. (Säll, 2000, s. 9-10)*

Hur stark är då den bild av läraryrket som gjort avtryck på musiklärare och musiklärarstudenter? Kommer musiklärarstudenter att undervisa som de

blivit undervisade? Eller är processen i utbildningen starkare, det vill säga, klarar musiklärarutbildningen av att utveckla reflekterande praktiker som på ett medvetet sätt kan dra nytta av sina erfarenheter och skapa nya vägar till att utveckla sitt handlingsutrymme?

Andersson (2005) visar att musiklärare påverkas mest av sina tidigaste lärare, varefter utbildningarna inte tycks ha haft så stor effekt på hur man vill arbeta. Musikhögskoletiden präglas av fokus på instrumentalteknisk nivå och den egna instrumentala utvecklingen. De tankar och idéer om hur man i en framtid ska kunna applicera sina kunskaper till att fungera som lärare hamnar lätt i skymundan. ”Idéer till hur man då ska försöka lära andra, i de flesta fall nybörjare, att spela kommer att ses utifrån vad man själv missat av tekniska övningar och repertoarer” (s. 96). Utbildningen i metodik fungerar inte, enligt Andersson, som den kunskapsbas som lärarna skulle ha behövt när de börjar sitt yrke. Bladh (2002) menar att musiklärarrollen är svagt formulerad hos många studenter när de kommer till utbildningen. Folkhögskolorna förbereder de blivande studenterna för en musikerroll och inte för en identitet som lärare. Det här förhållningssättet vidmaktshålls enligt Bladh i många stycken av Musikhögskolorna som i det här avseendet verkar konserverande.

Sandberg (1996) konstaterar att musiklärare beroende på givna förutsättningar (ramar) kan ha olika stor handlingsfrihet (förhandlings- respektive handlingsutrymme). Med hjälp av ramfaktorteori identifieras de ramfaktorer som begränsar lärarnas handlingsutrymme i skolmiljön till de handlingsutrymmen som ligger öppna för lärarna att utnyttja eller förändra.

Svaren på de ovan ställda frågorna skulle med utgångspunkt från dessa studier bli att bilden av den förste läraren i ens liv är väldigt stark och fungerar som förebild både innehållsligt och metodiskt. Musiklärare undervisar i hög grad som de blivit undervisade eftersom utbildningen misslyckas med att skapa en helhetssyn på yrkesidentiteten. Det handlingsutrymme som finns i skolan nyttjas inte eftersom studenter och lärare inte drar nytta av sina erfarenheter och skapar nya möjligheter.

En musikpedagogisk angelägenhet i detta sammanhang är att skapa förutsättningar för musiklärare och musiklärarstudenter att identifiera och erövra sitt handlingsutrymme. För att kunna göra det krävs kunskap om hur och

var musiklärares handlingsutrymme skapas, vilket är avhängigt vad handlingsutrymme innebär. För att på ett medvetet sätt skapa förutsättningar för musiklärare och musiklärarstudenter att identifiera och erövra handlingsutrymme, krävs alltså kunskap om vad handlingsutrymme innebär och om hur och var musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme skapas. Det är detta problemområde som kommer att undersökas i föreliggande avhandling.

Sammanfattningsvis, det här är en studie om musiklärares arbetsvillkor och fokus är fenomenet handlingsutrymme. I den här studien undersöks den ständiga frågan om spänningen eller dynamiken mellan möjligheter och begränsningar. Musiklärares handlingsutrymme kommer att problematiseras genom användandet av musiklärares och musiklärarstudenters röster som ingång. Motivet för att studera musiklärare och deras handlingsutrymme ligger delvis i deras relevans för samhället och delvis i en teoretisk relevans. Musiklärares arbete kan ses som ett verktyg för samhällelig utveckling i kontexten av den viktiga utbildningssektorn. Den teoretiska relevansen av studien finns i spänningen mellan möjligheter och begränsningar och hur en livsvärldsansats kan användas för att beskriva denna.

1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet med avhandlingsarbetet är att undersöka och problematisera hur musiklärare och musiklärarstudenter beskriver sina livserfarenheter när det gäller handlingsutrymme.

Med andra ord, avhandlingen är ett försök att belysa en aspekt av musiklärares arbetsvillkor för att få väsentlig kunskap om deras arbete, vilket i sin tur är viktigt för att utveckla både deras arbete och arbetsvillkor och skolan – som en organisation vars verksamhet vilar på professionella.

FÖLJANDE FORSKNINGSFRÅGOR HAR FORMULERATS:

- Vad innebär handlingsutrymme för musiklärare och musiklärarstudenter?
- Hur och var skapas musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme?
- Vilka möjliggörande respektive begränsande processer kan identifieras i skapandet av handlingsutrymme?

MED UTGÅNGSPUNKT I RESULTATEN FRÅN DESSA TRE FRÅGOR KOMMER ÄVEN EN FJÄRDE FRÅGA ATT DISKUTERAS:

– Hur kan förutsättningar skapas för att musiklärare och musiklärarstudenter ska kunna identifiera och erövra sitt handlingsutrymme?

1.2 VAD STUDIEN ÄR OCH INTE ÄR – AVGRÄNSNINGAR

Det här är en studie om musiklärare i yrke och utbildning, som ett exempel på en professionell grupps arbetsvillkor, snarare än en studie av lärares arbete fokuserande den didaktiska aspekten av arbetet. Arbetsvillkor omfattar ett ganska brett koncept; i den här avhandlingen är begreppet handlingsutrymme, som en aspekt av arbetsvillkoren, i fokus. Begreppet handlingsutrymme blir centralt när man studerar musiklärares arbetsvillkor och musiklärarprofessionen eftersom handlingsutrymme är en viktig, aspekt av arbetet. Emellertid bör det observeras att även om handlingsutrymme ses som en inneboende aspekt av lärares arbete betyder det inte att begreppet handlingsutrymme är oproblematiskt.

Det bör observeras att även om den här studien har ett specifikt fokus, betyder inte det att det här är det enda sättet att studera musiklärares arbetsvillkor och musiklärares handlingsutrymme. Det här är *ett* sätt att studera dem och deras arbete. Det betyder inte heller att andra perspektiv har blivit betraktade som oviktiga på något sätt. I själva verket är användningen av många olika perspektiv nödvändigt för att lära mer om musiklärares arbete. Medan samhället utgör en kontextuell referensram för den här studien är fokus först och främst inställt på musiklärares och musiklärarstudenters livserfarenheter av handlingsutrymme.

1.3 AVHANDLINGENS DISPOSITION

Efter detta inledningskapitel presenteras i Kapitel 2 tidigare forskning om lärarprofessionen i mer generella termer tillsammans med en diskussion kring fenomenet handlingsutrymme i relation till lärarprofessionen. Musiklärares handlingsutrymme och deras yrke diskuteras. Strukturella förändringar kommer att presenteras tillsammans med konsekvenserna. Avslutningsvis fokuseras två olika sätt att studera lärares arbete; skolkultur och ramfaktorteori.

I Kapitel 3 beskrivs det kunskapsteoretiska perspektiv som arbetet utgår ifrån, nämligen en livsvärldsansats med en fenomenologisk kunskapsteori. Några fenomenologiska begrepp som är centrala för arbetet presenteras.

I Kapitel 4 beskrivs de metodologiska övervägandena som gjorts liksom de empiriska avgränsningarna. Kapitlet inleds med en beskrivning av den fenomenologiskt grundade metod som tillämpats. Det empiriska genomförandet beskrivs avseende datainsamling och analys. Datainsamlingsmetoden som används i studien är kvalitativ intervju. Datamaterialet består av beskrivningar av levd erfarenhet av handlingsutrymme.

I Kapitel 5 presenteras resultaten; vad handlingsutrymme i dagligt arbete innebär för musiklärare och musiklärarstudenter. Därefter presenteras hur och var musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme skapas.

I Kapitel 6 diskuteras resultaten avseende musiklärares handlingsutrymme och fenomenet problematiseras i relation till en bredare kontext. I resultatdiskussionen behandlas även de forskningsmetodiska ställningstagandena. Resultatet diskuteras dels i relation till de fenomenologiska begrepp som har utgjort studiens kunskapsteoretiska perspektiv, dels i relation till tidigare forskning. Vidare diskuteras hur resultatet kan tillämpas i musiklärarutbildning och i musikpedagogisk verksamhet.

I det avslutande Kapitel 7 presenteras uppslag till fortsatt forskning och några avslutande kommentarer.

En engelsk sammanfattning av avhandlingens innehåll avslutar framställningen.

LÄRARENS ROLL
Ödmjuk
Social kompetens

Kapitel 2

Arbetsvillkor i musiklärarryrket – bakgrund och tidigare forskning

Handlingsutrymme är ett av lärarprofessionens kännetecken, som uppstår i spänningsfältet mellan möjligheter och begränsningar i lärares arbete. Parding (2008) beskriver detta spänningsfält som en korsning mellan individen och organisationen och dess sätt att styra verksamheten. Det här kapitlet behandlar på olika sätt, utifrån tidigare forskning, musiklärares arbetsvillkor vilket kommer att diskuteras i termer av spänning, förändringar och deras effekter. Slutligen presenteras olika tillvägagångssätt att studera musiklärares arbete som en bakgrund till det tillvägagångssätt som använts för föreliggande studie.

2.1 LÄRARES ARBETE OCH ARBETSVILLKOR

Lärares arbete kan beskrivas på många olika sätt, från olika perspektiv. Det kan beskrivas i termer av arbetsvillkor, dilemman eller kännetecken. När relationen med eleverna inte fungerar kan den vara en stor frustration och på samma sätt när den fungerar väl kan det vara en stor källa till glädje (Rhöse-Martinsson, 2006). Persson (2006) menar att det är med eleverna och i vad han refererar till som de ”nära arbetsförhållandena” (s. 21) som lärare finner meningen i arbetet. Även Alexandersson (1999) hävdar att ”det didaktiska mötet”, där ”elev möter stoff, metoder, andra elever och lärare”, är ”utbildningsväsendets egentliga kärna” (s. 18). Den allt överskuggande anledningen till att arbetet upplevdes meningsfullt för lärarna i Månssons (2004) studie är ”det goda mötet” med eleverna (s. 28). I den pedagogiska vardagen finns ett antal faktorer som påverkar lärare och deras undervisning och därmed också lärandet (Pettersen, 2008). Månsson (2004) definierar fem områden: organisationen, arbetsuppgifterna, arbetsledningen, kollegerna och eleverna.

Enligt Perssons (2006) enkätstudie upplever lärarna att de saknar inflytande över förhållanden som påverkar deras arbete och i synnerhet deras relation till eleven.

> *Främst gäller detta en del av senare års förändringar av lärararbetet, exempelvis resursminskningar som direkt påverkar lärarens arbete med eleven, skolans allmänna utveckling och i synnerhet den ändrade relationen mellan ämnesmässiga och mer sociala omsorgsinslag i lärararbetet. (s. 22)*

Wennberg (1997) skriver att både trivsel och mänsklig produktivitet genereras av basala fenomen som har med upplevelser av handlandet och upplevelsen av handlingsutrymme att göra. Upplevelsen av handlingsutrymme bestämmer till exempel känslan av att genom egna val kunna påverka vad som sker. Förväntan på andras reaktioner på vad man själv gör bestämmer känslan av samhörighet. Den egna uppfattningen av vad som är en följd av det egna handlandet, och vad som är önskade och vad som är oönskade resultat, bestämmer i vad mån man är stolt över vad man bidragit till. Saknas möjligheten att gemensamt med andra utveckla sitt handlingsutrymme, få uppskattning och positivt gensvar på vad man gör och kunna vara stolt över sina insatser, hjälper det varken att pressa på för att få ökad produktivitet eller vara snäll och omtänksam.

En känsla av hjälplöshet uppkommer när individer inte känner att de äger sina egna handlingar och bibringas uppfattningen att det är andra som har en annan världsbild som ”styr” dem (Wennberg, 1997). Oavsett privatliv eller arbetsliv upplever vi att livskvaliteten minskas och livet förlorar i värde, när vi inte aktivt kan medverka i och påverka vår egen livsvärld. När det ställs krav på ökad produktivitet, flexibilitet och minimerad flödestid medför detta en ökad tidsmedvetenhet. Allvin et al. (1999) menar att detta förekommer inom projektorganisationer där arbetstiden blir bunden till individen och arbetsuppgiften. Även inom offentlig sektor med neddragna organisationer där färre anställda ska utföra samma arbetsuppgifter som vid en högre bemanning finns en ökad tidsmedvetenhet. Detta gäller för anställda inom vård och omsorg, samt läraryrken (Tegesjö, Hedin och Eklund, 2000).

Att vara musiklärare innebär att vara representant för en organisation. Organisationen kan vara offentlig, privat eller ideell. Oavsett vilket innebär musiklärar-

rollen att stå i direkt kontakt med den person som ska ha undervisning. Denna position har beskrivits som ”frontlinjebyråkrat”, ”gräsrotsbyråkrat” eller ”gatubyråkrat”. Begreppen är alla översättningar från Lipskys (1980) term ”street-level bureaucrats” i samband med socialarbetare, polis och lärare. Han identifierar dem som ”public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work” (s. 3). Vinzent och Crothers (1998, s. 4) beskriver komplexiteten av ”street-level bureaucrats” arbete i tre delar. För det första, ”they [street-level bureaucrats] confront a wide variety of complex and unpredictable problems and situations”; för det andra ”the problems are often multifaceted, intractable and emotionally laden”; för det tredje ”they confront a decisionmaking context that is complicated, fluid, and politically charged”. Vad det innebär att vara lärare beror bland annat på vilka elever man undervisar och var man undervisar – i en storstad eller på landet, bara för att ge några exempel (Carlgren & Marton, 2000).

Ett annat sätt att beskriva lärares arbete är att använda ett antal innehållsliga dimensioner. Gannerud (2001) kategoriserar detta arbete i fyra dimensioner. Den pedagogiska-didaktiska innefattar undervisning, ämnesinnehåll, arbetsprocedurer och planeringen av undervisningen. Den sociala dimensionen innefattar uppgifter som involverar relationen med elever, föräldrar och kollegor. Den emotionella dimensionen är där tillit och samarbete mellan lärare och andra aktörer skapas. Den administrativa dimensionen slutligen innefattar administrativa och organisatoriska frågor av olika slag. Denna del av arbetet påstås ha ökat under de senaste två decennierna. De här dimensionerna är ofta sammanvävda i praktiken, vilket enligt Gannerud (2001) pekar på komplexiteten i lärarnas arbete.

Carlgren och Marton (2000) beskriver lärares arbete som liggande mellan å ena sidan lärarens intentioner och ambitioner och å andra sidan de faktiska arbetsförhållandena. Både förhållanden och arbetsbeskrivning förändras med tiden. Med arbetsvillkor talar Carlgren och Marton å ena sidan om frågor som inte direkt är kopplade till skolan – förhållanden som har att göra med förändringar i samhället såsom arbetslöshet och invandring. Å andra sidan finns det förhållanden som direkt kan kopplas till skolan: resurser av olika slag som tillgång till datorer, kontor och schema. Förhållanden likt dessa refereras ofta till

som ramfaktorer. Månsson (2002) beskriver bland annat dessa ramfaktorer i samband med möjligheter att utföra planerings-, för- och efterarbete på den arbetsplatsförlagda tiden. Musiklärares förberedelse beskrivs som ”ljudliga och interfererar … med övrigt intellektuellt arbete i angränsande utrymmen och kan utgöra en anledning till att arbete utförs i hemmen” (s. 98). Arbetsutrymmena är idealiska om man efterfrågar kollegialt utbyte men sätter också begränsningar i form av en ramfaktor för musikläraren när det gäller att utföra hela arbetet på arbetsplatsen.

Carlgren och Marton (2000) menar att huruvida lärare upplever sig vara offer inom dessa ramar eller om de upplever att de kan kontrollera dem, skiljer från individ till individ. Den pedagogiska skickligheten visar sig också genom hur läraren kan förhålla sig till ramarna (Elmgren & Henriksson, 2010). Handlingsutrymmet formas alltså delvis av organisationen – det är organisationens uppdrag som avgör hur stort utrymmet är för den enskilda musikläraren. Utrymmet och dess användning påverkas också av flera andra faktorer. Rutiner, professionella tolkningar och traditioner lika väl som individuella faktorer hos musiklärare och elev, och interaktionen dem emellan, har betydelse. Som musiklärare har man frihet i sitt arbete samtidigt som man är styrd av lagar, regler, överenskommelser och traditioner. Musiklärarens frihet, och samtidigt ansvar, ligger i hur man hanterar det utrymme som ges. Persson (2006) menar att det går att finna mönster i lärarnas upplevelse av vanmakt; ett sådant har att göra med generation eller, snarare, utbildningsgeneration. Han menar att klyftan mellan den egna utbildningen och förväntningarna på hur läraryrket ska utövas är större för dem som har lång tid i yrket. Han finner att de äldre mer än de yngre lärarna anser sig sakna inflytande.

Handlingsutrymmet kan alltså utnyttjas på många olika sätt. Personer med olika erfarenheter utnyttjar det olika, även om traditioner utvecklas som innebär att personer i en viss organisation utnyttjar sina handlingsutrymmen relativt lika.

Lortie (1975) använder begreppen traditionalism, presentism and individualism för att beskriva lärares arbete. Med traditionalism refererar Lortie till de konservativa tendenser som han upptäckte i sin studie; personliga värderingar och tidigare erfarenheter som fungerar som riktlinjer i arbetet. Gannerud (2001)

hävdar å andra sidan att när lärare väl har stabiliserat sig i professionen, ägnar sig många åt att experimentera och utforska. Vidare menar Gannerud att de lärare som är mest tillfredställda med sitt arbete är de med lång erfarenhet i yrket som ofta lägger mycket energi på att förnya arbetet i klassrummet. I liknande banor går Perssons (2006) resonemang om lärare som är nöjda som lärare men missnöjda som anställda.

Presentism innebär att få lärare planerar att undervisa en sammanhållen period: ”teachers are more likely to experience reward if they can punctuate their work, concentrating on short-range outcomes as a source of gratification” (Lortie, 1975, s. 212). Individualism innebär den isolerade kontext som lärare traditionellt arbetar i: det är vanligtvis bara en lärare i taget i klassrummet. Berg et al. (1999) visar i sin forskning att dessa kännetecken kvarstår. Lortie förklarar hur de har uppstått genom att hänvisa till en så kallad ”swim-or-sink technique”, där läraren i början av sin professionella bana får klara sig själv. Ett annat exempel på vad som formar professionens kännetecken är att uppgiftens kärna består av eleverna och undervisningen i klassrummet, vilket gör att samarbete upplevs vara en ytterligare arbetsuppgift. Kollegiala normer påverkar nykomlingar och på så sätt består kulturen. Lortie misstänker att om det har varit en revolution gällande hur skolan organiseras, så har den skett i förväntningarna på skolans organisation snarare är i praktiken. Liknande resultat återfinns i senare forskning, till exempel hos Berg et al. (1999).

Som nämnts ovan möter lärare ett dilemma som innebär att å ena sidan att vara styrd och å andra sidan att vara självständig. Aili (2002) menar att det finns två sätt att hantera detta: antingen överväger den anställde bara resurser, lagstiftning och policys eller så tänjer hon/han på reglerna för att få mer handlingsutrymme. Eftersom denna dualitet är närvarande i anställdas dagliga arbete är det enligt Lundquist (1987) viktigt att de förstår, kan och vill följa regelverket.

Lipskys (1980) menar att gräsrotsbyråkrater inte bara utför beslut tagna på ledningsnivå utan också utvecklar en sorts policy i sin professionella roll. Med Lipskys perspektiv finns det tre omständigheter som öppnar upp för skapandet av handlingsutrymme. För det första finns det en juridisk aspekt, för det andra en organisatorisk och för det tredje en etisk aspekt. Regler och regelverk som utgör de juridiska förhållandena är ofta otydliga och inkonsekventa, vilket

innebär att gräsrotsbyråkraterna själva måste tolka reglerna och regelverket. Genom tolkningen skapar de en policy. Den organisatoriska aspekten eller den sociala kontext som gräsrotsbyråkrater arbetar i, kännetecknas av att vara oförutsägbar och komplex och därför är det inte möjligt att styra arbetet med detaljerade regler. Dessutom gör det handlingsutrymme som skapas av dessa omständigheter det möjligt för gräsrotsbyråkraterna att till stor del utföra sitt arbete enligt de egna preferenserna och värderingarna. Under de senaste två decennierna har dock förändringar inträffat som inneburit fler kontrollstationer och därmed begränsningar i friheten.

Evetts (2006) menar att "the concepts of profession and professionalism are increasingly applied to work and workers in modern society" (s. 515). Samtidigt drar hon slutsatsen att "the conditions of trust, discretion, and competence, which historically have been deemed to be necessary for professional practice, are continually being challenged or certainly changed (s. 515).

Det är tydligt att lärarprofessionen innehåller många olika delar; på många sätt kan professionen beskrivas och kännetecknas som komplex. Även om det finns plats för handlingsutrymme, finns det olika begränsningar som konstant formar möjligheterna för musiklärare att använda sitt handlingsutrymme.

2.2 FÖRÄNDRINGAR I STRUKTUR OCH ORGANISATION – REFORMER I LÄRARPROFESSIONEN

Musiklärarna och musiklärarstudenterna i den här studien arbetar och kommer att arbeta i en kontext av organisatorisk förändring. Musiklärare arbetar i olika verksamhetsfält som exempelvis grundskolor, gymnasieskolor, kultur- och musikskolor, privatskolor, folkhögskolor och musikhögskolor. Att göra en heltäckande beskrivning av de förändringar som genomförts av strukturer och organisation i alla dessa verksamheter är inte möjlig inom denna avhandlings ram. Persson (2001) menar att musikskolans verksamhet är ett särskilt svårskildrat område eftersom förutsättningarna i de olika kommunerna varierar. Musik- och kulturskolan har ingen styrande nationell läroplan som i grund- och gymnasieskolan utan kommunerna kan själva på lokal nivå besluta om hur målen ska se ut (Holmberg, 2010). Däremot har Sveriges Musik- och Kulturskoleråd arbetat fram en gemensam plattform för verksamheten, som kan uppfattas

som en vägvisare för landets musik- och kulturskolor (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, 2009). I följande avsnitt avgränsas presentationen att gälla grund- och gymnasieskola. För en beskrivning av musik- och kulturskolans framväxt och utveckling hänvisas till Persson (2001) och Holmberg (2010).

För att skapa en förståelse för organisatorisk förändring, kommer först några allmänna kommentarer. Därefter kommer mer specifika förändringar i lärarprofessionen och speciellt i fallet skolan att beröras tillsammans med effekterna av dessa förändringar.

En ökad oro bland befolkningen analyseras av Skårderud (1999) mot bakgrund av dagens samhällsutveckling. Vi lever i ett mångkulturellt samhälle som kännetecknas av pluralism. Människor bryter upp från sin uppväxtmiljö, sitt hemland och bosätter sig på andra platser i världen, vilket innebär en konfrontation med andra livsmönster och synsätt. Det ger dem möjlighet till att vidga sina horisonter och erhålla nya erfarenheter. Konarski (1992) belyser en annan konsekvens av denna mobilitet, nämligen en minskad normtydlighet, försvagad kontakt mellan generationer och bristande överföring av erfarenheter.

Skårderud (1999) presenterar en tankemodell som innebär att alla människor i den västerländska kulturen kan se sig själva som immigranter, när nyskapande och förändring kännetecknar samhällets utveckling, vad gäller såväl materiella företeelser som traditioner. I detta nya är alla främlingar. De äldres kunskaper är föråldrade och de unga tar till sig nya, vilket kan jämföras med det Mead (1970) kallar en pre-figurativ kultur, vilket innebär att de vuxna lär av sina barn. Inför framtiden förefaller de äldres erfarenheter inte räcka till, utan barnen blir auktoriteter, vilket skapar osäkerhet. Läraryrket idag befinner sig alltså i en ny situation. Barn och ungdomar är viktigare än någonsin. Samhällsförändringarna är stora och vuxna anpassar enligt det pre-figurativa perspektivet verksamheten utifrån den verklighet som barn och ungdomar lever i. Lärarna kan inte se sig som färdig-lärda utan måste hela tiden lära sig själva annars utvecklas inte skolan.

Morrison (1998) definierar förändring som ”a dynamic and continuous process of development and growth that involves reorganisation in response to ’felt need’” (s. 13). Det finns många anledningar till att organisatoriska förändrin-

gar av olika slag kan behövas, till exempel politiska och ekonomiska. Oavsett anledning kommer medlemmarna av organisationen att påverkas när den förändras. Medlemmarna handlar på olika sätt; olika strategier används för att hantera förändringarna. Beroende på graden av handlingsutrymme kan organisationens medlemmar i varierande utsträckning motsätta sig de föreslagna förändringarna, om de så vill. Vare sig medlemmen eller medlemmarna är för förändringen eller inte, måste de kunna relatera till situationen på något sätt. Enligt Giddens (1984), Aronsson (1990) och Berglind (1990) finns det alltid en valmöjlighet där individen kan agera eller göra annorlunda. Newton och Tarrant (1992) beskriver samma fenomen och lägger till begreppen proaktiva och reaktiva handlingar. En proaktiv handling innebär något aktivt, inte bara passiv anpassning, vilket kännetecknar den reaktiva handlingen. I båda fallen grundar medlemmarna av organisationen sina handlingar på vad de uppfattar att de vill och kan göra. Ytterligare en distinktion kan göras mellan vad som är möjligt och vad som inte är möjligt att göra. Det är alltid en fråga om graden av möjlighet och vad man kan referera till som en absolut definition – det vill säga huruvida handlingen är i strid med naturlagarna – eller en relativ definition – det vill säga vad de gemensamt beslutade normerna skulle definiera som möjligt (Berglind, 1990).

Allt fler ser sig som handlande aktörer även i arbetslivet – alltså inte bara i privatlivet – med ansvar för konsekvenserna av sina olika val. Allt fler inser också att det man säger och gör på arbetsplatsen får betydligt mer långtgående och betydligt allvarligare konsekvenser än man tidigare sett. Att se sig som delaktig i det som sker innebär att man ser hur det egna handlandet får återverkningar i hela systemet och hur ett utfall är beroende av många människors samtidiga insatser.

> *Vi har i samband med våra inspektioner sett många exempel där både företag, offentliga institutioner och myndigheter genomgått så snabba förändringar … att det är uppenbart att de insatser som görs inom olika delar av arbetsstället inte utgår från samma organiseringstanke och därför bli mycket motsägelsefulla. (Arbetsmiljöinspektionen, 2002, s. 17)*

Det finns många faktorer som ställer förändrade krav på lärarrollen i dagens samhälle. Teknikens framfart, samhällets och arbetslivets snabba utveckling

och familjestrukturer under förändring är några av de faktorer som framhålls och de för givetvis med sig ett antal konsekvenser. Genom åren har läraruppdraget förändrats och därmed arbetet som lärare. Det har inneburit att fokus har flyttats från den ”förmedlande läraren” till att sätta den enskilde elevens behov i centrum. Förändringen innebär att läraren ska kunna tydliggöra kunskapsmålen för eleverna och ge dem de instrument och verktyg de behöver för att uppnå dem. På så sätt blir ramarna för hur undervisningen bedrivs alltmer betydelsefulla. I samband med organisationsförändringar där syftet har varit ansvarsfördelning och ett ökat handlingsutrymme ges det i många fall bristfälliga förutsättningar för de berörda aktörerna att utföra sitt arbete på ett tillfredsställande vis (Edman, 2003).

Skolan som organisation inbegriper ett stort antal medlemmar, alltså involverar förändringar också sociala processer bland medlemmarna. Dessa väljer själva om de ska implementera de föreslagna förändringarna eller inte. I litteraturen diskuteras ofta vad som gör medlemmar positiva eller negativa till förändring. Angelöw (1991) presenterar följande faktorer: förändrad anställningstrygghet, förändrade sociala kontakter, förändrat innehåll i arbetsuppgifter, förändrade förmåner, ledningens kompetens, förändrad status, förändringsvillighet, grad av delaktighet, grad av självförtroende, grad av information, val av tillfälle och slutligen om förändringen upplevs som ett hot eller en utmaning. Till exempel är det viktigt att medlemmarna i organisationen deltar i förändringsprocessen och genom hela processen vet vilket nästa steg är, för att känna sig trygga. Beroende på hur dessa frågor behandlas kommer medlemmarna att bli antingen positiva eller negativa till förändringen. Newton och Tarrant (1992) menar att förändringar tenderar att misslyckas när man talar om för individer vad de ska göra, särskilt om de inte har varit en del av förändringsprocessen. De pekar på både deltagande och handlingsutrymme som positiva aspekter av, till exempel, lärares arbete. De menar i likhet med Angelöw (1991) att en hög grad av deltagande från de anställda i utvecklings- och förändringsarbete är fruktbart för arbetsorganisationen och arbetsgivaren vid alla tillfällen och speciellt i tider av förändring. Prosser (1999) stödjer det här synsättet och diskuterar förändringar i skolan som organisation: ”Real improvement cannot come from anywhere other than within schools themselves, and ’within’ is a complex web of values, beliefs, norms, social and power realtionships and emotions” (s. 47). Det blir då intressant att definiera vilka förändringar som räknas som förbät-

tringar, och för vem. Sarason (1982) menar att stimuli för förändringar primärt förekommer utanför skolan vilket ger en förklaring till varför förändringar i skolorganisationen ofta misslyckas. Vad som ses som en förbättring ur ett perspektiv kanske inte ses på samma sätt från ett annat.

Det är ingen tvekan om att förändringar har förekommit i utbildningssektorn, där musiklärare är professionellt och organisatoriskt situerade. Menter et al. (1997) skriver om ett tillstånd av konstant förändring i utbildningssektorn sedan 1970-talet. Dessa förändringar kan beskrivas på olika sätt. Lindblad och Popkewitz (2004) använder termen ”restructuring” för att beskriva de förändringar som skett. De exemplifierar vad omstrukturering är genom termerna decentralisering, avreglering, marknadsanpassning och professionellt ansvar. Med andra ord är omstrukturering en förändring i styrning.

Persson (2006) fann i en studie av lärare att 70% arbetade i en kontext av omorganisation. Av dessa, uppfattade mer än fyra av fem att de hade lite eller knappast något inflytande över omorganisationen. Det här stödjer vad som sagts i det ovanstående avsnittet angående effekterna av förändringarna. Lärarna själva upplever ofta att de har för lite att säga till om i de frågor som kommer att påverka dem i kontexten av deras dagliga arbete. Menter et al. (1997) menar att med ett antal föreslagna förändringar, har inte lärare tid att tänka så mycket på förändringarna i slutet av dagen; istället fokuserar de på de närmast liggande uppgifterna med eleverna. Månsson (2004) hävdar att dagens arbetsvillkor för lärare i Sverige handlar om en mer intensifierad arbetsbelastning än tidigare och att graden av socialt stöd är för låg, vilket leder till upplevelsen av ett begränsat handlingsutrymme.

2.2.1 DECENTRALISERINGEN

Förändringar i arbetsvillkor har delvis sitt ursprung i formerna för styrning. Under 1990-talet förändrades den politiska styrningen av skolan drastiskt och därmed lärarnas arbetsvillkor. Dessa förändringar är inte specifika för Sverige utan snarare en global trend (Menter et al., 1997). Rhöse (2003) menar att en av de huvudsakliga anledningarna till att förändra styrningen av skolan i Sverige kommer från idén att skolan var för centralstyrd, vilket orsakade problem. Förändringen av ansvar, kommunaliseringen, kan spåras till trenden ”new public

management" (NPM) som introducerades i Storbritannien under 1980-talet och spreds till ett antal OECD länder, Sverige inkluderat. NPM skulle främja demokrati med mer genomsynlighet i systemet (Persson, 2006). Det innebar att staten delegerade ansvaret för skolorna till varje kommun. Under 1990-talet blev idéerna från NPM realitet i det svenska skolsystemet. Persson (2006) menar dock att förändringarna utgör en ekonomisk normstyrning och en målstyrning som inneburit att lärarna förlorat en del av inflytandet över sina arbeten.

Sachs (2003) beskriver de tre grundsatserna av NPM som effektivitet, kompetens och ekonomi, där effektivitet innebär att hantera förändring bättre, kompetens innebär fokus på resultat och ekonomi innebär att göra mer med mindre ekonomiska resurser. Sachs (2003) menar vidare att de reformer som introducerats (hon pekar på de förändringar som innefattar NPM) baseras på en uppfattning av att applicerandet av marknadsteori och den privata sektorns managementprinciper, procedurer och strukturer på den offentliga sektorn kommer att resultera i ökad effektivitet, förbättrad kvalitet på service och större ansvarsförmåga. NPM har ofta jämförts med principerna för styrningen av den privata sektorn (Svensson, 1998) och terminologin som traditionellt sett använts i den privata sektorn har överförts till den offentliga och följaktligen in i skolan (Liljequist, 1999).

Den svenska regeringen introducerade under ett antal år på 1990-talet besparingar i den offentliga sektorn på grund av den ekonomiska krisen. Under samma tidsperiod togs beslutet att den svenska regeringen och riksdagen inte längre skulle ha ansvaret för skolan. Det betyder att istället för att bestämma hur aktiviteten ska designas, bestämmer idag staten vilka målen är och vilka resultat som förväntas (Carlgren & Marton, 2000). Statbidragssystemet utformades i syfte att öka kommunernas möjligheter att fritt styra skolans resurser och därmed skapa önskvärda lokala variationer. Rektor och lärare skulle få möjlighet att i samråd med eleverna ge skolarbetet struktur och innehåll (Richardson, 1997). Persson (2006) menar att för att kunna genomföra dessa förändringar inom skolan betonades mycket starkt lärarens roll som en anställd uppdragstagare som hade att verkställa demokratiskt fattade beslut. Han menar att genom introduktionen av NPM har lärarna till vissa delar förlorat inflytandet över sitt arbete och skolan har blivit ett allvarligt arbetsmiljöproblem. Brunsson och Sahlin-Andersson (2000) gör en distinktion mellan decent-

ralisering som avreglering och återreglering, där det senare är mer relevant; det är inte säkert att styrningen har försvagats, snarare har den förändrats. Även om skolsystemet är avreglerat, när de lokala kommunerna har fått mer ansvar, betyder inte det att den faktiska makten har decentraliserats. Månsson (2004) menar att det nya systemet medförde krav från centralt håll på utvärdering av verksamheterna och resultatkontroll. ”Ju mer detaljstyrt en sådan kontroll utformas desto mindre möjligheter har man på lokal nivå att påverka mer än arbetssättet, och kanske inte ens det” (s. 31). I samband med den förändrade styrningen sattes nya läroplaner i verket 1994: Lpo-94 och Lpf-94.

2.2.2 MÅLSTYRT ARBETE

I början av 1990-talet, samtidigt som ansvaret för skolsystemet förändrades, beslöts det att skolan skulle styras av mål snarare än regler som tidigare. I läroplanskommitténs officiella utredning *Skola för bildning* står det att mål och resultatorientering innebär att aktiviteterna i skolan varken behöver eller bör vara styrda primärt genom regler and regelverk, utan av nationellt satta mål (SOU 1992:94). Ansvaret för att nå dessa mål skulle ligga på en lokal nivå.

Målstyrningen medförde enligt Månsson (2004) att de professionella fått ett ökat ansvar och inflytande över sin verksamhet. En konsekvens var dock att förutom det pedagogiska arbetet har även nya arbetsuppgifter tillkommit. Läraruppdraget uttrycks genom den nationella läroplanen, kursplaner och timplanen. Dessa dokument förändras över tid i enlighet med krav från ett i sig förändrande samhälle. Läraruppdraget har i den belysningen utvidgats. Inte bara det faktiska undervisandet och lärandet bör vara i fokus utan lärarna bör också ta ett socialt ansvar för sina elever. Carlgren och Marton (2000) menar att kärnuppdraget för undervisning har skiftat i betydelse:

> *Läraryrket håller på att skifta från en hur- till en vad- kultur, varvid betoningen växlar från undervisning till lärande, från metod till mål och resultat, från hur lärare gör till vad elever erfar, från att hinna med läroboken till att utveckla elevernas förmågor och förhållningssätt, från att se förmågor och förhållningssätt som vackra ord i läroplanen till att få en insikt i deras beskaffenhet och vägledas av dylika insikter i den professionella gärningen. (s. 23)*

Enligt Carlgren och Marton (2000) är en konsekvens av den här formen av styrning att ett antal ”måsten” å ena sidan inte längre är giltiga. Å andra sidan lämnas lärarna utan vägledning och hjälp; de har försetts med mål, men hur de ska arbeta för att nå målen lämnas åt dem själva att avgöra, och beroende på den lokala ledningen och budget kan det bli en ganska problematisk uppgift. Det kan tilläggas att ”vad” –aspekterna influerar ”hur” –aspekterna. Om de förra till exempel motsäger de senare, minskar möjligheterna att välja hur saker ska genomföras.

En annan förändring i skolsystemet som påverkade lärares arbetsvillkor var det förändrade betygssystemet. Det förändrades från att ha varit relativt till att bli målstyrt 1994. Förändringen innebär att alla elever nu måste uppnå samma mål för att få samma betyg. Det innebär att om alla elever i en klass uppnår MVG-målen för kursen, får alla det högsta betyget. Det innebär också att undervisningen nu baseras på vilka mål som ska uppnås och hur det ska ske är upp till läraren. Denna resultatstyrning, menar Månsson (2004), har minskat lärarnas beslutsutrymme. Lärarna får nu rikta in sig på att med prov och utvärderingar kontrollera att eleverna uppnår kunskapskraven. Detta arbetssätt har kraftigt förstärkts av det nya betygssystemet (Carlgren & Englund, 1996). Emellertid arbetar inte den individuelle läraren isolerad, han/hon måste också ta kollegors och/eller arbetslagets idéer med i beräkning för hur saker ska göras.

Med ett styrningssystem som baseras på mål snarare än regler och på att kontrollera hur målen uppfylls via till exempel utvärderingar av olika slag, är det rimligt att ledningskontrollen har ökat. Kanske inte kontroll i mindre och specifika frågor men i större och mer omfattande, vilket i sin tur kanske kan påverka de mindre och specifika frågorna.

I skolan går det att identifiera en tydlig skiftning i hur lärares arbete organiseras. De förväntas nu att arbeta ganska annorlunda än tidigare. Traditionellt har lärare arbetat med kolleger som har undervisat inom samma disciplin, om än inte med samma ämne. I dag ska lärare arbeta i lag med andra lärare utanför det egna ämnet och även disciplinen, med eleverna som gemensam nämnare. Dessutom uppmuntras interdisciplinära samarbeten av ledningen. Arfwedson och Arfwedson (1992) diskuterar sätt att arbeta i skolan, både med eleverna och tillsammans med kollegerna. De menar att pedagogiska metoder poppar upp,

uppmuntrade av ett antal stödjare som sättet att göra saker, för att sedan tyna bort och bli en utav många metoder. En del sätt att samarbeta kan till och med vara mer störande än möjliggörande för lärarna. Siskin (1994) fann i sin studie att det var inom disciplinen som lärarna fann sin ”värld”. Det finns olika paradigm, eller synsätt, för hur man närmar sig läraruppgiften inom olika ämnen och med olika synsätt och tonvikt kan kollisioner uppstå. Vad man ska göra, hur det ska göras, och varför skiljer sig åt – vilket kanske innebär att en förändring av traditionen av ämnesbaserade grupperingar kan vara problematisk.

Carlgren och Englund (1996) påstår att förändringarna i styrning från att vara ett regelstyrt till ett målstyrt system hävdats vara ett decentraliseringsbeslut. I deras perspektiv är så inte fallet, snarare har det med ett målorienterat system uppkommit en centralisering av mål och utvärderingar. Det är Skolverket som är ansvarigt för att säkerställa att de satta målen är uppnådda.

2.2.3 ÖLA 2000

En ny anställnings- och arbetstidsöverenskommelse kom på nittitalet till stånd mellan de två lärarfackförbunden och arbetsgivaren, Kommunförbundet. Överenskommelsen går under namnet ÖLA 2000 och togs 1996. Den förde med sig två huvudsakliga förändringar i lärares arbetsvillkor: Individuell lönesättning respektive arbetstidsavtalet. Ett utav målen med överenskommelsen var att främja samarbete, både mellan ämnen och i allmänhet (Rhöse, 2003). Den reglerade arbetstiden kom till stånd för att ge ökade möjligheter att skapa en flexibel arbetsorganisation och att främja elevernas lärande. Genom att utöka antalet timmar som lärare skulle vara på arbetsplatsen, skulle möjligheterna öka för bland annat interdisciplinära aktiviteter. Varje lärare skulle ges möjlighet att utveckla sitt yrke och i samråd med eleverna bestämma undervisningens innehåll, arbetsformer utifrån läroplanen och kursplanernas mål. Det nya avtalet skulle enligt Månsson (2004) ge bättre möjligheter för ökat ansvar, både enskilt och kollektivt, för skolans verksamhet och den lokala skolutvecklingen.

Månsson och Persson (2004) skriver att denna förändringsprocess påverkar lärararbetet i grunden inte minst lärarnas yrkesautonomi. Den professionella yrkesautonomin förefaller vara ”ett hinder för den elasticitet som framställs som nödvändig för att skolan ska kunna anpassa sig till samhällsutveckling och välfärdsstatsförvandling” (Persson, 2006, s. 26).

Enligt Engström (2005) kan förändringen beskrivas som att lärare har gått från att arbeta ensamma, där de håller tag i sitt handlingsutrymme, till att bli medlemmar av arbetslag i skolorganisationen, där många aspekter av planeringen görs formellt och kollektivt. Hargreaves (1994) beskriver samarbete, när det initieras från ledningsnivå, som ”konstlad kollegialitet”. Kollegialitet på konstlad väg, menar Hargreaves, är inte ett framgångsrikt sätt för att generera samarbete som lärarna själva tycker är användbart och den uppfattningen stöds av Arwedson och Arfwedson (1992). Ju mer tid som lärarna får utanför klassrummet, desto mer förväntas de använda den för samarbete med kolleger, ofta initierat av ledningen. Hargreaves (1994) menar att begreppet tid är väsentligt i lärares arbete. Tiden sätter gränser för vad som kan göras och vad som inte kan göras; den sätter gränser för hur saker kan göras och hur de inte kan göras. Även om det möjligtvis är bra för eleverna att se kopplingen mellan ämnena är frågan om det slår väl ut om lärarna samtidigt inte ser det interdisciplinära som fördelaktigt. ÖLA 2000 skulle befrämja samarbetet mellan lärare och ge ökade möjligheter för erfarenhetsutbyte. För att stödja den önskade utvecklingen kopplades lönesättningen till den enskilde lärarens bidrag till utvecklingsarbetet. Månsson (2004) slår fast i en studie att lärare saknar att ha nära kontakt med sina ämneskollegor; de upplever att det är svårare att hålla sig uppdaterade på en pedagogisk såväl som på en ämnesmässig nivå inom ämnet. Arbetsorganisationen av idag har bidragit till att bryta, eller åtminstone krympa, arenan för lärande och stöd mellan kollegor som delar samma ämne.

Enligt Goodson (2003), Sachs (2001) finns belägg för att nya reformer lett till en intensifiering av lärarens arbete. Hargreaves (1994) skriver om arbetets intensifiering som ett tecken på avprofessionalisering. Intensifieringen innebär mindre tid för reflektion och begrundan, mindre tid att hålla sig uppdaterad i sitt ämne och kronisk arbetsbelastning, vilket leder till mindre tid för att göra individuella bedömningar och lägre kvalitet beroende på brist på tid. Vidare menar Hargreaves att intensifieringen av arbetet och den ökade efterfrågan på ansvar för resultaten för situationen för den individuella läraren är begränsad. En lärare som ifrågasätter kanske ger en antydan om att han/hon inte kan klara av situationen, vilket kan innebära att man avhåller sig från att ifrågasätta, med skuldkänsla som konsekvens. Carlgren och Marton (2000) summerar motsägelserna uppkomna ur effekterna av förändringarna av lärarnas arbete: ”Samtidigt som lärarnas möjligheter att kontrollera verksamheten ökar, ökar alltså statens möjligheter att kontrollera lärarna” (s. 187).

Karasek och Theorell (1990) menar att obalans mellan de faktiska arbetskraven och den möjlighet man har att kontrollera sin arbetssituation leder till stress. Deras ”krav- och kontrollmodell” fastställer att psykologisk belastning inte är ett resultat av en specifik aspekt i arbetsmiljön utan kommer från kombinationen av krav i arbetssituationen och den möjlighet som finns att möta dessa krav. I modellen består kontroll av två delar; handlingsfrihet och beslutsutrymme. Handlingsfrihet innefattar den utsträckning arbetet involverar lärande, kreativitet, frånvaro av arbetsrutiner samt kontroll över arbetsresultatet (Söderfeldt et al., 1996). Den andra delen, beslutsutrymme, omfattar den möjlighet en person har att bestämma över sitt arbete samt möjligheterna att påverka organisationen och arbetsgruppen. Socialt stöd har visat sig vara en modifierande faktor i detta sammanhang.

De största förändringarna gällande styrningen i den svenska skolan (och därmed av musiklärarnas arbetsvillkor) kan sammanfattningsvis sägas vara kommunaliseringen (1991), den nya läroplanen (1994) och läraravtalet med arbetstidsregleringen (1996) med besparingarna under 1990-talet som ytterligare en faktor.

Förändringarna som har presenterats ovan har, som antytts, praktiska och faktiska effekter på lärares arbetsvillkor. Hur varje enskild förändring, eller reform, påverkar lärares arbetsvillkor är svårt att säga. Det beror på att de i princip implementeras simultant. Dessutom är lärare i vissa avseenden en homogen grupp men i andra en heterogen.

Som beskrivits möter lärare ett antal motsägelsefulla förhållanden i sin professionella gärning, några av dessa är konstanta och några är en effekt av förändrad styrning. Det har presenterats att förändringar är problematiska att implementera. Dessa motsättningar har uppstått under de senaste decennierna, till stor del på grund av den förändrade styrningen av lärares arbete. I dag är det dock inte längre bara politiker och skolmyndigheter som står för förändringsförslagen. Larsson och Löwstedt (2010) menar att även föräldrar och lokala intressenter har uppfattningar om vad som är en bra skola. Förändringstrycket kommer alltså från många håll, vilket gör att varje invändning eller svårighet uppfattas som ovilja eller oförmåga att förändras och utvecklas på ett sätt som motsvarar tidens krav och förväntningar. Månsson (2004) visar

i sin studie att det inte bara är svårigheter som upplevs olika av olika lärare. Upplevelsen av det meningsfulla i arbetet liksom förändringsönskningarna skilde sig också åt. Enligt henne påkallar det ett behov av att pröva andra vetenskapsteoretiska resonemang än till exempel den krav-kontrollmodell som Karasek och Theorell (1990) presenterat. I detta sammanhang skulle ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv kunna vara ett sådant bidrag genom att fokusera de enskilda livserfarenheterna av musiklärares handlingsutrymme.

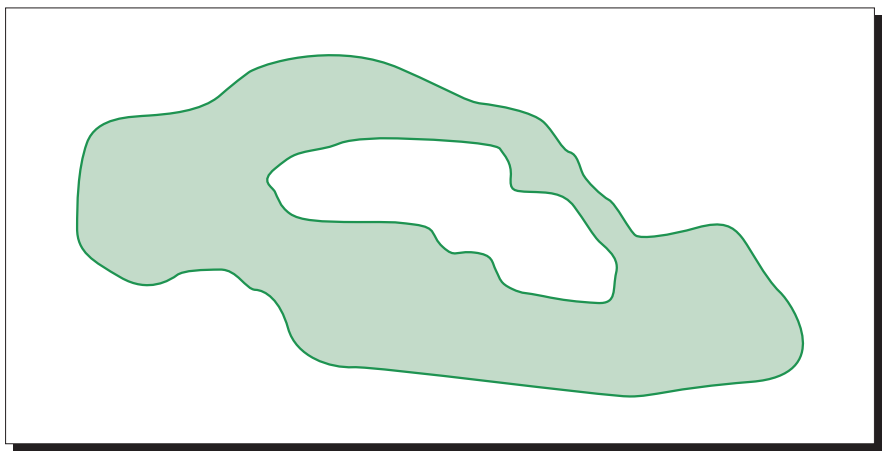
2.3 HANDLINGSUTRYMME SOM FRIRUM

Berg (2001) skriver om skolans utveckling och förändring. För att tydliggöra sin syn på skolutveckling använder han en modell, ”frirumsmodellen”, där han ur ett rationalistiskt organisationsperspektiv studerar skolans styrmekanismer. Han menar att skolan på organisationsnivå har ett frirum eller handlingsutrymme att utnyttja i ett skolutvecklingssammanhang.

Enligt Berg (2001) har kravet på självständiga beslut gällande undervisningens innehåll, arbetssätt och arbetsformer lett till att lärare behöver samarbeta på skol- och arbetslagsnivå i väsentligt högre grad än tidigare. Lärares och skolledares roller har alltså förändrats. Somliga skolledare och pedagoger har sett detta som möjligheter och utmaningar, av andra har det upplevts som hinder och en ökad arbetsbörda.

Berg (2001) menar att i förhållande till de reformer och åtgärder som skolan varit föremål för har dess verksamhet förändrats i relativt liten grad. Han menar att ”de frusna ideologierna” (Gustavsson, 1991) och den ”dolda läroplanen” (Jackson, 1969; Broady, 1981) har behållit sitt grepp över skolan både som institution och organisation. Detta ligger i linje med Bayer och Brinkjær (2003) som menar att det finns en slags dold läroplan tillsammans med arbetsplatsens läroplan när det gäller yrkesetiken i praktiskt tillstånd. Risken är att den dolda, snarare än de artikulerade principerna blir gällande. Detta kan kopplas till att de insatser som gjorts för att förändra skolan ofta har haft en ”top-down”-karaktär. De som arbetar i skolan har enligt Berg haft förhållandevis lite att säga till om. Vidare menar han att i dagens mål- och resultatstyrda skolväsende är statens sätt att uttrycka sina intentioner vaga och mångtydiga och detta ger möjlighet för de verksamma i skolan att ta initiativet i den enskilda skolans utveckling. I

detta sammanhang anser Berg att det är av yttersta vikt att den enskilda skolan skaffar sig kunskap om det handlingsutrymme som erbjuds. Att utforska och inta detta område är en nyckelverksamhet i all skolutveckling. Det handlingsutrymme som står till buds kallar Berg för skolans frirum (se Figur 2.1). Frirummet har olika utformning vid varje enskild skolenhet.



Figur 2.1: Bergs frirumsmodell. Området mellan den yttre och inre gränsen utgör en skolas ”frirum” det vill säga det handlingsutrymme som skolan har att erövra i sitt skolutvecklingsarbete (Berg, 2001).

Figurens yttre gräns illustrerar styrningen av skolan. Skolan som institution styrs formellt med hjälp av läroplaner och officiella styrinstrument som har till uppgift att styra skolan i en för staten önskvärd riktning. Figurens oklara form och diffusa yttre beskriver en styrning som trots styrdokument och förordningar är mycket oklar, abstrakt och ibland även motsägelsefull. Det hänger samman med institutionens synliga och osynliga värdebaser som finns inbyggda i skolsystemet.

Figurens inre gränser representerar den enskilda skolenheten. Skolans vardagsarbete kan förstås i perspektivet av rådande relationer mellan den yttre formella och den inre informella styrningen. Skolan som organisation fokuserar den enskilda skolenheten. Berg talar här om styrningen i skolan. De inre gränserna ska ses som verktyg, eller instrument, att genomföra det stat och kommun aviserat. I allt väsentligt är de inre gränserna en konsekvens av de kulturer som råder inom varje enskild skola. Den inre gränsen är inte heller tydlig och

distinkt. Den inre gränsen utgörs av den enskilda skolans kultur, det vill säga osynliga regler och vanor som – medvetet eller omedvetet – styr, begränsar och reglerar skolpersonalens och elevers arbetsförhållanden. I ett första skede i en skolutvecklingsprocess är det därför viktigt att få en bild av skolans kultur.

Gunnarsson (1995) menar att det ställs olika krav på lärare inom en och samma kommun, eftersom den ena skolmiljön inte är den andra lik och därför ställs det olika krav på kompetensen hos lärare.

> *Olika skolor har olika kulturer som utmanar läraren på olika sätt. Hur bra eller hur kompetenta lärare anses vara beror väldigt mycket på hur allt omkring dem fungerar, som organisation, samarbetet med kollegor med mera. (s.15)*

Gunnarsson (1995) anser att det är viktigt att det finns en struktur på de enskilda skolorna som fungerar som bärare av dess kultur. Det är de personer som skapar kontinuitet och håller samman och skapar en bra och fungerande arbetsmiljö. Om strukturen inte finns och ingen lyssnar och ger den enskilde läraren stöd uppstår problem. Om strukturen är otydlig läggs mer ansvar på de enskilda lärarna och det kan enligt Gunnarsson resultera i att lärare känner sig ensamma och utsatta. Istället ska arbetsmiljön bibringa läraren förutsättningar och förmåga att sätta elevens lärande i centrum. Lärarens hela arbetssituation måste alltså vägas in för att hon eller han ska kunna utföra ett bra och utvecklande arbete och lärande. En viktig och avgörande faktor är att det finns bra relationer mellan lärare och skolledning och att den är ömsesidig. Faktorer som är lika viktiga för lärare som för andra yrkesgrupper är att bli sedda och hörda och att få stöd samt att ha fungerande samarbete med kolleger.

2.4 HANDLINGSUTRYMME UR ETT RAMFAKTORTEORETISKT PERSPEKTIV

Sandberg (1996) skriver i sin musikpedagogiska avhandling att ramfaktorteorin i en mening kan ”identifiera de ramfaktorer som begränsar aktörernas handlingsutrymme i skolmiljön i relation till de handlingsutrymmen som ligger öppna för aktörerna att utnyttja eller förändra” (s.194). Han menar att några av faktorerna ligger bortom lärares kontroll men att problemen som uppstår lika

gärna kan vara betingade av yttre strukturella faktorer som av lärarnas sätt att bemästra situationen. Skolans arbetsmiljö erbjuder på samma gång ett antal restriktioner som ett antal möjligheter.

> *Spelrummet för handling kan å sin sida vara påverkad av olika grader av yttre determinering men förutsätter också att aktörerna utnyttjar friheten att ta egna initiativ. Friheten kan alltså uttryckas i aktörernas förmåga att förverkliga sina intentioner och handlingar inom möjligheternas ram. (Sandberg, 1996, s. 197)*

HAN DELAR IN RAMARNA I TRE KATEGORIER:

- *Målsystem* som hänger samman med ideologiska faktorer så som läroplanens mål, innehållsangivelser och pedagogiska anvisningar.
- *Ramsystem* som har med organisatoriska och administrativa faktorer att göra så som skolform, klasstorlek, skolans timplan et cetera.
- *Regelsystem* som utgörs av skollag, juridiska regler och förordningar kring skolans arbete, arbetsavtal, lärares undervisningsskyldighet och så vidare.

Dessa ramar interagerar med varandra och står till vissa delar i konflikt med varandra. Musiklärarens svårigheter, menar Sandberg, består i materiella hinder i skolans arbetsmiljö, snäva tidsramar och lärarkompetens. Yttre ram- och regelsystem påverkar arbetsmiljön men underblåser samtidigt de mer informella regelsystem som verkar på skolan. Det kan handla om gemensamma och dominerande traditioner och föreställningar som gör att lärares förhandlingsutrymme och handlingsutrymme minskar eller ökar.

En slutsats som Sandberg (1996) drar är att lärares bristande ämneskompetens minskar handlingsutrymmet när det gäller att arbeta med målfrågor och att styra undervisningsprocesser i musik. Lärarna saknar ofta de kunskaper som behövs när undervisningsmål ska formuleras, när undervisningen i musik ska utvärderas och när betyg ska sättas. Den decentraliserade skolan innebär ett ökat ansvarstagande och ett större friutrymme för lärare att organisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Om de brister i kompetens att utifrån den enskilda skolans förutsättningar kunna tolka och analysera de nationella målen för att forma och utveckla undervisningen i musik, blir det

minst sagt problematiskt. Sandberg spår att lärares ökade ansvar och frihet kommer att öka kraven på såväl lärarprofessionalitet som deras musikaliska ämneskompetens.

I samband med införandet av en ny läroplan 1994, kan både öppningar och blockeringar ske i handlingsutrymmet. Tidigare problem i undervisningen kan accentueras, nya svårigheter uppstå, maktförskjutningar rubbas samtidigt som nya möjligheter öppnas och ”tidigare fasta och rigida gränser tänjas” (Sandberg, 1996, s. 208). För att kunna hantera övergången behöver lärare utbildas för att kunna hantera såväl villkoren för verksamheten som för genomförandet. Handlingsutrymmet antas främst frigöras med ökad lärarkompetens.

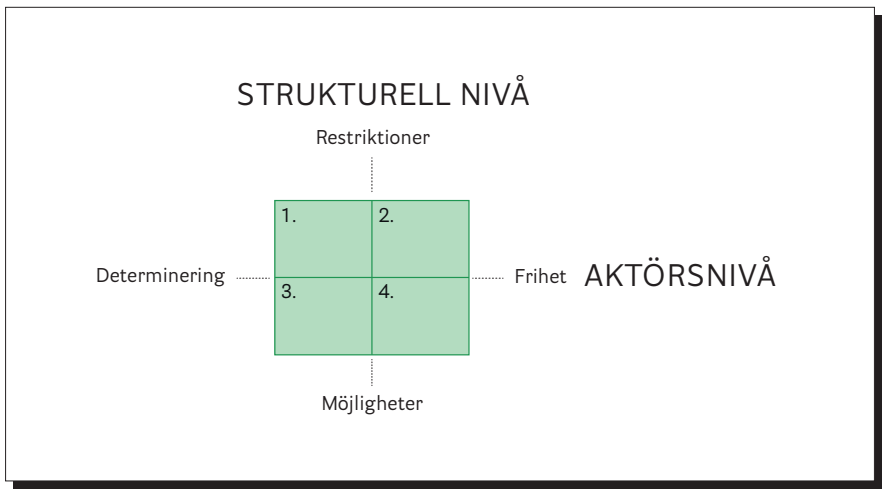
Ramfaktorteorins grundläggande utgångspunkt är att studera vad som hindrar och begränsar förverkligandet av läroplanens intentioner. Enligt Sandberg (1996) finns det en risk att de teoretiska förklaringarna får en alltför slutgiltig och alltför tung betoning på hur de yttre styrfaktorerna ger avtryck på undervisningen. De yttre faktorerna kan inte påverkas av det inre arbetet. Precis som Sandberg menar jag att det finns ett behov av att ge en mer nyanserad bild av spelrummet för handling inom skolans ramar. Med en preliminär modell (se nedan) gör Sandberg ett försök att illustrera relationer mellan begränsningar och handlingsfrihet i skolans arbetsmiljö på strukturell- och aktörsnivå.

> *Det begränsningsteoretiska perspektivet behöver utökas med kunskaper om hur de människor som befolkar den pedagogiska miljön påverkar och förändrar innehållet och de yttre och inre förutsättningarna. (s. 211)*

Det är dessa kunskaper som föreliggande avhandling kan bidra med. I Sandbergs (1996) modell finns det ett spänningsfält där spelrummet för det pedagogiska handlandet definieras. På strukturell nivå slår pendeln mellan restriktioner och möjligheter och på aktörsnivå mellan frihet och determinering. Dessa faktorer kan vara både explicita och implicita och jag finner det intressant att det enligt Sandberg förefaller vara så att ju mer implicita desto mer styrande är faktorerna.

Den strukturella nivån (se Figur 2.2) beskrivs av Sandberg (1996) utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv och utvidgas och kompletteras med aktörs-

perspektivet. Ur detta mer dynamiska perspektiv skulle man kunna utläsa att skolan erbjuder och pekar på ett antal utmaningar och möjligheter som aktörerna med kompetens kan överskrida och vidareutveckla. Modellen har fyra fält som förutsätter och definierar varandra.



Figur 2.2: Spänningsfältet mellan begränsning och handlingsfrihet (Sandberg, 1996).

I fält 1 finns ett antal yttre begränsningar som kan bestämma, reglera eller blockera aktörernas handlingsmöjligheter. Följande exempel ges: olika administrativa eller ekonomiska begränsningar, klasstorlek, tidsbegränsningar, regler eller *värderingar* inom organisationen samt kollegiala hierarkier. Fält 2 har som utgångspunkt de restriktioner och påbud som skolan omfattar. Aktörerna utnyttjar sin handlingsfrihet genom att känna till och utnyttja regelsystemets möjligheter genom till exempel förhandling.

I fält 3 bestäms aktörernas handlingar. Genom olika former av avtal och överenskommelser mellan aktörerna på skolan kan arbetet regleras. Här har skolkoden en avgörande betydelse för hur tolknings- och handlingsprinciper utvecklas och hur aktörernas roller och positioner utvecklas och synliggörs. Fält 4 utgörs av att aktörernas handlingsfrihet skapas av att de överskrider ramar och regler och undanröjer hinder och begränsningar. Genom detta skapas nya handlingsmönster, nya traditioner och nya idéer. Det kan innebära

förändringar av organisatoriska och administrativa regelsystem som formas av inre behov och önskemål, lokala utvecklingsarbeten.

Det som intresserar mig i föreliggande avhandlingsarbete är hur modellen möjliggör en ökad förståelse för samspelet mellan yttre och inre påverkansfaktorer. Varje skola formar sina unika villkor, arbetsförhållanden och gemensamma värderingar. Enligt Sandberg (1996) sker det mot bakgrund av ”de specifika föreställningar och intentioner som lärare, elever och övrig personal som arbetar vid skolan är bärare av” (s. 213). På så sätt sker en förskjutning från ramfaktorteorins fokus på de yttre strukturella ramarna till aktörernas möjligheter och förmåga att inifrån kunna utnyttja, påverka, förändra och förverkliga sina intentioner med organisationen och arbetsmiljön.

2.5 HANDLINGSUTRYMME OCH ATT VARA MUSIKLÄRARE

Andersson (2005) skriver att en musikskolas arbetssätt skulle kunna sättas in i ett ramfaktorteoretiskt tänkande. Han menar att i musikskolan utgör inte de officiella målen något större hinder eller begränsande ramfaktor för läraren eftersom några sådana inte existerar. Det är snarare institutionella traditioner som begränsar handlingsutrymmet. De begränsande faktorerna finns också utanför det institutionella, som exempelvis undervisningsmetoder och traditioner som lärarna i musik tillägnat sig under sin utbildning. Det kan också vara begränsningar som kommer från lärares sociokulturella bakgrund. Enligt honom kan lärare ha nått en reflekterande vetenskapsteoretisk nivå i sitt didaktiska tänkande som gör att de finner de institutionella ramarna för snäva.

Rostvall och West (1998) beskriver handlingsutrymme utifrån perspektivet att musiklärare fattar ”blixtsnabba beslut” kring val av undervisningsmetoder, material, repertoar med mera, utifrån vilka erfarenheter, traditioner och vilken utbildning de har.

> *Vi utvecklar begrepp och föreställningar som vi använder som glasögon när vi uppfattar, betraktar, analyserar, tolkar, handlar i och förstår omgivningen. Ofta är dessa glasögon omedvetna för oss själva, vi tycker oss se ”världen som den är”. (s. 8-9)*

Andersson (2005) menar att det finns ett institutionaliserat synsätt bland lärarna på musikskolan. Musikskolans legitimitet gör att arbetsformerna inte ifrågasätts och dess traditioner är väl förankrade i lärarkåren. Musikskolan som institution blir då en stark faktor i valet av undervisningsmetoder och den repertoar som används. Viljan att möta elevernas önskemål får ofta ge vika för lärarnas institutionsdidaktiska idéer, som enligt Andersson ofta speglar normativa ideologier. Det medför att man kan se på musikskolans verksamhet som en institution där traditionella värden tas tillvara och förmedlas till eleverna. Den reflektion som lärarna gör över det praktiska handlandet är ”på en nivå som är så pass allmän att det pedagogiska handlingsutrymmet blir begränsat” (s. 100).

Genom att den ena lärarens insatser är tydligt kopplade till de andras ökar chanserna att man skall kunna finna sätt att underlätta för varandra så att man gemensamt kan åstadkomma mer än man skulle kunna var och en för sig. På så sätt blir alla betydelsefulla för att kunna förändra verksamheten (Andersson, 2005).

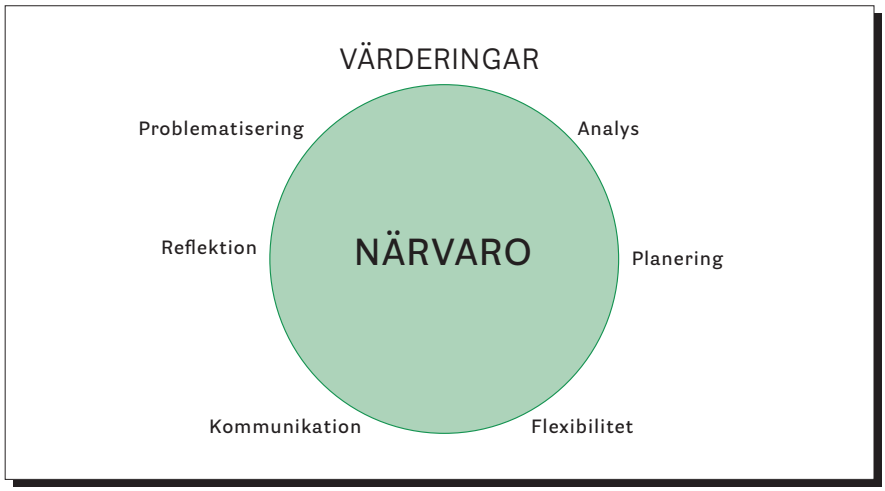
Det gemensamma ansvaret, såväl som det personliga, kan dock vara tungt att bära. Etiska frågeställningar blir relevanta för var och en och alla måste ta personlig ställning. Vidare innebär det gemensamma ansvaret att alla som kan har skyldighet att hjälpa till att lösa de problem som dyker upp. Det kan innebära att man överbelastar musiklärare med stor erfarenhet och handlingsrepertoar eftersom dessa har överblick över verksamheten och tros kunna lösa problemet. Det uppstår ett så kallat psykologiskt kontrakt mellan musikläraren och verksamheten. När en anställd, i det här fallet en musiklärare, slutar arbeta och en ny anställs innebär det på så sätt en svacka i den kollektiva kompetensen och gruppen som helhet, som socialt system, blir ny (Karasek & Theorell, 1990).

Den ökade professionaliseringen leder till att varje yrkesman sätter sin egen standard (Arbetsmiljöinspektionen, 2002). Varje professionell grupp har egna normer för vilken tjänst som en ”kund” eller ”klient” har rätt att förvänta sig, vad en elev har rätt att kräva av en lärare eller av skolan. När dessa normer eller värderingar inte kan upprätthållas uppstår frustration. Att känna sig tvingad att utföra en insats som uppfattas som professionellt undermålig kränker den

professionella identiteten, även om insatsen är beordrad av ägare, ledning eller politiker. Det psykologiska kontraktet färgas i dessa fall kraftigt av ”kärleken till yrket” (Arbetsmiljöinspektionen, 2002). I många verksamheter förstärks dessutom frustrationen över att behöva göra ett undermåligt jobb om man anser att den mediokra prestationen kommer att försämra verksamhetens intjäningsmöjligheter på sikt.

Arbetsmiljöinspektionen (2002) skriver att många av de musiklärare man mött anser sig sakna resurser att göra uppskattade föreställningar med sina elever. Musiklärarna tror att publiken tolkar resultatet på konserten som brister i lärarens kunnande. Om konserten är dålig kan verksamheten riskera att få dåligt rykte. I förlängningen befarar man att intresset för att behålla musikskolan och musiken i skolan skall minska och möjligheterna att försörja sig på sitt yrke försvinna. Musikläraren känner sig ”fångad i en fälla” där han eller hon oberoende av hur resurserna krymper känner sig tvingad att uppfylla den standard som ”yrkesetiken” kräver. Obetalda insatser på fritid får kompensera bristerna och ingen utanförstående anar att resurserna är otillräckliga. På så sätt skapas ett moment 22 som endast verkar kunna brytas av att musikläraren inte orkar mer. Brytningen sker dock tillfälligt eftersom ”yrkesetiken” verkar gå i arv från musiklärare till musiklärare.

Enligt Rostvall och West (1998) är det viktigt att musiklärare reflekterar och sätter ord på metodiska val, får en professionell distans till praxis och kanske upptäcka nya sätt att arbeta. De har för detta ändamål format en modell (se Figur 2.3) som illustrerar olika dimensioner i läraryrket för det mångfacetterade arbetet för musiklärare. På så sätt försöker de beskriva en lärares handlingsutrymme och vilka faktorer som påverkar handlingsutrymmet i själva undervisningssituationen. De olika faserna flyter in i varandra i det vardagliga arbetet och bildar en process. På så sätt har modellen ingen början eller slut och musiklärarens värderingar antas ligga som en grund för alla de olika faserna i processen.



Figur 2.3. Den mångdimensionella lärarrollen (Rostvall & West, 1998)

I begreppet värderingar ligger den kunskapssyn, människosyn och kultursyn som lärare har. Lärarens värderingar är grunden för de beslut och de val som vederbörande omedvetet eller medvetet fattar. In i dessa beslut bakas också de föreställningar om vad som är möjligt eller omöjligt att göra. Varje enskild lärare har en egen uppsättning av föreställningar präglade av egna erfarenheter och upplevelser av olika lärare, lärosituationer och värdesystem. Utifrån dessa värderingar sker sedan en *analys* av yrkesrollen och arbetssituationen. Här sker en analys kring målrelaterat arbete, vilka metoder och vilket material som ska användas. Analysen sker mer eller mindre medvetet.

Planering av undervisning är en mer praktisk handling än analytisk. Vad är det som ska ske under lektionerna, på lång sikt och kort sikt? Som underlag för planeringen kan kursplaner, tidigare planering eller inspelning användas. Läraren gör en bedömning av elevens förkunskapsnivå och förutsättningar att tillgodogöra sig olika typer av undervisning. I planeringen ligger också att välja material, komplettera, skriva arrangemang, planera sin egen insats genom att spela igenom materialet med mera. Medvetet eller omedvetet funderar också läraren på vilka konsekvenser valen kan få i klassrummet och strategier för alternativ läggs upp.

I mötet med eleverna sätts strategierna på prov. Återigen styr värderingarna hur läraren bemöter, bedömer och eventuellt löser problem. ”Att fatta snabba

och adekvata beslut är en viktig del av den professionelle lärarens kunskapsbas" (s. 16). *Flexibilitet* är här jämställt med Schöns (1983) *reflection in action* som avser den professionelles omedelbara samspel med omgivningen och de beslut som fattas mot bakgrund av intrycken i stunden, tidigare erfarenheter och värderingar.

I sättet att *kommunicera* med varandra märks att lärare och elever har olika föreställningar om musiken, skolan, språket och samhället. Skillnaderna syns i de subtila förhållningssätt, som elever och lärare tolkar på olika sätt. Rostvall och West (1998) pekar på det traditionella ensamarbetet för musiklärare som ett hinder för att utveckla sig själv. I interaktionen och kommunikationen mellan lärare och elev ställs det höga krav på läraren att ansvara för utveckling och resultat. De menar att det finns ett stort behov av stöd och erfarenhetsutbyte mellan kollegor och med lärarutbildningen så att man kan stödja varandra.

*Reflektion*sfasen inträder efter det att lektionen är slut. Frågor kring lektionens genomförande, mål och resultat blandas med tolkningar av elevernas presentation, upplevelser, motivation med mera. Läraren besvarar frågorna utifrån de värderingar som ligger till grund för arbetet. Författarna påpekar att det finns lärare som överhuvudtaget inte reflekterar över sin undervisning. Resultaten tas för givna och läraren anser sig inte kunna påverka villkoren eller ramarna i någon som helst utsträckning. De problem som uppstår ligger utanför lärarens aktionsradie. Det finns dock andra lärare som ses som problemlösare och som ändrar sitt sätt att undervisa, planera lektioner, välja läromedel, repertoar och arbetsformer samt sitt förhållningssätt gentemot sina elever.

Schön (1983, 1987) skriver att lärare kan utvecklas och förändras genom att *problematisera* sina val och föreställningar om vad som sker och vad som är möjligt att göra i klassrummet. Rostvall och West (1998) skriver att problematisering kan leda till att enskilda lärare eller hela skolor försöker att ändra på förutsättningarna för undervisningen. Att problematisera skulle i så fall innebära att läraren prövar sin undervisning i ett större sammanhang, att gå utanför de rent praktiska skeendena i klassrummet. Återigen står personliga värderingar bakom vilka föreställningar läraren har gällande mål, innehåll och arbetssätt.

I mitten av cirkeln (se Figur 2.3) står *närvaro* där innebörden är att läraren är i nuet, i tiden – en sorts sammanfattning i tid och rum av de tidigare begreppen. Begreppet närvaro innebär en lärares förmåga att i sin undervisning vara öppen och ta in information och känslostämningar från sin omgivning, samtidigt som han eller hon ger av sig själv och sina erfarenheter till eleverna. Rostvall och West (1998) beskriver begreppet närvaro som lärarens förmåga till ”timing”.

I de modeller som presenterats i figurerna ovan finns både absoluta och upplevda ramar. Handlingsutrymmet styrs på så sätt av både de absoluta ramarna men också av hur ramarna uppfattas. I ovanstående modell synliggörs ett didaktiskt handlingsutrymme, en didaktisk potential, som ska utforskas i samspel med de andra modellerna i föreliggande studie. Även när undervisningsformen är given finns en mängd val att göra. En musiklektion kan exempelvis innehålla moment av egen reflektion, diskussioner i par eller ställningstagande till frågor. Men traditionen i kollegiet kan vara så stark att den hindrar förnyelse. Antingen vågar man inte realisera sina idéer eller också är man själv en del av traditionen och har svårt att se att det går att vidga ramarna.

Under de senaste decennierna har, som tidigare redovisats, skolsystemet genomgått stora konstitutionella förändringar, bland annat genom övergången till ett decentraliserat beslutssystem. Dessa förändringar förutsätts rubba olika jämviktsförhållanden i de ramfaktorer som styr, begränsar och reglerar undervisningsprocesser. Mål och kravnivåer i kursplanen för musik ska avgöra vilka resurser som ges, hur fördelningen av tid ska göras, hur undervisningen ska organiseras samt hur valet av innehåll, arbetsformer och arbetssätt ska göras. De nationella utvärderingarna av musikämnet i grundskolan, både år 1992 och 2003, tyder dock på en relativt liten användning av läroplanen, lokala arbetsplaner och andra måldokument som utgångspunkt för undervisningen i musik. Läraren är mera ”sin egen läroplan” som utgår från egna föreställningar och egen ämneskompetens, sitt eget intresse och engagemang. I NU 2003 diskuteras om detta förhållande är ”gott” eller ”ont” (Skolverket, Nationella utvärderingen av grundskolan 2003). Den diskussionen mynnar ut i ett resonemang om att genom införandet av den nya läroplanen har de ökade kraven på lärarkompetens kommit att ta två riktningar. Den ena riktningen är utvidgandet av den ämnesspecifika kompetensen vilket innebär ett mer individuellt riktat krav på fortbildning och vidareutbildning. Den andra riktningen är

förenad med lärarens förmåga att forma sina egna förutsättningar och skapa handlingsutrymme för sitt arbete via förhandlingar i lärarkollektivet och på skolenheten.

Musiklärarens förhållningssätt till yttre ramar i form av styrning genom läroplaner och kursplaner kopplas i tidigare forskning till musikämnets och musiklärarens identitet. I Ericsson (2002, 2006), Lindgren (2006) och Holmberg (2010) beskrivs musikämnet som en frizon där musikläraren kan positionera sig som konstnär i ett kreativt arbete som inriktas mot konstnärsaktiviteter, design och artisteri. Genom konstnärsidentiteten legitimeras ett fritt förhållningssätt i förhållande till skolans regelsystem oavsett vilken skolform lärarna hör hemma i. Det här stämmer överens med Di Maggio och Powell (1983) som menar att det finns professionella grupper som lärt sig att en viss verksamhet ska bedrivas på ett bestämt sätt, det vill säga yrkesgrupper tenderar att arbeta på samma sätt oavsett vilka organisationer de arbetar i.

2.6 HANDLINGSUTRYMME OCH ATT BLI MUSIKLÄRARE

Att socialiseras in i en komplex lärandemiljö kan många gånger vara svårt. Bron och Wilhelmson (2004) skriver att de normer som finns inom universitet och högskolor är oklara och okända för många av de nytillkomna studenterna. Socialisering ”betyder att individen införlivar i sitt tänkande (internaliserar) normer, regler, värden och sedvänjor som finns i den egna gruppen och/eller det samhälle han eller hon tillhör” (Bron-Wojciechowska 1996, s. 183). Socialiseringen är en nödvändig del av identitetsutvecklingen. Etablerandet och upprätthållandet av rutiner är ett nödvändigt grundelement för att skapa stabilitet, förutsägbarhet samt möjligheter att förstå och hantera den sociala verkligheten. Socialiseringsprocessen in i läraryrkets värld kan anses vara lika viktig som förståelsen och insikten som ska skapas för det ämne eller ämnesområde som den studerande ska studera.

Brändström och Wiklund (1995), Bouij (1998) och Bladh (2002) har studerat musiklärares yrkessocialisation. I dessa studier uttrycks musiklärare som innehavare av två identiteter; musikeridentitet och läraridentitet. Lindgren (2006) menar dock att den snäva socialisationsmodell som Bouij och Bladh presen-

terar inte tar i beräkning de sociala och ideologiska krafter som verkar inom fältet estetik och skola. ”Att istället ta utgångspunkt i hur lärare positionerar sig både utifrån de diskursiva ramar *och* utifrån retoriska mikropolitiska handlingar öppnar upp för en bredare analys” (Lindgren, 2006, s. 162).

Säll (2000) skriver i sin avhandling att en lärare som är medveten om lärarrollens olika skepnader kan ses som mer mångsidig än den som har en mer odifferentierad syn. Som bakgrund till detta menar hon att läraryrket har en otydlig professionell position, att det inte finns någon vedertagen definition av vad som kännetecknar en professionell lärare. Carlgren och Lindblad (1991) menar att trots att lärare har en lång utbildning äger de inte kontrollen över sin kunskapsbildning och de saknar dessutom ett gemensamt yrkesspråk. Till skillnad från de mer etablerade professionerna såsom advokatens, arkitektens och läkarens, har det inte heller funnits någon strävan att dokumentera och lyfta fram vad yrket handlar om för att underlätta inträdet i yrket för nya lärare.

> *Varje nyutbildad lärare har historiskt sett mer eller mindre fått börja från början och lära av egna positiva och negativa erfarenheter, vilket också kan vara ett uttryck för den individualism som tidigare kännetecknade läraryrket. (Säll, 2000, s. 213)*

Säll har i sin studie intervjuat och följt fjorton lärarstudenter från början av lärarutbildningen ut i yrkesverksamheten. Studien behandlar frågor om hur uppfattningar om lärarroll och lärarkunskap förändras över tid. Syftet är att beskriva och analysera blivande lärares ”bildningsgångar” vad gäller lärarroll och kunskapsbehov under lärarutbildning och yrkesdebut. Resultatet visar att de studerandes föreställningar om lärarrollen förändras under tiden i utbildningen och efter yrkesdebuten. I studien kartläggs studenternas individuella bildningsgångar som kan sägas vara differentierade. Enligt Säll kan lärarutbildningen ha betydelse för hur deras bildningsgångar förändras. Hennes undersökning visar att lärarstudenternas ingångsföreställningar har betydelse för hur deras individuella bildningsgångar kommer att se ut under tiden i utbildningen.

Lundquist (1998) beskriver fyra grupper av åtgärder som viktiga påverkansvägar för anpassning in i ämbetsmannarollen; socialisering, disciplinering,

kontroll och utbildning. Socialisering innebär att ämbetsmannen övertar och internaliserar de värden, verklighetsuppfattningar och identifikationer som organisationen har. Disciplinering innebär att man lär sig skilja mellan de kravs som ställs på tjänsten och sina personliga värderingar, verklighetsuppfattningar och identifikationer. Kontroll medför att överordnade kan ändra och förkasta tjänstemannens beslut, och där han/hon måste förhålla sig till detta antingen genom anpassning eller genom att agera utifrån andra handlingsalternativ. Utbildning innebär att tjänstemannen ska lära sig förstå och kunna hantera organisationens och rollens möjligheter och begränsningar. Denna anpassningsprocess sker på olika sätt genom att man har tillbringat tid i verksamheten där man anpassats till organisationen, yrkesrollen och språkbruket. Det här kan jämföras med den verksamhetsförlagda utbildning som finns inom ramen för musiklärarutbildningen.

2.6.1 ROLL, YRKESROLL OCH PROFESSION

Roller är alltid socialt definierade. Roller kan förstås som funktioner i det sociala systemet som de finns i och är kopplade till rättigheter och skyldigheter i en given position (Merton, 1957). Social position innebär en uppsättning av flera roller. Förhållandet mellan roll och individ är strukturerat till de sociala och samhälleliga systemen. Roller oavsett om det är fråga om en privat roll, som till exempel föräldrarollen, eller om en yrkesroll som musiklärarens, innehåller också socialt definierade förväntningar (Giddens, 2003). Det innebär att de förväntningar som ställs på roller inom den privata sfären skiljer sig från de förväntningar som ställs på en yrkesroll.

Roller kan också definieras som förhandlingsbara överenskommelser som växer fram mellan individer. I detta perspektiv betonas interaktionen och det ömsesidiga förhållande som finns mellan individ och samhälle (Mead, 1995). Människors relationer och beteenden är beroende av de specifika situationer vari individen interagerar. En roll är relaterad till ömsesidigt utbyte med andra genom personliga relationer, institutioner och/eller andra sociala nätverk (Ashforth, 2001; Collins, 2004; Goffman, 2004). Det innebär att den uppsättning roller som står i relation till en given social position inte är statiska utan kan förändras med situationen och över tid. Roller för yrkesutövningar innefattar olika mer eller mindre formaliserade överenskommelser (Selander, 2006).

En yrkesroll är således en social roll som har en specifik position i en organisation, är detaljerad och styrd av befattningsbeskrivningar och formella regler som exempelvis lagstiftning. Andra aspekter som ingår i yrkesrollen är hur den enskilda personen tolkar sin roll i relation till sina egna förväntningar och samspel med andra i arbetsgruppen samt de samhälleliga förväntningar som finns på yrkesutövandet. Med utgångspunkt i denna komplexitet kommer den enskilda personen att tolka sin roll och använda sitt professionella handlingsutrymme.

Huberman (1992) menar att en lärares livssammanhang och var vederbörande befinner sig i en livscykel är faktorer som har betydelse för lärarens perspektiv på sin roll. De skyldigheter som läraren har mot elever, föräldrar och övriga lärare är det som kallas för roll. Lindblad och Perez Prieto (1998) beskriver detta som professionella determinanter, det vill säga direktiv och normer inom skolan som gäller dess organisation och institutioner. Dessa determinanter är grunden för vad som är specifikt för lärarprofessionen och dess professionella tradition. Enligt Lindblad kräver lärarrollen att rollinnehavaren kan skifta fokus från den egna personen. Det innebär att läraren ska vara medveten om den egna personlighetens styrka och svagheter och samtidigt kunna se sig själv ur lärarrollens perspektiv. Det måste alltså finnas en balans mellan personliga och professionella determinanter, det vill säga mellan avgörande faktorer som har med både läraren som person och lärarrollen att göra.

Säll (2000) skriver att socialisation är en process varigenom individen skaffar sig kunskaper och färdigheter och blir en del i den kultur där han eller hon ingår. Socialisationen innebär inte någon ”kulturell programmering” där individen passivt anpassar sig efter den påverkan han/hon blir utsatt för utan individen har sina behov, är aktiv och ställer krav på sin omgivning, något som tidigare framhållits även av Giddens (1991).

Berger och Luckman (1998) skiljer mellan primär och sekundär socialisation. Genom dessa har den individ som valt att bli lärare fått en bild utav lärarrollen under sin skoltid, eftersom rollen innehåller både känslomässiga och rationella inslag. Socialisationen till lärare skiljer sig från socialisationen till många andra yrken i dagens samhälle genom att den påbörjas redan i tidig barndom och fortsätter under tiden som skolelev, under utbildningen och i yrkesverksamheten (Jordell, 1986).

Lortie (1975) betonar det för läraryrket unika förhållande att den blivande läraren i motsats till andra yrkesutövare under hela sin skoltid haft möjligheter att förbereda sig inför sitt yrke genom att observera och vara en rollpartner till sin lärare. På så sätt har tidigare erfarenheter format de föreställningar och den kunskapssyn studenterna har då de börjar utbildningen. Vilka dessa föreställningar är beror enligt Lortie på vilka erfarenheter de bär med sig och i vilken kontext de ingått för lärarutbildningen.

Rostvall (2008) skriver att ”dagens handlingar har sin grund i de erfarenheter lärare och elever har av tidigare undervisningssituationer som tillsammans bildar en sorts ram för hur andra liknande situationer kommer gestaltas och tolkas” (s. 144). Det här ligger i linje med Andersson (2005) som visar att den första läraren har stor påverkanskraft på musiklärares pedagogiska idéer.

Alheit (1995) skriver att biograficitet ger möjlighet att ständigt återskapa och forma livet utifrån de sammanhang man befinner sig i. Dessa sammanhang är inte bara dynamiska, det vill säga de förändras allt eftersom människor agerar i dem, utan de upplevs också som föränderliga. När vi tolkar och förstår en händelse eller erfarenhet i den stund vi gör den, till exempel vår egen skolgång som barn, och när denna sedan tolkas och förstås några år senare när vi ser tillbaka och reflekterar över den, så blir det synligt hur våra erfarenheter förändras i ljuset av nya erfarenheter och ges ny innebörd. Biograficitet, menar Alheit, underlättar förståelsen av hur vuxna lär, och hur övergångar och kriser hjälper den vuxne att utveckla sin förståelse av den sociala världen och andra människor.

Enligt Rostvall och West (1998) har den ökande specialiseringen på arbetsmarknaden lett till att begrepp som ”profession”, ”professionell” och ”professionalisering” kommit till användning. I samhällsvetenskaplig forskning används begreppet för att bland annat visa hur olika grupper socialt strävar efter att etablera tydliga gränser mot andra grupper. Det finns olika kriterier angående vad som karaktäriserar en profession (Selander, 1989). Exempel på sådana kriterier är att professionen är: sanktionerad av samhället, har auktoritet och etiska regler för sin verksamhet, samt har en egen kunskapsbas. Genom att jämföra ett yrke, exempelvis musikläraryrket, med uppställda kriterier för en profession kan man alltså få ett mått på graden av professionali-

sering. Fjällström (2006) menar att för att lärarkåren ska utgöra en ansedd yrkesgrupp är det viktigt att den har sin egen etik som grund för större professionalism i yrkesutövandet. Den yrkesetik som funnits har utvecklats i den direkta yrkesutövningen på skolorna. Han kallar den för lärares yrkesetik i ”praktiskt tillstånd” (s. 28). Den yrkesetiska plattform, Lärares yrkesetik (2001) som Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund antog 2001 betecknar Fjällström (2006) som lärares yrkesetik i ”uttryckligt tillstånd” (s. 28).

2.6.2 LÄRARES YRKESNORMER

Colnerud (1995) menar att normer är handlingsdirektiv som är motiverade av värden. Det är normer som bestämmer hur, när och med vem vi ska handla. Hon skiljer mellan etiska normer och yrkesetiska normer; där etiska normer finns inom en kultur och styr handlandet. Yrkesetiska normer finns i etiska regelverk, eller koder, de styr professionellt handlande och finns i olika preciseringsgrad. Yrkesetiska normer preciserar etiska normer och finns inom alla yrkesgrupper (Colnerud, 1995).

Enligt Berg (2001) är lärare den dominerande personalgruppen i skolan. Det är därmed rimligt att anta att arten och graden av de yrkesnormer som kännetecknar yrkesgruppen också utgör en väsentlig och sannolikt dominerande del av skolans totala kultur. Berg översätter i sin forskning Lorties (1975) ethosbegrepp med kåranda och menar att det är just den som är en av hörnstenarna i en skolas kultur. Lortie fann i sin undersökning att lärares yrkesanda utmärktes av konservatism, nuorientering och individualism. Berg utgår ifrån dessa begrepp i sina studier av skolkulturers handlingsutrymme.

Lärares kåranda beskrivs i form av kvalitativa skalor: individualism – samarbete fäster uppmärksamheten på en samverkansdimension; nuorientering – framförhållning fokuserar en planeringsdimension; konservatism/rigiditet – flexibilitet är närmast inriktat på en förändringsdimension. Berg (2001) menar att en lärarroll som kännetecknas av individualism, nuorientering och rigiditet kan spåras i perspektivet den dolda läroplanen. Denna yrkesroll betecknar en avgränsad professionalism och är en traditionell och vanligt förekommande yrkesroll, enligt Berg. Vidare menar han att den förändrade statliga styrningen förutsätter en yrkesroll som svarar mot en utvidgad professionalism; en yrkes-

roll som kännetecknas av vilja till samarbete, framförhållning och flexibilitet. Den här yrkesrollen skulle då vara mer i linje med den officiella läroplanen och skolans uppdrag.

Lärarkulturen omfattar, enligt Hargreavs (1989), övertygelser, värderingar, vanor och accepterade handlingssätt inom ett lärarkollegium som förhållit sig till samma krav och begränsningar under en lång tid. Gruppens historiskt genererade och kollektivt accepterade lösningar överförs i kulturen till nya och oerfarna medlemmar. Kulturen utgör en levande kontext för lärares undervisningssätt. Blossing (2000) riktar sitt intresse mot vad som utmärker lärarkårens grundåskådning jämfört med andra yrken. Fokus är hur det arbetssociala livet kan gestalta sig på skolor. Han menar att interaktionen mellan en yrkesgrupps grundåskådning och samspelet mellan de enskilda medlemmarna bildar en kultur.

Blossing (2000) utgår från Hargreaves former av arbetsfördelning och organisatoriska strukturer i skolor när han formar kategorier för att förstå graden av stabilitet respektive förändring i lärares undervisningsmönster. Fyra kulturer beskrivs; den individualistiska kulturen, särbokulturen, den påtvingade kollegiala kulturen och den samarbetande eller professionella kulturen. I den senare initierar och driver lärarna själva förbättringen av undervisningen i skolan. De samarbetande relationerna mellan lärarna uppstår och vidmaktshåll av lärarna utifrån en bedömning av att dessa är avgörande för att utveckla den egna yrkesrollen. Samarbetet genomsyrar hela arbetet och underhålls kontinuerligt i kommunikationen lärare emellan. I den samarbetande eller professionella kulturen finns ett stort utrymme för pedagogiska frågor. Man löser problem utifrån grundtanken att man tillsammans förmår utföra mer än vad var och en gör enskilt. Den kollektiva tanken betyder inte, enligt Blossing, att det individuella initiativtagandet eller handlingsutrymmet begränsas. I den samarbetande skolkulturen vidareutvecklar lärare och skolledare varandras sätt att undervisa.

Granström (1999) menar att om en lärarkår har en begränsad förståelse för det gemensamma och saknar delat kunnande och delade förklaringar, finns det ingen möjlighet att kunna agera professionellt. Professionella grupper har ett gemensamt och utvecklat yrkesspråk byggt på en vetenskaplig grund till skillnad mot kompetens som är en mer personligt buren kunskap (Granström, 1999).

2.6.3 LÄRARUTBILDNINGEN

Zeichner och Tabachnick (1981), Tatto (1998) och Bressoux (1996) visar att det finns delade meningar om vilken betydelse lärarutbildningen har för utvecklingen i yrket. Tatto (1998) anser att lärarutbildningen har en liten effekt i utvecklingen till lärare. Även Andersson (2005) står för en liknande uppfattning. Bressoux (1996) hävdar motsatsen, i varje fall då det gäller förmågan att bedriva undervisning på ett effektivt sätt. Frågan är dock vad som i detta sammanhang menas med effektivt.

Det finns forskning som pekar på att åtminstone vissa studenter kan förändra sitt perspektiv på undervisning, framförallt om de är involverade i en kurs som pågår under längre tid (Wideen, Mayer-Smith & Moon, 1998). En ståndpunkt, som är intressant för föreliggande arbete, kommer från Harm (1998) och innebär att det sker en förändring i de studerandes tänkande under utbildningen. Men förändringen sker inte alltid enligt kursplanens intentioner eller på liknande sätt för alla studenter.

I en utav Granströms (1999) sex teser om vilka villkor och reella förutsättningar för lärares yrkesspråkliga utveckling nämns lärarutbildningen som en faktor. Tesen hävdar att mycket tyder på att lärarutbildning och yrkespraktik har gett lärare begränsade möjligheter att formulera explicita kunskaper om läraryrkets utövande. Om man bortser från det rena ämneskunnandet så är den teoretiska basen för läraryrket relativt tunn. Det som handlar om gemensamma strukturer, förklaringsmodeller och kunskaper om läraryrkets undervisande, arbetsledande, elevvårdande och verksamhetsutvecklande delar är inte tydliggjort i lärarutbildningen.

Eriksson (2009) visar i sin studie om teori och praktik i lärarutbildning att lärarutbildare genom val av utbildningsinnehåll, uppgifter och konkretiseringar styrt studenters sökande efter och konstruktion av yrkeskunskap och yrkesidentitet, både i form av reproduktion och av förändring. I studien pekar studenter både på vikten av att ha redskap i form av direkt eller indirekt erfarenhet, men också på ett behov av synliggöranden som en hjälp att ”avtäcka det som ligger underförstått i lärarutbildares berättelser eller i sättet att utöva yrket” (s. 248). Erikssons resultat visar tre tendenser: Den första är att kop-

plingen mellan teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet ofta utgörs av praktikhandledares strategier. Den andra tendensen är att ett vetenskapligt förhållningssätt har fått genomslag i de studerandes sätt att tala om, förhålla sig till, och kritiskt granska såväl teoretisk kunskap som praktisk erfarenhet. Den tredje tendensen handlar om lärarutbildares strävan att utbilda förändringsagenter. Att tillämpa teori handlar då inte om reproduktion av den undervisning som traditionellt bedrivs, utan i så fall om reproduktion av något nytt, vilket i sig innebär möjlighet till utveckling och förändring. Rolf (2006) menar att i praktiska handlingar, i både forskning och praktik, visar det sig att teori och praktik är omöjliga att skilja åt och till och med fullt förenliga.

Bengtsson (2009) stödjer detta och framhåller vikten av att använda livsvärlden som ett möjligt sätt att ”take the whole human being in its multiculutural ways of being into consideration in education” (s. 65). Teorin om livsvärlden erbjuder en förståelse av människan som sammanflätad av ”body and mind” (s. 66) situerad i livsvärlden. Kunskap baserad på en sådan ansats kan enligt Bengtsson användas av lärare i deras vardagliga arbete och spela en viktig roll i lärarutbildning.

En orsak till att lärarutbildningarna har liten effekt står kanske att finna i Bourgeois (2002) beskrivning av vilka alternativa vägar en erfarenhet kan ta, och därmed hur den förändrar hitillsvarande förståelse. Vägarna kan dels förstås utifrån lärande av något specifikt, till exempel ett visst ämne, dels i Bourgeois utvidgade meningsbegrepp, där resonemanget även gäller de föreställningar som individen har om själva lärandet och lärsituationen.

Lärprocessen startar med att något uppmärksammas. Studenten aktiverar några av de tankenätverk som hon eller han har med sig sedan tidigare. I och med detta försöker han/hon integrera det som nu uppmärksammats i de egna tankenätverken. Individen begriper det nya med hjälp av tidigare kunskap och erfarenhet och jämför med det han/hon redan vet. Om man inte har någon sådan tidigare relevant förståelse att kroka i så är det svårare att ta till sig det nya. Här inträffar således ett slags vägval mellan vad Piaget (1947/1981) kallar assimilation och ackommodation. Om inte den pågående erfarenheten bekräftar tidigare förståelse, bygger på, förstärker och i vissa fall sluter till om gamla

sanningar, uppstår en kognitiv konflikt. Ur denna konflikt finns tre vägar. Genom att (i) ignorera det som stör eller (ii) göra en omtolkning så att det med lite hjälp av ett skohorn kan fås att stämma med de invanda uppfattningarna, behåller man sitt tankenätverk intakt. Resultatet blir att ingen förändring äger rum i det egna tänkandet, den ursprungliga strukturen håller. Det är troligen detta som inträffar med lärarstudenter i utbildning. Bourgeois (2002) skriver att en tredje väg ur ett läge där det nya inte stämmer med hittillsvarande synsätt är att (iii) stanna kvar i dissonansen och undersöka vari den upplevda konflikten består. Man låter sig rubbas ur läge och förändrar sin hittillsvarande förståelse i riktning mot något mer utvecklande och adekvat (ackommodation). Individen arbetar sig igenom obalansen genom att öppna upp för nytänkande.

Hur pass lätt eller svårt detta är torde hänga samman med hur mycket som ska förändras. Ju mer omfattande en förändring är desto mer besvärlig är den för individen. Att lära om något mer faktabetonat är kanske mindre problematiskt, men att förändra föreställningar om sig själv som person kan vara riktigt hotfullt innan man på nytt har fast mark under fötterna. Det torde vara skillnad på att förändra tankenätverk och att förändra personliga förhållningssätt. Arfwedson (1992) menar att omformandet av kunskaper upplevs arbetsamt och kan vara en av anledningarna till att elever ger upp. Skolan behöver därför hjälpa eleverna att rekonstruera sina kunskaper. Eleverna behöver vara medvetna om sina egna kunskapsbaser och hur de bäst kan nyttja dessa. De måste dessutom även ha en egen motivation för att vilja lära sig (Arfwedson, 1992). Det här kan jämföras med Rogers och Freiberg (1994) som menar att undervisning i första hand handlar om att underlätta för den lärande att lära, det vill säga, att skapa förutsättningar för lärande. Enligt Shiver (1981) har lärande historiskt sett förknippats med lust och glädje. Även Rogers och Freiberg betonar känslornas betydelse i lärandet och förordar ett lärande som involverar intellekt, känslor, mening och erfarenhet.

I Olstedt (2001) framkommer att de studerande anser sig ”förvalta” gamla traditioner. Dessa traditioner förs vidare eller går i arv. I dessa traditioner inryms även synen på kunskapande. De studerande uttrycker att de anpassar sig och beter sig på det sätt som förväntas av dem. Villkoren för att klara studierna kräver denna anpassning, enligt studenterna. Av denna anledning är det i föreliggande

avhandling intressant att studera upplevelser av handlingsutrymme och hur bildningsgångar, tankenätverk och lärande sker kopplat till handlingsutrymme.

Öberg Tuleus (2008) fokuserar i sin studie lärarutbildning som aktörsgestalt. Forskningsobjektet för avhandlingen är lärarutbildning som levd erfarenhet. En slutsats som hon drar är att innebörden av fenomenet lärarutbildning alltid inkluderar olika innebörder så väl som en förhärskande innebörd som interagerar med den institutionella miljön. Enligt Öberg Tuleus möjliggör detta ett antagande om att traditioner förblir desamma och att reproduktion dominerar transformationen inom lärarutbildningen.

I litteraturen om lärares socialisering behandlas erfarenhetens betydelse. Orlenius (1999) menar att alla studenter har omfattande erfarenhet av skola och lärare och det har betydelse för vilka idealbilder och utbildningsförväntningar som studenten bär med sig till lärarutbildningen. Han pekar på studier som visar att lärarutbildningen själv är fragmenterad, pluralistisk och motsägelsefull och kanske just därför inte har någon avgörande socialiseringseffekt. ”Det är fullt möjligt att shoppa runt och köpa det som infriar ens fördomar” (s. 78).

Bronäs och Selander (2006) framhåller att en viktig del i yrkesutbildning och yrkesutveckling är att träna upp förmågan att skifta perspektiv. En ytterligare aspekt som de lägger fram är vikten av att lära sig väga för och emot olika handlingsalternativ. Den verksamhetsförlagda utbildningen är ett sådant tillfälle då syftet är att studenten ska lära sig det praktiska yrkesutövandet och att öva sin färdighet i alltmer komplicerade situationer och ställningstaganden. Handledningen i samband med den verksamhetsförlagda utbildningen (vfu) torde påverka socialiseringen in i yrket både på gott och ont. Målet för handledningen är att ha tid för reflektion över det egna arbetet och fördjupa kunskapen om sig själv. Handledning kan ses som en utbildning eller pedagogisk verksamhet och kan bidra till fördjupad kunskap och stärka yrkesidentiteten. På så sätt kan medvetenheten öka förståelsen för yrkesrollen och den ökade medvetenheten kan i sin tur användas i handlingsstrategier för att utvidga handlingsutrymmet och föra processer framåt.

2.7 SAMMANFATTNING

Det har i detta kapitel visats att ett antal förändringar gällande lärares arbetsvillkor har uppkommit under de senaste två decennierna, att begrepp som intensifiering, ansvar och professionalisering/avprofessionalisering är centrala och att förhållandena som lärare arbetar under ofta är motsägelsefulla. Dessutom har det blivit tydligt att en vid variation av möjliga synvinklar inom forskningen om lärarprofessionen kan identifieras. I den här översikten torde det vara uppenbart att mycket av forskningen om lärararbetet tar pedagogik som utgångspunkt. Närmandet i den här avhandlingen är fenomenologiskt, fokuserande på skapandet av handlingsutrymme.

Det har föreslagits att ramfaktorer såsom fysisk design och skolans schema, såväl som informell styrning, ofta refererad som organisationskultur, har omfattande påverkan på lärares arbete. I den här avhandlingen kommer det att diskuteras att ett fenomenologiskt närmande är fruktbart när det gäller att förklara hur handlingsutrymme skapas.

Att vara musiklärare innebär att ta ansvar för sitt ämne och dess handlingsutrymme. Musiklärare befinner sig i en professionssfär mellan organisationens uppdrag och elevernas och föräldrarnas intresse. I den sfären, handlingsutrymmet, ska musikläraren verka och överväga vad som är lämpligt att göra i den aktuella situationen. I utbildning kan musiklärarstudenter få en möjlighet att ta till sig nya kunskaper, tankar och synsätt och förstå sin yrkessituation på ett nytt sätt. Upplevelser av handlingsutrymme och brist på handlingsutrymme kan förstås som ömsesidiga processer i ett samspel mellan kropp och själ i musiklärarstudenters värld.

Det har påtalats att för att främja utbildningsmiljön behöver förutsättningar skapas för musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme. Sådana förutsättningar behöver bland annat byggas på vetenskaplig grund (SOU, 2000:91, s. 11), det vill säga bland annat på kunskap om vad handlingsutrymme innebär och hur och var musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme skapas. Det är detta som den här avhandlingsstudien vill bidra med. Vidare har det visat sig i genomgången av tidigare forskning att det saknas studier av handlingsutrymme utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. När det gäller svensk musikpedagogisk forskning finns endast en fenomenologisk studie där Ferm (2004) har studerat musikdidaktisk interaktion. Således fyller föreliggande studie även en lucka i forskningslitteraturen vad gäller sin forskningsansats.

DET KRÄVS MÅNGA
MAKARONER FÖR
ATT BLI MÄTT OCH
MÅNGA EGENSKAPER
FÖR ATT BLI EN
BRA LÄRARE

Kapitel 3

Teoretiska utgångspunkter

I detta kapitel beskrivs denna avhandlings teoretiska utgångspunkter. Valet av ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt ska ses som ett uttryck för ambitionen att bidra till en fördjupad förståelse av handlingsutrymme som komplext fenomen. Avhandlingens forskningsfrågor (se kapitel 1) är formulerade utifrån ett antagande om livsvärlden som den för-reflexiva och för-vetenskapliga konkreta och komplexa värld, där vi lever våra liv. Det innebär att utgångspunkten tas i livsvärlden som vardaglig värld och att det teoretiska perspektivet, ett fenomenologiskt betraktelsesätt, vetenskapligt förankrar avhandlingen inom en kvalitativ forskningstradition. De frågor avhandlingen ställer riktar uppmärksamheten mot livsvärlden och den komplexitet som framträder beskrivs i tematiseringar av livsvärlden som intentional värld, som levd värld och som social värld.

Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt kan ses som resultatet av ett samspel mellan teoretiska och metodologiska överväganden. Med frågor om kunskapens grund av vad det betyder att vara människa, riktas inledningsvis uppmärksamheten mot det fenomenologiska begreppet livsvärld. Det teoretiska perspektivet innefattar en förståelse av beskrivning och tolkning i fenomenologisk mening. Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt innebär sålunda en möjlighet att synliggöra den komplexitet som framträder när handlingsutrymme studeras som levd erfarenhet.

Även om fenomenologi används som den huvudsakliga teorin i den här studien har ett antal teoretiska begrepp relevanta för syftet av studien utkristalliserat sig som hjälp för att undersöka och förklara musiklärares handlingsutrymme. I den andra delen av detta kapitel presenteras de teoretiska begrepp som befunnits värdefulla och till stor hjälp i undersökandet av det sociala fenomenet i fråga.

3.1 ETT LIVSVÄRLDSFENOMENOLOGISKT BETRAKTELSESÄTT

I följande avsnitt presenteras de centrala innebörder av livsvärldsbegreppet, som avhandlingens forskningsfrågor öppnar för. Livsvärlden beskrivs som all kunskaps grund och som en meningsfull värld. Med denna fenomenologiska grund som utgångspunkt introduceras begreppen öppenhet, horisont och tolkning.

3.1.1 LIVSVÄRLDEN SOM KUNSKAPENS GRUND

Ett fenomenologiskt betraktelsesätt utgår från ett antagande om livsvärlden som all kunskaps grund. Det innebär att rikta uppmärksamheten mot levd erfarenhet som forskningsobjekt. Enligt Husserl (1970) kallas den värld som människan lever i och genom för livsvärlden. Husserl utgick från livsvärlden som kunskapsobjekt i meningen att forskarens studieobjekt finns i livsvärlden och att den kunskap som vetenskaplig forskning bidrar med ska återföras dit. Merleau-Ponty (1962/1999) skriver om livsvärlden som en levd värld. Livsvärldsidén återfinns även hos Heidegger (1992) med benämningen ”vara-i-världen” och hos Gadamer (1975/1998) som menade att livsvärlden utgör den givna grunden för varje erfarenhet.

Livsvärlden är enligt Husserl den naturliga inställningens värld. Det innebär att jag som människa i min direkta erfarenhet av världen alltid är sammanflätad med mina fördomar och teorier om mig själv och den värld jag erfar. Antagandet förutsätter ett intentionalt medvetande, det vill säga ett medvetande som riktar sig mot ett objekt som något. De objekt vi erfar är aldrig objekt i sig själva, utan objekt som framträder som något för någon i den naturliga inställningen. För att lämna den naturliga inställningen och nå fram till de ”rena” objekten, sakerna själva (Husserls *das Ding an Sich*), måste forskaren anta en reflexiv inställning. Det är först då som det blir möjligt att sätta åsikter och omdömen om den direkt erfarna världen inom parentes. Denna fenomenologiska reduktion (även kallad epoché) innebär att forskaren kan göra en ”ren” beskrivning av det som erfars, det vill säga beskriva det som erfars så som det visar sig.

> *Vad som därigenom blir tillgängligt för mig, den mediterande, är mitt rena liv med alla dess rena upplevelser och rena meningar, fenomenens universum, i fenomenologins specifika och vida mening. (Husserl, 1977/1992, s. 38)*

Enligt en livsvärldsansats finns det ingen värld i sig. Världen är beroende av någon som betraktar den som något. Det som är viktigt i föreliggande studie är hur världen/handlingsutrymme visar sig för musiklärare och musiklärarstudenter. Tillgången till världen har vi genom vår varseblivning. Det är i den som världen blir till erfarenhet. Fenomenologi i Husserls mening innebär ett antagande om att det är möjligt, och även önskvärt, att ”sätta ’parantes’ om allt som inte är den rena erfarenheten” (Gustavsson, 2000, s. 72). Från hermeneutisk synvinkel är detta inte möjligt. Enligt Heidegger kan människans existens beskrivas som sammanflätad med förmågan att tolka och förstå. Det betyder att vi människor alltid redan finns i världen, att vi ser världen som något och att vår förförståelse alltid är en del av det vi tolkar (Gustavsson, 2000). Livsvärlden är i Husserls mening objektet för vetenskapliga studier och den fenomenologiska reduktionen den metod som gör det möjligt för forskaren att undersöka livsvärlden. Men vetenskapen måste samtidigt säga något annorlunda och mer än det vi får ut av våra vardagliga föreställningar (Gustavsson, 2000).

Husserls utveckling av livsvärlden som vår naturliga inställning i världen innebär i föreliggande avhandling att ett fenomenologiskt betraktelsesätt innefattar livsvärlden som den konkreta, vardagliga värld där vi lever våra liv och som vi tar för given.

> *For us who wakingly live in it, is always already there, existing in advance for us, the ’ground’ of all praxis whether theoretical or extratheoretical. The world is pregiven to us, the waking, always somehow practically interested subjects, not occasionally but always and necessarily as the universal field of all actual and possible praxis, as horizon. (Husserl, 1970, s. 142)*

Ett fenomenologiskt betraktelsesätt innefattar i föreliggande avhandling förståelse av människans medvetande som intentionalt. Enligt Merleau-Ponty (1962/1999) är grunden för människans existens att hon är sin kropp. Intentionalitetsakten är inte ahistorisk, utan i nuet finns såväl erfarenheter av det förflutna som föregripanden av framtiden. Detta gör det möjligt för människan att erhålla ny förståelse. Ett intentionalt medvetande innebär ett medvetande som är riktat mot något som något (Lübcke, 1991). Enligt Alvesson & Sköldberg innebär det att intentionalitet ska förstås som en ”pre-rationell för-förståelse”

(s. 135) och att förförståelse är sammanflätat med vad det innebär att vara människa. Det betyder att människan alltid redan finns i ett sammanhang, som hon tolkar och samspelar med. Intentionalitetsteorin är grundläggande inom fenomenologin och innebär att ”subjektet är alltid riktat mot något annat än sig självt” och ”att det inte kan finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för” (Bengtsson, 1999, s. 11).

All vetenskap utgår från livsvärlden och ska återföras dit. Schütz & Luckmann, (1973) beskriver kunskap som konstruktioner, det vill säga ”en uppsättning abstraktioner, generaliseringar, formaliseringar och idealiseringar som är specifika för de olika nivåerna i tänkandets organisering” (Schütz, 1953/1999, s. 29). Så kallade rena fakta eller enkla fakta finns inte. Det rör sig alltid om tolkade fakta, oavsett om vi med ”fakta” avser vardaglig eller vetenskaplig kunskap. Fakta bär alltid med sig sina ”tolkade inre och yttre horisonter” (Schütz, 1953/1999, s. 29). Det innebär att vi alltid uppfattar vissa aspekter av den reella världen, nämligen de som är relevanta för oss.

Schütz (1953/1999) hävdar att vetenskaplig kunskap alltid är en konstruktion av vardagskunskap. De (forsknings)objekt som forskare konstruerar är grundade på objekt som redan konstruerats av människor i deras vardagliga värld. Vetenskaplig kunskap kan sålunda inte förstås som kunskap-i-sig utan ska ses som en ytterligare konstruktion av vardagskunskap. Vår kunskap om världen innefattar både vardaglig kunskap och vetenskaplig kunskap (Öberg Tuleus, 2008). Schütz resonemang om vardagskunskap och vetenskaplig kunskap bygger på ett antagande om vardagskunskap och vetenskaplig kunskap som åtskilda. Både konstruktioner av första och av andra ordningen innefattas i livsvärlden. I någon mening existerar de sida vid sida, samtidigt som de förhåller sig till varandra så att kunskap av andra ordningen bygger på kunskap av första ordningen.

Forskaren finns i livsvärlden, som betraktas som en oöverskridbar verklighet. Därmed måste frågan om vari det vetenskapliga består ställas. Vilka kunskapsanspråk är möjliga att göra då det objekt, i det här fallet handlingsutrymme, blir föremål för studium studeras som det visar sig och där forskaren finns i livsvärlden och därmed i någon mening kan sägas vara en del av studieobjektet? Merleau-Ponty gör en vidareuteckling av livsvärldsbegreppet, där livsvärlden beskrivs som all kunskaps grund. Merleau-Ponty (1962/1999) tar sin utgångspunkt i livsvärlden som en värld som inte kan reduceras eller överskridas. Världen finns där redan.

> *Världen är där före varje analys som jag kan göra av den och det vore konstlat att låta härleda den från en serie av synteser vilka skulle förbinda förnimmelserna och sedan objektets perspektiviska faser, då både de förra och de senare tvärtom är resultat av analysen och inte kan förverkligas för denna. (Merleau-Ponty, 1945/2004, s. 45)*

Frågan om kunskap omformuleras därmed till en fråga om mening. Kunskapsbidraget blir en fråga om mening, att beskriva för att förstå, snarare än att förklara (Bengtsson, 1998a). Det innebär att synliggöra och därmed också språkligt beskriva mening, för att göra världen mer begriplig (Öberg Tuleus, 2008).

Merleau-Ponty (1962/1999) tar avstånd från Husserls tes om ett rent medvetande. Livsvärlden kan inte överskridas och den fenomenologiska reduktionen, epochén, blir därmed en omöjlighet. ”Reduktionens största lärdom är omöjligheten av en fullständig reduktion” (Merleau-Ponty, 1945/2004, s. 50). Det innebär att livsvärlden utgör även filosofins och vetenskapens konkreta grund, samt att förförståelse alltid är sammanflätat med människans vara i världen. Johansson (1999) beskriver detta som att ”subjektet har ett oupplösligt ömsesidigt förhållande till världen, präglas av världen liksom världen av subjektet. Världen kan inte skiljas från den människa som upplever den, på samma gång som hon i konkreta situationer genom erfarenhet och handling påverkas av den” (s. 28). Begreppet livsvärld avser då en konkret och komplex värld i meningen att människan alltid är förbunden med världen och den (”verkligheten”) med människan. Forskning som utgår från Merleau-Pontys livsvärldsbegrepp riktar intresset mot en mening som uppstår i mötet mellan människor och mellan människa och värld (Öberg Tuleus, 2008). Den mening som framträder, skiner fram vid skärningspunkten mellan mina erfarenheter och vid skärningspunkten av mina och den andres erfarenheter, genom deras överlappande av varandra (Merleau-Ponty,1945/2004). Det betyder för det fenomenologiska betraktelsesättet i denna studie att uppmärksamheten riktas mot människan som aktivt tolkande, erfarande varelse och mot världen som det sammanhang där kunskap genereras och transformeras i mötet mellan människor och mellan människa och värld. I en livsvärldsansats konstitueras förutsättningar för lärande där innebörden i begreppen livsvärld, intentionalitet och intersubjektivitet beaktas (Bengtsson & Kroksmark, 1994).

3.1.2 LIVSVÄRLDEN SOM MENINGSSAMMANHANG

Ett fenomenologiskt betraktelsesätt innebär i den här avhandlingen att vetenskaplig kunskap syftar till en fördjupad förståelse av den konkreta värld vi lever igenom att studera levd erfarenhet av handlingsutrymme. Husserl (1913/2004) kritiserar det empiriska erfarenhetsbegreppet och menar att det inte är givet att de ”saker” som studeras enbart är saker som vi når kunskap om genom våra sinnen, det vill säga den reala, yttre, verkligheten. Erfarenhet i vidaste mening innefattar erfarenhet om ”saker” som inte enbart är ”natursaker”. Husserl menar att det inte är förenligt med vetenskap att hävda att alla omdömen ska vara grundade i erfarenhet om man inte först ”studerat omdömenas väsen med avseende på deras i grunden olika arter och därvid reflekterat över om inte detta påstående till sist innebär en självmotsägelse” (Husserl, 1913/2004, s. 92). Han vänder sig mot alla former av reduktionism och menar att generaliseringar, som till exempel kategoriseringar, åsikter, fördomar eller teorier, fjärmar det undersökta från sitt sammanhang. När Husserls vidgar begreppet erfarenhet och uppmärksammar forskningens uppgift, innefattar det ett antagande om sakerna eller forskningsproblemet som forskningens drivkraft och att de ”saker” vi går tillbaka till, vänder oss mot eller visar följsamhet mot alltid är saker för någon, aldrig saker i sig själva (Öberg Tuleus, 2008). Forskning går då ut på att se hur sakerna visar sig för människor som något i olika sammanhang.

Cirkularitet är en återkommande princip i Merleau-Pontys filosofi. Med det menas en ömsesidig inverkan mellan aspekter i den levda kroppen och livsvärlden. Duesund (1996) använder begreppet cirkularitet i en beskrivning av aspekterna i den levda kroppen. Enligt Asp (2002) råder det en cirkularitet mellan subjekt – objekt i den levda kroppen. Det innebär att den levda kroppen har en självreflekterande förmåga och att den levda kroppen både är fysisk och tänkande. Enligt Merleau-Ponty (1962/1999) är den objektiva kroppen alltid avledd från den levda kroppen. Människan i termer av den levda kroppen, kan inte isoleras från sitt betydelsesammanhang. Människan har tillgång till världen i och genom sin kropp. Merleau-Ponty (1962/1999) skriver ”the body is the vehicle of being in the world” (s. 82). Om den levda kroppen förändras innebär detta också att livsvärlden förändras.

Den cirkularitet som råder mellan den levda kroppen och livsvärlden innebär att människan både påverkas av sin omgivning och påverkar den (Bengtsson, 1998). Den ömsesidiga inverkan mellan den levda kroppen och livsvärlden

utnyttjas även i den syn på lärande som denna studie bygger på, det vill säga som en ömsesidighet mellan lärande och den miljö i vilken lärande sker.

En cirkularitet mellan språk och upplevelse lyfts också fram av Merleau-Ponty (1962/1999). Det föreligger en relation mellan betecknandet (orden) och det betecknade (upplevelsen). Språket har en mening som förenar människans upplevelse och orden på ett sådant sätt att när människan uttalar orden medvetandegörs hennes egna tankar, både för henne själv och för den som lyssnar. Upplevelsen kan vara rikare än det tillgängliga språket. När upplevelsen kläs i ord, bekräftas den av intellektet. Genom att orden används införlivas språket som en vana i den levda kroppen. Denna process kan enligt Merleau-Ponty (1964) beskrivas som en form av dialektisk reflektion. Språket används till att beteckna fenomen och till att förmedla mening. Det föreligger en ömsesidig relation mellan språk, fenomen och mening.

Det föreligger även en cirkularitet mellan livsvärld och vetenskap. Vetenskapligt arbete utgår från livsvärlden och det är i denna som de vetenskapliga resultaten prövas. Det vetenskapliga arbetet består enligt Husserl (1970) i att belysa och beskriva aspekter av människors levda värld på ett sätt som utvecklar förståelsen av mänsklig erfarenhet. Enligt Husserl får inte vetenskapen fjärma sig för långt från livsvärlden. Vetenskapen är således beroende av livsvärlden, men kan aldrig bli identisk med den (Bengtsson, 1988).

3.1.3 LIVSVÄRLDEN SOM INTENTIONAL VÄRLD

Livsvärlden som intentional värld utgår från ett antagande om människans medvetande som avsiktsstyrt. Det betyder att människors erfarenheter både är upplevelser i sig och upplevelser av något. I livsvärlden existerar inget i sig och lärande är alltid lärande av något, vilket implicerar en vändning mot sakerna, men också en vändning mot något annat än sig själv. Det betyder att ett intresse alltid är ett intresse för något, förhoppning alltid förhoppning om något, oro alltid oro över något och att människor följaktligen ger olika beskrivningar av ”samma” objekt utifrån sina personliga synvinklar (Öberg Tuleus, 2008). Intentionalitet omfattar både medvetandeakten och medvetande innehåller det fenomen som visar sig, som man har ett medvetande om. Med begreppet intentionalitet framträder livsvärldens komplexa meningssammanhang. Komplexiteten uttrycks i att våra erfarenheter av världen innefattar både direkt,

personlig erfarenhet och kollektiv erfarenhet. Att gå till ”sakerna själva” innebär att utgå från den direkta erfarenheten för att visa på hur människor laddar världen med mening. Enligt Husserl (1970) erfars det som visar sig genom att det visar sig. Det är fenomenologins uppgift att beskriva det som visar sig.

Begreppet intentionalitet riktar uppmärksamheten mot människans medvetande som sammanflätat med världen. Världen ses som bestående av en mängd sammanflätade kvaliteter som inte kan delas upp var och en för sig. Människan, varje individ, är intrasslad i världen, i en historisk kontext med en personlig historia och framtid som är oskiljbara från varandra. För ett fenomenologiskt betraktelsesätt innebär det en förståelse av människans medvetande som riktat mot objekt i världen. Det intentionala objektet (”sakerna”) är fenomen som framträder med en specifik språklig beskrivning. Ett fenomenologiskt betraktelsesätt riktar sålunda inte intresset mot vad verkligheten eller världen (egentligen) är i empiristisk mening, utan vad det betyder att leva och att finnas i världen. Det förutsätter ett antagande om livsvärlden som för-reflexiv och för-vetenskaplig. Det betyder att vi människor enbart har ett implicit eller tyst vetande om den. Vi förstår världen, men saknar ofta ord för att beskriva våra levda erfarenheter och det hänger samman med att ” vi i vår naturliga inställning till världen saknar distans till den; vi är ursprungligt och spontant engagerade i den” (Bengtsson, 1998, s. 21). För att nå fram till ”sakerna själva” måste vi söka dem i sitt sammanhang, på deras egna villkor.

3.1.4 LIVSVÄRLDEN SOM SOCIAL VÄRLD

Livsvärlden beskrivs av Schütz (1945/1999) som en mångfald av verkligheter. Enligt Ferm (2004) har Schütz intressanta idéer när det gäller att komma nära ett socialt sammanhang ur ett fenomenologiskt perspektiv. Schütz utgår från ett antagande om den vardagliga livsvärlden som social värld. Den innefattar ”sociala handlingar och mönster, konventioner som är vedertagna och uppbyggda institutioner” (Gustavsson, 2000, s. 76). Livsvärlden är enligt Schütz en social och kulturell värld där de människor som lever, tänker och handlar inte enbart är individer, de ingår också i ett socialt sammanhang. Livsvärlden är alltså en social värld som vi delar med andra samtidigt som vi upplever den individuellt. Den sociala världen är rumsligt strukturerad i en omvärld, som är möjlig att nå i det omedelbara nuet, och en medvärld som kan nås i framtiden. Tidsmässigt är

den strukturerad i samtidig värld, förvärld och eftervärld (Schütz, 1936/1967). Det innebär att livsvärlden också innefattar våra förfäder (föregångare), de som har levt före oss och våra efterföljare, de som kommer efter oss.

Schütz (1970) beskrivning av den sociala världen innefattar också människors handlingar i termer av handling (*action*) och interaktion *(social interaction*). Med handling avses ”ett mänskligt beteende som aktören i förväg utformat, dvs ett beteende som baseras på ett projekt som aktören föreställt sig på förhand” (Schütz, 1953/1999, s. 45). Handlingar kan vara aktiva och passiva, öppna och dolda, men oavsett handlingstyp innebär varje handling ett projekt, det vill säga att aktören i förväg föreställt sig ”det tillstånd som ska uppnås genom min framtida handling” (Schütz, 1953/1999, s. 46). Ferm (2004) menar att enligt Schütz teori finns det egentligen inte några påbörjade eller avslutade handlingar. ”Det är forskaren som utifrån sina erfarenheter och tankar som får avgöra vilka utsnitt av den didaktiska interaktionen som är möjliga att beskriva” (s. 87). Varje handling har ett motiv, som ligger till grund för handlingens utförande. Schütz skiljer mellan för-att-motiv, där tillståndet som handlingen ska förverkliga utgör drivkraften och därför-att-motiv vars drivkraft ligger i aktörens tidigare erfarenheter. Handlingar som drivs av ett för-att-motiv avser att förverkliga det framtida tillstånd som är grunden till att handlingen utförs, medan därför-att-motiv är grundade i det förflutna (Öberg Tuleus, 2008). Det är alltså aktörens tidigare erfarenheter som utgör drivkraften.

Vardagslivets värld är också en intersubjektiv värld i meningen att den är en gemensam värld och att den existerade långt innan vi föddes. Vi föds in i en värld med lager av tidigare erfarenheter. Enligt Schütz (1932/1999) framträder den värld som visar sig för oss olika beroende på vilket erfarenhetsförråd vi har. ”Alla tolkningar av denna värld baserar sig på ett lager av tidigare erfarenheter, våra egna eller de som förmedlats till oss genom föräldrar och lärare. Dessa erfarenheter, i form av ’förhands-kunskaper’ (*knowledge at hand*), fungerar som ett referensschema” (s. 32). Det innebär att människor som individer och som del av ett kollektiv har tillgång till erfarenhetsförråd, som innefattar både handlingar som utförts och handlingar som övertagits. För ett fenomenologiskt betraktelsesätt betyder livsvärlden som social och intersubjektiv vardagsvärld att vi människor finns i ett meningssammanhang som vi måste orientera oss i och tolka. Enligt Schütz, innebär den naturliga inställningen att människan enbart är intresserad av, eller riktar sitt intresse mot, det som på något sätt

avviker från våra tidigare erfarenheter. Det är alltså våra förhandskunskaper, våra redan etablerade erfarenheter, som är den bakgrund vi tar för given. Frågan om hur subjekt och objekt förhåller sig till varandra riktar uppmärksamheten i följande avsnitt mot antagandet om den levda kroppen och om livsvärlden som levd värld.

3.1.5 LIVSVÄRLDEN SOM LEVD VÄRLD

Livsvärlden som levd värld kännetecknas av ett antagande om en värld som innefattar ”både och”, det vill säga både subjekt och objekt, både människa och fenomen. Merleau-Ponty (1962/1999) beskriver livsvärlden är det med utgångspunkt i begreppet den levda kroppen och hennes förhållande till livsvärlden. Den levda kroppen, inte den biologiska, psykologiska eller medicinska kroppen, är en förutsättning för allt vi erfar och allt vi gör i livet. Heidegger (1992) menar att människan aldrig kan ställa sig utanför livsvärlden, eftersom vi alltid är i den. Merleau-Ponty är inspirerad av Heidegger och inför begreppet varatill-världen. Han ser människan som en sammanflätad helhet som benämns den levda kroppen. ”Med den levda kroppen som utgångspunkt befinner vi oss alltid redan i ett interaktivt förhållande till allt som vi möter i världen. Den levda kroppen är vår tillgång till världen. Varje förändring av kroppen medför därför förändringar av världen (Bengtsson, 1999, s. 22-23). Relationen mellan människa och värld kan med den egna levda kroppen beskrivas som cirkulärt. Det är med den levda kroppen som vi får tillgång till världen och som världen framträder för oss. Arnold (1979) använder termerna *in*, *by* och *through the body*. Företeelser erfars i den levda kroppen, vilket motsvaras av uttrycket *in the body*. Kroppen betraktas som ett medel av vilken världen erfars, vilket motsvarar innebörden av *by the body*. I uttrycket genom den levda kroppen fokuseras det som erfars i själva genomförandet av en handling, *through the body*. Enligt Merleau-Ponty kan man alltså inte säga att kroppen finns i tiden eller i rummet, den bebor tiden och rummet (Merleau-Ponty, 1945/1997). Den rumsliga aspekten affekteras av människors sinnesstämningar (Bengtsson, 1998b). Antagandet om den levda kroppen innebär att livsvärlden får karaktären av en konkret och komplex värld i meningen att människan alltid är förbunden med världen och världen med människan. Människan får tillgång till världen med sin kropp, vilket i sin tur innebär att världen alltid framträder från en personlig synvinkel. En levd värld innefattar både en värld som framträder från olika synvinklar och en värld som är gemensam och intersubjektiv.

Genom våra tidigare erfarenheter mederfar vi en mängd saker i varje situation. Enligt Bengtsson (1998a) agerar människor inte i en objektiv värld utan snarare utifrån en sammanflätning av aktuella erfarenheter, tidigare erfarenheter och kommande erfarenheter som gör att vi erfar situationer olika i en tillvaro som vi delar med andra. Om musiklärare inte har en tidigare erfarenhet av handlingsutrymme visar sig något annat för dem än för musiklärare som har tidigare erfarenheter av handlingsutrymme.

Med ett fenomenologiskt betraktelsesätt innebär antagandet om den levda kroppen att forskningsobjektet är levd erfarenhet. Livsvärlden har ovan beskrivits som en för-reflexiv och för-vetenskaplig värld. Det innebär att vi människor finns i livsvärlden, i erfarenhet och handling i en värld vi tar för given, eller enligt Husserl, är naturligt inställda i. Då jag erfar något sker det i nuet och med reflektion, i meningen att åter-se, framträder det erfarna som något som finns där för mig. Reflektionens objekt är något som är en del av det förflutna, men med reflektion blir närvarande i nuet.

I föreliggande studie deltar musiklärare i skola och utbildning. Studiens övergripande forskningsfråga, vad handlingsutrymme innebär för musiklärare och musiklärarstudenter, riktar intresset mot innebörder av fenomenet handlingsutrymme och det forskningsproblem som avhandlingen tar sig an är den komplexitet som framträder, när handlingsutrymme studeras som levd erfarenhet. Ett fenomenologiskt betraktelsesätt är grundat i ett antagande om livsvärlden som en meningsfull värld. Det innebär att de forskningsfrågor som ställs riktar uppmärksamheten mot den levda erfarenheten och de syftar till en fördjupad förståelse av vardagliga erfarenheters mening (Öberg Tuleus, 2008). Antagandet om livsvärlden som meningsfull värld innebär ett antagande om en värld som varken är enbart subjektiv eller objektiv i sig, utan snarare ”an ambiguous world inbetween” (Bengtsson, 2005, s. 3) där forskningsintresset går bortom ”ren” universalitet. Det innebär att ett fenomenologiskt betraktelsesätt innefattar ”både och” i meningen både det partikulära och det universella, både människa och värld, både man och kvinna.

3.1.6 ÖPPENHET OCH TOLKNING

Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt innebär att ställa frågor om den levda erfarenhetens mening. Vad kännetecknar erfarenheten av handlingsutrymme? Vad kännetecknar erfarenheten av att vara musiklärare? Vad inne-

bär handlingsutrymme? Frågorna är exempel på frågor som riktar uppmärksamheten mot möjliga innebörder av fenomenet handlingsutrymme. De är frågor som öppnar för beskrivningar av handlingsutrymme som levd erfarenhet. Enligt Gadamer (1960/2004) ligger det i frågans väsen att den har mening och att det är denna mening som anger riktningen. Frågans riktning öppnar för vissa svar som möjliga. Hur vi formulerar frågan uttrycker alltså hur vi förstår den värld vi lever i som meningsfull värld (Öberg Tuleus, 2008). Frågan om vad som kännetecknar erfarenheten av handlingsutrymme öppnar för ett intresse för handlingsutrymme, som avser både ett personligt och ett allmänt intresse för handlingsutrymme som fenomen, där handlingsutrymme betraktas som en erfarenhet människor lever (van Manen, 1997).

Vilka meningar av handlingsutrymme kan frågan öppna för? Fenomenologiska frågor är alltid frågor om ”the nature of the phenomenon as meaningfully experienced” (van Manen, 1997, s. 40). Genom att ställa frågor om hur något erfars på ett meningsfullt sätt öppnar vi för ny erfarenhet, vidgar vårt vetande. I föreliggande studie ställs frågor om möjliga meningar av handlingsutrymme och därmed öppnas möjliga nya erfarenheter av handlingsutrymme, på så sätt kan handlingsutrymme framträda som komplext fenomen.

> *Utan en frågande aktivitet gör man inga erfarenheter. Insikten att saken ligger annorlunda till, än vad man först trodde, förutsätter förstås att man ställer frågan om hur saken egentligen är beskaffad. Den öppenhet, som ligger i erfarenhetens väsen, öppnar logiskt sett för sakens skiftande beskaffenhet. Öppenhet har frågans struktur. (Gadamers, 1960/1997, s. 173)*

Öppenhet riktar uppmärksamheten mot möjligheten att vidga sitt synfält i meningen att få tillgång till det som befinner sig utanför den egna synvinkeln, det synfält som känns nära och bekant. Öberg Tuleus (2008) menar att man med frågans hjälp kan öppna för andra synvinklar än de redan bekanta, vilket i ett vetenskapligt sammanhang också innebär en drivkraft att öppna för nya teoretiska perspektiv för att på så vis få tillgång till andra möjliga tolkningar. van Manen (1997) menar att ”a phenomenological description is always *one* interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially richer or deeper description” (s. 31).Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt gestaltar här den hållning som betecknas perspektivrikedom. Den innebär att

valet av perspektiv avgörs av ”vad som kan vara mest fruktbart i förhållande till det som ska studeras. Det är syftet med undersökningen och själva frågans art som avgör vad som kan ge de rikaste tolkningsmöjligheterna” (Gustavsson, 2003, s. 42).

En livsvärldsfenomenologisk förståelse av erfarenhet innebär att fenomenet handlingsutrymme framträder i människors beskrivningar av levd erfarenhet. Med frågan om vad som kännetecknar erfarenhet av handlingsutrymme riktar forskaren uppmärksamheten mot handlingsutrymme som levd erfarenhet. Husserl (1913/2004) introducerade begreppet horisont för att beskriva människans erfarande av rumslig och tidslig verklighet som både direkt närvaro och mednärvaro. Gadamer (1960/2004) använder begreppet för att beskriva världen som ”en ’horisont’ av meningar” (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 135). Uppmärksamheten riktas mot förståelsen av den andra. För en god förståelse av den andra krävs att vi försätter oss i den andras situation. Det innebär att vi tar med oss själva in i den andras situation eller att vi rör oss mellan det bekanta och det obekanta (*familiarity and strangeness*).

> *The concept of ’horizon’ suggests itself because it expresses the superior breadth of vision that the person who is trying to understand must have. To acquire a horizon means that one learns to look beyond what is close at hand – not in order to look away from it but to see it better, within a larger whole and in truer proportion. (Gadamer, 1960/2004, s. 304)*

Enligt Gadamer innebär ”att försätta sig” en rörelse mellan det bekanta och det obekanta. Som forskare ingår jag själv i den livsvärld jag vill utveckla kunskap i. Det innebär att jag inte kan studera någonting utifrån, men genom att jag delar livsvärlden med andra kan jag också få tillgång till delar av andra människors erfarna värld. ”Att försätta sig” betyder varken att jag anpassar mig till den andras situation eller att den andra anpassar sig till min situation, utan ”det betyder alltid en höjning till en högre gemenskap, som övervinner inte bara ens egen partikularitet utan också den andres” (Gadamer, 1960/1997, s. 152-153). I föreliggande avhandling innebär resonemanget att frågan om vad som kännetecknar erfarenheten av handlingsutrymme avgränsar den synvinkel inom vilken fenomenet handlingsutrymme kan framträda, medan handlingsutrymme som levd erfarenhet blir synlig i rörelsen mellan betraktarens horisont och den andras. Enligt Merleau-Ponty (1962/1999) lever vi i en värld

som delas med andra. Det innebär att vi också kan ha en insikt och förståelse för varandras världar. För att kunna förstå andra människor krävs det att vi interagerar med dem, det krävs att våra världar möts så att vi blir ”delar av samma helhet” (Johansson, 1999, s. 31-32). Därför måste livsvärldsforskaren möta och interagera med de människor man vill berätta någonting om i de vardagliga och naturliga situationer man vill förstå (Bengtsson, 1999). Det krävs en närvaro, ett engagemang och en riktadhet i mötet med andra.

Föreliggande studies teoretiska betraktelsesätt innefattar även en förståelse av tolkning som en (språklig) aktivitet, där syftet är att visa på möjliga meningar av ett fenomen. Gadamer (1986) skiljer på två innebörder av tolkning; att tolka är att visa på någonting (*point to something*) och att visa på någots mening *(the meaning of something*) (s. 68). Dessa bägge innebörder är relaterade till varandra. Att visa på någonting indikerar att detta någonting ses som ett ”tecken” (*sign*) och då vi visar på någots mening tolkar vi detta tecken.

En reflektion som jag har gjort under den empiriska studiens gång är att de språkliga beteckningar och uttryck som jag ”självklart” använt inte sällan tolkats till en annan mening än den jag avsett och att jag på samma sätt lagt ”min” mening i andras språkliga beteckningar. En rimlig slutsats är att det aldrig är givet hur vi beskriver och betecknar ”saker”, samtidigt som varje beskrivning kan ses som en tolkning.

3.2 BEGREPPET HANDLINGSUTRYMME – EN DEFINITION AV BEGREPPET

Generellt sett, kan termer och begrepp ges olika betydelser i olika kontexter och för olika personer (Alvesson, 2004). Dessutom ändras betydelsen och användningen av begrepp och termer över tid. I de följande avsnitten kommer ett antal, för föreliggande studie, mer specifika teoretiska begrepp, och hur de har definierats, att presenteras. Det gäller begreppen handlingsutrymme, autonomi, makt, kontroll, krav, socialt stöd och tillit.

3.2.1 DIMENSIONER AV HANDLINGSUTRYMME

Begreppet handlingsutrymme har använts av arbetslivsforskningen för att beskriva anställdas rörelsefrihet och valmöjlighet i arbetssituationen (Allvin et

al, 2006; Aronsson, 1990). Som med alla allmänt använda begrepp, finns det varierande teoretiska definitioner och distinktioner av vad begreppet handlingsutrymme faktiskt innefattar. Den etymologiska betydelsen av ordet härrör enligt Galligan (1990) från omdöme och särskilt gott omdöme. Hellberg (1991) kännetecknar begreppet handlingsutrymme genom att notera att ordet etymologiskt har att göra med känsliga (*delicate*) frågor. Handler (1992) hävdar att handlingsutrymme förekommer överallt och det är därför svårt att göra en glasklar definition. Emellertid har det enligt honom med valmöjlighet att göra.

Ett absolut centralt kännetecken på handlingsutrymme är att det innehåller en relationell aspekt (Hellberg, 1991; Parding, 2007). Hellberg menar att begreppet handlingsutrymme är asymmetriskt i det att en del är underordnad en annan, även om underordningen är legitim. I den här studien är musiklärarna underordnade den lokala ledningen (deras rektorer, de lokala politikerna) och dessutom är de underordnade politikerna på nationell nivå. Å andra sidan är musiklärarna överordnade eleverna – vilket blir speciellt tydligt i bedömningsprocessen. Gustafsson (1989) menar att graden av handlingsutrymme anger hur mycket frihet en individ, till exempel musiklärarna i skolan, har för handling och beslutsfattande. Hon diskuterar olika nivåer som handlingsutrymme kan studeras på. Dessa definitioner fokuserar antingen den professionella individen eller den kollektiva aspekten av professionen, professionen som sådan. Davis (1969) definierar begreppet handlingsutrymme så här: ”a public officer has discretion whenever the effective limits on his power leave him free to make a choice among possible courses of action or inaction” (s. 4). Vinzant och Crothers (1998) konstaterar vidare att handlingsutrymme inkluderar begreppet valmöjlighet. Emellertid görs inte val av helt fri vilja, det begränsas av till exempel lagliga faktorer. De menar att handlingsutrymme handlar om process och resultat. Det är en process på så sätt att det handlar om hur ett mål ska uppfyllas och ett resultat i meningen att olika lösningar kan användas för att nå målet. Ellström (1992) har en liknande definition där handlingsutrymme innebär ”individens möjligheter att genom egna handlingar medvetet kontrollera (i betydelsen påverka eller styra) omgivningen, och därmed förverkliga sina mål”(s. 84).

Galligan (1990) definierar handlingsutrymme som ”power delegated within a system of authority to an official or set of officials, where they have some significant scope for settling the reasons and standards according to which that

power is to be exercised, and for applying them in the making of specific decisions" (s. 21). Evetts (2002) beskriver sin syn på vad handlingsutrymme innefattar och här blir det tydligt att handlingsutrymme är ett komplext fenomen där många olika aspekter måste tas med i beräkningen:

> *...professional discretion enables workers to assess and evaluate cases and conditions, and to assert their professional judgment regarding advice, performance and treatment. To exercise discretion, however, requires the professional to make decisions and recommendations that take all factors and requirements into account. These factors and requirements will include organisational, economic, social, political and bureaucratic conditions and constraints. (s. 345)*

Evetts definierar faktorer som behöver tas under övervägande när man använder professionellt handlingsutrymme. Detta visar att professionellt handlingsutrymme involverar både möjliggörande och begränsande aspekter, vilket är helt i linje med det livsvärldsperspektiv som appliceras i den här studien.

Vidare kan ytterligare ett antal distinktioner göras gällande begreppet handlingsutrymme. Till exempel är begreppet handlingsutrymme intentionalt. Handlingsutrymme händer inte bara; någon måste vilja ha handlingsutrymme. Det innebär att handlingsutrymme uppträder inte bara av sig själv utan i en förhandling mellan åtminstone två olika aktörer, av vilka en måste vilja att handlingsutrymme realiseras.

Hellbergs (1991) skiljer mellan starkt och svagt respektive formellt och informellt handlingsutrymme. Svensson (2010) lägger dessutom till det reella handlingsutrymmet. Enligt henne är det formella handlingsutrymmet det utrymme (medel, metoder, ansvar, auktoritet) organisationen ger och kräver av positionsinnehavaren för att utföra sitt arbete. Det är det handlingsutrymme som "syns på pappret" i anställningsavtal, lagar och regler. Då arbetet ändras på något sätt kan det formella handlingsutrymmet både utökas och minskas (Kesthely, 2006). Beroende på hur stort det formella handlingsutrymmet är ges olika möjligheter till kontroll i och kontroll över sitt arbete (Mintzberg, 1979).

Vid sidan om det formella handlingsutrymmet finns andra förhållanden som sätter ramar för handlingarna inom arbetsorganisationen. Det utrymme som en grupp informellt ger sina medlemmar i det unika sammanhanget menar Svensson (2010) definierar det informella handlingsutrymmet. Det är inte fastställt och nedskrivet på förhand utan förhandlas fram i interaktion och i relationer mellan befintliga individer i sammanhanget. Informellt handlingsutrymme är de skapade normer och gemensamma föreställningar om vad det formella handlingsutrymmet innebär och hur det ska tolkas.

Det reella handlingsutrymmet relateras, enligt Svensson (2010), till vad som kan kallas det egendefinierade handlingsutrymmet. Det är vad individen själv anser att denne kan göra oavsett vilket utrymme de ges i sammanhanget. Det reella handlingsutrymmet är därför inte bara kontext – utan också individberoende och anger endast handlingsutrymmet i ett specifikt sammanhang. ”Olika individer tolkar gränserna för hur man ’får’, ’ska’ och ’bör’ agera olika och gränserna sätts olika för olika individer’ (Svensson, 2010, s. 71).

Galligan (1990) menar att handlingsutrymme kan ses som ett spektrum, där å ena sidan en uppgift behöver tolkas samtidigt som å andra sidan inga regler ges alls – där aktörerna måste skapa normer. Vanligtvis finns det en kombination av att skapa normer, ge mening till normer och ranka normer genom deras relativa betydelse.

Ett annat sätt att diskutera vad handlingsutrymme innefattar är att se på dess konsekvenser. Svensson och Karlsson (2008) kopplar begreppet handlingsutrymme till ansvar. När det existerar handlingsutrymme, med utrymme för alternativa handlingar, har också aktörerna ansvar för sina handlingar. Ju mer handlingsutrymme, desto mer ansvar. Oavsett vilket är det avgörande för den individuella aktören att förutsättningarna för att ta ansvar är tillgängliga till exempel genom de villkor som organisationen sätter.

Beskrivningarna ovan ger en indikation om vad handlingsutrymme kan innefatta men de är inte särskilt specifika. Vad som hittills poängterats är att handlingsutrymme handlar om repertoarer av handlingsalternativ och att dessa repertoarer är beroende av varierande villkor (Gustafsson, 1989). Handlingsutrymme, när det gäller ett kännetecken på professionellas arbetsvillkor, bety-

der att arbetet inte helt kan rutingöras eller automatiseras; uppgifterna är för komplexa och villkoren förändras för mycket (Hellberg, 1991). De vaga definitionerna kan vara problematiska men samtidigt – som Ham och Hill (1993) menar – ju mer specifik definition desto mer påverkad och begränsad är den av forskaren. Emellertid är en definition nödvändig för att klargöra vad som studeras. Parding (2007) definierar handlingsutrymme som ”having the power and control to exercise one’s own professional judgment in carrying out and making decisions in the daily work” (s. 46). Berg (2003) definierar professionalism som ”en fråga om att genomföra ett arbete som såväl tar hänsyn till det formella uppdraget som till de faktiskt existerande förutsättningarna för att bedriva pedagogiskt vardagsarbete” (s. 53). Medan Berg betonar två nödvändiga förutsättningar, den formella organisationen och de faktiska villkoren, framhåller Parding den relationella karaktären av lärares handlingsutrymme. Genom att använda begreppen makt och kontroll i definitionen understryks den relationella karaktären i Pardings definition. Lipsky (1980) använder termen *discretionary power* där handlingsutrymme är kopplat till den enskilde professionelles, i det här fallet musiklärarens, möjligheter att göra bedömningar och val. Den definition av handlingsutrymme som används i denna studie är musiklärares *möjligheter och kunskaper att göra egna professionella bedömningar och val i det dagliga arbetet.* En definition som kopplar samma både det formella, informella och reella handlingsutrymmet. Vilket gör att handlingsutrymmet kan definieras både objektivt och subjektivt.

Att definitionerna som presenterats ovan är ganska vaga har redan nämnts och det kan tillskrivas det faktum att handlingsutrymme är ett relationellt begrepp och beror på den kontext som musiklärarna befinner sig i och att det handlar om möjligheter och begränsningar inom denna kontext.

3.2.2 AUTONOMI

Begreppet autonomi är nära relaterat till begreppet handlingsutrymme. Här diskuteras det för att bidra till definitionen av vad handlingsutrymme är. Graden av autonomi regleras bland annat av de organisatoriska förhållandena. Aili (2002) menar att autonomi, i existentiell mening, är något varje professionell har och att varje professionell har ansvar för sina handlingar. I social mening, å andra sidan, är ingen professionell autonom; alla professionella for-

mas av den sociala omgivning som de är en del av. Musiklärares arbete inom den offentliga sektorn är på så sätt till stora delar reglerat av lagar och förordningar samt beroende av lokala politiska, sociala och ekonomiska förhållanden. Arbetar man som musiklärare är ramarna för arbetet till stora delar redan formulerade. Även när det gäller svåra och för individen omfattande problem kan den professionella bedömningen komma till korta inför ett antal faktorer.

Trots brist på autonomi har den enskilda läraren i mötet med elev stor makt och kan självständigt lägga upp sitt yrkeskunnande utifrån individuella preferenser, värderingar och handlingsstilar (Lipsky, 1980).

För att utveckla distinktionen mellan autonomi och handlingsutrymme vidare, menar Aili (2002) att autonomi har använts för att visa ”professional groups' autonomy and independence, and the professionals' individual possibilities to act autonomous and independent in their daily practicing of the profession” (s. 50). Aili åsyftar alltså både en individnivå och yrket som sådant, vilket kan sägas ligga på en mer kollektiv organisationsnivå. Det här kan jämföras med Berg (2003) och Lindqvist (1999) som diskuterar individuell och kollektiv autonomi. Freidson (1994) gör distinktionen lite tydligare genom att hävda att den medicinska professionen har en hög grad av autonomi, medan de flesta andra generella professioner inte har det.

> *For other professional occupations in organisations, their education is general: the substance of their work is created and evaluated according to criteria advanced by their employers; the leeway, flexibility and freedom they have in their work is more a function of permissive personnel policies than occupational power; their performance is controlled by hierarchical, bureaucratic means tempered by general ettiquette that avoids command in favour of suggestions and guidance. While such professionals as a class often have elements of discretion, these are hardly sufficient to warrant use of the term 'autonomy'. (s. 162)*

Freidson (1994) skriver om autonomi på en nivå som syftar på hela professionen som sådan, vilket är hur begreppet autonomi definieras i den här studien. Det därför, som han påpekar, att professionell autonomi kan ses som ett idealiskt exempel och åsyftar ekonomiskt, politiskt och administrativt monopol

samt kontrollmonopol. Som ytterligare stöd menar Evetts (2002) att den här distinktionen mellan autonomi och handlingsutrymme kan vara användbar oavsett vilken profession som åsyftas. Hon fortsätter: ”To clarify the destinction between discretion and autonomy might then enable professionals to be able to defend and retain the defensible (i.e. discretion) while letting go of the indefensible (i.e. autonomy)” (s. 344). Här blir det också tydligt varför begreppet handlingsutrymme fokuseras i den här studien och inte begreppet autonomi. Lipsky (1980) menar att det i enskilda mötet med eleven lämnas öppet att självständigt välja metoder, bedöma och besluta. Här finns autonomi och utrymme att på egen hand planera och utföra sitt arbete. Självständigheten kan till och med ses som nödvändig för att kunna omvandla och anpassa undervisningen för elevernas olikartade behov så att de passar med vad organisationen har att erbjuda.

Sammanfattningsvis, även om begreppen autonomi och handlingsutrymme ibland används som utbytbara, åsyftar autonomi, i likhet med det som fastställs ovan, i den här studien en mer kollektiv nivå, professionen som sådan, i relation till andra individer i samhället. Autonomi ligger på en organisationsnivå och sätter förutsättningar för handlingsutrymme. Handlingsutrymme kan beskrivas som en form eller en del av vad begreppet autonomi betyder. Det är viktigt att påpeka här att hur hög graden av handlingsutrymme uppfattas vara beror på huruvida aspekter av musiklärarnas sociala miljö uppfattas som möjliggörande eller begränsande. I det följande behandlas några av dessa aspekter.

3.2.3 MAKT

En viktig aspekt av handlingsutrymme är begreppet makt. Makt påverkar relationer mellan två eller flera aktörer (Ahrne et al., 1996). Det är dels en formell makt, som grundas i en föreskriven ordning och dels en social process som utvecklas över tid. Engström (2005) skiljer i studiet av lärare och deras arbete, mellan tre olika maktkällor: positionsmakt, individuell makt och professionell makt. Positionsmakt åsyftar den makt en aktör har på grund av den position han/hon har i exempelvis en organisation. En lärare som har arbetat länge och har skaffat sig mycket erfarenhet kan använda den här positionen för att uppnå önskade mål. Professionell makt involverar det anspråk på kunskap som aktörer kan göra; i den här studien har musiklärarna en formell universitetsutbildning. Den kunskap, som kan leda till makt, kan variera från musiklärare

till musiklärare, bland annat genom att de utvecklas med tiden i professionen. Med individuell makt åsyftar Engström relationen mellan en lärare och hans/hennes rektor; i den här studien är det möjligt att tala om individuell makt i relationen till både kolleger och rektorer.

De tre typer av makt som beskrivs ovan åsyftar de individuella lärarna; det är också möjligt att betrakta den andra sidan av myntet, där en annan part har makt över lärarna: exempelvis kan en överordnad nivå i form av rektorer och policys utöva makt över musiklärarna. När en enskild professionell har makt, så som de tre typer Engström diskuterar, får han eller hon också kontroll. Enligt Svensson et al (2008) blir makten framför allt synlig genom det tolkningsföreträde som makten möjliggör. Tolkningsföreträde innebär att ha rätten att tolka, rätten att förklara, vilket innebär att ha rätten att bestämma vad saker och händelser ”egentligen” är (s.69). De menar att genom att betrakta makt som ständigt närvarande och som positivt laddad blir det tydligare att den som har makten också har ansvaret och möjligheten. Som musiklärare har man ett av organisationen och uppdraget givet tolkningsföreträde i relation till eleven. Det innebär att man har makt att ge eleven möjligheter. Men i interaktion med eleven är det inte givet att makten betraktas som en möjlighet. Enligt Svensson et al (2008) uppkommer konflikter i interaktion ofta i de situationer där makten och tolkningsföreträdet utmanas.

Ahrne et al. (1996) menar att makt uppkommer när en part är beroende av en annan. För att exemplifiera, i den här studien är musiklärarna beroende av skolorganisationen för att praktisera sin profession. Det innebär att de kan behöva rätta sig efter vissa saker som de själva inte skulle föredra eller välja, för att ha möjlighet att praktisera sin profession.

Makt betyder alltså här relationell påverkan på andra och den som har makt har frihet att handla. Ett stort reellt handlingsutrymme, måste inte enbart betyda mer relationell makt, även om det oftast gör det. En musiklärare som arbetar på egen hand utan inblandning från andra kan också ha ett stort reellt handlingsutrymme via den kontroll han/hon har över sin arbetssituation, vilket är något annat än relationell påverkan på varandra. Det innebär försök att utvidga eller behålla sitt handlingsutrymme; formellt, informellt och reellt.

3.2.4 KONTROLL

Begreppet kontroll är nära relaterat till begreppet handlingsutrymme. En distinktion mellan två typer av kontroll kan göras i detta sammanhang. Den första är kontroll i arbetet och den andra åsyftar kontroll *över* arbetet (Aronsson, 1990; Karasek & Theorell, 1990). Kontroll i arbetet kan definieras som kontroll av hur man utför arbetsuppgifterna; i vilken ordning, takt och upplägg. Kontroll över arbetet är att kunna påverka arbetets ramar; det som har med arbetet att göra på en övergipande nivå. I den här studien, kan kontroll i arbetet exemplifieras med hur musiklärarna planerar undervisningen och hur de undervisar, och kontroll över arbetet är vad de kommer att planera, undervisa och göra för övrigt. Kontroll i arbetet kan utifrån distinktionen ovan relateras både till handlingsutrymme och till autonomi. Att ha kontroll innebär således en möjlighet att få en hög grad av handlingsutrymme.

Det finns två aspekter av kontrollbegreppet, dels handlingskontroll som utgör individens förmåga att kontrollera sitt eget handlande, dels utfallskontroll som utgör individens möjligheter att genom sitt agerande påverka omgivningen på avsett vis, det vill säga förmågan att påverka utfallet av det egna handlandet (Aronsson & Berglind, 1990).

Aronsson (1990) använder kontroll och handlingsutrymme som utbytbara, eller snarare presenterar handlingsutrymme som ett perspektiv genom vilket kontroll kan ses. Det visar att kontroll är ett relevant begrepp att se närmare på när man behandlar begreppet handlingsutrymme. Aronsson (1990) gör en distinktion mellan subjektivt och objektivt handlingsutrymme.

Subjektivt handlingsutrymme åsyftar vad individen uppfattar som möjligt att göra, medan objektivt handlingsutrymme åsyftar vad som tillåts av organisationen – graden av handlingsutrymme som organisationen avser att ge sina medlemmar. Relationen mellan dessa två former av handlingsutrymme är dynamisk, i rörelse. Om en individ utökar sin nivå av kunskap, och därmed kompetens eller allians med medarbetare, då kan vederbörande utöka sin grad av kontroll/handlingsutrymme.

Tre olika kombinationer kan identifieras: Den första där de subjektiva och de objektiva nivåerna av handlingsutrymme endast delvis sammanfaller; där delar av det objektiva handlingsutrymmet inte uppfattas av individen och därför inte

används samtidigt som individen subjektivt uppfattar att handlingsutrymmet är större än det faktiskt är. För att exemplifiera, en musiklärare kan tro att hon/han har makten att besluta om sitt schema, när det de facto är strikt reglerat; samtidigt som hon/han kanske inte tror sig kunna påverka sammansättningen av arbetslag, när det faktiskt är möjligt. För det andra, subjektivt handlingsutrymme kan vara större än det objektiva. Med andra ord, individen uppfattar något som inte existerar. Till exempel, en musiklärare kanske tror sig ha makt att påverka sitt schema, när det egentligen är strikt reglerat. Det tredje alternativet är där det objektiva handlingsutrymmet är större än individen uppfattar att det är. Till exempel, en musiklärare kanske inte uppfattar att hon/han kan påverka hur schemat är lagt, när hon/han faktiskt har möjligheten.

Här är det viktigt att poängtera att kontroll kan identifieras på en individuell- eller på en kollektiv nivå. För del flesta anställda kan det hävdas vara svårt att få kontroll över sin arbetssituation genom enskild handling. För att få den kontrollen behövs oftast kollektiva krafter, vilket har refererats till som autonomi (Eriksson, 1991). För att referera tillbaka till skillnaden mellan autonomi och handlingsutrymme, handlingsutrymme behandlar kontroll på en individuell nivå, medan autonomi åsyftar kontroll på en kollektiv nivå. Om en enskild musiklärare uppfattar ett stort subjektivt handlingsutrymme, är det uppenbart positivt för vederbörandes grad av handlingsutrymme.

Kontroll kan beskrivas från åtminstone två huvudsakliga perspektiv; som ens egen kontroll (vilket presenterades ovan) eller som en annan parts kontroll av en själv. Om någon annan har kontroll över en enskild musiklärare, vilket säkerligen kan uppfattas som begränsande, kan det i vissa fall refereras till som styrning. Emellertid förekommer kontroll i musiklärarprofessionen liksom i andra professioner oftast indirekt snarare än direkt. Dessutom är det en förutsättning för att tillhöra en organisation att vara kontrollerad på ett eller annat sätt (Ahrne et al., 1996). Kontroll är närvarande i lärarprofessionen är inte bara från överheten i form av rektorer, men också direkt kontroll via eleverna. I klassrummet med eleverna och också utanför i sådana situationer som mentorskap är lärarna i en mening kontrollerade av eleverna (Parding, 2007). Eleverna märker hur läraren agerar och kan motsätta sig om de finner något opassande eller orättvist. Antingen kan de konfrontera lärarna eller så kan de kontakta en högre instans, för att vidta åtgärder om det är nödvändigt.

Indirekt kontroll kan uppkomma på ett antal sätt, och två huvudsakliga distinktioner kan göras. Indirekt informell kontroll åsyftar till exempel kultur eller normer. Formell indirekt kontroll utförs ofta genom att mäta resultatet av arbetet. I dag är den här typen av kontroll vanlig. Skolinspektionen har ansvaret för kvalitetsgranskning av skolor i Sverige och kontrollerar resultatet på reguljär basis.

Om kontroll är individens kontroll i arbetet, är styrning hur den överordnade nivån använder sin makt för att kontrollera sina anställda (Parding, 2007). Emellertid, om styrningen är svag, öppnar det upp för handlingsutrymme. Styrningen behöver inte vara svag för att öppna upp för handlingsutrymme; inneboende i musiklärarprofessionen och andra professioner är att direktkontrollen är begränsad och arbetet som sådant involverar ett visst handlingsutrymme. Det är ofta detta som från ett ledningsperspektiv åsyftas när man talar om den blinda fläcken eller det svarta hålet i demokratin (Johansson, 1992).

3.2.5 KRAV

Karaseks och Theorells (1990) nu klassiska krav- och kontrollmodell för arbete, som behandlar den psykologiska aspekten av arbetet bland anställda, är intressant eftersom den här studien behandlar musiklärares handlingsutrymme, vilket kan hävdas vara en del av den psykologiska dimensionen av arbetet. Arbetskrav är den första av två huvudkomponenter i krav och kontrollmodellen. I Karaseks och Theorells perspektiv, omfattar arbetskraven de psykologiska och fysiska krav som ställs på individen för att kunna utföra arbetet. Det handlar om den ansträngning som krävs av den anställde för att utföra arbetet. Kraven kan bestå av arbetsbelastning, ansvar, tidspress men också intellektuella krav. Det behöver vara en balans i kraven på de anställda, men vad arbetsgivaren kanske ser som en resonabel nivå kanske inte uppfattas på samma sätt av de anställda om de till exempel har en annan åsikt om vad som är viktigt och vad som inte är det. Det är alltså inte bara nivån på kraven utan också vilken typ av krav som ställs på de anställda, som avgör om det är välgörande eller inte för graden av handlingsutrymme.

I den här studien som behandlar musiklärare – är det kanske mer adekvat att betrakta krav från en annan utgångspunkt. Det kan å ena sidan handla om vilka krav andra parter sätter på musiklärarna och på musiklärarrollen i form av roll-

förväntningar. Å andra sidan kan krav också ses som en beskrivning av den individuella musiklärarens egna krav på musiklärarrollen: dennes egen syn på vad musiklärarrollen är och kanske borde vara, vilket inte nödvändigtvis sammanfaller. Det kan också handla om vad en musiklärare föreställer sig förväntas av henne i hennes professionella roll.

3.2.6 SOCIALT STÖD

Karasek och Theorell (1990) menar vidare att social interaktion är en väsentlig komponent för en god psykosocial arbetsmiljö. Socialt stöd är inte bara en väsentlig komponent för den psykosociala arbetsmiljön, utan också en väsentlig komponent när det gäller begreppet handlingsutrymme. Månsson (2004) visar i en studie att svenska lärare inte har en god balans mellan kontroll och krav och socialt stöd, vilket resulterar i negativ stress och dålig hälsa.

Kopplat till social interaktion är begreppet socialt stöd. Enligt Johnson (1986) finns det olika definitioner, men de har ofta många gemensamma komponenter. Han menar att socialt stöd kan definieras som stödet till en individ genom sociala band till andra individer, grupper och samhällen. House (1981) och Johnson (1986) skriver om tre typer av socialt stöd: informativt, instrumentellt och emotionellt stöd. Informativt stöd innebär exempelvis direktiv, tips och råd från andra. Det här kan illustreras med information som hjälper musikläraren i hans/hennes arbete såsom nya regler eller var man kan finna särskilt material. Instrumentellt stöd innebär till exempel finansiellt stöd, tid och materiellt stöd. I den här studien kan detta exemplifieras genom ett utbyte av arbetsmaterial för eleverna såsom användbara arrangemang och uppgifter eller kollegors hjälp till varandra vid arbetsbelastning. Emotionellt stöd eller socioemotionellt stöd (Johnson, 1986) innebär empati, omsorg och lyssnande. Det här är enligt House (1981) den mest värdefulla av de tre typerna av stöd. Det kan enligt Johnson också handla om tillhörighet, integration och tillit mellan kollegor och mellan anställda och chefer. Exempelvis kan det vara i form av att man lyssnar till en kollegas problem och att man tillsammans försöker hitta en lösning på dem. Det bör noteras att de olika typerna av stöd ofta överlappar; instrumentellt stöd i form av pengar kan också uppfattas som emotionellt stöd, i det att det gör att mottagaren känner sig uppskattad. Ofta utgör instrumentellt och informativt stöd upprinnelsen till emotionellt stöd. Hur starkt det sociala stödet är kan jämföras med styrkan på normerna som styr de anställdas handlande (Karasek & Theorell, 1990).

Socialt stöd kan ha många effekter. En av dessa kan vara att det sociala stödet fungerar som en buffertmekanism som hjälper till att hantera svåra situationer på arbetet; socialt stöd gör också att individen känner sig som en del av något större än sig själv. Dessutom, socialt stöd kan stärka uppfattningen av identitet (Karasek & Theorell, 1990). Det reella handlingsutrymmet handlar om hur individers val av handlande tas emot av andra; hur handlandet fungerar och tas emot i praktik. Det har på så sätt en koppling till socialt stöd. Om det finns ett starkt stöd för individen så stärks det reella handlingsutrymmet (Svenson, 2010).

3.2.7. TILLIT

Att känna tillit och trygghet är positivt laddat (Svensson et al, 2008). Tilliten kan finnas i nära relationer lika väl som i samhället i stort. Enligt Luthmann (1979) är tillit ett begrepp som generellt sett reducerar den sociala komplexiteten i samhället av idag genom att göra generaliseringar baserade på mer än bara fakta. På så sätt kan en högre förutsägbarhet uppfattas, vilket gör den okända framtiden mer uthärdlig. Tillit kan vidare sägas ligga på en systematisk eller en individuell nivå (Svensson, 2006). På en systematisk nivå baseras tillit på ”norms of confidence” (s. 583), och som sådan reducerar den osäkerhet. På en individuell nivå, kan tillit enligt (Svensson, 2006) syfta på ett mentalt tillstånd eller en handling ”as an action, trust is a rational strategy, which individuals develop in order to deal with other actors and their discretion to act” (s. 584). Som det används i den här studien, åsyftar tillit huruvida musiklärarna och musiklärarstudenterna uppfattar att aktörerna kring dem litar på dem och deras professionella kunskap. Tillit är något som kan uppfattas av musiklärarna och musiklärarstudenterna, men också något som de kan efterfråga från andra aktörer som ett sätt att få större handlingsutrymme. Vidare är tillit ofta implicit eller outtalat; det kan jämföras med en outtalad ömsesidig överenskommelse. I den här studien, eftersom det är musiklärares handlingsutrymme i yrke och utbildning som avhandlas, är det musiklärarnas uppfattade tillit från andra aktörer som analyseras, om de känner att man litar på deras professionella kompetens. Till exempel, för att utveckla en välfungerande relation mellan en anställd (musiklärare) och ledning (rektor), är förtroende en viktig komponent (Engström, 2005).

Isaksson (2001) menar att individer som har mycket tillit till varandra har hög tröskel för och kan tolerera varandras brott mot normer. En långvarig relation kan tåla små brott om de inte återkommer, men om tilliten inte finns tolereras de i mindre utsträckning. Begreppet socialt kapital kommer ur just det faktum att det är en tillgång som skapas i samspel med andra (Svensson et al, 2008). Socialt kapital handlar om de resurser människor skapar både på strukturell och på individuell nivå.

Giddens (1994) diskuterar tillit på en individuell nivå. Han menar att tillit vilar på ett ömsesidigt antagande av integritet. Upplevelsen av en hög nivå av tillit kan vara en möjliggörande faktor när det kommer till graden av handlingsutrymme; tillit medför handlingsutrymme. En hög grad av tillit kan anses generera en hög grad av handlingsutrymme, men naturligtvis beror den generella nivån av handlingsutrymme också på andra faktorer (Parding, 2007). En hög grad av tillit betyder till exempel att mycket av beslutsfattandet lämnas till musiklärarna, genom att de använder sin professionella kompetens. I en organisation, i det här fallet en skola, kan musiklärarna i olika grad uppfatta tillit i de relationer de är involverade i. Tillit finns alltså både i relationen mellan människor, i relationen mellan människor och organisationer och i relationer mellan organisationer.

3.3 SAMMANFATTNING AV DE TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTERNA

Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt tar sin utgångspunkt i livsvärlden som all kunskaps grund och som meningsfull värld. Betraktelsesättet uttrycker sålunda en kunskapsteoretisk förståelse av samhälls- och beteendevetenskaplig kunskap som grundlagd i vardaglig kunskap, medan den mening som framträder riktar uppmärksamheten mot livsvärlden som intentional värld, levd värld och social värld. En implikation av denna utgångspunkt är att frågan om möjliga innebörder av komplexitet måste ställas. Merleau-Ponty (1945) hävdar att det sanna finns i den komplexa värld vi lever i och att på något sätt försöka reducera den innebär att framställa en förenklad och i någon mening felaktig eller osann bild av världen. Problemet gäller hur vi ska framställa

den komplexa bilden och därmed göra den tillgänglig för kritisk granskning. Följande slutsatser förtydligar och preciserar innebörden av ett livsvärlds-fenomenologiskt betraktelsesätt.

Livsvärlden uppfattas som all kunskaps förutsättning. Med Husserls (1913/2004) ord är livsvärlden den naturliga inställningens värld. Det är ett antagande som förutsätter människans medvetande som intentionalt, vilket innebär att medvetandet riktar sig mot objekt i världen. Det vi erfar är alltså aldrig objekt i sig, utan det som framträder, framträder som något för någon. Komplexiteten blir synlig då människor erfar, beskriver och tolkar världen. Gadamer (1960/2004) beskriver komplexitet med utgångspunkt i rörelsen mellan det bekanta och obekanta. Det är mellan det bekanta och det obekanta som det komplexa blir synligt. Det innebär att vad som framträder som bekant från en synvinkel kan framträda som obekant från en annan synvinkel. Mellanrummet är det avstånd mellan det bekanta och det obekanta, där det bekanta kan framträda i ljuset av det obekanta. Det som framträder är inte vad som upptäcks utan snarare upptäcktsmomentet som sådant. Det ger sig till känna som ett 'intet' men inte som en absolut negativitet som saknar något som helst förhållande till det som redan är bekant. Vad som erfars som bekant eller obekant är aldrig på förhand givet. I vetenskaplig mening innebär det att frågan om den sanna eller eviga kunskapen inte är möjlig att ställa. Det är istället "sakerna" så som vi erfar dem som är vetenskapens utgångspunkt och drivkraft. Livsvärlden som komplex värld fokuserar världen så som den framträder i rörelsen mellan det bekanta och det obekanta. För föreliggande avhandling innebär antagandet om komplexitet sålunda inte att olika erfarenheter ses som mer eller mindre tillförlitliga i empirisk mening. Tvärtom, olika erfarenheters mening bidrar till att göra den värld vi lever i mer begriplig. Det här uttrycks i avhandlingens övergripande fråga (se kapitel 1) och i utformningen av den empiriska studien inom avhandlingsprojektet (se kapitel 4).

Relationen mellan vardagskunskap och vetenskaplig kunskap riktar uppmärksamheten mot komplexitet som en fråga om kunskapens grund. Livsvärlden som all kunskaps grund utgår från ett antagande om vetenskaplig kunskap som grundad i vardagskunskap. Det innebär att det inte är möjligt att tala om kunskap i sig, utan all kunskap konstrueras och tolkas. Det är genom att göra erfarenheter som vi får tillgång till ny erfarenhet och därmed kan "förvärva ett

expansivt vetande" (Gadamer, 1969/1997, s. 163). Kunskap implicerar erfarenhet, samtidigt som samma erfarenhet enbart kan göras en gång. Erfarenhet som "samma" eller upprepad innebär att det redan bekanta förblir bekant. Det bekanta blir på så vis det redan väntade, vilket implicerar en kunskap som redan är känd. En ny erfarenhet, däremot, innebär en rörelse mellan det bekanta och det obekanta, där det bekanta kan framträda i nytt ljus.

Utifrån antagandet om livsvärlden som komplex värld förstås kunskap som sammanflätad med teoretiska antaganden. Det innebär för föreliggande avhandling att den empiriska studien (se kapitel 4) och resultaten (kapitel 5) beskrivs och tolkas utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt.

I det här kapitlet har de generella meningarna gällande det teoretiska ramverket presenterats. Det har pekats ut att avhandlingen tar fenomenologi som utgångspunkt, där den sociala världen ses som en arena på vilken handlingsutrymme förhandlas och alltså skapas. Det finns ett antal förutsättningar som kan fungera som möjliggörare eller begränsare när det gäller skapandet av handlingsutrymme; ett antal begrepp som kan beskrivas som relationella egendomar är vad som formar den sociala interaktionen. Möjliggörande och begränsande processer, när det gäller handlingsutrymme, kan ses uppkomma i social interaktion i ljuset av begreppen regler och resurser. Giddens (1984) begrepp för regler kan på ett fruktbart sätt hjälpa att syntetisera de möjliggörande och begränsande processerna. I korthet, regler kan vara både skrivna och oskrivna, formella eller informella, och kan sägas bestå av normer vilka är producerade och omproducerade i den dagliga interaktionen (Giddens, 1984). Resurser kan vara tilldelade resurser som åsyftar kapaciteten att påverka den materiella omgivningen, medan auktoritativa resurser innebär kapaciteten att kontrollera människor.

Vad de möjliggörande eller begränsande aspekterna i intentional värld, social värld och levd värld är, kan beskrivas genom de socialpsykologiska begreppen makt, kontroll, krav, socialt stöd och tillit. Dessa begrepp manifesterar sig själva i de relationer som musiklärarna är involverade i. Begreppen blir synliga i den sociala interaktionen. Relationerna är den arena som avgör hur varierande villkor uppfattas som möjliggörande och/eller begränsande när det gäller handlingsutrymme.

Alla som anställs i en arbetsorganisation ges, enligt Svensson (2010) ett formellt handlingsutrymme. I den här studien är det utrymme organisationen ger musiklärarens för att kunna utföra ett arbete i form av arbetsuppgifter och byråkratisk auktoritet att utföra arbetet. Musiklärare ges också ett utrymme som medlem i gruppen i den unika praktiken, det vill säga ett informellt handlingsutrymme. Det består av sammanhangsbestämda normer och utvecklas inom ramen för gruppens interaktion. Det reella handlingsutrymmet är det sammantagna handlingsutrymmet inom organisationen och gruppen. Omfattningen av det reella handlingsutrymmet varierar från individ till individ och ändras också över tid och från ett sammanhang till ett annat. Individer förhandlar om handlingsutrymme med olika resurser. Vad som anses vara resurser varierar med sammanhang. Organisationen ger ramar för individers förhandling om handlingsutrymme och bestämmer i viss utsträckning vilka resurser som räknas och inte räknas (Svensson, 2010).

Begreppen som presenterats ovan är alla relationella i sin karaktär. De kan vara begränsande men de kan också vara möjliggörande. På grund av den relationella karaktären på begreppet handlingsutrymme, kan det sägas skapas i social interaktion, genom relationer i vilka musikläraren är involverad. I social interaktion via relationerna, är handlingsutrymme skapat/inte skapat. Det har visats att begreppen makt, kontroll, krav, socialt stöd och tillit möjliggör eller begränsar skapandet av handlingsutrymme. Beroende på graden av de olika nämnda begreppen, blir graden av handlingsutrymme större eller mindre.

INTRESSE
ALLVAR
SPONTANI-
TET
INSPIRATION
MÅLMOD
HUMOR
FÖRSTÅ-
ELSE
FÖREDÖM-
LIGHET
NÄRVARO
FLEXIBILITET
ANSVAR
FANTASI
LORUS
QUARTZ

Metodologi och design

I föregående kapitel beskrevs förutsättningarna för att kunskapsbildning om handlingsutrymme kan utvecklas utifrån ett livsvärldsperspektiv på fenomenologisk grund. I detta kapitel behandlas vad det betyder att empiriskt studera levd erfarenhet. I kapitlet presenteras ett metodologiskt resonemang om hur studiens forskningsfrågor kan studeras. I och med detta finns redan vid starten av studien ett antagande om att lärandet är innehållsspecifikt – *hur* man lär är avhängigt av *vad* man lär.

Kapitlet inleds med en beskrivning av tillvägagångssätt och exempel från den uppgift som genomförts av musiklärarstudenter inom ramen för avhandlingsprojektet. Därefter följer en redogörelse för de metodologiska ställningstaganden som ligger till grund för att kunna utveckla kunskap om vad handlingsutrymme innebär och hur och var musiklärare och musiklärarstudenter skapar handlingsutrymme. Denna metodologiska hållning tar konkret form i strategin om lyhördhet och följsamhet. Därefter beskrivs de metodologiska ställningstaganden som ligger till grund för att studera hur förutsättningar kan skapas för hur musiklärare och musiklärarstudenter ska kunna identifiera och erövra sitt handlingsutrymme. Därefter presenteras studiens design och genomförande, liksom utgångspunkterna för analysen av insamlade data. Avslutningsvis diskuteras forskningsetiska överväganden.

4.1 ATT FÅ TILLGÅNG TILL ANDRAS LIVSVÄRLD – DEN TREDIMENSIONELLA MODELLEN

Livsvärldsforskaren försöker visserligen genom erfarenhet få kunskap om andras livsvärldar, men det medför inte att man har en klar tillgång till dem. Vad vi väljer att studera beror bland annat på vilka antaganden vi gör om den

verklighet vi ska studera och vad erfarenhet är. Dessa antaganden utgörs antingen av våra implicita vardagsföreställningar eller också kan de vara explicit valda.

I föreliggande avhandling studeras musiklärares och musiklärarstudenters levda erfarenheter av handlingsutrymme genom att använda kvalitativ intervju som metod. 30 intervjuer har sammanlagt genomförts med musiklärare och musiklärarstudenter. Detta kommer att presenteras vidare under avsnitten studiens design, genomförande och informanter.

I ambitionen att få tillgång till andras livsvärld användes tredimensionella modeller av musiklärarrollen som utgångspunkt för intervjuerna (se Appendix 1). Dessa modeller hade konstruerats av musiklärarstudenter under en kurs i lärarutbildningen. Uppgiften var att göra en beskrivning av en musiklärares mångfacetterade arbete genom att bygga en tredimensionell modell utav den ”mångdimensionella lärarrollen”. Studenterna skulle på så sätt uppmärksamma de begrepp, egenskaper eller färdigheter som de ansåg ingår i den ”mångdimensionella musiklärarrollen”. Syftet var att de i en praktisk uppgift skulle få beskriva den väv av musikaliska, pedagogiska och sociala erfarenheter som en musiklärare skapar i sitt arbete. Man skulle kunna se byggandet av modellerna som en gestaltning av livsvärlden som intentional värld, levd värld och social värld. Modellen skulle dessutom samspela med de föreställningar studenterna har om läraryrkets handlingsutrymme. Arbetet med modellen skulle på så sätt starta en reflektion hos studenterna kring utvecklandet av lärarrollen, där teori och praktik utgör två sidor av samma mynt.

Själva byggandet av modellerna hade till syfte att levandegöra teorin om hur en musiklärare ”ska” vara. Uppgiften var utformad så att den innehöll dynamiska kopplingar mellan teori och praktik. Samtidigt skapades förutsättningar för studenten att med gestaltandets hjälp förflytta tanken från det omedelbara och konkreta till mer abstrakta och teoretiska resonemang. Det kom att ge en livsvärld i modellform som samtidigt gav en möjlighet att skapa distans, göra det bekanta obekant och hålla livsvärlden ”i handen” i samband med intervjuerna. Ett fenomenologiskt betraktelsesätt innebär i föreliggande avhandling bland annat att vara öppen för erfarenheter (Gadamer, 1960/2004). I samband med modellerna tog en strategi om följsamhet och lyhördhet form hos mig som forskare.

Studenternas modeller var alla helt unika och den uppfinningsrikedom och kreativitet som blir påtaglig när man håller i och tittar på modellerna gör dem inte rättvisa i text. Studenterna har målat, sytt, bakat, vävt, snickrat, svetsat, skurit, klippt, klistrat, plastat in och gjort keramik (se Appendix 1). De har skrivit på papper, tyg, läder, trä, lera, godis, bröd, frukt, pasta, plast, glas, CD- och vinylskivor och etsat i plåt. Det verkade inte finnas några gränser för vilka material och vilka former som modellerna kunde vara gjorda av och i. De flesta studenter har utgått ifrån de begrepp, egenskaper och kunskaper som de ville ha med i modellen och sedan letat efter en passande form. Andra har skapat eller utgått ifrån en befintlig form och kopplat denna till de ord som de valt. Endast ett fåtal studenter har gjort halvfärdiga modeller eller dåligt underbyggda sådana.

Syftet med att använda modellen som en ”nyckel” till livsvärlden var att pröva grundläggande metodologiska antaganden om möjliga sätt att empiriskt studera levd erfarenhet. Det gällde framför allt att metodologiskt överväga ett förhållningssätt till frågor om intervju och samtal och frågan om forskaren som en del av livsvärlden. Tanken var att pröva modellen som en möjlighet att få distans till min tidigare erfarenhet av handlingsutrymme. Man kan säga att jag förflyttade mig till sammanhanget ”handlingsutrymme” för att få tillgång till andras livsvärld. Ett fenomenologiskt betraktelsesätt uttrycks här i ambitionen att vara öppen för olika möjligheter att följa forskningsfrågans riktning, att vara öppen för min egen och andras förförståelse av det undersökta fenomenet och därmed också öppna för nya erfarenheter (Gadamer, 1960/2004; van Manen, 1997).

Inspirationskälla inför användandet av modellen var Bengtssons uppmaning till ”metodologisk kreativitet” (Bengtsson, 1999, s. 32). Han beskriver forskningsproblem, forskningsfråga och datainsamlingsmetoder som sammanflätade, något som får implikationer för forskarens agerande i empiriska studier:

> *Livsvärldsforskaren måste själv till platsen där upplevelserna, uppfattningarna, handlingarna osv. förkroppsligas i världsliga situationer, och i anslutning till att forskaren deltar i den verksamhet som utövas är det naturligt att på ort och ställe även samtala. (Bengtsson, 1999, s. 37)*

Modellen syftade också till att utveckla strategier för att empiriskt undersöka handlingsutrymme som levd erfarenhet. Man skulle därmed kunna betrakta modellen som en förstudie. Modellen kan också beskrivas som en sammanflätad del av arbetet med att förflytta levd erfarenhet till forskningstext.

> *It is also important to recognize that research is an active process, in which accounts of the world are produced through selective observation and theoretical interpretation of what is seen, through asking particular questions and interpreting what is said in reply, through writing fieldnotes and transcribing audio and video recordings, as well as through writing research reports. (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 18)*

Att forska med utgångspunkt i ett fenomenologiskt betraktelsesätt innebär att forskaren erfar forskningsobjektet med ambitionen att fördjupa sin förståelse av den levda erfarenhetens mening.

> *On the one hand it [the understanding of nature of lived experience] means that phenomenological research requires of the researcher that he or she stands in the fullness of life, in the midst of the world of living relations and shared situations. On the other hand it means that the researcher actively explores the category of lived experience in all its modalities and aspects. (van Manen, 1997, s. 32)*

Jag betecknar mig själv som den ”bekanta” (Plummer, 2001, s. 209), som aktör under såväl modellbyggande som den empiriska studien. Det innebär att jag uppmärksammade de människor som deltog i studien då jag befann mig i sammanhanget lärarutbildning i högskola. Då det gäller överväganden avseende forskarens reflexitivitet, fokuserar jag min förförståelse av handlingsutrymme. Enbart insikten om att mina tidigare erfarenheter har betydelse för vad jag uppmärksammar, är inte tillräcklig. På ett konkret plan handlade problematiken om att dokumentera intervjuer samtidigt som jag befann mig i det sammanhang jag delvis undersökte. Det gällde alltså att utforma strategier för att undersöka erfarenheten samtidigt som den levdes. På samma gång blev den dokumentation och reflektion som modellen förde med sig ett arbete som gång på gång uppmärksammade mig på fenomenet handlingsutrymmes

komplexa karaktär. På så sätt fördjupades min förståelse av handlingsutrymme som komplext fenomen genom ny erfarenhet av handlingsutrymme. Antaganden som tidigare förefallit självklara blev under modellbyggandets gång både oklara och motsägelsefulla. Jag blev ständigt uppmärksammad på att fenomenet handlingsutrymme i de beskrivningar som jag formulerat som grund för den planerade studien snarare framträdde som ”mitt” handlingsutrymme än som komplext fenomen. Det bidrog till att jag återvände till de forskningsfrågor som inledningsvis givit studien dess riktning. Man kan säga att det återbesök i sammanhanget ”handlingsutrymme” som modellerna innebar, blev min drivkraft till att fortsätta att ställa frågan om innebörden av fenomenet handlingsutrymme.

4.2 METODPRINCIPER

Ett fenomenologiskt betraktelsesätt innebär att forskningsfrågan anger forskarens riktning in i fenomenets sammanhang. Det betyder att då forskaren besvarar forskningsfrågan framträder innebörden av det studerade fenomenet och förståelsen av fenomenet kan fördjupas. Forskningsfrågan gestaltar studien och det är till den forskaren återkommer för att stämma av vad som gjorts och ta ut ny riktning. Under den empiriska studien lever forskaren forskningsfrågan och förankrar på så vis studien i den levda erfarenheten. Att studera handlingsutrymme som levd erfarenhet innebär att ”studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor” (Bengtsson, 1999, s. 32). Förberedelserna inför den empiriska studien inom föreliggande avhandlingsprojekt fick sin riktning av frågan om möjligheten att få tillgång till aktörernas livsvärld. I ett första steg innebar det att följsamhet och lyhördhet blev en fråga om att ”vara med”, då jag övervägde hur jag empiriskt skulle studera levd erfarenhet.

Vilken metod som används kan ses som en fråga om att inom ramen för det teoretiska perspektivet överväga olika metoders möjlighet att bidra till en fördjupad förståelse av forskningsobjektet. Olika metoder är sålunda förknippade med olika teoretiska antaganden, vilket innebär att oavsett vilken metod eller arbetsteknik som används bör grunden för valet klargöras (Silverman, 2006). Forskningsfrågorna har använts som riktningsvisare när tvekan har uppstått

vid vägval. Ett exempel på ett sådant vägval var det mellan observation och intervju, ett annat gällde ställningstagandet till om jag skulle samtala med aktörerna eller intervjua dem. För att besvara studiens huvudfråga *Vad innebär handlingsutrymme för musiklärare och musiklärarstudenter* används den byggda modellen som utgångspunkt med ambitionen att få tillgång till vad som i ”sammanhanget handlingsutrymme” kan sättas ifråga och forskningsintervju för att rikta uppmärksamheten mot fenomenet handlingsutrymmes mening.

Intervjufrågor har formulerats utifrån insikten att ”för att kunna fråga måste man vilja veta, dvs. veta, att man inte vet” (Gadamer, 1960/1997, s. 174). Den empiriska studien är sålunda en intervjustudie i meningen att jag intervjuat musiklärare och musiklärarstudenter. Det som gör studien till en fenomenologisk studie är att forskningsfrågan både riktar uppmärksamheten på och öppnar för möjliga nya meningar (Gadamer, 1960/2004). Det är genom att leva forskningsfrågan som forskaren orienterar sig i riktning mot forskningsobjektet för att på så vis närma sig erfarenhetens mening och kunna besvara frågan.

Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt som teoretiskt perspektiv innebär att den här studien utgår från människors skilda livsvärldar och därmed tillåter livsvärldens komplexitet och mångfald av olika egenskaper att framträda. Varje fenomen är sammanflätat med sitt sammanhang och sina aktörer. Det framträder som något för någon. Forskningsobjektet handlingsutrymme som levd erfarenhet framträder alltid ur någons synvinkel. Den fenomenologiska frågan innebär att ställa frågan om ett fenomens mening, och därmed också ”to be addressed by the question of what something is ’really’ like. What is the nature of this lived experience?” (van Manen, 1997, s. 42).

4.3 STUDIENS DESIGN OCH GENOMFÖRANDE

Att empiriskt studera levd erfarenhet innebär att frågan om hur vi får tillgång till andra människors livsvärld måste ställas. Fenomenet handlingsutrymme gestaltas i ett institutionellt sammanhang där musiklärare och musiklärarstudenter lever handlingsutrymme. Samtidigt innebär ett fenomenologiskt betraktelsesätt att forskare och de människor som deltar i en studie är ”oskiljaktigt förbundna med sina livsvärldar” (Bengtsson, 1999, s. 34). För att få till-

gång till andras livsvärld krävs ett möte mellan människor (Merleau-Ponty, 1945/1997, Schütz, 1932/1967). I vår naturliga inställning orienterar vi oss mot varandra i en värld där vi, jag och mina medmänniskor, tar varandra för givna. Vi befinner oss i en värld som är

> *by no means my private world but is from the outset an intersubjective one, shared with my fellow men, experienced and interpreted by others; in brief, it is a world common to all of us. (Schütz, 1970, s. 163)*

Vi människor utgår från att vi skulle se världen på samma sätt om vi bytte plats med varandra och att den värld vi ser är ”samma” värld, eller åtminstone ”tillräckligt identiskt i alla praktiska avseenden” (Schütz, 1953/1999, s. 37). Samtidigt innebär det för mig som forskare i ett välbekant institutionellt sammanhang, att så långt som det är möjligt, synliggöra mina ”självklarheter” och förgivet-taganden för att kunna se fenomenet handlingsutrymme utifrån andra människors synvinklar. Valet att använda modellen och forskningsintervju som arbetstekniker under studien ska ses både som ett uttryck för strategin om följsamhet och lyhördhet och ett sätt att kontinuerligt uppmärksamma forskarens förförståelse. Strategin om följsamhet och lyhördhet innebar att jag på förhand inte exakt kunde veta vilka intervjufrågor jag skulle ställa. Med utgångspunkt från de svar de intervjuade gav med hänvisning till modellen fick sammanhanget ange riktningen.

För att fånga levd erfarenhet av musiklärare och musiklärarstudenter gällande handlingsutrymme valdes alltså olika datainsamlingsmetoder. Studenternas kursuppgift utgör en del av data, det vill säga byggandet av en modell (se 4.1). Dessa data kompletterades med intervjuer eftersom levd erfarenhet av handlingsutrymme utgör subjektiva upplevelser, vilka kan beskrivas i en intervju som utformas som språklig dialog.

När det gäller lärarnas levda erfarenheter av handlingsutrymme valdes intervju som enda metod. Skrivna berättelser kunde ha varit en kompletterande datainsamlingsmetod. Dock skulle möjligheten till dialog mellan informant och forskare gå förlorad med en sådan datainsamlingsmetod. Istället användes studenternas modeller som samtalsöppnare och utgångspunkt för intervjun.

Enligt Kvale (1997) är den kvalitativa intervjuns syfte att få de intervjuades beskrivningar av sin livsvärld i avsikt att tolka fenomenens mening ur de intervjuades perspektiv. Forskaren försöker få så utförliga beskrivningar som möjligt av det fenomen som skall undersökas genom att göra intervjuer. Det ges även möjligheter till att be informanten att utveckla sin beskrivning av fenomenet. Strategin om följsamhet och lyhördhet gentemot fenomenet görs möjlig genom intervjun. Genomgången av tidigare forskning när det gäller musiklärare och musiklärarstuderandes beskrivningar av innebörden av handlingsutrymme, visar att det är ett tämligen outforskat område (se kapitel 2). Därför har studien en explorativ karaktär som också ställer krav på att datainsamlingsmetoden ger utrymme för en öppenhet i forskningsprocessen. Intervjuerna genomfördes under våren 2003 och våren 2004.

Studien omfattar informanternas levda erfarenhet av handlingsutrymme. Dessa uppfattningar är inte bara informantens egna utan byggs upp i ett samspel med intervjuaren. Den som intervjuar har möjlighet att strukturera samtalet, ställa frågor och följdfrågor och vara lyhörd och följsam för hur samtalet utvecklas.

Det ska poängteras att studien omfattar informanternas erfarenheter av handlingsutrymme. Den säger dock ingenting om deras konkreta handlingar och interaktion i en undervisningssituation eller arbetet tillsammans med kollegor. Den aktuella lärarutbildningen i musik som delar av informanterna genomgick är inte fullt jämförbar med sina motsvarigheter i övriga i landet. Den är heller inte densamma idag som då de studerande började 2003 och 2004. Kursuppläggningar och kursinnehåll förändras ständigt i en utbildning, där bland annat de studerandes utvärderingar påverkar verksamheten.

4.3.1 INFORMANTER

Studenterna valdes ut från lärarutbildningen i musik vid en Musikhögskola. För att skapa variation i urvalet betraktades faktorer som bakgrund, yrkeserfarenhet, kön och val av inriktning på lärarutbildningen i musik. Inför intervjun 2003 valdes tio studenter (fem kvinnor och fem män): tre från IE (med instrumental- och ensemblelärareinriktning); fyra från G (lärarinriktning mot grundskola och gymnasieskola); tre från Ga (inriktning mot grundskola och gymnasieskola i

musik och ett annat ämne). Inför intervjun 2004 valdes tio studenter (sex kvinnor och fyra män); fyra från IE, fyra från G och två från Ga.

När dessa 20 studenter (intervjuerna S1-S20) intervjuades kom vissa aspekter fram som gav det fortsatta urvalsförfarandet en riktning. Exempelvis nämnde en student att handlingsutrymme var en strategi för att motverka utbrändhet, vilket ledde till att en musikärare som erfarit utbrändhet valdes för intervju (intervju L1). Eftersom studenterna beskrev handlingsutrymme som aktiviteter av skilda slag, ledde det här till ett sökande efter levd erfarenhet av handlingsutrymme hos verksamma musiklärare. Att på det här sättet söka informanter som hade andra levnadsförhållanden och erfarenheter i jämförelse med dem som de första informanterna lyfte fram som väsentliga i relation till handlingsutrymme gjorde att datamaterialet kom att innehålla ytterligare variationer av beskrivningar av handlingsutrymme. Urvalsförfarandet var ett sätt att förhålla mig reflexiv när det gäller att se fenomenet i fråga i relation till hur forskningsprocessen framskred.

På en fortbildningsdag för musiklärare under våren 2004, presenterades studien och i samband med den även studenternas modeller. Det innebar att jag inledde med att beskriva studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter berättade jag om bakgrunden till studien och försökte på olika sätt uppmuntra till frågor. Jag informerade även om gällande forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och hänvisade till Vetenskapsrådets hemsida. Presentationen avslutades med att lärarna tillfrågades om de ville delta i studien och jag talade om hur de kunde kontakta mig om de hade frågor om studien eller ville meddela att de ville delta. Ambitionen med upplägget var att alla skulle få tid att tänka igenom vad det innebar att delta och att de skulle känna att de kunde tacka nej. Informanterna valdes ut utifrån en strävan att uppnå variation i datamaterialet. Den variation i urvalet som eftersträvades när det gällde musiklärarna avsåg förutom de ovan nämnda även ålder, kön och arbetsvillkor. Vid valet av lärare valdes fyra kvinnor och sex män i åldrarna 26 till 55 år (motsvarande intervjuerna L1-L10). Lärarna tillhörde olika yrkesgrupper inom musikläraryrket; musiklärare i grund-, gymnasie-, kultur- och musikskola. Alla lärarna var obekanta med mig vid intervjutillfället. Det här urvalsförfarandet byggde på metodprincipen om lyhördhet och följsamhet för att fånga beskrivningar av fenomenet från informanter i olika sammanhang

med olika bakgrund. Unikhet som metodprincip tillämpades alltså här för samtliga informanter. Informanterna betraktades som unika med personliga erfarenheter där deras beskrivningar av handlingsutrymme var specifika för varje individ. De tio lärare som intervjuats i föreliggande studie fick välja den av modellerna som närmast representerade deras uppfattning om hur den mångdimensionella lärarrollen såg ut. Modellen de valt användes sedan som utgångspunkt i intervjusituationen.

De tio modeller som lärarna valde ut, var till stor del hämtade från andra studenter än de som redan ingick i studien. Bara i ett fall fanns modellen redan. I beskrivningarna av livserfarenheterna kommer modellerna att ligga till grund för en del uttalanden som informanterna gör och på så vis ingå i beskrivningen. De modeller som har relevans för informanternas livserfarenheter kommer att beskrivas där, som kapitelavdelare samt i Appendix 1. Modellerna har således inte analyserats som uttryck för handlingsutrymme och är inte en del av studiens resultat mer än att de ingår i informanternas beskrivningar.

Datamaterialet kom att bestå av beskrivningar av handlingsutrymme i form av utskrivna intervjuer. Det här förfaringssättet var ett led i att skapa förutsättningar för en följsamhet och lyhördhet i intervjusituationen, då jag på förhand inte visste något om informanternas levda erfarenhet av handlingsutrymme. I det urvalsförfarandet ligger en möjlighet att den egna förförståelsen synliggörs, att min egen ”prejudice was brought into play by being put at risk” (Gadamer, 1986, s. 299), vilket eftersträvas i fenomenologisk och hermeneutisk forskning.

Totalt genomfördes intervjuer med 30 informanter (20 studenter och 10 lärare) vid 30 tillfällen.

4.3.2 ARRANGEMANGEN KRING INTERVJUERNA

Intervjuerna ägde rum på platser och tidpunkter som valdes i samråd med informanterna. Ett rum valdes där samtalen kunde ske i avskildhet och utan störning. Förfaringssättet hade som syfte att skapa förutsättningar för ett öppet och avspänt intervjuklimat.

Intervjuernas tidslängd varierade från 45 minuter till 1 1/2 timme. De avslutades när ämnet var uttömt och inget nytt avseende modellen eller begreppet handlingsutrymme verkade komma fram i samtalet.

Samtliga 30 intervjuer spelades in på DAT och transkriberades ordagrant. I utskriften är såväl de uttalade orden som pauserna och skratten noterade. Det är ett sätt att försöka fånga den paralingvistiska kommunikation som utspelas och som färgar de innebörder som beskrivs i data. Emellertid är människors levda erfarenheter av handlingsutrymme mycket mer mångfacetterade och rika än vad som verbalt kan uttryckas och framför allt transkriberas. Transkriptionssättet liknar det som Linell (1994) benämner ordagrann transkription, det vill säga alla identifierbara ordförekomster återges, längre pauser markeras och transkriptionen görs stavningsnormerad. Till skillnad från Linells kriterier för ordagrann transkription har även stor begynnelsebokstav använts vid meningsbildandet. I beskrivningarna i resultatet av handlingsutrymme ingår variationer, det vill säga citat ur datamaterialet. Informanterna citeras och refereras med S (student) och sedan en siffra eller L (lärare) och sedan en siffra i slutet av varje citat. Utsagor från forskaren anges med förkortningen ”Int.”. I de fall då citat har klippts och sammanfogats anges detta med tecknet //.

4.3.3 INTERVJUSITUATIONEN

Intervjusituationen innehåller tre faser. Fas ett kan beskrivas som kontaktskapande inför fas två då den egentliga datainsamlingen sker, följd av den tredje fasen som mer kan beskrivas som ett kommenterande samtal. Avsikten med detta var att skapa ett fenomenologiskt fält, där levd erfarenhet av handlingsutrymme kan beskrivas och där mötet med informanten som ett subjekt kräver ett medmänskligt och etiskt förhållningssätt. Därför valde jag att strukturera intervjusituationen i tre faser.

Den första fasen syftade till att etablera kontakt och närhet genom att skapa en så avspänd atmosfär som möjligt för att underlätta för både mig och informanten att vara fokuserade på det som vi skulle samtala om. En sådan atmosfär föder kreativa tankar och underlättar reflektion. Att skapa denna atmosfär skedde genom vardagligt samtal kring modellen. Modellen fungerade som en

nyckel till livsvärlden och till fas två för både lärare och studenter. I de flesta fall lyckades det att skapa en avspänd och öppen intervjusituation. Följande citat belyser att så var fallet. I citaten anges vem som uttalar replikerna med tecknet I som betyder informant, samt tecknet Int som står för forskaren. Det gäller för samtliga citat som återges i detta kapitel:

> *I: På ett sätt kan man ju säga att mitt handlingsutrymme utvecklas genom att jag får sitta här i lugn och ro och prata med dig…*
>
> *Int: Hur menar du då?*
>
> *I: Ja, när vi sitter och pratar så här… det är avslappnat på nå't vis. Det gör att man liksom… tänker bättre eller tar sig tid att tänka lite. Det ger en lite andrum att sitta och prata och reflektera över vad man har gjort [modellen]. (S4)*

I ett fall blev studenten stressad av att bli påmind om en prestation som vederbörande inte var tillfreds med. Intervjun kom därför inledningsvis att fokusera på hur modellen kunde ha gjorts annorlunda. Det här är också ett exempel på att de genomförda intervjuerna i sig medverkar till ett reflekterande förhållningssätt. Det är en omständighet som är viktig är beakta då resultaten skall tolkas. Intervjuförfarandet i sig skulle kunna medverka till att de intervjuade får lättare att uttrycka sig i ord och blir mer differentierade i sitt tänkande kring yrket. Det hade också betydelse hur vi satt i rummet. Jag undvek att sitta mitt framför informanten, utan placerade mig snarare snett bredvid så att vi kunde rikta våra blickar åt samma håll, men samtidigt vara vända mot varandra. Avsikten med denna placering var att underlätta för oss båda att rikta vår uppmärksamhet mot modellen och ut i rummet i stället för mot varandra. Det som utspelades i denna fas kan jämföras med det Merleau-Ponty (1945/2004) menar med att människor genom intersubjektivitet skapar ett fenomenellt fält av mening. Det skedde således både verbalt och icke-verbalt i form av blickar och kroppsspråk.

Den andra fasen innebar själva datainsamlingen. Denna fas presenteras närmare i stycket om datainsamlingen. Den tredje fasen innebar att själva intervjusituationen avslutades och här var det möjligt att kommentera något som kommit fram under intervjun som inte berörde forskningsfrågorna men

som var nödvändigt att nämna. Denna fas hade liksom fas ett en karaktär av ett vardagligt samtal.

Det har varit värdefullt att planera intervjusituationen i dessa tre faser. Planeringen har hjälpt mig att hålla isär forskarrollen från rollen som pedagog, synliggöra min förförståelse och följa strategin om följsamhet och lyhördhet. I en situation där jag intervjuar studenter har detta varit speciellt viktigt. Mitt intresse som forskare har varit riktat mot fenomenet och informanten är den som förmedlat beskrivningar av detta fenomen.

4.3.4 DATAINSAMLING

Intervjusituationen hade såsom tidigare beskrivits syftet att fånga beskrivningar av handlingsutrymme. Ambitionen var att fokusera innebörden av fenomenet handlingsutrymme såsom den framträder i lärare och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i sammanhanget utbildning. Alla informanter hade fått ett informationsbrev (Appendix 2) om att intervjun skulle handla om handlingsutrymme och i informationsbrevet till lärarna fanns en första intervjufråga nedskriven: ”Vad innebär handlingsutrymme för dig”. Frågeställningen är någorlunda öppen men har samtidigt en fokusering på fenomenet i fråga.

Intervjuerna hade närmast karaktären av samtal där jag styrde genom att enbart ställa frågor och i största möjliga mån öppna frågor. van Manen (1997) beskriver *conversational interviewing* som en intervjumetod som både kan bidra till ”exploring or gathering experiential narrative material that may serve as a resource for developing a richer and deeper understanding of human phenomenon” (s. 66) och användas som ”a vehicle to develop a conversational relation with a partner (interviewee) about the meaning of an experience” (s. 66) Samtidigt påpekar van Manen att frågan om vad intervjun kan bidra med alltid måste ställas i relation till forskningsfrågan. Det gäller att på förhand noggrant beakta vilket intresse intervjun ska tjäna, för att kunna bedöma om den kan ses som en arbetsteknik som öppnar för möjligheten att få tillgång till andra människors livsvärld. Jag aktade mig noga för att komma med egna påståenden eller uttalanden om handlingsutrymme. All uppmärksamhet riktades mot informanten och den beskrivning av handlingsutrymme som denne

lät växa fram i samtalet. Jag försökte att vara följsam och känslig för informantens sätt att resonera och uppmärksam på det oväntade. För att kunna föra samtalet vidare krävs en konstant pendling från omedelbarhet till distansering och självreflektion. Kvale (1997) diskuterar hur man som intervjuare medvetet kan använda ledande frågor för att på ett naturligt sätt kunna närma sig ett aktuellt fenomen. Han påpekar att ledande frågor i en intervjusituation inte alltid ska ses som ett svaghetstecken. Här kom modellen att fungera som en konkret möjlighet till att både hålla fokus och att uppnå en pendling mellan närhet och distans.

Informanterna ombads att berätta om och beskriva modellerna. De fick beskriva innehåll, form och det eventuella samspel som existerade i figuren. Studenterna fick beskriva den reflektion som föranlett skapandet av modellen. De flesta av dem hade funderat länge på den form som skulle passa för de begrepp och egenskaper som ingick i deras mångdimensionella musiklärarrollsmodell. Lärarna fick förklara urvalet av modell och berätta om hur de upplevde att modellen var överförbar på deras yrkesroll som musiklärare och deras levda erfarenhet av handlingsutrymme.

Intervjun berörde också områden som handlade om informanternas upplevelse av förutsättningar för, hinder för, begränsningar av och lärande och skapande av handlingsutrymme. Förhoppningen var att få en så konkret beskrivning av fenomenet som möjligt, från deras vardagliga värld. Informanterna fick instruktionen i god tid inför intervjusituationen för att kunna förbereda sig. Trots det var en del av dem inte alls förberedda. Några kunde återge olika situationer som karaktäriserades av handlingsutrymme medan andra talade om fenomenet på ett mer allmänt plan. Frågor ställdes då för att hjälpa dem att berätta om sina erfarenheter. Exempel på sådana frågor är ”har du varit med om det som du berättar?”; ”kan du ge exempel på det du säger nu?”; ”hur gör du när du utvecklar ditt handlingsutrymme?”.

Intervjuernas fokus handlar om kunskap som informanterna för det mesta inte reflekterat över utan tagit för given. En del av dem utrycker det i termer av att man saknar ord eller begrepp att beskriva handlingsutrymme:

> *I: Handlingsutrymme skulle kunna vara… Det är svårt att förklara vad handlingsutrymme är egentligen, när man börjar tänka efter. Ja du… hur ska jag förklara det … man vet vad det är, men liksom att förklara det… (L7)*

Citatet visar att både situationen som sådan, modellen och frågorna uppmanade till reflektion över fenomenet handlingsutrymme. Under intervjuerna framträdde ny kunskap om handlingsutrymme hos såväl informanterna som hos forskaren. Vid ett antal tillfällen sa informanterna att de under samtalets gång hade kommit till insikt om vad handlingsutrymme innebär, en insikt som man inte hade innan samtalet. Det ser jag som ett exempel på vad Merleau-Ponty (1964) menar med en dialektisk reflektion.

Tre olika typer av följdfrågor uppstod i samtalet. Den första kategorin hade som syfte att föra tillbaka samtalet till fokusområdet, handlingsutrymme. När informantens medvetande riktats mot något annat valde jag att ställa frågor i relation till detta fokusområde för att upprätthålla samtalets relevans.

För att få informanten att vidareutveckla sitt resonemang ställde jag en annan typ av följdfrågor. Syftet var att skapa skärpa och koncentration i samtalet genom omedelbarhet och närhet.

> *I: Det känns negativt. Jag vet inte varför.*
>
> *Int: På vilket sätt då?*
>
> *I: Det är så byråkratiskt…trist på nåt vis.*
>
> *Int: …som?*
>
> *I:…som om nån har kommit på någonting om någonting. Jag har inte fått vara med och bestämma hur det ska se ut. Man kommer till sitt jobb och får sitt schema, sina klasser… och så ska man vara glad för att det är kul med musik…Som om det fanns en massa oskrivna lagar om hur saker ska gå till. Där finns liksom ingen plats i det ordet…inget handlingsutrymme i handlingsutrymme. Som om nå'n ska ge mig det utrymmet för att handla när jag egentligen ska ta det själv. (S3)*

Det var väldigt viktigt att få informanterna att ge en rik och konkret beskrivning. Var och en ombads därför att utveckla sina tankar och explicit uttrycka dem för att komma åt den tysta kunskapen. Det här är också ett sätt att inte genom förförståelse ta någon innebörd för given, utan att i stället ”gräva vidare”. Det var alltså av yttersta vikt att det var informanterna som fick tala och att de konkreta beskrivningarna hela tiden utgick från dem. Risken var annars stor att jag med min förförståelse övertolkade och lade in mening i resonemang som lämnats halva eller oavslutade. Det här är ett exempel på hur jag tillämpade metodprincipen om sökande efter mening. I fenomenologisk forskning gäller det att söka efter mening via informanternas konkreta beskrivningar och inte från forskaren själv. Därför krävs fördjupande frågor som utvecklar samtalet.

Det har tidigare nämnts att kunskaper om handlingsutrymme ofta är oreflekterade. Därför var det viktigt att det fanns en tredje typ av följdfrågor som handlade om att reflektera över det sagda. Enligt Giorgi (1983) innebär reflektion ”to bend back upon or to take up again what we have experienced, lived through or acted upon prereflectively” (s. 142-143). Frågorna uppmanade till reflektion och informanten uttryckte sin reflektion verbalt:

Int: Skulle du kunna tänka tillbaka på en situation som du kan berätta om då du verkligen upplevde att du hade handlingsutrymme?

I: Jag är ju uppväxt på landet och vi har alltid bott precis bredvid en bokskog och träd är något speciellt. Det är…vet inte…jag blir lugn av det på något sätt.

Int: Vad är det då som du känner som du kan relatera till handlingsutrymme?

I: Dels så kopplar jag det till att när man är liten då finns det inga krav. Att bara vara utan att jag eller någon annan lägger värderingar i det.

Int: Och…?

I: Ja, det blir ju mitt andrum. Jag blir fri i tanken och kan få en känsla av att allt är möjligt samtidigt som…det är inga krav då.(L9)

Jag ville genom följdfrågor ytterligare ifrågasätta min förförståelse. Denna sekvens av frågor och svar visar på hur jag och informanten upprättar en ”bro” mellan våra livsvärldar. Vi riktar vårt medvetande mot den andra med intresse för den mening som framträder i vad den andre säger. Vid de tillfällen då jag upplevde att informanten vek sig i förhållande till sitt tidigare ställningstagande valde jag att säga emot informanten. Då informanten vidhöll sitt ställningstagande fick ställningstagandet en bekräftelse och riktigheten kunde styrkas. Eftersom de här frågorna gör att forskaren riskerar att bli alltför styrande användes de endast vid ett fåtal tillfällen och med stor försiktighet. Jag valde att i större utsträckning upprepa vad informanten sagt för att se om jag uppfattat det sagda riktigt.

För att genomföra intervjuerna har jag som tidigare nämnts tillämpat principen om lyhördhet och följsamhet, som förutom förmåga till närhet också kräver en förmåga till distans och därmed reflektion. Samtalet i sig är också distansskapande. Jag reflekterade dels över mitt eget förhållningssätt i intervjusituationen och dels över det som sades så att lämpliga följdfrågor kunde ställas. På så sätt fanns där en ständig pendling i samtalet mellan närhet och distans.

> *In the experience of dialogue, there is constituated between the other person and myself a common ground; my thought and his are inter-woven into a single fabric, my words and those of my interlocutor are called forth by state of the discussion, and they are inserted into a shared operation of which neither of us is the creator. We have here a dual being, where the other is for me no longer a mere bit of behaviour in my transcendental field, nor I in his; we are collaborators for each other in consummate reciprocity. Our perspectives merge into each other, and we co-exist through a common world. (Merleau-Ponty, 1962/1999, s. 413)*

Sammanfattningsvis är det forskaren som väljer hur intervjun ska utvecklas genom medvetna val. Tillsammans med informanterna skapades i samtalen vävar av mening, fyllda med varierande erfarenheter av handlingsutrymme. Dessa vävar, det vill säga intervjutexterna, blev sedan föremål för analys.

Den byggda modellen har tidigare nämnts som en ”nyckel till livsvärlden”. Under intervjusituationen fungerade också modellen som en slags intervjuguide. Det kan beskrivas som en rörelse mellan det bekanta och det obekanta, där det allt mer bekanta gjorde möjligt att formulera frågor och det obekanta utmanade min förförståelse av forskningsobjektet.

Med modellen som arbetsteknik var ambitionen att skapa en grund, eller med Gadamers (1960/1997) språkbruk, att tillägna mig en horisont, för att med arbetstekniken forskningsintervju försätta mig i den andras situation. Modellen blev i samtliga intervjuer något både jag och informanten kunde referera till och använda som exempel när vi ville förtydliga vad vi menade, eller när vi inte var säkra på att vi förstod vad den andra menade.

Jag betraktade min och intervjupersonens relation till varandra som en vi-relation. Frågan kan ställas vad detta innebär för vad som sagts under intervjun. Alla intervjuer innebär en relation mellan intervjupersonen och intervjuare (Kvale, 1997). Att betrakta en relation som vi-relation innebär ett antagande om att vi människor föds in i en social omvärld (Schütz, 1932/1967, Merleau-Ponty, 1945/1997). För att jag ska kunna få tillgång till den andras livsvärld krävs att vi, jag och du, befinner oss i en omvärldslig social relation (Schütz, 1932/1999). I människors möte ansikte mot ansikte delar vi den sociala omvärlden och samexisterar i tid och rum. Det innebär att jag blir medveten om den andra som konkret person. De erfarenheter jag och intervjupersonen tog med oss in i intervjusituationen kan betraktas som en del av vårt erfarenhetsförråd. Att den andra ingår i mitt erfarenhetsförråd skulle med andra ord kunna sägas vara grunden för vår ömsesidiga sociala relation. Vi hade mötts som konkreta personer i ett annat sammanhang än intervjusituationen, i ett levande nu. Intervjusituationen skulle kunna beskrivas både som ett levande nu och som ett sammanhang där frågor och svar riktar medvetandet mot reflektion över den levda erfarenheten. Den direkt givna erfarenheten, eller med andra ord, min erfarenhet i det levande nuet, blir sålunda föremål för reflektion i den stund jag stannar upp och ställer frågor om erfarenhetens mening.

Samtidigt är det angeläget att uppmärksamma att de beskrivningar som gjorts av den levda erfarenheten aldrig är identiska, eller desamma som erfarenheten

i det levande nuet. Hur än den levda erfarenheten återses, som beskrivningar av levd erfarenhet eller intervjuutskrifter, är de erfarenheter som beskrivs redan omvandlingar av de erfarenheter de återger.

> *All recollections of experiences, reflections on experiences, descriptions of experinces, taped interviews about experiences, or transcribed conversations about experiences are already transformations of those experiences. Even life captured directly on magnetic or light-sensitive tape is already transformed at the moment it is captured. Without this dramatic elusive element of lived meaning to our reflective attention phenomenology might not be necessary. So, the upshot is what we need to find access to life's living dimensions while realizing that the meaning we bring to the surface from the depths of life's oceans have already lost the natural quiver of their undisturbed existence. (van Manen, 1997, s. 54)*

4.3.5 DATAANALYS

Analysen av det empiriska materialet genomfördes i tre steg. Den första tentativa analysen innebar att jag ställde forskningsfrågorna till datamaterialet: Vad innebär handlingsutrymme för musiklärare och musiklärarstudenter? Hur och var skapas musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme? Därefter ordnade jag svaren enligt aktörsgrupp. Frågan om hur jag skulle beteckna de möten jag analytiskt kunde urskilja kom mig att uppmärksamma språkets konstitutiva funktion. En fenomenologisk beskrivning har ambitionen att gå till sakerna själva, att beskriva fenomen i dess fulla komplexitet, att återskapa den levda erfarenheten. Samtidigt innebär språket att de ord eller de beteckningar som jag som forskare använder för att beskriva aldrig kan återge det levda i all sin konkretion. Man skulle kunna säga att en fenomenologisk beskrivning rör sig mellan en beskrivning som får läsaren att se det beskrivna fenomenet på ett sätt som både känns bekant och obekant; bekant i meningen något som skulle kunna vara möjligt och obekant i meningen att beskrivningen inte åter-skapar det levda. van Manen (2002) beskriver skillnaden mellan beteckningar i vardagsspråket och fenomenologisk text:

> *When I call someone a 'friend' then I call into being a certain relational quality of friendship that pertains between this person and myself. However, when I phenomenologically write this word 'friend' then a strange thing happens. The word 'friend' now gazes back at me, reminding me that it is only a word. As soon as I wrote or pronounced this word the meaning that I aimed to bring inte presence has already dropped away, absented itself. And I am reminded of Hegel who once wrote that in naming the things of this world, Adam actually annihilated them. In the act of naming we cannot help but kill the things that we name. And so, while trying to become sensitive to the subtleties and complexities of our lived life, writers of phenomenological texts, may turn themselves unwittingly into butchers-killers of life. A sobering realization. (s. 239-240)*

Dataanalysen utgick ifrån informanternas beskrivningar av sina levda erfarenheter av handlingsutrymme. Ibland beskrev informanterna motsatser till handlingsutrymme för att beskrivningen av handlingsutrymme skulle bli tydligare. Även dessa beskrivningar behandlades i analysen och kom i ett senare skede att benämnas "begränsningar av handlingsutrymme". Det var beskrivningar där livserfarenheter av begränsningar av handlingsutrymmet kom fram. Egentligen påbörjades analysen redan vid samtalet kring de tredimensionella modellerna. Att sedan vid utskriften av intervjuerna än en gång höra varje ord och uttryck och skriva ned dem var ett sätt att bekanta sig med materialet. Därefter hade jag en god helhetsuppfattning av detta.

Varje intervju analyserades var för sig. Jag läste igenom intervjuerna vid ett flertal tillfällen för att kunna tränga in i texten. Med strategin om följsamhet och lyhördhet gentemot det empiriska materialet som riktningsvisare prövade och omprövade jag mitt tillvägagångssätt, samtidigt som jag sökte ett systematiskt arbetssätt. Det blev frågan om musiklärarstudenter och musiklärare kunde känna igen de beskrivningar av handlingsutrymme som jag urskiljt som möjliga innebörder, som angav riktningen för nästa förflyttning. Jag presenterade min översikt av musiklärarstudenternas handlingsutrymme för musiklärarstudenter i ett undervisningssammanhang och musiklärarnas handlingsutrymme vid ett personalmöte. Vid denna träff deltog både de som deltagit i studien och personer som av olika anledningar inte deltagit. Jag betraktade dessa återseenden som ett konkret tillfälle att visa att jag hade tagit tillvara samman-

hanget för handlingsutrymme så som det sagts under intervjuerna.

Jag visade sammanställningar av resultatet och påpekade att det var ett preliminärt delresultat. Därefter beskrev jag ”handlingsutrymme” och dess innebörd muntligt. I samband med presentationen frågade jag om det jag sade var begripligt, om det verkade rimligt och möjligt att känna igen, såkallad ekologisk validitet (Folkestad, 1996). Det är mitt intryck att de som deltog vid dessa träffar visade ett stort intresse, och jag fick många synpunkter på handlingsutrymme i allmänhet, men även förtydliganden och preciseringar av de resultat jag beskrivit. Med studiens forskningsfrågor som riktningsvisare blev det möjligt att analytiskt urskilja innebörder av fenomenet handlingsutrymme i det empiriska materialet.

Öberg Tuleus (2008) avhandling, om fenomenet lärarutbildning, gav inspiration i analysen till tematiseringen av livsvärlden. I tematisering av livsvärlden som intentional värld framträder fenomenet handlingsutrymme mellan musiklärare och institutionellt sammanhang. Tematisering av livsvärlden som levd värld riktar uppmärksamheten mot handlingsutrymme mellan musiklärare och uppgift, medan handlingsutrymme mellan musiklärare och andra blir synlig i tematiseringen av livsvärlden som social värld.

Efter detta analyserades innebörder av fenomenet handlingsutrymme utifrån ett musikpedagogiskt perspektiv. Det bestod i att fenomenet handlingsutrymme och lärandet om handlingsutrymme studerades i relation till yrkessocialisation och kan därför ses som en aspekt av ett musikpedagogiskt perspektiv. Eftersom informanterna berättade om handlingsutrymme i relation till yrkessocialisation, var det musikpedagogiska perspektivet redan givet i data. Detta kan jämföras med det som skrevs i informationsbrevet (Apendix 2) där studien presenteras som att söka kunskap om handlingsutrymmets betydelse för yrkessocialisation. Yrkessocialisation definieras inte, utan i intervjuerna relaterar informanterna innebörder av handlingsutrymme till egna uppfattningar av vad yrkessocialisation är. Dessa innebörder av fenomenet beskrevs och benämndes med ord och uttryck som tillhör det vardagliga språket, det vill säga utan att teoretiska begrepp användes. Avsikten med det här analysförfarandet var att informanternas egna beskrivningar av handlings-

utrymme skulle färga benämningarna och för att undvika att på ett så tidigt stadium i analysen föra in teoriladdade begrepp.

Analysen har löpt från helhet till delar och från delar tillbaka till helhet. Analysen började med att omfatta datamaterialet som helhet, det vill säga samtliga intervjuer. Vidare fokuserades varje intervju för sig, det vill säga delarna i datamaterialet. Varje intervju analyserades avseende meningsbärande delar ställda i relation till intervjun i sin helhet.

Den andra forskningsfrågan, som gällde hur och var musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme skapas, behandlades på samma sätt som i ovanstående analys. Samtliga intervjuer analyserades avseende meningsinnehåll som handlade om handlingsutrymme och skapande. Figur 4.1 visar med exempel från datamaterialet hur samma intervjutext kunde analyseras utifrån både vad- och hur-aspekter och ge olika innebörder för fortsatt analys. Meningsinnehåll har kursiverats i respektive perspektiv.

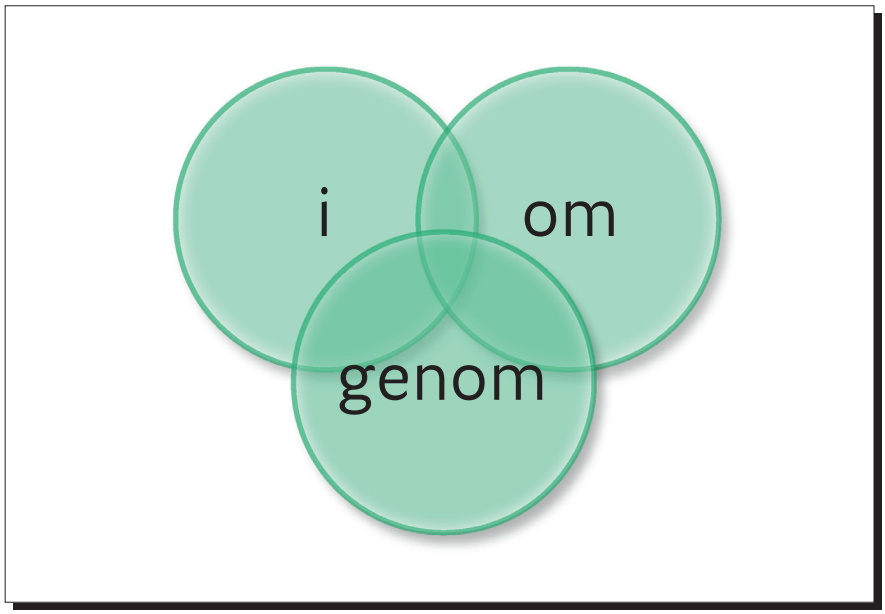
Musiklärare och musiklärarstudenter har hittills i avhandlingsarbetet beskrivits som två aktörsgrupper. Härefter kommer de att presenteras som en grupp; musiklärare i yrke och utbildning. I samband med analysen av det empiriska materialet framstod gruppernas levda erfarenheter av handlingsutrymme som mer lika än olika. Därför kommer fortsättningsvis informanterna att kallas musiklärare. I de fall då uttalandena skiljer sig åt mellan aktörsgrupperna kommer det att redovisas i resultatbeskrivningarna.

4.3.6 ANALYS AV HUR FÖRUTSÄTTNINGAR KAN SKAPAS FÖR ATT IDENTIFIERA OCH ERÖVRA HANDLINGSUTRYMME

För att söka svar på den fjärde forskningsfrågan, hur förutsättningar kan skapas för musiklärarstudenter och musiklärare ska kunna identifiera och erövra sitt handlingsutrymme, krävdes att det empiriska resultatet avseende de tre första forskningsfrågorna analyserades utifrån användbarhet och sammanflätades i en syntes med en didaktisk figur. Traditionen i den kvalitativa forskningen är att skapa teori snarare än att utgå från befintlig sådan. Enligt Giorgi (1992) är det möjligt att utifrån ett resultat som är en beskrivning gå vidare i

Vad?		Hur?	
F: Och vad innebär handlingsutrymme för dej? I: Jag har lärt mig att lyssna till min inre röst och kroppens signaler. F: Hur gör du det då? I: Jo jag märker att jag blir *frustrerad…* *tappar koncentrationen…och fokus…när jag har svårt att koppla av* då är det alltså dags att göra allt som går för att skapa sig ett *andrum. Då går jag undan,* *åker bort och* Då är det bara – *vad vill jag* *göra vad tycker jag är roligt och då gör* *jag det.* Och det är allra främst att *spela* *eller lyssna på musik, gå på konsert.* Om det inte går att bara dra så kan det räcka med *en kort timeout.* Att ta sig tid att tänka över alternativen. Det är bra om man lyckas planera in det med jämna mellanrum.	Bristen på handlingsutrymme skapar frustration, bristande förmåga till koncentration och fokus. Strategier för att hitta handlingsutrymme är att byta miljö, göra det som I vill göra och det som är roligt, vara själv. Handlingsutrymmets praktik för I är att spela eller lyssna på musik, gå på konsert. Ta timeout.	F: Och vad innebär handlingsutrymme för dej? I: *Jag har lärt mig att lyssna till min* *inre röst och kroppens signaler.* F: Hur gör du det då? I: Jo jag märker att jag blir frustrerad tappar koncentrationen och fokus när jag har svårt att koppla av då är det alltså dags att göra allt som går för att skapa sig ett andrum. Då går jag undan, åker bort och Då är det bara – vad vill jag göra vad tycker jag är roligt och då gör jag det. Och det är allra främst att spela eller lyssna på musik, gå på konsert. Om det inte går att bara dra så kan det räcka med en kort timeout. Att *ta sig tid att tänka över* *alternativen. Det är bra om man lyckas* *planera in det med jämna mellanrum.*	Att lära sig lyssna till kroppens signaler. Att lära sig planera in tid för att skapa handlingsutrymme

Figur 4.1. Exempel på analys utifrån två frågeställningar avseende samma datamaterial.



Figur 4.2. Den didaktiska figuren

analysarbetet genom att exempelvis tillföra en modell eller en teori när forskaren är motiverad att gå bortom det evidenta i datamaterialet. Ett kriterium för att välja en lämplig didaktisk figur var att den överensstämde väl med innebörder i datamaterialet. Ett annat kriterium var att den didaktiska figuren bygger på fenomenologisk filosofi om den levda kroppen, vilket överensstämmer med studiens teoretiska utgångspunkter.

Den didaktiska modellen avseende handlingsutrymme är ett svar på hur förutsättningar kan skapas för musiklärare och musiklärarstudenter kan identifiera och erövra sitt handlingsutrymme. Figuren kan fungera som en tankestruktur för att planera skapandet avseende handlingsutrymme i praxis. Med praxis avses här skola och lärarutbildning. Den didaktiska figuren (se figur 4.2) belyser möjligheter till att eliminera distansen mellan en teoretisk kunskap *om* handlingsutrymme och en kunskap *i* handling. Resonemanget ligger i linje med den analys som Bengtsson (1993) gör avseende praktisk och teoretisk kunskap. Dimensionerna kunskaper om handlingsutrymme, kunskaper genom handlingsutrymme och kunskaper i handlingsutrymme bildar tillsammans denna didaktiska figur.

Det finns olika synsätt när det gäller relationen mellan teoretisk och praktisk kunskap. Inom en form av kunskapsteoretisk tradition betraktas praktisk och teoretisk kunskap som väsensskilda och därmed oförenliga (Bergendal, 1991). Inom den tradition som företräds av Polanyi (1966), Rolf (1995), Molander (1996) och Bengtsson (1993) ses praktisk och teoretisk kunskap som komplementära kunskapsformer och skillnaden mellan dessa är snarare en gradskillnad än en artskillnad. Föreliggande arbete relaterar till den senare traditionen. Utgångspunkten, det fenomenologiska erfarenhetsbegreppet levd erfarenhet – livsvärlden – ger att musiklärarna och musiklärarstudenterna erfar (den professionella) verkligheten som direkt given och för-givet-tagen. Allt som de vet eller kan har sin utgångspunkt i livsvärlden, i världen, i den levda erfarenheten. Intuitiv pedagogik (Atkinson & Claxton, 2003) är i grunden en fråga om erfarenhetsrelaterad kunskap. Det är den dimension i lärares arbete som tar vid där planeringen upphör att fungera eller inte längre räcker till. Intuition i lärares arbete är alltid erfarenhetsrelaterad och utgörs enligt Kroksmark (2006) av de ”framtvingade professionella lärandekvaliteter som uppträder då lektionsplanering haverar” (s. 6). Den intuitiva dimensionen möjliggör att kunskaper i, om och genom handlingsutrymme konstituerar ett lärande i ögonblicket, det är direkt och spontant och utgörs av implicit och erfarenhetsrelaterat innehållsligt och formmässigt vetande, kunskap och kompetens.

Förhållandet mellan praktisk och teoretisk kunskap känns igen från människors vardagliga liv. Teoretisk kunskap om dessa färdigheter i form av kunskap som erhållits genom reflektion och dialog kan integreras i handlingen. Om dessa teoretiska kunskapsformer kan integreras i en färdighet, är det också enligt Bengtsson (1993) principiellt möjligt att även vetenskaplig kunskap kan integreras i färdigheten. Det är särskilt aktuellt när den vetenskapliga kunskapen utvecklas ur de sammanhang där färdigheter utövas. I avhandlingens livsvärldsperspektiv har betydelsen av att förena kropp och tanke lyfts fram, men det är också relevant att i begreppet färdighet inbegripa samspel mellan kropp, tanke och känsla. Detta synsätt går tillbaka till Pestalozzi som utvecklade principer om hjärnans, hjärtats och handens pedagogik (Stensmo, 1994).

Ömsesidigheten mellan lärande och förutsättningar för lärande innebär att för att skapa förutsättningar för lärande måste det beaktas hur lärande sker i den lärandes perspektiv. Synsättet kan spåras till Rousseau som betonade det

lärande som sker i människans vardagliga och naturliga förhållande till livsvärlden. Dessa tankar inspirerade Pestalozzi till att skapa en didaktik från pedagogisk praxis. Han inspirerades också av Comenius tänkande att praktik och teori förutsätts gå hand i hand (Kroksmark, 1989).

Att utgå från den lärandes perspektiv för att skapa förutsättningar för lärande återfinns inom en fenomenografisk didaktisk ansats (Marton & Booth, 2000) och inom en konstruktivistisk ansats (Carlgren, 1999). Även med en fenomenologisk ansats kan lärande studeras i den lärandes perspektiv för att få en förståelse av den lärandes upplevelser av lärandet (Entwistle, 1986).

Likheter och skillnader avseende innebörder i det empiriska resultatet och i den didaktiska figuren analyserades fram. I det här analyssteget gällde det att vara trogen det empiriska resultatet så att inte innebörder förvanskades eller uteslöts i processen. Med hjälp av den didaktiska figuren kunde det empiriska resultatet förstås i ett perspektiv av tillämpning och kunskapsformer avseende handlingsutrymme skapades. Dessa kunskapsformer kommer att presenteras och diskuteras vidare i avhandlingens diskussion.

4.3.7 FORSKNINGSETISKA ASPEKTER OCH STUDIENS VALIDITET

I detta avhandlingsarbete, liksom i all forskning, finns ett antal forskningsetiska överväganden att beakta. Forskningsprocessen innehåller såväl val av ämne, forskningsfält, metoder för datainsamling och analys, samt urval av informanter och dessa delar har ett visst mått av etiskt övervägande i sig.

Det mest avgörande för föreliggande studie var val av metod och genomförandet av intervjuerna. Jag ville att informanterna skulle få tillräckligt med information om studiens syfte och innehåll utan att det skulle styra dem till att beskriva något annat än det som erfarits. Eftersom studenterna deltagit i en kurs för mig i musiklärarutbildningen var det viktigt att klargöra min roll i studien. Jag valde att beskriva studien så lite som möjligt men tillräckligt för att de skulle kunna ta ställning till deltagandet och känna sig trygga i intervjusituationen. Huruvida mina dubbla roller som forskare och lärare i det här fallet

kan ha påverkat studiens resultat, är en validitetsfråga och kommer att beröras längre fram.

Informationsbrevet formulerades så att det inte skulle upplevas som tvingande att delta. Brevet är skrivet i tredje person och frivilligheten betonas. Efter att deltagarna tackat ja bestämdes tid och plats för intervjun.

Jag bokade en lokal på musikhögskolan för intervjuerna då jag inte ansåg det lämpligt att genomföra dem i mitt arbetsrum. Informanternas erfarenhet av mig som lärare kunde påverka samtalets innehåll och jag ville inte att lokalen som användes till intervjuerna skulle förstärka eller påverka situationen ytterligare.

Samtalen spelades såsom beskrivits in på DAT och varje intervju kodades. En kodlista med uppgifter om informanternas namn förvaras under sekretess, liksom samtliga DAT-inspelningar. Dessa har sparats för att studiens validitet ska kunna kontrolleras. Det är en rekommendation i SOU 1999:4, att bedömningsmaterial ska vara tillgängliga för granskning. På detta sätt har informanternas konfidentialitet också beaktats.

Avhandlingen skrivs på svenska eftersom den innebördssökande studien gav ett rikt språkligt material, som bland annat innehöll metaforer. Om detta material skulle översättas hade innebörder lätt kunnat gå förlorade i översättningen. Detta hade medfört brister i resultatets tillförlitlighet och förfaringssättet skulle därmed i detta avseende kunna betraktas som oetiskt.

Jag vill också problematisera att en del av studien genomförts genom datainsamling via mina egna studenter, att jag är lärarutbildare och har varit lärare i estetisk verksamhet (musik) på gymnasiet. Eftersom jag är en del av det sammanhang som jag redogör för i min studie är det inte möjligt att ge en alltigenom neutral, oberoende beskrivning av resultaten. Jag är medveten om att mina resultat har uppkommit i en situation där mitt sätt att intervjua och tolka de intervjuades utsagor har betydelse. Samtidigt ser jag det som en fördel att ha god kännedom om utbildningen och yrket, även om det kan finnas negativa konsekvenser. Jag kan inta ett förgivet-tagande perspektiv och det kan

finnas omständigheter som de intervjuade undanhållit på grund utav att jag är lärarutbildare. Det finns också en risk att jag tillskriver informanterna tolkningar som är mina egna. Det är därför viktigt att särskilja vad den intervjuade uttrycker och vad som är mina tolkningar och analyser. I intervjuerna har jag försökt tillgodose detta genom att med följdfrågor be informanterna att med egna ord förklara innebörden av det sagda och verifiera uttalanden genom att upprepa sina ställningstaganden. Vidare finns det en möjlighet att jag som lärarutbildare gärna vill se och ge en positiv bild av de blivande lärarna och därigenom påverkas i min tolkning av resultaten. Jag har därför i största möjliga utsträckning försökt att exemplifiera mina resultat.

Larsson (1994) skriver att det finns en problematik i att sträva efter högsta möjliga validitet i en studie samtidigt som etiska hänsyn måste tas till enskilda individer. Av etisk hänsyn till den intervjuade har jag avstått från någon fråga vid något enstaka tillfälle. I resultatredovisningen är det av samma skäl inte helt möjligt att informanterna framträder med full tydlighet. De hänsyn jag har tagit till enskilda individer och deras utsagor har förhoppningsvis inte påverkat resultatet i någon större utsträckning. Jag var också mån om att förlägga studenternas intervjuer efter avslutad och examinerad delkurs. Det var viktigt att studenterna inte skulle känna intervjun som ett extra examinationstillfälle och uppleva mig som examinator snarare än forskare. Intervjun kom därför att förläggas en månad efter avslutad kurs.

Att diskutera validitet eller giltighet innebär att ta ställning till sanningshalt och riktighet i ett yttrande. Validiteten hos ett argument grundar sig på dess hållbarhet, om det är väl underbyggt, försvarbart vägande och övertygande. Detta har att göra med i vilken utsträckning en aktuell undersökning verkligen speglar det fenomen som är av intresse (Säll, 2000). Kvales (1997) pragmatiska validitetskrav har uppfyllts då resultaten har accepteras av dem som deltagit enligt ovanstående beskrivning. Genom sättet att argumentera i texten som diskuterats i olika vetenskapliga sammanhang där delar av studien presenterats lever den upp till Kvales kommunikativa validitetskrav.

Vid förtäring ökar din/dina/ditt:
Flexibilitet
Kommunikations förmåga
Humor
Konstnärlig ådra
Makt
REXAM 1
9F23G15C
33 cl
The Coca-Cola Company av Coca-Cola
Sverige AB. Konsumentkontakt: 020-65 60 70.
© 2000 The
any.
7 33
5104

Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar

I detta kapitel presenteras resultaten av den empiriska studien, vars metodologi och design redovisats i föregående kapitel.

Resultatredovisningen är indelad i två huvuddelar. I den första och mest omfattande delen presenteras de olika aspekter av musiklärares handlingsutrymme som framkommit i analysen. I den andra huvuddelen beskrivs de möjliggörande respektive begränsande processer som identifierats i informanternas tal om skapande av handlingsutrymme.

Innan själva redovisningen av resultaten ges en kort påminnelse och sammanfattning av de ”fenomenologiska glasögon” och den ”livsvärldsfenomenologiska lins” genom vilka resultaten ska betraktas.

5.1 FENOMENOLOGISKA GLASÖGON - ATT BETRAKTA RESULTATET GENOM EN LIVSVÄRLDSFENOMENOLOGISK LINS

Här följer de positionsbestämningar som jag har valt att utgå från i ett försök att etablera den livsvärldsfenomenologiska lins genom vilken resultatets beskrivningar av livsvärldserfarenheter ska betraktas. En utgångspunkt i det följande kapitlet, där resultatet presenteras, är att ”musiklärarblivandet” är en process som gestaltas mellan aktör och sammanhang. Det innebär att samhället och därmed dess institutioner ses som en mänsklig produkt (Berger & Luckman, 1966/1979). Institutioner uppstår då människor i samspel med varandra och med sitt sammanhang utför vanemässiga handlingar. Handlingarna blir på så vis både ömsesidiga och tillgängliga för de människor som i sina handlingar gestaltar institutionen. Det innebär att institutionen kan sägas kontrollera och därmed i viss utsträckning förutsäga vilken typ av handlingar som vilken typ av aktörer kommer att utföra. Handlingsutrymme mellan profession och organi-

sation innefattar aktörerna musiklärare och musiklärarstudenter och institutionerna högskola och skola. Aktörerna betraktas som individuella men även som en social grupp, vars handlingar bestäms av institutionen. De befinner sig med andra ord i ett institutionellt sammanhang där egna och andras handlingar får sin betydelse. En institution präglas av historiskt grundade traditioner, föreställningar, ramar och regelsystem som gestaltar den erfarenhetshorisont som aktören handlar utifrån (Öberg Tuleus, 2008). I rörelsen mellan profession och organisation sammanflätas fenomenet handlingsutrymme med *kontroll*. Kontroll utövas genom att handlingar på förhand definieras som möjliga handlingar inom ramen för de traditioner, kulturer och normer som gestaltar organisationen. Mer konkret, typen av handlingar eller handlingsmönster kontrollerar aktörernas individuella handlingar.

Resultatbeskrivningarna av livsvärlden som intentional värld har ambitionen att synliggöra musiklärarnas beskrivningar av levd erfarenhet som uttryck för den typ av handlingar och handlingsmönster som kännetecknar det övergripande institutionella sammanhanget.

Fenomenet handlingsutrymme framträder också mellan aktör och uppgift. Det innebär att musiklärare som aktörer gestaltar sin uppgift inom organisationen. Ett grundläggande antagande är, såsom beskrivits i föregående kapitel, det om livsvärlden som levd värld, där intresset riktas mot fenomenet handlingsutrymme som levd erfarenhet. Handlingsutrymme levs då aktörer erfar, beskriver och tolkar sin uppgift som musiklärare.

En utgångspunkt är att personlig erfarenhet innefattas i kollektiv erfarenhet, vilket får till följd att kollektiv erfarenhet överskrider personlig erfarenhet. Att befinna sig i en situation innebär att situationen är vad som avgränsar den möjliga synvinkeln. Resultatbeskrivningarna av den levda världen belyser aktörens uppgift så som den framträder i den situation som aktören befinner sig i som musiklärare. Samtidigt innefattar varje situation både personlig och kollektiv erfarenhet.

I detta resultatkapitel framträder fenomenet handlingsutrymme även mellan aktör och aktör. Det innebär att musiklärares relationer gestaltar handlingsutrymme i en organisation. Här finns ett antagande om livsvärlden som social värld. Intresset riktas mot fenomenet handlingsutrymme som aktörers sociala

handlingar i en social och kulturell värld. Det innebär att handlingsutrymme gestaltas då aktörer riktar sitt medvetande mot varandra med sina handlingar.

En ytterligare utgångspunkt är att den sociala världen redan från början är en meningsfull värld. Det innebär att den har en meningsstruktur som vi orienterar oss i och förhåller oss till. Den meningsstruktur vi sålunda tolkar ”uppstår och har grundlagts av mänskliga handlingar, våra egna och våra medmänniskors handlingar, såväl samtida människor som våra förfäder” (Schütz, 1953/1999, s. 35). Den mening som framträder kan sägas vara gemensam, då den konstituerats i en värld som vi föds in i och sedan delar med varandra. Samtidigt riktas uppmärksamheten utifrån vårt praktiska intresse. Det som tas för givet, och sålunda inte uppmärksammas, är sådant som redan blivit etablerade erfarenheter. Med dessa som bakgrund riktar vi som aktörer intresset mot det som avviker från tidigare erfarenheter. Den sociala världen är med andra ord en mångfasetterad värld vars ”olika regioner både innefattar hur vi erfar och hur vi förstår andra människors subjektiva erfarenheter” (Schütz, 1932/1967, s. 139). Det betyder att vad aktören uppmärksammar framträder som figur mot bakgrund av en vardaglig värld som tas för given. Resultaten fokuserar sålunda relationen mellan aktörerna, så som den gestaltar sig inom det sammanhang de befinner sig i ”till vardags”.

Antagandet om livsvärlden som social värld innefattar även en förståelse av att aktörerna, som individer och som del av ett kollektiv, har tillgång till ett erfarenhetsförråd. Det innebär att aktörerna både har tillgång till handlingar som utförts och handlingar som övertagits (Schütz, 1953/1999). Mellan aktör och aktör sammanflätas fenomenet handlingsutrymme med det meningssammanhang som gestaltats i relationen musiklärare och rektorer, musiklärare och kolleger, musiklärare och elever.

I beskrivningarna av innebörden av handlingsutrymme, hur och var det skapas, vilka möjliggörande och begränsande processer som kan identifieras och hur förutsättningar kan skapas för att musiklärare ska kunna identifiera och erövra handlingsutrymme ingår variationer, illustrerade med citat ur datamaterialet. Informanterna citeras och refereras med intervjunummer i slutet av varje citat. Forskarens egna utsagor anges med förkortningen ”Int.”. I de fall då citat har klippts och sammanfogats anges det med tecknet //.

5.2 MUSIKLÄRARES HANDLINGSUTRYMME

I denna den första delen av resultatredovisningen besvaras forskningsfrågorna ”Vad innebär handlingsutrymme för musiklärare och musiklärarstudenter?”, ”Hur och var skapas musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme?” och ”Vilka möjliggörande och begränsande processer kan identifieras i skapandet av handlingsutrymme?”. Resultatet utgörs alltså av det empiriska resultatet från dataanalysen. Intresset riktas mot fenomenet handlingsutrymme som musiklärares och musiklärarstudenters erfarenheter av handlingsutrymme i ett sammanhang där individuella handlingar och handlingsmönster ger uttryck för handlingsutrymme. På så sätt finns även beskrivningar av de möjliggörande och begränsande processer som kan identifieras i skapandet av handlingsutrymme med i följande kapitel. Forskningsfrågorna riktar uppmärksamheten mot den levda erfarenhetens mening.

5.2.1 TRADITIONER OCH FÖRESTÄLLNINGAR

Informanternas beskrivningar av modellerna visar yrkeslivsprocesser med flöde mellan vad de beskriver som möjliggörande respektive begränsade av handlingsutrymme. Förutsättningar för handlingsutrymme finns i livsvärlden och kan erfaras genom att den egna yrkeslivsrytmen anpassas efter arbetets rytm, vilket följande beskrivning visar:

> *Och så kändes det i början … att vi hade…alltså det jag skulle göra enligt schemat och mina egna planer hörde inte riktigt ihop. Det var som en mängd små delar som skulle föras ihop innan de blev en helhet. Jag lät helt enkelt mina egna idéer glida ihop med skolans. // Det var ett sätt att upptäcka handlingsutrymmet. (L3)*

Att undervisa i musik upplevs som en komplex process. Beskrivningarna av musiklärarstudenternas modeller indikerar att processen består av ett antal faser som i det dagliga arbetet verkar flyta in i varandra. En sådan process har varken en början eller ett tydligt slut. Att erfara fasernas specifika kännetecken innebär en upplevelse av delaktighet i yrkeslivet, vilket upplevs som en fast förankring i en på andra områden accelererad tillvaro. Följande beskrivning visar det här:

> *Alla de här sakerna spelar roll så klart. De hör ihop…går in i varandra. Bara att kunna formulera och sedan titta på… modellen. Det betyder oerhört. Det ger en känsla av… att jag är delaktig i min egen utveckling. Man kommer in i ett annat mentalt tillstånd och då är det andra värden som gäller. Och jag får rätta mig efter dom och vill också göra det. Just den här blandningen av teori och praktik som möts hela tiden det är också en sån här form av handlingsutrymme. Det rår vi ju inte över. Så just det här handlingsutrymmet, andhämtningen på den nivån, det ges det väldigt lite tid till i vår tid. (S6)*

Alla modeller och beskrivningar av modellerna har kopplingar till erfarenheter av tidigare lärare eller lärosituationer. I dessa erfarenheter finns överföringar av traditioner som värderingar kring människosyn, kunskapssyn och samhällssyn.

> *Jag borde väl veta vad vi ska göra på lektionerna, det har jag ju lärt mig av mina lärare. Det finns ju ett visst material som man ska ha spelat helt enkelt. Jag är inte så… nej, jag gillar inte att eleverna ska vara med och…styra upp undervisningen. Jag bryr mig inte så mycket om vad dom har gjort innan, vilka lärare de har haft och så…Vi börjar fräscht hos mig. (S3)*

En aspekt är synen på kunskap. I citatet ovan ses eleverna som ”tomma blad” och deras erfarenheter och initiativ ges liten plats i undervisningen. Här finns också en tradition kring vad det ska undervisas i och hur det ska göras. En annan aspekt är att bli sedd som människa som enligt informanten nedan är av stor betydelse.

> *Jag minns min lärare i stråkensemblen. Hon var fantastisk. Hon såg verkligen alla. Vi hade det så kul tillsammans och det lät så bra. Jag längtade till de där lektionerna. Så vill jag att mina elever ska känna när de kommer till mig. Hon är verkligen en stor förebild. (L4)*

Ytterligare en aspekt är synen på samhället och musikens roll i samhället.

> *Vi hade en lärare som såg oss elever som proselyter. Vi skulle frälsa världen med musik. Vi hade många samtal om just musikens roll i samhället. Hur man kan göra skillnad genom att bidra med musikaliska upplevelser. Det*

är väl därför jag söker mig till andra sammanhang än de traditionella när eleverna ska spela. Det där har nog påverkat mig mer än jag tror. (L7)

En musiklärares värderingar kan sägas utgöra grunden för alla typer av beslut som han eller hon fattar. De besluten grundar sig på tidigare erfarenheter, utbildning och på de värdesystem läraren har. Beskrivningarna nedan visar att deras tidigare lärare hade ett antal kriterier som styrt hur de forna eleverna nu bedömt olika situationer: Vad har varit bra? Vad har varit mindre bra? Vad har varit dåligt?

Det var rätt solklart när läraren gillade det man gjorde eller inte. Vi hade inga diskussioner eller så... Det handlade snarare om tillrättavisningar både musikaliskt och verbalt. Det var inte alltid helt enkelt att försöka göra som läraren sa eller härma så exakt som möjligt. (S11)

Jag tyckte att vi fick vara med och säga rätt mycket om hur det lät. Det var rätt nyttigt faktiskt att ge kritik till sig själv och andra... Det är väl ett sätt att utveckla sitt eget handlingsutrymme att hela tiden omvärdera sitt spelande eller ...lärande. (S10)

Jo, det tycker jag är supersvårt. Att komma in under skinnet på vad som är bra eller dåligt. Men jag tyckte att [namn på lärare] hade en bra strategi som jag försöker följa. (L2)

Dessa värdesystem verkar i många fall vara en integrerad del av tänkandet. En till stora delar omedveten, tyst kunskap om kvalitetskriterier. Det skulle i så fall innebära att varje musiklärare för med sig till undervisningssituationen ett antal föreställningar om vad som är möjligt och inte möjligt att göra, vilket i sin tur påverkar interaktionen med elever, musiklärarstudenter och kolleger och därmed vederbörandes handlingsutrymme.

När vi snackade med den där läraren på intropraktiken var det helt tydligt vad som gick att göra och inte. Att dansa och röra sig ut på golvet det funkade bara inte på den skolan. Det är kanske så att det inte fungerar på högstadiet alls. (S10)

Nej, men det har jag förstått att klassisk musik inte hör hemma i grundskolan. Jo, alltså som nåt man lyssnar på när man ska lära sig musikhistoria eller som bakgrund till när man målar. (S15)

Jo, men har man 35 elever så blir det inte så mycket spela av. Då blir det mest teori och musikhistoria. (L8)

Vi gjorde allt när jag gick i skolan. Vi satte upp musikaler, gjorde egna instrument, startade band och körer, skrev egen musik, hade jämt konserter och spelade på gator och torg. Det fanns väl ingenting som vi inte kunde göra. Det är precis så som… ja jag jobbar så. Allt är möjligt eller inget är omöjligt. (L5)

Dessa föreställningar – eller ramar – ger upphov till beteenden som uttrycker hur musiklärare förhåller sig till det som sker, och som ger en förståelse av livsvärlden. Det innebär att musiklärare med olika erfarenheter kommer att förstå skeenden i klassrummet på skilda sätt. I det perspektivet blir studenternas modeller ett försök att verbalisera föreställningar, värderingar och erfarenheter. När dessa medvetandegörs skapas handlingsutrymmet.

Jo, men här är ju allt samlat [håller i modellen]. Inte bara det som visar det väsentliga i musiklärarens arbete utan också hur mitt handlingsutrymme fungerar eller inte fungerar. Det är ett sätt att lägga det utanför en själv och se det med andra ögon. Men det är också att se vad som har influerat en att undervisa som man gör. Vad har jag valt att göra och inte göra? Vilka lärare har satt sina spår? På vilket sätt? (L3)

Jag antar att alla har sina erfarenheter av lärare och situationer. Även om vi går samma utbildning så tar vi ju till oss den på olika sätt. Vi har ju alla olika intressen och det är olika vad vi ska koncentrera oss på. Det är egentligen inte konstigare än att vi är olika när vi kommer in och olika när vi kommer ut. (S13)

Det här är ett bra sätt att få koll på sina tankar. Det är så många som tycker att man ska vara på ett visst sätt som lärare. Men om man studerar sina lärare här…så är det ibland så att de säger en sak men gör en annan. Vad ska man göra då? Det avgör ju definitivt hur mycket handlingsutrymme man har. (S17)

Inom olika ämnes/instruments musikaliska och pedagogiska tradition har informanterna utvecklat föreställningar om hur undervisningen ska vara organiserad för att man ska uppnå bästa möjliga resultat. En aspekt på hur musikundervisning gestaltar sig är hur starka personligheter och lokala traditioner kan avspeglas såväl i undervisningens innehåll, som i hur man väljer att organisera undervisningen.

> *Det är självklart att alla vi som har haft [lärarens namn] är väldigt influerade av hennes sätt att undervisa. Det märks när man träffar andra som också haft henne. Alla har samma sätt att prata om undervisning och lärande. När man var ute på praktik så kunde man direkt se på läraren om den haft samma. De som har haft henne har ett visst upplägg, en viss stil mot eleverna och talar om sitt ämne på ett speciellt sätt. Det ingår på nåt sätt att lära sig det. Det är en del i att föra traditionen vidare. (L9)*

> *Om man kommer från [namn på stad] så spelar man blåsintrument. Det är oerhört starkt där. Det finns en stark tradition av att spela i orkestern och ha konserter. Det är liksom det man gör om man inte spelar ishockey. Det finns ett antal lärare som verkligen brinner för det där. Så hela musikskolan var liksom uppbyggd runt det där. (S16)*

> *Min första musiklärare…oj, oj, oj. Vilken människa! Han lyckades få hela kommunen på fötter. Vi hade band, körer, teori och kompositionsgrupper… hela köret samtidigt som han undervisade i musik på vår grundskola. Han hade en sån energi…vi drogs till musiken som getingar runt ett saftglas. Då är det kanske inte så konstigt att man vill bli musiklärare? (S15)*

Varje musiklärare för med sig till undervisningssituationen ett antal föreställningar om vad som är möjligt att göra. Dessa föreställningar – eller ramar – kan ses som mönster genom vilka musiklärare förhåller sig till det som sker, och som ger en förståelse av livsvärlden. Det borde innebära att musiklärare med olika erfarenheter kommer att förstå skeenden i klassrummet på skilda sätt. De lärare som informanterna använder som referensobjekt beskrivs ofta som ensamarbetande. Konsekvensen av ensamarbetet är en minskad förståelse för dessa föreställningar, värderingar och erfarenheter eftersom verbalisering ofta uteblir. Av utsagorna framgår dock att det skett en utveckling mot att allt fler musiklärare arbetar eller önskar att arbeta tillsammans i olika typer av sammanslagningar, till exempel lärarlag.

> *Jag såg aldrig att mina lärare vare sig i utbildningen eller tidigare arbetade tillsammans, så jag hade på gott och ont för mig att en musiklärare arbetar ensam. När vi skulle börja arbeta i lag så var jag först tveksam. Jag tyckte att det verkade påfrestande att sitta och delge sin undervisning med andra. Nu ser jag det som en förutsättning för att jag ska kunna fortsätta som musiklärare. Det är där handlingsutrymmet verkligen kan utvecklas. (L4)*

> *Det är något jag vill bryta mot…musikläraren som ensam individ på en stor skola. Det där tror jag går att lösa genom att slå sig ihop med fler musiklärare i kommunen eller dela tjänst med någon annan så att man blir fler om att dela på utvecklingen. (S10)*

> *När jag ser på min egen musikaliska och pedagogiska utveckling så är det ganska tydligt. Jag har övat ensam för att sedan gå till en lärare som arbetar ensam. Det är ju en fantastisk möjlighet och oerhört lyxigt men ensamt. Samtidigt så är det ju så precis som med musik som pedagogik, man vill dela sina upplevelser med andra. Som den här bollen |håller upp modellen]. Jag valde den just av den anledningen att mitt handlingsutrymme utvecklas i samspel med andra. Både musikaliskt och pedagogiskt. (L10)*

I citaten ovan ges en beskrivning av hur föreställningar och erfarenheter av hur musiklärarprofessionen organiseras skapar en tradition av ensamarbete. I dessa beskrivningar är det en tradition man vill göra upp med och förändra. De visar också att musiklärarutbildningen inte bara förevisar musikpedagogiskt innehåll utan också hur musiklärararbetet organiseras.

Begränsningar av handlingsutrymme uppstår då de traditioner som förts vidare av tidigare lärare möter den yttre världens beskaffenhet. Likt exemplet med den ensamarbetande musikläraren som alltmer arbetar i lag finns det utsagor som visar att dagens musiklärare måste utveckla olika pedagogiska och musikaliska förhållningssätt för att kunna möta nya krav. Det här lyfts fram när det gäller förändringar i lärar- och elevroller:

> *Det är ju inte som när man själv gick i skolan att läraren var den som visste allt. Läraren satt inne med kunskapen som skulle läras ut till eleverna. Idag lär sig barn dels av vuxna, dels lär barn av varandra. Dels lär sig vuxna av barn och dels lär vuxna av andra vuxna. Det är klart att det är ett helt an-*

nat sätt att jobba än det som man är själv inskolad i. Det kan ju innebära många svårigheter men också många möjligheter. Det ger en ett helt annat handlingsutrymme beroende på hur man kan förhålla sig till det nya tänket. (L6)

Jag tycket att det är en ganska svår situation…det här med att man ska uppmana eleverna att vara kritiska. Jag menar mina kompetenser ifrågasätts hela tiden beroende på vilka artister de lyssnar på. Kan jag spela som den och den? Det är väl bra att man kan bjuda på den öppenheten och prata om deras idoler och så… Men man känner ju sig samtidigt utmanad att ha koll, det måste man ju ha annars får de ingen respekt för en. Jag minns inte att mina lärare hade de här problemen. Vi spelade det läraren sa och sen var det bra med det. De var mina idoler. (S3)

När verklighetens beskaffenhet inte överensstämmer med den tradition man är en del av uppfattar enskilda musiklärare och musiklärarstudenter det som ett problem, där motsättningarna mellan olika förhållningssätt upplevs som personliga tillkortakommanden. Kanske är det därför det ses som väsentligt att musiklärare ges möjligheter att utveckla verksamheten tillsammans, i stället för att lämnas ensamma i undervisningsrummen.

Vi är alla barn av vår tid…eller vad det heter. Vi behöver tid att snacka ihop oss. Det tar tid att lära sig att prata om vad man gör, varför man gör som man gör och ännu längre att ta itu med vad alternativen skulle vara. Alla är vi rika på erfarenheter av lärare, sätt att undervisa. Sätt att tänka! Så om vi inte får prata om det vi faktiskt gör…då kommer vi att fortsätta att undervisa som våra gamla lärare gjorde. Trots att vi möter nya ungar, nya stilar, ett helt nytt samhälle. Snacka om handlingsutrymme…noll! Så det måste skolan fixa.// Ett samtalsutrymme där vi kan snacka om vilka gamla traditioner vi alla bär omkring på i ryggsäcken. (S1)

Om musiklärare väljer arbetssätt inom ramen för de traditioner som påverkat honom eller henne kan de vägar man väljer säga något om den tradition man tillhör. Att tillsammans med andra beskriva många olika alternativ skulle kunna ge en möjlighet att distansera sig från den egna erfarenheten, och visa på alternativ för ett medvetet val utifrån behov i den aktuella situationen. Handlingsutrymmet skulle då skapas i dynamik med vilja, kunskap och handling.

I musiklärares sociala miljöer utvecklas handlings- och reaktionsmönster som är kommunikativa och kulturella till sin karaktär. Sådana kunskapsformer kan ge individen möjlighet att handla i enlighet med eller mot traditioner i olika sociala och kulturella sammanhang. Vad som anses vara väsentliga kunskaper i en omgivning, kan anses oväsentliga eller till och med icke önskvärda i en annan.

5.2.2 UNDERVISNINGENS FORM

Utifrån undervisningens form kan man belysa hur musiklärare organiserar undervisningen, dels på övergripande nivå i skolan, dels i de arbetsformer och arbetssätt de väljer i undervisningssituationen. Innehåll och form i undervisningssituationer står i relation till varandra, kanske kan man inte helt skilja dem åt utan att förlora betydelsen av denna relation. I analysen av utsagorna gav tudelningen av dessa två begrepp möjlighet att urskilja och studera olika aspekter av handlingsutrymmet.

Informanterna menar att i undervisningssituationer skapar musiklärare en väv av musikaliska och sociala erfarenheter genom att förebilda musikaliskt, verbalt presentera och på olika sätt öva och öka förståelsen kring musik och musikaliska kunskapsformer tillsammans med elever. Undervisning i musik har på så sätt ett musikaliskt innehåll, en kommunikativ- och en organisatorisk form som alla samspelar med handlingsutrymmet. Flertalet informanter föreställer sig att musiklärare arbetar med sitt ämne inom en institutionell form – en kommunal musikskola eller kulturskola, grundskolan, gymnasiets estetiska program, folkhögskolor, kyrkliga samfund, musikhögskolor – eller som privatlärare.

> *Jag kommer att arbeta på en kulturskola, eller en grundskola. Kanske på det estetiska programmet eller på folkis. Det skulle vara jättekul att arbeta här på musikhögskolan. Det blir nog en hel del privatelever förstås. Jag skulle gärna vilja arbeta på rehab och jobba volontärt. (S5)*

Till formdimensionen räknas ramfaktorer som musikundervisningens samhälleliga form, huvudmannaskap, resurstilldelning, kommunal organisation etc. Informanterna fokuserar på och beskriver musikundervisningens form som den kan gestalta sig inom en undervisningsinstitution. Enligt informanterna finns

det många saker att ta hänsyn till när undervisningsformer ska väljas. Undervisningens form delas in i organisationsformer, arbetsformer och arbetssätt.

> *Jo det är klart att det finns ett samspel mellan hur skolan är organiserad med lärare och så och hur man sedan formar arbetet med eleverna. Sen kommer man till innehållet som också hör ihop med de andra delarna. (S10)*

> *Det är klart att det är skillnad på hur det var innan. Det är helt tydligt att omorganiseringen till lärarlag har ändrat hur vi organiserar undervisningssituationerna och innehållet på lektionerna. Tidigare så kunde goda idéer fastna hos den som kläckte dem och inget blev genomfört. Nu snackar vi och prövar olika modeller för sammansättningar av orkestrar och grupper och utvärderar för att komma på nya lösningar. (L3)*

Arbetet inom en institution kan organiseras på olika sätt. Lärarna kan arbeta mer eller mindre tillsammans i lärarlag, eller arbeta i stort sett på egen hand. Upplevelser av handlingsutrymme förefaller höra ihop med om de behov man har uppfylls av strukturen på organisationen. Valet av organisation kan bland annat påverka hur information sprids och beslut fattas inom institutionen. I en organisation där lärarna i huvudsak arbetar ensamma, kan det leda till att nya idéer, information och ny kunskap inte sprids på samma sätt som när man arbetar i lärarlag. Men om inte vilja, kunskap och handling är i samspel kan det snarare leda till att handlingsutrymmet begränsas.

> *Det tror jag är helt dödande för kreativiteten att behöva sitta och utgjuta sig på möten om ditten och datten. Jag vill i så fall kunna välja vilka jag vill arbeta med. (S7)*

> *Nej personligen känner jag inte att jag har behov av att sitta i ett lärarlag. Det är bara en konstruktion som jag känner mig begränsad av. Jag har inte alls förstått meningen med det där. (L10)*

Varje institution som beskrivs av informanterna har sitt eget sätt att organisera verksamheten. I de fall då handlingsutrymme erfars finns det en överensstämmelse mellan egna behov och den yttre verklighetens beskaffenhet. Något som upplevs som positivt är en variation av organisationsformer. Handlingsutrymme uppstår då i möjligheten att medvetet välja mellan många olika alternativ. På så sätt finns det ett samspel mellan vilja, kunskap och handling.

> *Jag ser framför mig mycket enskilt arbete. Lärare som arbetar på egen hand med sina respektive elever. Det ser jag fram emot. (S13)*

> *Vi arbetar i lärarlag. Vi är ett antal lärare som arbetar gemensamt med en elevgrupp, planerar och genomför lektioner tillsammans. Det passar mig perfekt. (L8)*

Här står de två ovanstående citaten i motsats till varandra. Konsekvensen av lärares olika förhållningssätt blir att det ställer olika krav på hur verksamheten organiseras. I citatet nedan beskrivs arbetet utifrån en sammanslagning av de ovanstående föredragna modellerna enskilt och gemensamt arbete:

> *Det bästa är nog när det sker en växling mellan gemensamt och enskilt jobb. Att tillsammans skriva kursplaner, utvärdera undervisning, planera och genomföra konserter. Och sen jobba själv med själva undervisningen. Så tror jag att jag utvecklas mest. (L5)*

> *Inom institutionens ramar uppfattas att det ges relativt stor frihet att tolka och bestämma vad respektive ämne kan bestå av samt i viss mån hur undervisningen ska organiseras.*

> *När man väl hittar sin arbetsplats så blir det väl lite upp till de ramarna… som talar om vad man kan göra. (S17)*

> *Jag tycker att det är rätt mycket upp till mig själv vad jag gör. Jag läser och tolkar kursplanen efter eget huvud och bestämmer vad som ska ingå i mitt ämne. (L4)*

> *På en skola jag var på hade de rätt mycket gruppundervisning. Det var inte jag så sugen på. Så jag körde enskilda lektioner istället. Det tyckte inte rektorn om och talade med mig och sa att jag fick ändra. Det fanns tydligen någon pedagogisk vinst med det där och skolan arbetade bara med gruppundervisning. (S15)*

Med arbetsformer avses organisationen av undervisningssituationer. Undervisning organiseras på många sätt, till exempel som enskild undervisning, parundervisning, undervisning i smågrupper och i seminarieform. Utifrån den

övergripande arbetsformen väljer musikläraren arbetssätt för den aktuella undervisningssituationen. Enligt informanterna finns det skäl till en bred repertoar av arbetsformer och arbetssätt. Med arbetssätt menas de olika strategier för att behandla innehåll, som musikläraren eller musiklärarna använder sig av under olika skeden av lektionen. Arbetssätt och arbetsformer står i relation till varandra enligt nedanstående citat.

> *Det hänger ihop…jag menar många sätt att arbeta går ju bara att göra i en viss form. Det går liksom inte att prata om bra och dåliga sätt att arbeta. Det beror ju på vad man vill göra…vad man vill uppnå. (L9)*

Enligt informanterna är många arbetssätt bara möjliga att tillämpa i en viss arbetsform. Arbetsformer och arbetssätt står i förhållande till de mål musiklärare har med kursen och undervisningen. Utsagan ovan visar att arbetssätt och arbetsformer som lärare väljer inte på en generell nivå kan beskrivas som ”bra” eller ”dåliga” utan snarare mer eller mindre effektiva med avseende på de mål man har med undervisningen.

Återigen framgår att ett stort urval av handlingsalternativ bidrar till ett stort handlingsutrymme.

> *Det har man ju fattat att metoden med stort M den finns ju inte. Det gäller att ha en uppsättning med metoder, verktyg och nycklar för att kunna ha så stort handlingsutrymme som möjligt. (S11)*

> *Ja det handlar ju om vad jag vill uppnå vilket resultat eleverna ska nå. När det är klart så väljer jag bland alla de sätt att arbeta som finns. Väljer det sätt som gör att vi kommer dit vi ska helt enkelt. (L6)*

De beslut som fattas om undervisningens arbetsformer och arbetssätt i olika situationer grundar sig alltså på de mål som musiklärare har med undervisningen och därmed på musiklärarens värderingar. Vilka arbetsformer och arbetssätt som man anser passar bäst till de syften, mål, innehåll och elever som kursen eller ämnet har speglar dessa värderingar. En lärare bör alltså hålla sig med ett brett sortiment av arbetssätt och arbetsformer. Att ifrågasätta

invanda mönster när det gäller val av arbetsformer eller arbetssätt upplevs som en mödosam process men nödvändigt för att utvecklas:

> *Det är det jobbigaste med allt ihop. Att man måste omvärdera allt som man tagit för givet innan. Jag har aldrig funderat över varför man gör på ett visst sätt. Att undervisa enskilt eller max två och två. Ja det är väl så man gör. Man undervisar 20 minuters lektioner och sen ja... Kan man göra annorlunda? Det är jobbigt men samtidigt gött att veta att man kan göra annat...utveckla sitt yrke mer. (S8)*

> *Ja, det här med att man inte kan lära gamla hundar att sitta. Man hoppas ju att det inte är så. Men det är tufft att inse att man har "stått" i alla år. Man börjar klaga på att man är trött i benen, har svullna fötter...ja, du fattar. Så säger nån; Men sätt dig ner då! Vad säger man då? Åh, tack eller nej, det går så bra så. Man vill så gärna tro att det man har gjort är rätt och bäst på alla sätt och vis. (L1)*

Ett begränsat handlingsutrymme upplevs när mål och organisation inte stämmer överens.

> *Jag fick en gång en så där tjugo pers i ensemble. Det var en j-la utmaning. Först så tänkte jag att det här får vi väl lösa. Vi får köra storband eller nåt. Men när man sedan ser på målen för kursen så fattar man ju att det kommer aldrig att funka. (L6)*

Arbetssätt beskrivs på flera olika sätt. Kortfattat eller mer grundligt som en kombination av strategier med ett specifikt syfte. För att skapa handlingsutrymme har enskilda informanter skrivit ner listor av möjliga sätt att arbeta:

> *Jag körde fast tyckte jag. Vi snackade aldrig om det där under utbildningen utan det kom efter ett tag som lärare. Det var i en situation där jag testat allt.// Allt som jag själv har lärt mig av mina lärare. Nu var jag tvungen att gå utanför det där. Utrymmet räckte liksom inte till. I och med att jag skapade listan fick jag igång kreativiteten och lusten igen att hitta nya sätt att arbeta. (L3)*

> *Vet du vad jag gör? Jag samlar alla metoder, tips på innehåll, idéer ja allt i det här blocket.// Jo men jag tror att det kommer att behövas. Jag ser det som att rita en karta. Fylla kartan med sätt att undervisa så att jag har mycket att välja på. Det är väl mitt sätt att börja utveckla ett handlingsutrymme. (S12)*

Informanterna beskriver delar av ett tänkt handlingsutrymme, inom vilket musiklärare kan välja bland ett i det närmaste oändligt antal handlingsalternativ. För att få kunskap om hur arbetssätten fungerar i olika situationer finns olika tillvägagångssätt:

> *Under utbildningen så blev vi inspelade på video och så fick vi titta på det. Det var riktigt jobbigt. Faktum är att det är riktigt bra för att få koll vad som egentligen händer i klassrummet. Det är mitt sätt att utveckla handlingsutrymme. //Jag har kanske valt ett nytt sätt och jobba på men får inte riktigt kläm på hur det fungerar. Då är filmen kanon att ha. (L5)*

> *Jag har försökt att vicka så mycket jag kan under utbildningen. Det har varit ett bra sätt för mig att se om grejorna fungerar i verkligheten. Ja menar det är en sak att snacka om det här. Men jag måste ju få köra det i sitt rätta sammanhang för att känna av det…leva genom det liksom. (S13)*

> *Jag tycker att vi hittade ett rätt bra sätt att utveckla handlingsutrymme på min första skola. Vi besökte varandras lektioner under en period och snackade med varandra om det vi hade sett. Det var lite nervöst i början men det gav så mycket.// Jo men att få sådan typ av kunskap om hur mina arbetssätt fungerar i olika situationer gör ju att jag ökat min…repertoar…av handlingar. (L7)*

> *Det tycker jag att VFUn fungerar som. En plattform där man testar, får feedback från elever och handledare, testar igen, får feedback, testar…Då provar man olika sätt att arbeta på och reflekterar över flera möjliga handlingsalternativ. (S16)*

Genom utsagorna kan man betrakta hur arbetssätten skapar handlingsutrymme ur flera olika dimensioner. Informanterna beskriver bland annat hur

eleverna reagerar på olika handlingsalternativ vilket möjliggör olika skeenden i undervisningen. I livserfarenheterna finns också upplevelser av handlingsutrymme när kommunikationen möjliggörs av ett arbetssätt eller en arbetsform. I detta finns det olika beskrivningar av hur mycket utav lektionstiden som används till musikaliska aktiviteter. Huruvida formen på musikundervisningen bidrar till skapande av handlingsutrymme beror på eleverna, ämnet, nivån, målen, resurserna, upplägget och läraren.

5.2.3 UNDERVISNINGENS INNEHÅLL

Utsagorna beskriver att dagens musiklärare arbetar i ett samhälle där det ställs allt större krav på snabba förändringar av nästan alla typer av verksamheter. Även den musikaliska världen är stadd i snabb utveckling, vilket får konsekvenser för urvalet av innehåll i undervisningen och därmed också för handlingsutrymmet. Barns och ungdomars kulturella verklighet förändras i snabb takt.

> *Jag skulle vilja säga att det som påverkar mitt handlingsutrymme mest är det massmediala utbudet och musikindustrins utveckling. Med program som Fame Factory, Idol, Sikta mot stjärnorna så blir mitt jobb mer inriktat på att skapa stjärnan för en dag. Det finns inga barn idag som vill lägga ner tid på att lära sig ett hantverk från grunden. (L10)*

> *Med dagens teknikutveckling kommer jag aldrig att våga sätta en Agnestigs lilla röda i händerna på eleverna. Då kommer de att sparka bakut direkt. Jag kommer att köra mycket mer med multimedia och ge upplevelser i ljud och bild med musik och text. Men det innebär också att jag måste skapa mitt eget material… på gott och ont. (S14)*

> *Det skulle jag tro…att den största skillnaden på när jag gick i skolan är det otroliga utbudet av musik. Här tror jag att musikläraren och musikämnet har en viktig roll att spela. // Mitt jobb blir att tillsammans med eleverna välja ut material till lektionerna. Många diskussioner kommer att handla om tolkningar av låtarna och deras budskap innan vi kan börja spela. (S5)*

Införandet av populärmusik i undervisningen, framförallt musik som delvis skapats för att frigöra sig från det etablerade vuxensamhället, är inte oprob-

lematiskt. Medan några informanter upplever det som ett möjliggörande av handlingsutrymmet upplever andra det som en begränsning.

> *Jag är inte helt säker på att man bara ska ta in hela ungdomskulturen i skolan. Dels för att det är liksom deras musik och dels för att det aldrig kommer att låta som de har hört på plattan. Jag tycker många gånger att de blir snarare besvikna eftersom man få göra om låten så mycket så att den passar för instrumenten och elevernas nivå. (L4)*

> *När jag var ute på VFUn nu så körde jag den där Kylie Minogue-låten som vi lärt oss på UoL'en. Det skulle liksom vara en säker hit. Men när man väl står där och måste köra den i ett så fruktansvärt lågt tempo…alltså det blir liksom ingen musik kvar. Na na na, na na na. Det kändes ju snarare som om man sabbade en bra låt som de gillade. (S16)*

> *Jag vägrar att bara använda hits och musik som eleverna redan lyssnar på. Det är mitt ansvar som musiklärare att visa hela paletten. Bredda deras horisont helt enkelt. Det tycker jag skulle vara en begränsning av mitt handlingsutrymme att bara spela populärmusik. (L9)*

Att välja repertoar upplevs vara ett viktigt moment i arbetet som musiklärare. Det finns många frågor att ta ställning till eftersom varje urval innebär att man samtidigt väljer bort ett stort antal alternativ. I urvalet av repertoar för undervisning kan man utläsa hur musikläraren värderar olika sorters musik, samt ser på musikens funktion.

> *Mitt handlingsutrymme består av att jag kan själv fritt välja vilka låtar vi ska spela. Det brukar ofta vara ganska slumpmässigt vad det blir. Alltså vad jag och eleven har lust med just då. (L3)*

> *Det finns en rätt tydlig plan för vad man ska gå igenom tycker jag. Spelar man trumpet så finns det vissa repertoarområden som ska gås igenom helt enkelt. Vissa områden är mer idiomatiska än andra. (L7)*

De två ovanstående citaten representerar ett perspektiv där läraren bestämmer innehåll men med två olika förhållningssätt. I det första citatet är valet mer slumpmässigt och i det andra planerat. Några informanter finner trygghet

i att det finns förtryckta material att använda i undervisningen. Någon annan har alltså gjort valet av repertoar åt läraren medan läraren, i de flesta fall, står för valet av läromedel.

> *När det gäller piano så finns det ju läromedel som man kan följa. Det tycker jag känns bra för då har man nåt att gå på. Det känns tryggt och bra. (S12)*

Ytterligare perspektiv visar hur eleverna kan bestämma över innehållet i undervisningen. Antingen själva eller tillsammans med läraren. I citatet nedan upplevs att handlingsutrymmet skapas i samarbetet med eleverna om material till lektionerna.

> *Det bestämmer eleverna. De får bestämma vad vi ska syssla med. Då vet man att man når fram. (S20)*

> *Jag upplever att mitt handlingsutrymme utvecklas mest om eleverna och jag tillsammans kan bestämma över valet av material. Jag gillar när man kommer till en lektion och vi båda har tagit med oss material. Det är en skön känsla när eleverna känner att de kan påverka det vi sysslar med. (S10)*

Nya sätt att distribuera musik gör att elever idag har tillgång till ett mångfacetterat och brokigt utbud. Det gör att elever kan komma till lektioner med låtar som de hämtat från internet eller Ipod. Samtidigt som det blir lättare att få tillgång till musik, upplever några informanter att det blir allt svårare för musikläraren att hänga med i det stora utbudet av musik.

> *Ja det är väl en fördel med att vara ung och ha ungefär samma musiksmak som sina elever. Men man förstår också hur snabbt det går och hur svårt det är att ha full koll på det senaste. Men det är kanske inte min uppgift som lärare i musik, att ha koll på det senaste? (S10)*

> *Jag försökte väl hänga med de första åren tills jag upptäckte att det jag lyfte fram som det hetaste just nu inte alls var samma sak för eleverna. Ja menar det finns så fantastiskt mycket musik och begåvade musiker, hur ska man kunna hinna med allt. Det blev betydligt roligare när jag kunde se det som ett utbyte istället med eleverna. Typ; ”har du hört den här?” ”Nej, vad häftigt, har du hört den här?”. Nu mer låter jag undervisningen styras av elevernas behov och intressen och så för jag in mina bitar längs med den vägen. (L3)*

En upplevelse som var viktig när det gäller mitt handlingsutrymme var när jag upptäckte att framförallt de yngre eleverna och jag inte alls hade samma…referensramar. Allt ifrån musik till humor och hur man snackar. Det var nästan som en aha-upplevelse…Då började jag vara mer noggrann med att ta reda på mer om dem innan jag gick in med mina erfarenheter. Det visade ju sig att jag egentligen hade noll koll på deras verklighet. Nu ser jag det som om vi hjälper varandra att bredda erfarenheter. Så genom att eleverna får uppleva många olika stilar och uttryckssätt kan de bilda sig en egen uppfattning och utveckla den personliga musiksmaken. (L8)

Informanterna erfar att i dagens musiksamhälle är utbudet så stort att det är svårt att hålla sig ajour med hela fältet. Frågan är då om det är musiklärarens uppgift att ha ”full koll” på musikutbudet? Enligt informanterna är det ett delat ansvar att tillsammans med eleverna bidra till innehållet i musikundervisningen. På så sätt kan man bredda varandras erfarenheter och dessutom bidra till utvecklingen av en personlig musiksmak.

5.2.4 SPRÅKET SOM REDSKAP

Språket används som redskap i skapandet av handlingsutrymme. En aspekt av socialiseringen in i en yrkesroll handlar om språkets betydelse. Ofta finns det förklaringsmodeller kopplade till språket. Olika sätt att använda det talade språket när man undervisar får därmed konsekvenser för hur musiklärare tänker kring och handlar i undervisning. På så sätt ses språket jämte musiken som ett viktigt redskap i undervisningssituationen.

Både vad jag gör på musiklektionerna och hur jag snackar om vad jag gör, både med mig själv och eleverna har betydelse för mitt handlingsutrymme. //Ja när det gäller eleverna så är det viktigt att veta hur mycket de egentligen förstår av det jag snackar om…i musikteori till exempel. Jag måste prata så att de förstår. (S15)

Jag tycker den där inre dialogen man för med sig själv är väldigt intressant. Vilka ord man använder när man pratar med sig själv om det man sysslar med. I vissa situationer är den där rösten helt avgörande för ens handlingsutrymme. Man tar liksom för givet att andra uppfattar saker på samma sätt som man själv gör. Och när man förstår att det inte är så och man be-

> *höver tänka om eller förklara så är den där dialogen viktig för vad man gör härnäst. Hur pratar man med sig själv då? (L1)*

Språkbruket i undervisningssituationen förefaller intressant när det gäller handlingsutrymmet och skapandet av detsamma. Konsekvenserna av lärarnas sätt att använda språket för elevernas lärande och för deras eget lärande av varandra påverkar också handlingsutrymmet. Olika språkbruk har skilda funktioner beroende på situationen där de används och på vad det är man pratar om. I en undervisningssituation upplevs det som effektivt för handlingsutrymmet att variera mellan olika sätt att uttrycka sig.

> *Ett sätt är att vara medveten om hur man pratar med sina elever. Det har man ju gott om exempel på hur lärare man har haft har haft helt olika sätt att kommunicera. // Min pianolärare till exempel som helt klart hade en åsikt i allt han sa. Det fanns bara ett sätt som var rätt när det gällde till exempel att hålla i en gitarr. När han frågade om något så fanns det ett tydligt rätt svar. // Sen sångfröken hon hade en mer flummig nästan målande stil. ”Din kropp är som en husvagn och när du tar de höga tonerna sätter du dom i takluckan”. När hon frågade nå’t var det aldrig riktigt tydligt vad som var rätt svar.// Det är väl en del i handlingsutrymmet att bli medveten om vad det sättet att kommunicera får på undervisningen …och eleverna. (S17)*

Här har informanten erfarit två sätt att använda språket på. Ett som är mer konkret och ett som är mer abstrakt. Informanten påtalar dock att det inte finns något rätt eller fel här utan att det snarare handlar om en ökad medvetenhet om hur språket kan användas och vilken effekt det får på undervisningen.

> *Det hände några gånger att jag inte riktigt nådde fram, upplevde jag det som. Jag blev frustrerad över att vi inte lyckades kommunicera med varandra. Så hade vi spelat in i studion och en del av mitt eftersnack kom med och när jag lyssnade på det… Herregud! Jag var så otroligt analytisk och komplicerad så jag nästan dödade hela stämningen. Jag pratade och pratade. Jag använde en massa facktermer som endast jag och möjligtvis studiokillen förstod. Det skapade en enorm distans till eleverna. Det var som om vi inte var på samma planet. Så nästa gång vi sågs så var jag mån om att tillsammans med eleverna snacka om upplevelsen. Vad tyckte de? Vad var det för skillnad på olika tagningar? Vad skulle vi kunna göra bättre? (L4)*

Om lärarnas val av språkbruk kommer i dissonans med elevernas upplevs kommunikationen inte fungera. Variationer av språkbruk upplevs ge fler valmöjligheter i situationen. Det uppstår då ett samspel mellan vilja, kunskap och handling. I de två citaten ovan går det att spåra ett mer konkret beskrivande språkbruk, ett målande, ett analytiskt och slutligen ett problematiserande språkbruk. I samtalet om utvecklandet av handlingsutrymme i undervisningssituationen är det alltså väsentligt att fokusera på innehållet men också på hur språket används. Enligt utsagorna har även sättet att använda språket betydelse för hur väl man lyckas kommunicera med varandra, vilket kanske är att se som en självklarhet.

> *Jag tror att det som är grundläggande för mitt handlingsutrymme är vilka värderingar jag har och hur jag lyckas eller inte lyckas att kommunicera dem till min omgivning.*
>
> *Int: Vad menar du med värderingar?*
>
> *Ja…min syn på människan helt enkelt. Hur jag uppfattar mig själv och mina elever. Det är väl kanske inte just det viktigaste, vad jag säger utan hur jag säger det. Och i detta hur ligger alla mina förhoppningar, föreställningar och förväntningar. Mina tankar om hur min undervisning, mina elever och jag ska lyckas ligger inbäddade i varje ord, mening som sägs. Språket är en direkt kanal för mina värderingar både muntligt och kroppsligt. (S18)*

Ytterligare exempel på att språket kommunicerar värderingar är när informanterna talar om begåvade/obegåvade respektive motiverade/omotiverade elever.

> *Handlingsutrymmet påverkas av vilka elever man har tycker jag. Det går rätt snabbt att höra om en elev är begåvad eller inte. //Det brukar vara lättare att arbeta med elever som är duktiga.// De få problem som de har brukar gå över rätt snabbt. Jag brukar peppa på dem och jobba lite extra med det momentet så löser det sig oftast. Det är helt enkelt roligare att arbeta med elever som är motiverade. Med dem som inte är så duktiga är det liksom inte så mycket att göra. De har helt enkelt inte samma motivation. Jag brukar inte säga så mycket om det. Det brukar lösa sig av sig själv eftersom de oftast hoppar av efter ett tag. (S13)*

> *Det är ju det som är så fantastiskt med att vara lärare. Man möter så många olika elever med så olika intressen och förväntningar på musiken. Alla har talang och möjlighet att lära sig att spela, det handlar bara om engagemang...ja både från deras och min sida.// Jo handlingsutrymmet är hur jag förmedlar det här till mina elever. Snackar med dem, spelar med dem, pushar och stöttar, inspirerar och motiverar. (L8)*

Läraren kan kommunicera värderingar utan att gå vägen via språket. Genom att inte säga något kan läraren släta över problemen men på olika sätt ändå konkret visa på lösningar. Läraren kan också välja att inte beröra problemen eftersom eleven ändå inte anses kunna lösa det. Lärarens förväntningar på elevens prestationer och vilken språklig dräkt dessa förväntningar tar blir en del av ett tänkt handlingsutrymme. I citatet ovan beskrivs till exempel en elevs okunskaper som en slags förkylning som läks av sig själv utan lärarens inblandning.

5.2.5 REFLEKTION

I sina beskrivningar av handlingsutrymme använder informanterna begreppet *reflektion*. Reflektion sker på egen hand och med andra men informanterna erfar också reflektion som sker genom *handledning* och *utvärdering* för att beskriva möjliga handlingar där handlingsutrymme kan skapas.

> *Mitt handlingsutrymme når jag när jag reflekterar över vad som händer i undervisningen. Jag tar liksom ett steg tillbaka från det som annars bara rusar på framför mig. Det är genom reflektionen som jag kan utveckla mitt handlingsutrymme. (L1)*

> *Jag tyckte det märktes på VFU'n hur mycket handledningen spelar roll för ens handlingsutrymme. Att tillsammans med handledaren sitta och prata om vad man har gjort, målet med lektionen, hur det gick, vad man skulle ha gjort annorlunda. Spåna fram alternativen. Det är oerhört värdefullt. (S10)*

> *Jag tror att sen vi införde utvärderingar så har det medfört en medvetenhet kring just handlingsutrymmet. Som lärare vet man bara vad man ger inte vad eleverna får...Det har fått mig att förändra min undervisning och leta efter andra sätt att arbeta på. Att kontinuerligt utvärdera och reflektera ökar*

ju mina möjligheter att…att vara beredd på att möta nya situationer. (L5)

Att ”ta ett steg tillbaka” och få distans till skeendet i det vardagliga arbetet kan också ses som en läroprocess. Att stanna upp och reflektera över arbetet ger en beredskap för att möta nya situationer. Man lär sig inte bara det som är för handen, utan även något som kan tillämpas i framtida situationer och därmed skapa handlingsutrymmet. Enskilda informanter upplever dock att det ofta saknas tid, resurser eller praktiska förutsättningar för att genomföra en utveckling på ovanstående vis. När den yttre verklighetens beskaffenhet inte överensstämmer med de behov eller önskemål som finns hos individen upplevs en brist på tid för reflektion.

Jag tycker ofta att det är ganska tidsödande att stanna upp och reflektera över det jag gör. Jag önskar att det fanns inlagt på mitt schema…alltså den möjligheten att reflektera. Annars har jag liksom inte tid. (S13)

Jag vet inte riktigt hur det skulle gå till. Det finns inga pengar på vår skola för att vi skulle kunna handleda varandra. Man förstår ju vad det skulle ge i form av utveckling för en själv och för skolan. Vi skulle ju kunna öka förståelsen för varandras sätt att undervisa och handlingsutrymmet skulle öka genom att tillsammans reflektera och utvärdera. Men som sagt det tror jag aldrig att vi skulle få tid och pengar till. (L9)

Det var jättefrustrerande att vara ute på praktiken.// Han hade ingen tid när han skulle handleda mig. Efter min lektion så kom det en ny klass och jag stannade kvar ibland men…det blev liksom inget av med …mig och så. Jag hade gärna velat få lite olika synpunkter på vad man kan göra och prata med en lärare som arbetat ett tag och ta del av dens erfarenheter och så. (S15)

Vad reflektion egentligen innebär framstår som olika för olika informanter. Det har sannolikt betydelse för om reflektionen upplevs som väsentlig i skapandet av handlingsutrymmet. De informanter som beskriver reflektion som att ”tänka mycket och länge på något” ser inte reflektion som en del av att skapa handlingsutrymme. Informanter som ser reflektion som en del av egna handlingar

uttrycker reflektionens betydelse för skapandet av vad som upplevs handlingsutrymme i lärararbetet.

> *Jag vet inte…jag tycker liksom inte att det blir bättre av att jag tänker mycket och länge på nåt. Vi har gjort det så himla mycket i skolan innan och vi pratar om det hela tiden i utbildningen, reflektera, reflektera…alltså det är nästan som korvstoppning för mig. (S19)*

I ovanstående citat upplevs inte reflektion som något utvecklande eller ens något positivt. Det uttalandet står i skarp kontrast till de två citaten nedan som snarare ser reflektion som en förutsättning för skapandet av handlingsutrymme.

> *När jag utvecklar mitt handlingsutrymme då…ja, då handlar det om att gå bakom kulissen och upptäcka varför jag tänker som jag tänker. Det handlar ju om att reflektera. (L3)*

> *Jag skulle vilja säga att handlingsutrymmet växer fram i ett växelspel mellan handling och reflektion.// Jo, jag menar att jag som lärare måste hela tiden förhålla mig till det som sker runtomkring mig och det händer ju nya saker hela tiden. Om jag inte skulle reflektera över vad jag gör och sen ändra mitt sätt att göra saker…alltså gamla lösningar löser inte nya problem. (L5)*

I samband med reflektionen upplevs det som viktigt att sätta ord på sina erfarenheter. Informanterna gör det här dels på egen hand, dels genom samtal med kollegor och andra, eller genom att läsa till exempel vetenskapliga texter och teorier. Några formulerar sina tankar i skrift för att lägga dem utanför sig själv och på så sätt göra dem tillgängliga för förändring. I följande citat belyses hur reflektionen hänger ihop med informantens tankar:

> *Mitt handlingsutrymme hänger ihop med hur jag tänker när jag undervisar. När man ställs inför en ny grupp elever så går ju automatiskt tankarna till: hur gjorde jag förra gången? Och så tittar man på lektionen i nuet och jämför med hur det var då. Vad hände då? Vad händer nu? Man jämför situationerna och skapar något nytt. Så går man och snackar med sina kollegor om hur det gick. (L3)*

En aspekt är alltså att formulera sina tankar genom att prata med andra:

> *Vi är ett gäng som pratar om det här hela tiden.// Vi pratar om våra erfarenheter, försöker analysera lektioner och se vad det är som ligger bakom de val som våra lärare gör och de beslut de fattar. Jag tycker att vi har lyckats skapa vårt eget lilla handlingsutrymme. (S16)*

Ytterligare en aspekt är betydelsen av loggbok eller dagbok för informantens reflektion:

> *Jag skriver dagbok. Eller loggbok ja, jag skriver i alla fall ner mina tankar om vad jag gör. Det är mitt enda sätt att över tid problematisera det jag gör. När jag ser det i skrift kan jag få distans till mig själv. Det händer till och med att jag inte tycker likadant som mig själv. Ibland har man bara tagit vissa saker för givna. (L10)*

Att systematiskt tänka över vad man gör kan ge hjälp med att förstå varför den praxis som utvecklats inom yrket ser ut som den gör och därmed utvecklas man som lärare.

Skapande av handlingsutrymme upplevs i samband med reflektion genom handledning. I beskrivningarna uttalas det att musikläraren hela tiden måste anpassa sin undervisning till de ramar som begränsar handlingsutrymmet, samtidigt som undervisningen måste anpassas till just de elever som förväntas lära sig något. I ett sådant perspektiv är handledning att betrakta som ett lärotillfälle för såväl handledaren som den handledde.

> *Jag har ju erfarenhet av att ha varit både handledare och ha haft handledare. Och jag tycker att det har varit väldigt stimulerande. Som handledare att få följa med på en kandidats resa, dela funderingar, resonemang och nyfikenhet kring ett yrke som man själv har valt och haft många tankar kring själv. Det är väldigt spännande tycker jag. Det är väl egentligen då jag har upplevt att mitt handlingsutrymme växer. (L10)*

I följande citat belyses lärprocessen när informanten tar emot studenter som handledare:

> *Det absolut mest utmanande är att ta emot studenter från Musikhögskolan. Då fokuserar man verkligen sitt handlingsutrymme. Man får vara med om att se sitt yrke genom någon annans ögon, dela perspektiv. De ställer nya frågor och belyser andra delar än de man själv har uppmärksammat. (L1)*

Nedan beskrivs lärprocessen ur perspektivet att bli handledd:

> *Det var efter första gången vi fick handledning på VFU'n som jag bestämde mig för att bli musiklärare. Det var så otroligt utvecklande! Man förstår hur mycket det finns att göra och tänka på. Vi satt och pratade och man riktigt kände hur man växte av alla tankar och idéer man fick. Fy vad mycket jag lärde mig av de samtalen.// Det skulle jag också vilja göra någon gång… handleda. (S17)*

Handledning av musiklärarstudenter, eller handledning mellan kollegor kan ta sin utgångspunkt i ett samtal om yrkets villkor och valen man gör i en given situation.

> *Det var när jag och [kollegans namn] började besöka varandras lektioner som vi kom att prata om hur man redan innan lektionen börjar har satt ramar för sitt handlingsutrymme. Jag menar salens utformning, vilka instrument som finns, teknisk utrustning, storlek på klassen, min planering och hur jag tänker mig att vi ska göra. Spela, lyssna, skapa, diskutera… Det är ju inte helt tydligt varför man har valt som man har valt. Då är det bra att ha ett par extra ögon som kan se vad man gör utan att vara direkt inblandad i undervisningen. (L3)*

Enligt utsagan ovan sker en del av dessa val utan närmare reflektion, andra är mycket väl genomtänkta. Även beslut som i stunden inte är medvetna i någon högre grad kan ändå vila på tidigare reflektioner och medvetna val. Att använda "peer review", det vill säga kollegial handledning eller inspelning av lektioner upplevs som ett sätt att göra det lättare att bli medveten om varför man gör som man gör.

> *När min handledare ville filma mig på praktiken blev jag först jättestressad. Men det var verkligen väldigt intressant att titta på. När man kom förbi att*

> *bara titta på hur man såg ut. Det var väl så att jag redan hade bestämt mig för vad eleverna skulle klara av och de förväntningarna… ja de styrde liksom hela lektionen. Så det var intressant att se hur mitt sätt att tänka om eleverna kunde påverka hela lektionen. (S10)*

Genom att tränga in under ytan och analysera det lärare gör i stunden, kan musiklärare bättre identifiera sina föreställningar och reflektera över dem. På så sätt kan de identifiera hur dessa tankemönster påverkar de pedagogiska val som görs och därmed skapar det pedagogiska handlingsutrymmet.

> *Det ser så himla lätt ut. Man blir förundrad över hur sånt som tar en själv timmar att fundera på sker nästan automatiskt och självklart när ens handledare gör det. Jag känner mig bara klumpig och helt…borta. När handledaren frågade mig om saker som hade hänt så hade jag ingen aning. // Handledaren kunde verkligen berätta om hur hon hade tänkt och vi fick en fin diskussion om hur det är att treva sig fram i början och sakta bli medveten om saker. (S14)*

> *Jag kommer ihåg att jag upplevde vissa av mina handledare som trollkonstnärer. De hade ett antal trix som de använde när de undervisade. När man försökte prata om hur de gjorde fick man oftast till svar "det lär du dig när du får in rutinen". Men de som tog sig tid och pratade om hur de tänkte i sin undervisning bidrog verkligen till att man fick upp ögonen för sitt eget handlingsutrymme. (L3)*

Att i en handledningssituation mer eller mindre systematiskt gå igenom olika handlingsalternativ tydliggör grunderna för handlingen. På så sätt kan man uppleva att handlingarna görs tillgängliga för förändring, vilket gör att även handledaren får möjlighet att utveckla sin egen yrkesroll i processen. I kombination med "görandet" ska musiklärarstudenten reflektera kring sin egen professionella utveckling. Handledning kan i denna form sägas vara ett växelspel mellan handling och reflektion över handlandet. I det ideala fallet kommer handledaren att ha funktionen av såväl mentor som utbildare och blir oftast en förebild och rollmodell för studenten. Informanterna upplever att handlingsutrymmet skapas genom att öka medvetenheten om grunderna till yrkeshandlingarna och yrkeskunskapen utmanas och stimulansen att utveckla yrket ökar.

Brist på erfarenhet i samband med handledning beskrivs som upplevelser av eget tillkortakommande och organisatoriska aspekter:

> *På nåt sätt förväntas det att man ska vara färdig lärare redan på den första praktiken. Det är ju helt omöjligt. Allt tar ju mycket längre tid för mig. Om jag ska köra i samma tempo som handledaren som jobbat i 30 år redan efter en termin. Det fixar inte jag. (S3)*

> *Jag tror inte att jag passar som lärare. //Min handledare tyckte att jag gjorde för mycket fel…ja, vet inte. Alltså han var väldigt duktig…jag var liksom inte ens i närheten. Jag fick liksom inte klart för mig vad jag skulle ändra på. Vi hade inte tid att prata om det riktigt. (S13)*

> *Jag slutade vara handledare för att jag tyckte att jag inte var bra helt enkelt. Jag hade [en] massa…vad ska jag säga…kunskaper i praktiken, i undervisningen. Men jag tyckte inte att jag lyckades prata om vad jag egentligen gjorde. Alltså jag tycker nog att jag är en hyfsat bra lärare när jag undervisar, men kanske inte så bra på att förklara vad jag gör. (L5)*

> *Det är svårt att hoppa mellan olika situationer som kräver olika typ av fokus. Från eleverna till lärarstudenterna till kollegerna. Det behövs avsättas tid för reflektionen, problematiseringen. Men ofta springer man från en handledning in i en lektion som kräver mycket skärpa. Det gör att man känner sig otillräcklig på många sätt. Är man handledare eller ska arbeta med den här typen av utvecklingsarbete behöver det planeras så att det finns luft i schemat kring lektionerna. (L8)*

I utsagorna tjänar reflektionen genom utvärdering som en brygga mellan planeringsarbete och genomförande å ena sidan, och å den andra revidering och ny planering för fortsatt verksamhet. Det handlar om samspelet mellan mål, innehåll och metod.

> *Enda möjligheten att utveckla sitt handlingsutrymme, som jag ser det, är genom att kontinuerligt utvärdera sin undervisning. För att kunna utveckla undervisningen måste jag veta om det som planerats fungerade. Den utvärderingen gör både jag och eleverna. (L6)*

> *Jo men jag tycker att om utvärderingen handlar om att utvärdera en kurs eller ett innehåll så kan den få effekt på handlingsutrymmet.// Jag tycker att det är rätt meningslöst att utvärdera läraren om det inte är direkt kopplat till undervisningen. Så jag tror att det är viktigt att veta vad det är som ska utvärderas för att den ska fungera.// Ja så att det kan göras förändringar. (S17)*

I citaten ovan åsyftas ett pedagogiskt handlingsutrymme där man som lärare genom utvärdering utvecklar sin verksamhet. I citatet nedan finns en annan aspekt, det individuella handlingsutrymmet:

> *Utvärderingarna är helt klart det tillfälle då jag har möjlighet att påverka mina studier. Det känner jag är oerhört viktigt att ha inflytande över. Ja…det är ju ett sätt att påverka mitt handlingsutrymme. Jag upplever att ledningen lyssnar på oss och tar oss på allvar.// Jag tycker att det märks på både lärarna och de nya kurserna att man har lyssnat och ändrat sig eller lagt till efter våra önskningar. (S9)*

I utsagorna flyter beskrivningarna av hur reflektion och utvärderingar genomförs ihop. I arbetet tillsammans med eleverna sker reflektion och utvärdering kontinuerligt i undervisningen.

> *Jag skulle vilja säga att det sker automatiskt. Fast det är klart vi spelar in lektioner och konserter på band eller video och så tittar vi på det och snackar. (L3)*

> *Min idé är att varje elev ska bli så självgående som möjligt. För att nå dit är det mitt jobb att få igång tänket med att ställa frågor. Vad gick bra? Hur kan du göra det ännu bättre? På vilka sätt lär du dig bäst? Hur ska vi använda undervisningstiden? Då kan man inte bara ha ett introsnack i början på terminen utan det måste man ha hela tiden. (S20)*

> *Jag gillar att vi pratar mycket. På så sätt får jag veta hur mycket elevernas förväntningar skiljer sig från det vi arbetar med. Vi brukar ha ett första samtal om målet för terminen. Sen kommer vi tillbaka till det målet och ser om sättet att arbeta på eller om de låtar vi väljer stämmer överens med målet. Gör det inte det får vi helt enkelt se över planen. (L10)*

I den kontinuerliga avstämningen av undervisningen, genom reflektion och utvärdering, upplevs det att musiklärare kan få viktig kunskap om elevernas syn på sitt lärande. En utvärdering kan då ge underlag för förändringar av flera parametrar i yrket, som arbetssätt, undervisningsformer, innehåll, utrustning, ekonomi, arbetsvillkor et cetera.

Ett begränsat pedagogiskt handlingsutrymme upplevs då utvärderingarna inte fyller en funktion eller har ett tydligt syfte. I dessa fall stannar utvärderingen i att beskriva förutsättningar och process men inte resultat. I samband med att utvärderingen inte relaterar uppläggning och genomförande till resultatet och att den inte genererar alternativ upplevs ett begränsat handlingsutrymme och i enskilda fall frustration eller uppgivenhet.

> *Jag är skittrött på alla dessa utvärderingar. De leder ändå inte till något. Jag vet inte hur många gånger vi har tagit upp saker som vi är missnöjda med men det händer ingenting. Jag tänker inte gå nästa gång vi har utvärdering. Det är bara så enormt frustrerande. Det ger ingenting. (S13)*

> *Generellt tycker jag att folk har en övertro på utvärderingar. Det finns inte så mycket att göra åt att det ser ut som det gör. Tvärtom tycker jag att utvärderingarna gör att man fokuserar allt som inte fungerar och sen stannar det där. (L5)*

> *Jag tycker att utvärderingarna måste leda fram till att man gör något annorlunda. Allt ifrån undervisa annorlunda, forma grupperna annorlunda, organisera skolan annorlunda och så vidare. Men oftast handlar det om att fastställa status quo. Då är det helt meningslöst. Snacka om handlingsutrymme. Ha! (L8)*

Ett begränsat handlingsutrymme i samband med utvärderingar torde leda till att skolornas utvecklingsarbete försvåras. I citaten ovan verkar det inte handla om det egna handlingsutrymmet utan snarare organisationens och att andra inte gör något åt situationen.

5.2.6 UTVECKLING GENOM MÅLBESKRIVNINGAR

Handlingsutrymme, och skapandet av det, är kopplat till de mål musiklärarstudenter och musiklärare har. Med mål menas de intentioner man har med att undervisa:

> *Jag vill inspirera mina elever på många sätt när det gäller musiken. De ska kunna spela och utvecklas på sitt instrument, hitta egna vägar, lyssna på olika stilar, hitta noter eller planka, sätta upp mål för sitt musicerande, hitta former och forum för att spela med och för andra...Det betyder mycket för mig att få delge sånt som har varit viktigt för mig.*
>
> *Int: Kan du berätta lite mer om det?*
>
> *Ja man får väl hitta en balans mellan sina egna erfarenheter och elevernas erfarenheter och vad som har varit viktigt för mig och vad som då borde vara viktigt för dem. Det viktigaste måste ju vara att utstråla en tro på att de kan lära sig och att lärandet i sig skapar nya möjligheter. Att skapa en lust att lära. Det innebär att jag måste utstråla en lust, en vilja att lära annars blir allt jag gör genomskinligt och ihåligt. (S4)*

Mål kan också vara de som finns beskrivna i kursplaner och olika styrdokument:

> *De mål som jag har i min undervisning speglar det handlingsutrymme som jag har.*
>
> *Int: Hur tänker du då?*
>
> *Jo det finns ju ett antal saker som jag måste förhålla mig till, ämnet, kursplaner, skolans möjligheter med instrument och så... och vad jag tycker är viktigt att de ska lära sig. (L7)*

De nationella mål som uttrycks utanför verksamheten upplevs ofta beskrivna i allmänna och vaga termer, som lämnar stort utrymme för individuella tolkningar. Utan måldokument formulerade inifrån verksamheten beskrivs det som svårt eller omöjligt att utvärdera undervisningen utifrån musikämnets villkor:

Av vad jag har läst så här långt i kursplaner och så…det är ju otroligt löst nästan flummigt. (S7)

Ja det var längesen man tittade i dem där. Jag har väl gjort min egen tolkning längs med vägen. (L7)

Jo det är väl en sak med de nationella planerna men det viktigaste är ju vad varje skola gör av det som står där. Vi måste skriva våra mål som passar ihop med hur det här på vår skola. Vad ska annars utvärderingarna handla om? Hur ska vi annars kunna utveckla vår verksamhet? (L3)

Just på [skolans namn] är det otroligt viktigt att beskriva målet med skolans verksamhet. Vad är vi bra på och vad har musiken för roll och betydelse? (L1)

Att formulera mål med undervisning beskrivs som både ett sätt att möjliggöra handlingsutrymme och att begränsa handlingsutrymmet:

Jag tycker att just skrivandet av kursplaner gör att man medvetandegör sitt handlingsutrymme. I en kursplan måste kunna beskriva för en utomstående hur bra och viktig musikundervisningen är. Vilka tankar ligger bakom de val som man gör i det arbetet? Vilka möjligheter ser man? Vilka begränsningar? (L8)

Jag förstår inte varför sånt som sker på frivillig basis ska ha formulerade mål. Jag har ju valt musiken för att uttrycka mig konstnärligt och slippa vara begränsad av skriftspråket. (S13)

Nej jag gillar att vara mer flexibel. Det som sker i musiken sker här och nu. Att formulera det i mål och så…ja det skulle helt enkelt begränsa och hindra min handlingsfrihet. (L7)

Går det verkligen att skriva ner hur man lär sig musik. Ja menar det är så unikt från person till person. Jag är rätt tveksam till att skriva ner det där i en plan. Det tycker jag hämmar den individuella personens utveckling att formulera i skrift. (S15)

Till skillnad mot tidigare läroplaner upplever informanterna att det nu saknas regelverk som talar om hur undervisningen ska utföras. I stället anges enbart målen för undervisningen efter femte och nionde skolåret. Hur eleven ska uppnå målen återstår att planera, och det övergripande ansvaret för att eleverna kan uppnå målen läggs på rektor. Varje skola ska formulera sin lokala arbetsplan, och inom varje ämne formulera kursplaner för just den skolan. Upplevelsen av möjliggörande eller begränsande processer i skapandet av handlingsutrymme i samband med målbeskrivningar borde få konsekvenser för det utvecklingsarbetet.

I utsagorna finns beskrivningar som visar att formulerandet av målbeskrivningar och kursplaner kan ha flera funktioner för skapandet av handlingsutrymme. En funktion är att i skrift formulera villkor, mål och utförande av undervisningen. Detta fungerar då som en arbetsbeskrivning för lärare och elever men kan också tjäna som verksamhetsberättelse för ledning och rektor:

> *Om man har en plan med mål för det man vill göra i sin undervisning är det mycket lättare att se vad det är som…alltså vad som är möjligt att göra eller inte. Det blir ett sätt att förmedla vad man vill göra till sina elever. Ett språkrör. (S16)*

> *Emellanåt går en stor del av mitt arbete ut på att jaga resurser till musiken. Jag har upptäckt genom åren att det går lättare att få igenom önskemål om jag kommer med en tydlig beskrivning av mina mål, delmål och önskemål. Förr kände jag mig ganska ifrågasatt…från olika håll; politiker, elever, föräldrar, ledning ibland till och med av kollegor. I och med att jag skriver ner mina mål och själv har en tydlig bild av vad jag vill göra så känner jag faktiskt att mitt handlingsutrymme har utvecklats. Jag har helt enkelt lättare att ta den skiten. (L6)*

> *Jag kan ibland få känslan av att det är något hemligt på gång när det inte finns några mål eller skrivna planer och så…Man måste ju kunna behålla magin utan hemligheter. I dessa tider när man lågprioriterar musik, bild och så… är det ännu viktigare att visa vad vi gör på musiklektionerna. Visa på öppenhet, visa att vi vill något. (L3)*

Kursplaner kan alltså användas för att identifiera och skapa handlingsutrymme genom att de tydliggör vad som händer i undervisningen och vad den går ut på. Att tänka igenom villkor och genomförande för att formulera i skrift, gör större delar av arbetet tillgängliga för förändring. En större öppenhet om yrkesvillkor upplevs göra att andra har möjlighet att ge impulser:

> *Det är väl framförallt i det arbetet [skrivandet av kursplaner] som man verkligen har chans att utbyta tankar och idéer. Att tillsammans formulera planer för ens gemensamma arbete. Det verkar stimulerande tycker jag. Så öppnar man upp för att få synpunkter från elever och föräldrar. Det är ju då man kan snacka om det som är viktigt. (S18)*

I detta sammanhang ser några av de intervjuade elevinflytande som en viktig komponent i arbetet med kursplaner och målbeskrivningar:

> *Jag skulle vilja säga att mitt handlingsutrymme avgörs helt av vilka mål jag sätter tillsammans med mina elever. Jag tror på att involvera dem redan från början. Vi sätter mål tillsammans helt enkelt. Efter det är det mitt ansvar att få ner det i skrift. Så länge vi har målen så utgår allt från det. Jobbar vi på rätt sätt med rätt saker? (L4)*

> *Som student tycker jag att mitt handlingsutrymme påverkas av hur mycket inflytande jag har över de mål som finns för min utbildning. Både på en hög nivå och på lektionerna med lärarna, deras kursplaner. Om jag får vara delaktig och förstår syftet med målen, bakgrunden blir jag mycket mer motiverad och kan komma med förslag som gör att undervisningen hjälper mig att utvecklas både som musiker och pedagog. För mig handlar inte inflytande om att välja mellan några alternativ utan att få komma på dem tillsammans med läraren. Så kommer jag själv att arbeta. (S2)*

Sammanfattningsvis kan konstateras att kursplaner och målbeskrivningar kan vara ett sätt att identifiera och definiera det vardagliga pedagogiska handlingsutrymmet. Det kan också fungera som stöd i arbetet med att utforma konstruktiva anpassningar av undervisningen mellan olika krav, förväntningar och behov. Enligt utsagorna finns det olika syn på hur musikundervisning bör

bedrivas. När dessa åsikter kommer till tals i målbeskrivningar och kursplaner borde det ge en systematisk överblick över vilka värderingar och metodiska handlingsmönster som tillämpas och därmed ge en tanke om hur handlingsutrymmet kan skapas.

5.2.7 UTVECKLING GENOM SAMTAL

Samtalet i skolan om skolan som arbetsplats är ett ämne som återkommer i beskrivningarna av handlingsutrymme. För enskilda individer som arbetar eller tänker sig arbetet i skolan som ensamarbete upplevs det svårt att se sig själv som en del i ett större system.

> *Trots att man ofta är utelämnad till sig själv, är man ju del av en organisation med gemensamma ramar. Och organisationen i sig är ju en del av en ännu större apparat i samhället. De där ramarna behöver man prata om för att kunna utveckla sitt handlingsutrymme. (L5)*

Varje skola som beskrivs har sin unika organisation eller ”själ”, som en informant uttrycker det. De har sina egna målbeskrivningar och ett urval av handlingsalternativ för att nå sina mål. Upplevelsen av skolans organisation är varierande i utsagorna. Det bidrar till att en organisation, av informanterna, kan upplevas ha stort handlingsutrymme medan individen upplever begränsat handlingsutrymme och tvärtom.

> *Jag tycker det är bra att det finns tydliga ramar i en organisation. Det ska finnas en ledning som tar ansvar och fattar de viktiga besluten. Jag har ju inte betalt för sånt. Det sker så många och snabba förändringar i dagens skola så jag tycker att det är bra om det är någon annan som tar hand om det. (S13)*

> *Jo, det tycker jag är viktigt att kunna vara med och påverka mitt arbete på ett reellt plan. Mitt handlingsutrymme är ju en del…en stor del av de ramar som sätts för skolans arbete så det är klart att jag vill vara delaktig i de beslut som fattas där. Där tycker jag att alla lärare har ett ansvar, dessutom är det himla kul! (L6)*

I beskrivningarna finns det dels utsagor som menar att när verksamheten ska utvecklas bör experter utifrån anlitas och dels de som menar att utvecklingsarbete ska ske genom samarbete mellan personal och ledning. Båda uppfattningarna existerar när det gäller utveckling av handlingsutrymme.

> *För att kunna utveckla handlingsutrymme på en skola behöver man få in nån som kan det där. Som talar om hur det ska vara…en konsult eller nåt. (L4)*

> *Utveckla handlingsutrymme det måste alla göra tillsammans på skolan. (S18)*

I sammanhanget finns det skilda beskrivningar om huruvida en musiklärare kan eller ska delta i utvecklingsarbetet.

> *Alltså jag är musiklärare. På något sätt så har jag mitt handlingsutrymme och skolan sitt. Så har det alltid varit.// Jag är ju specialist på det jag gör inom musikämnet. Det som har med organisation och sånt att göra…det kan ju inte jag något om. (L3)*

> *Jag tycker vi har nog med annat att göra. Det är fullt upp med konserter, luciatåg, körer, plankningar och arr. Det där tycker inte jag är mitt bord. (L7)*

> *Absolut måste jag vara involverad i skolans arbete. Det ser jag som både en skyldighet och en rättighet. För att kunna fatta rätt beslut i en massa frågor så måste känna till mål, ha full information om vilka alternativ som finns… Jag tror att anledningen till att så många musiklärare känner sig utanför i skolans värld är för att de inte har satt sig in i…eller vill inte sätta sig in i skolutvecklingsfrågor. (S11)*

Några informanter upplever att en musiklärare är en lärare med en specialisering som har egna mål och ett eget avgränsat ansvarsområde och behöver därför inte sätta sig in i de övergripande mål och ramar som gäller för verksamheten. Det kan i vissa fall bidra till en ökad specialisering med konsekvensen att man upplever en begränsad överblick och helhetsförståelse av arbetssituationen och därmed ett begränsat handlingsutrymme.

> *Det blev ganska snabbt så…ensam musiklärare. Ingen som direkt tog notis om att jag fanns på skolan. Jag har haft en egen linje och tyckt att det varit ganska skönt att slippa gå på alla möten och så. Man kan nästan säga att skolan har haft sina mål och jag mina. Jag har fått bestämma ganska fritt vad jag vill göra och så…Nu börjar jag tycka att jag har svårt att överblicka skolan som…arbetsplats. Jag vet inte riktigt vad de gör i de andra ämnena och jag skulle gärna vilja samarbeta, snacka mer med de andra… men det blir inte så. (L9)*

Utsagan visar att musiklärare identifierar sig med sitt arbete. Definitionen sker utifrån lärarens syn på olika musikstilar och metodiska val i undervisningen. Det kan kanske förklaras med den allmänna synen på de kunskaper som en musiker och även en musiklärare besitter.

> *Jag pratar ofta med mina kollegor om musikalitet. Kan verkligen alla lära sig att sjunga? Kan alla sjunga? Det är många som ser mig som en bärare av en speciell musikalisk begåvning, som andra människor saknar. (L10)*

De kunskapsformer en musiklärare har, skulle i denna mening vara personliga och inte möjliga att skilja från personen. Det kan vara förklaringen till att visa utsagor visar att kunskapen inte kan eller behöver diskuteras. De didaktiska och musikaliska val lärare gör i undervisningen blir därmed många gånger personliga och privata och behandlas eller diskuteras därför inte på en generell eller gemensam nivå.

> *Tyvärr tycker jag att diskussionerna handlar om bra eller dåliga lärare, begåvade eller intresserade mot obegåvade eller ointresserade elever, bra och dåliga metoder. Jag vet inte om det kommer ifrån att vi så gärna pratar om bra och dåliga musiker och så för man över det till läreriet. Om det överhuvudtaget ska vara utvecklande så måste man prata våra olika värderingar, förväntningar och om vilka ramar vi har…målen med verksamheten. (S11)*

> *Jag är den jag är och gör det jag gör. Jag är liksom ett med mitt jobb…lever och andas det. (L8)*

Musiklärares förhållningssätt speglar deras värderingar och de traditioner de bär med sig. Det kan vara en förklaring till upplevelsen att vara ”ett” med sitt arbete. Ett samtal där det diskuteras andra sätt att förhålla sig på och handla än de man själv använder, kan då upplevas som kritik, inte bara av ens yrkesutövande utan även av ens person.

> *Jag tycker det är svårt att diskutera min undervisning med andra. Det blir gärna att nån ska sitta och kommentera och komma med förslag på förändringar. Ibland känner jag mig faktiskt påhoppad. (L9)*

> *När vi var ute på praktiken så skulle [medstudentens namn] komma med kritik hela tiden när vi pratade om mina lektioner. Jag vet att hon menar väl men…det blev himla påfrestande att få höra vad man kunde gjort annorlunda. Jag gör så gott jag kan. (S6)*

En annan förklaring som ges till att musiklärare undviker diskussioner är brist på ett övergripande fackspråk. Enskilda informanter upplever att det saknas gemensamma begrepp för att diskutera undervisning på ett professionellt plan.

> *Jag saknar litteratur och forskning om musikundervisning. Det hade jag verkligen velat diskutera med mina kollegor. De andra kollegorna har tonvis av material om sina ämnen och jag tycker att de har lyckats hitta en professionell nivå när de pratar om sina ämnen och utvecklingen av sin yrkes…roll. (L6)*

> *Det är någonting med att alla kurser vi har utgår så mycket från den lärarens egna erfarenheter. Det är väldigt få kurser som får oss att utveckla en gemensam kunskapsbas och ett gemensamt språk som musiklärare. Det blir så väldigt privat och intimt. Det är i och för sig trevligt men…det som fungerade för den läraren då fungerar kanske inte för mig nu. Det snacket… om just det…saknar jag i utbildningen. (S14)*

I beskrivningarna av organisationsutveckling är samtalet av central betydelse. För att kunna skapa handlingsutrymme krävs ett öppet klimat och tid för samtal både i musiklärarutbildning och i yrkeslivet.

Vi behöver prata mycket. Ofta hinner vi bara prata om hur vi gör istället för att prata om vad vi gör, varför vi gör som vi gör och för vem? Vad vill vi egentligen göra? Istället pratar vi mycket om sånt som är akut just nu. Inte de viktiga frågorna…Vi behöver prata mycket mer. Det kanske är för att vi vet att vi egentligen har så olika synsätt så att vi skulle komma i konflikt. Då är det kanske bättre att vi låter bli. (L5)

När man gick utbildningen så pratade vi så mycket om olika idéer man fick av att läsa forskning och gå kurser och så. Man pratade med lärare och kursare och föreläsare. Det var väldigt utvecklande. Det fanns så mycket man vill testa när man kom ut. Sen när jag började jobba så blev vi lovade en mentor som man kunde prata med. Men det blev aldrig något av med det. Så stod man där och skulle undervisa…och istället för att våga testa som man hade tänkt så gjorde man som man sett andra göra istället. Det blev tryggast så. Jag skulle verkligen behöva någon att prata med för att få upp ögonen på vad jag kan göra och utveckla mitt handlingsutrymme. Visst pratar jag med mina kollegor och så men det blir mest sporadiskt och aldrig på djupet och framförallt ingen tydlig linje i samtalet. (L3)

Vi har ju pratat en hel del om skolkoder och så i utbildningen. Den omfattar ju egentligen allt som har betydelse i skolan. Det är på nåt sätt andan… vad som är möjligt eller omöjligt att göra. Vad det är som påverkar skolan. Ja, det är lite som med handlingsutrymmet i min modell. Varje skola har en sån…kultur. För att kunna fungera som musiklärare på en skola så tror jag att det är jätteviktigt att man kan prata om just skolkoden. Det är ju inte allt som man är så där direkt medveten om så det krävs nog att man är öppen och pratar om det ofta. (S17)

Att vara musiklärare innebär inte samma sak för alla – lärare har olika syn på sig själva och på sin roll i skolan och i förlängningen, på skolans och kulturens roll i samhället. Det innebär att musiklärare har olika syn på innehållet i undervisningen, valet av arbetsformer och arbetssätt. I citatet ovan undviks diskussioner av vissa frågor för att inte tydliggöra meningsskiljaktigheter. Utsagor visar dock att i en diskussion eller ett samtal är det givet att lärare har skilda åsikter och att det är en fördel i skapandet av handlingsutrymme.

Jag tror absolut att det krävs olika ståndpunkter eller åsikter för att kunna utveckla sitt handlingsutrymme. Det är ju ett sätt att lära sig mer... att få ett nytt perspektiv på det man gör. Så det måste man kunna...föra dialog med andra. (S3)

Utveckla handlingsutrymme?...Det gör man genom att prata...med ALLA. Alla som orkar lyssna. Allra helst med dem som inte tycker som jag. Det är ju ett sätt att bli medveten om hur jag tänker. (L9)

Jag lär mig mest om mig själv och min undervisning när jag pratar med mina kollegor. Det är otroligt frustrerande när vi inte tycker lika. I början var jag faktiskt lite rädd för att ta upp vissa saker...i fall det skulle bli en konflikt och så. Men vad man lär sig på att lyssna och prata med kollegor som tycker tvärtom eller har en helt annan åsikt som man inte visste fanns. (L10)

Sakliga diskussioner kring lärares erfarenheter, kunskaper och värderingar ökar möjligheten till att skapa handlingsutrymme. Genom att sätta ord på erfarenheter skapas ett större medvetet handlingsutrymme för varje lärare i ett kontinuerligt samtal.

5.2.8 SAMVARO MED GEMENSAMT INTRESSE

Att vara tillsammans med andra innebär att i den stunden delta i varandras liv. En samvaro i ett upplevt individuellt handlingsutrymme kan vara aktiv i bemärkelsen att människor delar handlingar och utför något tillsammans. En aktiv samvaro upplevs som ett handlingsutrymme då det som utförs bygger på gemensamma intressen. De människor som delar samma handling skapar en helhet. Själva handlingen upplevs som harmonisk och lustfylld i bemärkelsen att den överensstämmer med vilja och kunskap. En utsaga ger ett exempel på en situation där handling och upplevelsen av den engagerar hela personen, på ett lustfyllt sätt och ett kroppsligt svar blir framträdande.

Ja, kör är ett exempel som ger den här känslan av att din röst gör något tillsammans med andra. Jag tycker personligen inte att det är roligt att sjunga ensam. När du sjunger och skapar en helhet av fyra stämmor, med andra människor. Wow, det är häftigt. (S3)

Nedan följer ytterligare ett exempel på en samvaro med gemensamt intresse, gemensamma handlingar och som uppfattas som en resurs. Människornas viljor, kunskaper och gemensamma handling samspelar. Det gemensamma intresset är att skapa ett projekt. Alla vill göra detta och upplever projektet lustfyllt:

> *Vi hade en vecka på oss och vi var fyra personer...Men det var ingen...ja vi kom så bra överens så det kändes inte som nån belastning eller så. Det fungerade perfekt.// Alla hade samma mål och samma attityd. Så måste det nog vara för att det ska fungera. Det var som om vi andades med samma lunga och tänkte med samma hjärna. Ett kollektivt andrum. Allt var möjligt. Så kan det nog fungera om det bara är rätt. (S11)*

I en aktiv samvaro som karaktäriseras av individuellt handlingsutrymme har de inblandade en gemensam, meningsfull målsättning. I föregående citat var målsättningarna att skapa en harmonisk helhet av olika delar och projektgruppens målsättningar samspelade i den gemensamma aktiviteten. En harmonierande målsättning förekommer även mellan lärare och elev, lärare och student i musikundervisning. Tillsammans skapas förutsättningar för att eleven och studenten ska kunna förverkliga sina mål, vilket utgör ett gemensamt intresse. I uttalandet nedan finns ett gemensamt intresse av att studenten ska utveckla sina musikaliska färdigheter och det föreligger ett ömsesidigt samspel mellan lärare och student för att detta ska bli möjligt.

> *Det finns en viss mening för mig med saker och ting och jag sätter ett visst mål att nå det. Jag når sällan ända fram men det räcker att jag har en bit kvar. Jag har många mål, dels att bli bättre på mitt instrument, dels att bli en bättre ensemblemusiker. Men man får ta en bit i taget. Svårigheter är till för att övervinnas och det gäller att ta det...ja, ett steg i taget. Då är det bra om man kan snacka med sin lärare om man kör fast i det där. Nån som kan lyfta ens blick och till och med säga: Du det där känner jag igen från mig själv. Och då tänker man: ja ta mig fan, om du fixade det då ska jag också göra det. Och då är målet där igen, att bara bita sig fast. (S15)*

Det sociala samspelet bidrar till att målen bearbetas i en ständig process. Det är alltså inte så att man bara sätter upp mål och sedan arbetar för att nå dem.

Målen måste ständigt processas i det sociala samspelet. Det sociala samspelet bidrar också till en upplevelse av helhet där handlingsutrymmet är en viktig aspekt.

5.2.9 STANNA UPP – STIMULANS – LUSTFYLLD UTMANING

Utveckling av individuellt handlingsutrymme innebär att stanna upp, det vill säga ett övergående tillstånd av avskärmning från intryck. Avslappning och avkoppling i syfte att återhämta krafter. Informanterna uttrycker ett behov och en vilja att bara vara, i ett kravlöst tillstånd och utan önskan om aktivitet. Till och med monotona och enformiga förhållanden kan upplevas som givande. Behov av att stanna upp upplevs då situationer eller förhållanden blir övermäktiga:

> *Ja efter ett par veckor så förbyttes den här wow-känslan. Det var så mycket intryck den där första tiden så man blev till slut helt matt. Jag hann liksom inte med…mentalt alltså. Så en morgon bestämde jag mig för att ta time-out. Jag drog ut jacket och stängde av mobilen och bara la mig på sängen och stirrade upp i taket i flera timmar. Bara vara och bara tillåta mig själv att vara. (S4)*

Att stanna upp och avskärma sig så att yttre intryck utestängs innebär således en möjlighet att medvetandegöra tidigare erfarenheter och intryck, i relation till sig själv. Informanterna riktar uppmärksamheten mot den egna personen och det sker en reflektion över egna behov och egen längtan. Frustration och disharmoni tonas ned och möjligheter att se livssituationen i nya perspektiv, att se bortom stunden. Detta kan på så sätt möjliggöra för informanten att bli mer balanserad och mer integrerad som människa:

> *Precis som man tar sig tid till allt annat så försöker jag ta mig tid till att reflektera över vart jag är på väg. Vi har så många olika kurser…delar som ska falla på plats. För att klara av att göra en helhet…ah, flummigt värre…i alla fall…för att fixa upp utbildningens delar som en hel människa så måste man stanna upp och reflektera. (S8)*

Erfarenheter medvetandegörs och utgör en ny erfarenhet som har ett värde i att ge mening och sammanhang i livet.

> *Man blir ju trött på många sätt…både i kropp och…själ. Så när du stannar upp och tänker över din situation så måste det ju ge något. Alltså något… jag menar att det måste leda till något. Att du kan gå vidare och till exempel spela det där stycket på ett annat sätt. Men det kan ju också vara så att man får ett nytt perspektiv så att man handlar annorlunda nästa gång man hamnar i en liknande situation. (L1)*

Informanterna talar om avslappning och avkoppling som viktiga. Någon menar att förmågan att lösa problem underlättas genom att fokus ligger på att återhämta krafter och att problemet efter avslappningen är lättare lösa. På så sätt kan möjligheten att stanna upp i syfte att återhämta krafter anta olika former. Det kan innebära avskärmning, avslappning och avkoppling med varierande grad av yttre intryck och eget koncentrerat engagemang.

Handlingsutrymmet kan också vara i form av stimulans som innebär en öppenhet för och fokusering på lustfyllda, stimulerande intryck och handlingar. Syftet med stimulans är att uppfyllas av nya krafter och glädje. Uttalandet nedan belyser att informantens inställning av öppenhet och förväntan möjliggör ett aktivt sökande efter intryck som innebär stimulans.

> *Världen är full av upplevelser. Det handlar bara om att vara öppen för intryck och vara beredd på att kasta sig ut. Det kan vara både stort och smått. Jag brukar försöka gå på alla möjliga typer av konserter, utställningar och föreläsningar. Det brukar vara otroligt stimulerande att bara gå in på ett galleri och hitta…det är ju ett sätt att skapa sig sitt andrum. (L3)*

I sökandet efter stimulans har sättet att handla en överordnad betydelse, det vill säga handlingar väljs på ett medvetet sätt, efter intressen som ger lustfylld stimulans. Det finns en överensstämmelse mellan vilja och att kunna delta i dessa aktiviteter, utan press och med en känsla av obegränsad tid.

> *Ja, alltså när jag får jobba med ett stycke i min egen takt som jag tycker om och jag vet att jag klarar av det och att jag inte är stressad. (S13)*

Samma aktivitet behöver inte innebära stimulans i ett annat sammanhang. Till exempel ger läsning en lustfylld stimulans och avkoppling i en viss situation, medan den i en annan situation upplevs som ett måste och inte erfars som en lustfylld aktivitet. Bakom de olika upplevelserna av samma aktivitet ligger att i det ena fallet föreligger ett samspel mellan vilja, kunskap och handling, medan det i det andra inte gör det.

Stimulans innebär att en koncentration på och ett intresse för själva handlingen upplevs. Det som upplevs som stimulans inrymmer aspekter som kan relateras till den egna livssituationen och reflekteras över.

Informanterna talar också om lustfylld utmaning. Det innebär att handlingen inte har utförts tidigare och det föreligger en viss osäkerhet huruvida den kan genomföras eller ej. Utmaningen innebär att påfyllnad av kraft upplevs i handlingen. Energipåfyllningen verkar inte vara direkt tidsberoende, utan det är snarare handlingens karaktär som är avgörande om den ska upplevas som skapande av handlingsutrymme. Informanten nedan ger en konkret beskrivning av en upplevelse av kraftpåfyllning som finns i en handling som innebär lustfylld utmaning:

> *När du sjunger…det spelar egentligen ingen roll vad du sjunger, då känner du dig väldigt kreativ. Du känner att det går in i hela kroppen på dig. Om du är nedstämd innan du går och sjunger, så är du uppåt när du går ifrån sången, så att om klockan är nio när du kommer hem på kvällen och du hade tänkt att gå och lägga dig klockan halv tio, det är inte en chans att du kan sova. För du har alltså fått så mycket uppiggningskänslor, endorfiner, som rusar runt i kroppen. (L9)*

En lustfylld utmaning innebär ett skapande. Det upplevs som lustfyllt att få skapa något. Om informanterna dessutom upplever att de skapat något lyckat genom den lustfyllda utmaningen innebär det en tillfredsställelse och en självbekräftelse. ”Att man kan någonting” som en informant uttrycker det.

> *Det är just det här att man är nöjd när man har gjort det. När man ser tavlan och den ser bra ut och det känns bra…det är tillfredsställande på något sätt. Jag känner mig…nöjd med mig själv. Att man kan någonting. (S10)*

Handlingsutrymme i form av lustfylld utmaning innebär den tillfredsställelse som ligger i att ha klarat av att lösa ett problem. Det upplevs också som ett kreativt handlande. Viljan till att lösa ett problem finns och är i samspel med kunskapen. Så här uttrycker en informant det:

> *Att kunna sitta med en sak och studera till exempel, att försvinna in i musiken, koncentrera mig på ett problem, det är att gå in i ett handlingsutrymme. Åh, jag tycker om att lösa problem. (L4)*

När handlingar utförs som innebär lustfylld utmaning, råder en koncentration på uppgiften och därmed kan bekymmersamma tankar skingras och situationen upplevs som ett handlingsutrymme. Handlingsutrymme i form av lustfylld utmaning innebär att något nyttigt upplevs som ger personlig växt och utveckling. Den lustfyllda utmaningen engagerar vilja och känsla och verkar, skingra bekymmer enligt informanterna.

> *Jag gillar att lära mig nya saker. Då riktar jag fokus på det och glömmer bort det andra som stressar. (L9)*

Informanternas uttalande pekar på ett handlingsutrymme i genomförandet av en arbetsuppgift som innebär lustfylld utmaning och i detta sker en personlig utvecklingsprocess.

> *Ja, det [handlingsutrymme] är att bara göra det. Att anta utmaningen. Det är som att arbeta sig igenom sånt här (pekar på modellen)…det är roligt… och jag tycker om att arbeta med såna här uppgifter. Men jag vill jobba ifred. Jag vill kunna genomföra hela uppgiften…utan att bli störd. Jag gör det i min egen takt och då mår jag bra. När jag är färdig så har jag jobbat mig igenom det och det känns som man har kommit ut på andra sidan. Det är ju en process under tiden, som sker, som gör att jag kommer igenom någonting. Det är ju en resa man gör när man jobbar igenom någonting. Det ger ju en grym känsla. (S17)*

Handlingsutrymme upplevs vara en aktiv handling. Genom att stanna upp och koppla av påverkas handlingsutrymmet i positiv riktning. Men det är också ett samspel mellan handlingsutrymme och välbefinnande och hur de påverkar var-

andra. När man får en utmaning erfars handlingsutrymme som ett utrymme där man kan fokusera och lösa problem. När man upplever en lustfylld stimulans bidrar det enligt en av informanterna till ökad kreativitet. Handlingsutrymme skapas genom lustfylld stimulans och utmaning och på sätt erfars förmåga till problemlösning och kreativitet vilket ger ett samspel mellan vilja, kunskap och handling.

5.2.1 ATT VARA TRYGG I SITT VÄRDE

Informanterna uttrycker att upplevelser av handlingsutrymme har en inre kärna som beskriver på vilket sätt de som människor upplever sitt värde. Enligt informanterna är det viktigt att uppleva att man betyder något, att man duger som människa, att ”man trivs med sig själv” och att man är trygg i det. Det handlar alltså både om att man har ett okränkbart människovärde och att vara älskad.

> *Det är en trygghet att veta att oavsett om jag misslyckas så är jag ok. Som människa alltså. Den där innersta djupa känslan av att duga. Det är handlingsutrymmets kärna för mig. (S14)*

Handlingsutrymme innebär att uppleva trygghet i relation till andra. Det finns en tillit som grundar sig på att andra ser personens värde. Det här kan upplevas vid nedsatt fysisk förmåga till att utöva sitt instrument. Informanterna menar att det är möjligt att slappna av och uppleva tillit tillsammans med andra om de är införstådda vad den nedsatta förmågan innebär för personens välbefinnande. Det finns en tillit till att andra handlar i enlighet med personens bästa, om situationen så kräver.

> *Ja, det betyder ju jättemycket, att man liksom vet att man kan….känna att man kan lita på dem [talar om lärarna på utbildningen] och att man vet var man har dem. Om man träffas så mycket som vi gör och har ett gemensamt fokus i musiken som står en så nära då…Ja man svetsas ju samman. Det är ju det som är hela konsten. Att kunna lita på det. Veta att man får hjälp och vägledning. (S9)*

I handlingsutrymmet ges möjlighet till reflektion över självkänsla och självförtroende. Informanterna uttrycker att de ofta upplever att de har ett bra självförtroende. De vet vad de är bra på, vilka kompetenser och egenskaper de besitter. I många fall uttalar de dock det omvända; de vet vad de *inte* kan, vilka kompetenser de behöver utveckla och vilka egenskaper de saknar. Många informanter upplever att de saknar självkänsla. De har en ganska tydlig bild av sitt självförtroende, det vill säga vad de kan åstadkomma och skapa, men en ganska diffus och ibland ingen bild alls av vem de är som personer och om de duger som de är:

> *Ja, alltså oftast får man ju feedback på vad man spelar och skriver och så… Man fattar vad man kan eller snarare vad man inte kan…Det är ju oftast det som läraren säger eller i alla fall det man hör.// Men vem man är som person…det får man liksom skrapa ihop på egen hand. Det skulle man behöva hjälp med ibland. Så det skulle man behöva…ett andrum med ett bollplank för personliga frågor och tankar. Att bli lärare är ju inte bara en yrkes… utveckling det handlar ju om en personlighetsutveckling också. (S17)*

Handlingsutrymme och skapande av handlingsutrymme är beroende av i vilken utsträckning informanterna upplever trygghet i sig själva och i relation till andra. Enligt ovanstående citat handlar musiklärarblivandet inte bara om yrkesutveckling utan också om personlighetsutveckling. Musiklärare i utbildning erfar en diskrepans mellan självkänsla och självförtroende. Utsagorna visar att informanterna upplever att de har en god bild av de kompetenser och egenskaper som de behöver utveckla men har en sämre sammansatt bild när det gäller tryggheten i sitt eget värde. Att musiklärare i utbildning i så stor utsträckning är medvetna om och endast erfar utbildningen som en förstärkning av svagheter torde få konsekvenser för utvecklandet av en yrkesidentitet och handlingsutrymmet.

5.3 MÖJLIGGÖRANDE RESPEKTIVE BEGRÄNSANDE PROCESSER

I detta andra avsnitt av resultatredovisningen beskrivs de möjliggörande respektive begränsande processer som identifierats gällande skapandet av handlingsutrymme.

5.3.1 ATT VILJA MEN INTE KUNNA

Att vilja men inte kunna är en beskrivning av en begränsning gällande handlingsutrymme. Det innebär att det finns en vilja till handling i något avseende, men också en upplevd oförmåga att genomföra handlingen. Viljan till handling grundas på egna eller andras förväntningar.

Egna förväntningar utgör inre krav som ska uppfyllas och följande uttalande belyser högt ställda inre krav som innebär en oförmåga att hantera situationen:

> *Det handlar ju om vilka krav man har på sig själv. Ställer man för höga krav kan det bli svårt. (S6)*

Andras förväntningar är yttre krav som kan vara så högt ställda i förhållande till den egna förmågan att det skapas en dissonans mellan att vilja och att kunna. En utsaga beskriver viljan att vara högpresterande i alla utbildningens kurser och lärarnas krav som upplevdes som orimliga. Det fanns en oförmåga att leva upp till kraven, vilket upplevdes som en begränsning av handlingsutrymmet:

> *Jag ville så mycket. Jag ville kunna allt. Det var ju inte så konstigt att alla lärare bara ökade kraven…De trodde att jag fixade det. Jag försökte hänga i men till slut blev kraven övermäktiga. Det blev bara ett enda stort misslyckande då man inte kunde leva upp till förväntningarna. Jag slutade tänka klart. //Till slut valde jag bort…jag gick inte på lektionerna till slut. (L9)*

Att ta på sig för mycket arbete under en begränsad tid utgör en aspekt av bristande samspel mellan att vilja och att kunna. Informanterna upplever att de mister kontrollen och överblicken över situationen, vilket bidrar till en känsla av splittring och frustration:

> *Att arbeta vid sidan av sina studier är…kanske inte mitt bästa beslut. Det är ok, men ibland är det otroligt tufft. Emellanåt är man rätt splittrad kan man väl säga (skrattar). (S16)*

> *Alla dessa små kurser och så…Alltså ibland känns det svårt att vara den som ska hålla ihop allt. Man får liksom ingen…man har noll koll på helheten. Det*

> *är som att stå med ett storbandsarr i full storm och se till att inget blåser iväg för sig själv. Jag ska stå för helheten…där skulle man behöva lite hjälp så att man inte blir så frustrerad. (S7)*

> *Musiklärarens arbete blir så emellanåt. Framförallt vid terminssluten. Samtidigt som man avslutar med redovisningar och uppspel, konserter och avslutningar så ska man fixa att skriva in betyg som alla andra lärare. (L6)*

En annan aspekt av denna brist på samspel mellan vilja och förmåga till handling beskriver musiklärarna som otydliga yttre krav och förväntningar. Några uttrycker även brister i organisationen och ledningen av undervisningen som en orsak till brist på samspel. Vilja till handling finns, men på grund av otydliga krav uppstår en handlingsbegränsande osäkerhet som förlamar handling och fördunklar alternativen.

Ytterligare en aspekt av ”att vilja men inte kunna” är att när informanterna övat länge utan avbrott utarmas de fysiskt såväl som psykiskt. Att pressa sin kropp ytterligare kan innebära en oförmåga att fortsätta aktiviteten. I en musiklärarutbildning och ett yrke som innebär ett ständigt uppbyggande av sociala och relationella nätverk kan även den mänskliga interaktionen upplevas som tröttande:

> *[Man] möter ju så otroligt många nya människor som det förväntas att man ska ha olika relationer till. Lärare, utbildningsledare, klasskompisar, praktikledare, handledare …och alla har sin speciella stil som man ska ta hänsyn till. Jag ska kunna ta in allt men också ge av mig själv, vara i nuet. Då blir man ju påverkad, berörd. Det kan vara rätt slitsamt. (S12)*

> *Det är ju det här massiva flödet av elever som kan vara rätt slitsamt. Jag tror att jag träffar i genomsnitt 300 elever i veckan. Att skapa relationer med alla är rätt tufft. (L1)*

När begränsningen av handlingsutrymmet har pågått en tid och de egna behoven av handlingsutrymme ignorerats uppstår också en oförmåga att uppmärksamma och tillgodose egna behov av till exempel valmöjligheter eller distans. Viljan till att leva ett liv här och nu finns, men förmåga till det saknas. Vidare uppstår koncentrationssvårigheter och det kan vara svårt att koppla av.

En informant upplever en oförmåga att komma till ro och att upphöra med det mentala planeringsarbetet inför nästa dag. Begränsningar av handlingsutrymme yttrar sig, i det här fallet, i tankar om tillkortakommanden inför en förestående konsert:

> *Man ligger där och vänder sig fram och tillbaka. Huvudet bara går igång på allt. Vad har jag glömt? Vad har jag gett mig in på? Det här kommer aldrig att gå. Jag får totalt tunnelseende när jag har det så där. Inget ljus…bara mörker. (S19)*

Andra yttre aspekter som har att göra med kategorin ”att vilja men inte kunna” är att läsårsstrukturen utgör hinder för att musiklärarna ska uppleva balans och handlingsutrymme i yrke och studier. Enskilda musiklärarstudenter vill till exempel ha sammanhängande kurser men på grund av projektveckor, verksamhetsförlagd utbildning med mera avbryts den önskade kontinuiteten.

> *Ja det tar ju ett tag att komma igång med sina studier. Och precis när man fått upp farten så kommer de här veckorna. Jag vet inte…man fattar ju att det också ingår i studierna men de bryter av så klart. Det är ju klart att det är nödvändigt också…men om vi snackar om vad som hindrar mitt handlingsutrymme så är det sånt. (S7)*

En av musiklärarna beskriver upplevelser av snedbelastning under läsåret på följande sätt:

> *Det är väl konstigt va. Man borde ju veta vid det här laget var det är toppar och så. Ändå tycker jag att man bli förvånad varje jul eller sommar. Alla andra trappar ner men jag trappar upp. Det är otroligt frustrerande att inte kunna påverka det där själv. (S20)*

En informant upplever grupplektioner under utbildningstiden som begränsningar av handlingsutrymme. Såväl lärare som elever utgör ibland hinder för att handlingsutrymme ska upplevas då deras närvaro och agerande inte samverkar med behov och vilja hos den som ska uppleva handlingsutrymme. Det råder alltså en dissonans mellan vilja, kunskap och handling där yttre aspekter inte överensstämmer med längtan och behov.

> *Jag vet inte...jag är helt enkelt...ok jag gillar inte en del grupplektioner. Inte för att det inte är kul att jobba i grupp...Det är bara det att det är många viljor och åsikter som ska tas hänsyn till. En del pratar hela tiden vilket gör att det skapas en taskig balans i gruppdynamiken. Ja det innebär ju att mitt utrymme begränsas och det känns inte bra. (S11)*

En informant menar det omvända, det vill säga att begränsningar av handlingsutrymme kan vara att vilja bli undervisad i grupp men att möjligheten till det saknas. Det är alltså ett individuellt och personligt förhållningssätt som inverkar på om detta upplevs som begränsning av handlingsutrymme eller möjliggörande av handlingsutrymme. Informanten beskriver begränsningen av handlingsutrymme i det här sammanhanget på följande vis:

> *Jag lär mig mycket bättre när vi jobbar ihop i grupp. Det får mig att se mina egna och andras kompetenser mycket tydligare. Jag gillar känslan av att skapa något nytt...tillsammans. Att sitta själv är totalt meningslöst. Ingen att bolla idéer med, ingen som fångar en när man faller. Frusna tankar, frusen musik, nej tack. (S8)*

5.3.2 ATT VILJA MEN INTE VETA HUR

Begränsningar av handlingsutrymmet beskrivs som en oförmåga att känna in sina egna och andras behov. Det finns en vilja till det men man saknar förmågan. Utsagorna visar att det är svårt att koncentrera sig på den andre i den aktuella situationen och att vara öppen och empatisk gentemot denne. Upplevelser av begränsat handlingsutrymme i form av att vilja men inte veta hur, i ett arbete med musik där personen använder sig själv som redskap, innebär att han/hon inte kan genomföra sitt arbete på ett tillfredsställande sätt:

> *Som musiklärare måste jag kunna behålla lugnet och allt...kunna lyssna av mina elever, känna med dem efter deras behov. Om jag inte kan det, då är det kört. Då kommer jag aldrig att lära nån att spela flöjt. (L6)*

En oförmåga att känna in andras människors behov förekommer också vid ett forcerat tempo och en stark fokusering på den handling som ska utföras, samt ett undertryckande av det egna behovet av handlingsutrymme. I en sådan situ-

ation upplevs det svårt att kunna reflektera över sina egna känslor och relatera till människor i omgivningen.

> *Jag brukade aldrig ta mig tid…att sitta och tänka på hur jag känner eller hur andra känner…Inte ens på hur mina behov stämmer överens med andras. Jag har liksom mest gått på…inte okänslig men…har liksom inte tagit mig tid till att fundera.// Nu har man ju börjat förstå vikten av att tänka på hur man fungerar tillsammans med andra och vilka alternativ man har…när det skiter sig. (S14)*

Begränsat handlingsutrymme i form av en långvarig, forcerad och fokuserad handling visar dig i en dissonans mellan tanke och känsla. På så sätt verkar det som om viljan till handling endast grundas på förnuft, utan att känslolivet beaktas. Oförmågan att känna in andra människors behov visar sig i irritation och avståndstagande:

> *Jag var så jäkla frustrerad över att allt var så begränsat. Förstod inte alls vad pianoläraren ville att jag skulle göra…Det slutade med att jag bara surade hela tiden. (S5)*

> *Jag vet inte…jag bara snäste åt alla och allt. Min sambo fick ta mycket skit. Om han frågade tyckte jag att han la sig i och om han inte frågade så tyckte jag att han var okänslig och dålig på att lyssna. Jag hade inte tid att prata i alla fall. (L2)*

> *Droppen kom när mamma blev sjuk. Det blev ytterligare en sak som jag skulle hinna med i min redan stressiga vardag. Jag hade inte tid att tänka utan bara snurrade runt. Fast det egentligen var jobbigast för mamma… så fick jag det till att det var jag som led mest…där på bussen mellan Musikhögskolan och sjukhuset. Usch, vad arg jag var på henne. (S3)*

Den frustration som upplevs efter långvarig begränsat handlingsutrymme kan också sträcka sig till informanternas innersta kärna, vilket innebär att självförtroendet kan rubbas och man blir missnöjd med sitt arbete. Beskrivningarna talar om ångest över att inte vara tillräckligt ”bra” för att motsvara ställda förväntningar. Några relaterar människovärdet till prestationsförmåga:

> *Det är ett ständigt jagande efter det perfekta. Bli bättre, bättre, öva, öva…för att bli omtyckt, för att bli sedd, för att nån ska gilla en och det man gör. (S10)*

> *Jag vet inte om det är speciellt eftersom det rör sig om musik…Men det är tydligt att ju bättre du är på ditt instrument…desto mer möjligheter att få synas och göra saker. Så det kanske inte är så konstigt att det råder en konstant prestationsångest. Tyvärr verkar det som om man dessutom blir behandlad annorlunda ju bättre musiker man är. (S17)*

Det lustfyllda i handlingen försvinner, vilket innebär att vilja och kunskap inte överensstämmer och upplevelser erfars av brist på samspel i att vilja men att inte veta hur och kunna känna sitt värde.

5.3.3 ATT KUNNA MEN INTE VILJA

Ett annat tillstånd som upplevs som begränsningar är när förutsättningar till att utföra vissa handlingar finns, men att viljan att utföra dessa saknas. Det föreligger en brist på samspel mellan att vilja och att kunna handla. Handlingarna upplevs inte som lustfyllda. De handlingar som utförs är av tvång och upplevs som en plikt, det vill säga ett krav, ställt från omgivningen och som inte överensstämmer med den egna viljan. Här belyses detta av en informant ska ta hand om det traditionsenliga luciatåget på skolan:

> *Tvång för mig är nåt' gräsligt. Det var det jag också kände när jag skulle ha hand om luciatåget. Jag var fångad i en fälla. Totalt. Nu var jag fångad i skolan till klockan halv sju, sju. Och sen kanske tillbaka igen tidigt nästa morgon. Det fanns så otroligt höga förväntningar på det där luciatåget. Det var då jag kände den där ångesten. Plikt hit, plikt dit. (L 8).*

Bristen på samspel mellan förmåga till handling och vilja visar sig också i följande utsaga där informanten erfar att förändringsarbetet på skolan har inslag av ett begränsat handlingsutrymme, då det upplevs som en plikt att motsvara kollegers och skolledningens förväntningar. Förmågan att tillgodose dessa finns, men det föreligger bristande samspel då viljan att utföra handlingen saknas, eftersom den inte upplevs som lustfylld.

> *Man måste ställa upp på alla dessa, vad heter det…förväntningar från de övriga på jobbet. Det är ju åtta viljor som i mitt fall då, när man har ett arbetslag. Så det kan du ju inte styra, utan då kommer du ju inte åt nåt handlingsutrymme. Då är du ju hela tiden upptagen med att diskutera nåtт nytt. // Så då blir det ju inget handlingsutrymme, kan man ju säga, utan då blir det där tvånget och man ska hinna göra det och det. (L1)*

Huruvida musiklärare upplever att de uträttar något eller inte kan också ha att göra med i vilken utsträckning de känner att de har situationen under kontroll eller inte. Rädsla för att förändra något kan bidra till att samspelet mellan kunskap och vilja falerar:

> *Man arbetar med elever som är fria och självständiga som själva tar ställning till vad de vill och inte vill. Jag har en mängd saker som jag tror…men jag är rädd för att tappa kontrollen. Så även om jag vet att jag skulle kunna göra något annorlunda så gör jag inte det för jag vill inte tappa kontrollen i situationen. (S1)*

Några informanter beskriver också situationer då implementering av metoder, mallar eller dylikt ska göras i skolan. Det finns förutsättningar att genomföra handlingarna men viljan är nedsatt på grund av att idéerna ligger i strid med de personliga syftena med att vara musiklärare.

> *Vi har antimobbningsteam där vi ska turas om att ingå. Det ska vara en mobbningsfri zon här. Det är ju lätt att säga. Men hur bär man sig åt? Och vad har det med mig att göra…som musiklärare. Som lärare måste man ha tillit till och känna respekt för eleverna men de måste förstå att det är något som måste gälla även eleverna sinsemellan. Jag tror helt enkelt inte på de där med temaveckor som man hade redan på 70-talet och säga nu ska vi prata om mobbning… Jag är inte med på det där. (L2)*

Ett annat exempel på brist på samspel i bemärkelsen att kunna men inte vilja är det som handlar om att vara otillfredsställd med sina ramar.

> *Om man inte trivs i den miljö man dagligen befinner sig i så utvecklas man ju inte heller. Man har ingen energi, arbetsglädje och man har inge*

> *lust att göra något tillsammans med barnen. Om man hela tiden har föräldrar flåsande i nacken, eller känner att de vill styra och ställa försvinner arbetsglädjen. Man tappar engagemanget, lusten och viljan. Om man vill vara en bra musiklärare då måste man trivas på stället man är. Därför måste man ta reda på om man gillar att dansa efter den pipan, och om man inte gör det måste man hitta en annan skola. (S 2)*

Att arbeta med ramar påverkar alltså inte bara de professionella prestationerna utan även hur musikläraren mår och därmed musiklärares handlingsutrymme.

5.3.4 MEDVETANDEGÖRA HANDLINGSUTRYMME

Att medvetandegöra handlingsutrymme innebär att bli medveten om sitt behov av att skapa handlingsutrymme och lära sig att gå från begränsning till möjlighet för handlingsutrymme.

> *Jag försöker att tala om för mig själv att // nu får vi tänka efter och ta det lite lugnt, nu får du lägga in en lägre växel, för förr var det så att jag stod på hela tiden, rusade från en sak till en annan. Så det har jag tyckt att jag har fått mer eller mindre lära mig. (L6)*

Genom egen erfarenhet av begränsat handlingsutrymme, men även genom att ha tagit del av andra människors erfarenheter i samband med begränsat handlingsutrymme, kan musiklärare förnuftsmässigt inse sitt behov av att skapa förutsättningar för handlingsutrymme, vilket följande citat visar:

> *Jag tror att det beror på att jag själv många gånger har känt mig inskränkt i mitt arbete. Att ramarna har varit för snäva och utrymmet obefintligt och märkt att … ja… det här går inte// och sen är det ju att jag jobbar med människor och möter kollegor som inte heller klarar av situationen. Man liksom ser på dem att det inte finns några lösningar, några alternativ. Då räcker det med någon liten sak … så det är väl det att man har sett fällorna och då försöker // undvika dem. (L5)*

Den här erfarenheten skapar medvetenhet och motivation till att skapa förutsättningar till att skapa handlingsutrymme i olika situationer. Till skapan-

det av förutsättningar hör kunskap om handlingsutrymme och om hur och var musiklärare handlingsutrymme skapas.

> *Det har kommit på senare år vad jag ska göra// Om man blir stressad till exempel så måste man ju veta hur man ska ta itu med det för annars så kan man ju bli helt knäpp.// Nu så förstår jag ju att en musiklärare måste utveckla sitt handlingsutrymme. Både… ja till kropp och själ. (S3)*

I ett högt arbetstempo och med många projekt på gång samtidigt är musiklärare så fokuserade på uppgifternas genomförande att uppmärksamheten på egna behov kan bli bristfällig. När de förstår och är motiverade att tillgodose sina behov att skapa förutsättningar för handlingsutrymme, kan de lära sig att medvetet lyssna till kroppens signaler. På så sätt kan de medvetandegöra sina behov av att skapa förutsättningar för handlingsutrymme. Det som bland annat kan behöva uppmärksammas är tecken på koncentrationssvårigheter, irritation, stress och uppgivenhet. Följande citat styrker det här:

> *För det första har jag lärt mig att stanna upp och lyssna till mig själv utifrån det som situationen kräver. Det tror jag är väldigt viktigt.*
>
> *Int.: Hur gör du det då?*
>
> *Jo, jag märker…att jag blir extra trött…men kan ändå inte sova…svårt att koncentrera mig…spelar sämre…har liksom svårt att koppla av…då är det dags…att göra allt som går då va….(S16)*
>
> *Jag märkte det på humöret att det gick upp och ner på mig … blev irriterad och så. Mina kollegor sa att du måste lära dig att ta det lugnt. Och jag ville ju inte.(L9)*
>
> *Jo, när man är helt sönderstressad och man inser att man borde ha gjort något helt annat ett tag, eller bara tagit en kopp kaffe, och inte bara få för mig att jag ska hålla på tills stycket är klart.(S8)*

För att bli medveten om vilken form av handlingsutrymme som passar till den aktuella situationen krävs att uppmärksamheten riktas mot den egna personen.

Det gäller ”att man lyssnar på sina förväntningar och på de behov man har, och vågar göra det” (L1). I det här ligger en strävan efter att finna samspel i vilja, kunskap och handling. Det upplevs som att lära sig att lyssna in, om det föreligger behov av avskärmning och avkoppling i kravlöshet och ro eller behov av lustfylld stimulans, eller lustfylld utmaning. Följande beskrivning belyser det här:

> *Man behöver både och… man behöver koppla av i det totala och man behöver koppla på, fylla på med kultur, musik och annat. Det är en pendel och att man hela tiden känner efter vad man behöver. (S5)*

5.3.5 TILLÅTA HANDLINGSUTRYMME

När musiklärare upplever motivation att skapa förutsättningar för handlingsutrymme planerar de för att ge utrymme för det i yrkeslivet och i yrkessocialisationen. Planeringen sker ibland när yttringar av begränsat handlingsutrymme visar sig:

> *Då går jag undan, åker bort och… Då är det bara – vad vill jag göra vad tycker jag är roligt… och då gör jag det”(S16)*

En annan form av planering som ger utrymme för skapandet av förutsättningar för handlingsutrymme är att skapa en rytm och regelbundenhet för detta. Följande beskrivning belyser det här:

> *Jag försöker medvetet att arbeta så att jag då och då får möjlighet att tänka igenom vad jag gör och varför jag gör som jag gör. (S13)*

Att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme innebär att lära sig planera och prioritera handlingar utifrån vilja och kunskap. Det beskrivs som att lära sig planera handlingsstrategier som gör att egna behov och önskemål överensstämmer med den yttre verklighetens beskaffenhet. I följande beskrivning belyses färdigheten att planera handlingar i samspel med vilja och kunskap:

> *Och nu kan jag ju planera upp. Vill jag inte göra som igår, då behöver jag inte det. (L4)*

Att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme innebär att lära sig ta kontroll och skaffa sig överblick över sin situation i stället för att bli ett offer för den. Det gäller att aktivt prioritera handlingar på ett sätt som möjliggör handlingsutrymme. En strategi för det här är att prata med berörda personer om hur en situation ligger till och på så sätt eliminera förväntad irritation och stress:

> *Men det är ju så… det är jag som styr…det är min utbildning. Det enklaste sättet är ju att ringa till läraren och säga att det inte vart färdigt, va… innan läraren hör att man inte har övat och det blir tvärt om. Om jag ligger steget före blir det mycket lättare… läraren förstår det… istället för att han blir irriterad. Då kan man istället snacka om var man kört fast eller andra sätt att ta sig an stycket. (S3)*

En annan strategi är att prioritera handlingar efter angelägenhetsgrad och sätta gränsen utifrån förmågan att genomföra handlingarna. Följande två utsagor belyser det här och den andra av dem belyser dessutom den frustration som uppstår då det föreligger en oförmåga till en sådan prioritering:

> *Jag brukar använda mig av listor och skriva upp allting som jag ska göra och så tar jag det i den ordning som det ska vara färdigt först. Sen får jag ta det i tur och ordning som det kommer. (L8)*

> *Hindrar mig från att utveckla handlingsutrymme? Ja, det kan vara när jag tycker att jag har så mycket som jag måste göra. Jag kan få en sån där känsla att jag måste göra det och det idag. Idag, då ska jag hinna med det. Och redan så är det kört. Det går inte. Jag planerar så mycket att jag känner att det inte går. // Jag försöker då prioritera det jag känner att jag måste göra. (S7)*

När musiklärare har mycket att göra och upplever tiden begränsad för att hinna med alla sysslor är det lätt att känslorna tar över och tillvaron upplevs splittrad och kaotisk. Det kan innebära svårigheter att koncentrera sig på de uppgifter som ska göras. För att skapa lugn i en sådan situation gäller det att låta förnuftet ta överhanden. En planering och prioritering fungerar då som en

struktur för handlandet och musiklärare kan i den finna stöd att koncentrera sig på en uppgift i taget. Oro för framtida planerade uppgifter förträngs och uppmärksamheten riktas mot den uppgift som är för handen. Stunder för reflektion kan då också planeras in. Följande citat exemplifierar detta sätt att tillåta handlingsutrymme:

> *Då blir man ju alldeles sönderplottrad [informanten upplever att han/hon har för mycket att göra i musiklärarutbildningen]. Och då gäller det att ha lite disciplin. Det går åt för om bara det där ramlar över mig kommer jag att stampa på fläcken. Jag får inget gjort då... och jag vet... jag har varit i sådana där situationer då en halv dag går åt och jag har känt att jag inte har gjort någonting. Det är en jobbig känsla. // Det blir som en gröt jag försöker göra allting på en gång. // Det har jag väl försökt ibland att lära mig att det går inte att göra så. Och jag blir mycket mera effektiv om jag koncentrerar mig på en sak. // Men om det här allting rasar över mig... känslor och allting och... med förståndet, jag skiter i mitt förstånd. Känslorna bara går fram och tillbaks. Då blir det som en gröt. Men om jag med förståndet spaltar upp det gör det ju att varje uppgift [inte]blir mig // övermäktig då, den krymper ju. Och låt bli och tänk på den andra uppgiften längre fram... för att den... börjar jag tänka på den, då kan jag inte koncentrera mig på den jag håller på med nu. Men låter jag bli den andra uppgiften och tänka på den, då gör jag det här nu, då får jag ju tid över. Då får jag en paus. Jag kan sätta mig med en kopp kaffe och en tidning och läsa. Sen tar jag itu med resten. Så det där tror jag är vanligt att man plottrar sönder sitt liv när man går här. (S17)*

En annan utsaga som belyser en planering av handlingar i överensstämmelse med kunskap och vilja är följande.

> *Och så tänkte jag, hur förenklar man det här? Och jag gjorde alltid mallar för det mesta, för uppgifterna... så jag hade kontroll på allting. Och då... då kunde jag ju ta det lugnt och då behövde jag inte jaga som andra. Och jag hade inte det där behovet av att ta det lugnt på samma sätt. För jag hade gjort mitt grovjobb och kunde ta det lugnt bara. // I och med att jag skaffade mig mina rutiner, fick jag ju ett gott liv som musiklärare. Så jag behövde aldrig stressa på så sätt. (L3)*

Här betonas att med en struktur för handlandet kan situationen överblickas vilket innebär en upplevelse av kontroll och överblick, något som i sin tur upplevs som en förutsättning för handlingsutrymme:

5.3.6 FINNA ELLER SKAPA KÄLLOR DÄR KRAFT KAN HÄMTAS

När musiklärare handlar i enlighet med ett samspel mellan vilja, kunskap och handling och väljer strategier för handlingsutrymme i form av att till exempel reflektera och utvärdera, erhålls en erfarenhet som innebär möjlighet till ett skapande. I erfarandet av stämningar i form av exempelvis stillhet, tystnad, skönhet och trevnad sker ett skapande av möjligheter som engagerar hela personen. Erfarenheten innebär att musiklärare strävar efter att finna källor där kraft kan hämtas när det finns behov av att skapa handlingsutrymme. Följande beskrivning belyser ett sådant skapande:

> *Nu har jag börjat upptäcka det här med trivsel på ett annat sätt. Jag försöker fånga de känslorna. Och det är ju en sån arbetsplats jag skulle vilja vara på, men det är svårt att få till. Därför att jag hinner inte. (S11)*

Att skapa källor där kraft kan hämtas upplevs som att lära sig själv att utföra handlingar som är lustfyllda utmaningar och innebär självbekräftelse, personlig utveckling och kraft.

Lärande inbegriper hela människan, och utgör inte endast en kognitiv aspekt. Upplevelser av värme och knottrig hud exemplifierar ett kroppsligt erfarande och lärande. Upplevelser av frihet och glädje, liksom upplevelser av livsmening och kärlek, visar aspekter av ett själsligt lärande. Samtliga erfarenheter har beskrivits i innebörder av handlingsutrymme. I skapandet av handlingsutrymme är också kroppen engagerad. Följande beskrivning visar resultat av ett lärande som beskriver att tillåta rytm i bemärkelsen att dröja och att finna källor där kraft kan hämtas.

> *Men handlingsutrymme, tycker jag, det är ju då man får tillgång till alla... sina resurser. Att man har överblick över alla tänkbara scenarios. När man*

> *kan stanna upp mitt i kaoset och känna "det är coolt jag vet precis hur vi kan göra". Det har jag inte känt förrän nu. Det är när man pratar om allt det här som man ser...Jag har aldrig upplevt samtalen med mina kollegor som så utvecklande som den här våren. Jag har aldrig haft tid. (L5)*

Värderingar inverkar på musiklärares upplevelser av skapande av handlingsutrymme. I datamaterialet finns en underton av att det förknippas med lättja som är förbundet med skam, att ta sig tid till att skapa handlingsutrymme. Det finns en antydan om att musiklärare upplever att de värdesätts på grund av det som presenteras och därför anses tid som tas till att skapa handlingsutrymme vara ett hinder för prestation. En informant intalar sig själv att:

> *Du kan ta det lugnt. Du behöver inte skämmas för att du sitter och läser en bok i stället för att göra något annat. (L9)*

Att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme innebär att söka källor med värden, som innebär att musiklärare och kan acceptera sig själva förutsättningslöst och inte utifrån det som presteras. En informant beskrev hur hon bearbetade synen på sig själv för att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme:

> *Jag måste försöka komma ner i varv. Och liksom hela tiden har jag nu bearbetat mig själv, att om jag gör en sak idag, så duger du ändå. Det handlar om mod... att våga misslyckas. Det går bra, ingen går under...(S13)*

Erfarenheter av musiklärarprofessionen gör att musiklärare och lär sig att "bli mer sams med sig själv" (L4). Utveckling av en trygghet i sitt värde som musiklärare utgör en aspekt av att lära sig att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme. I följande citat belyses resultatet av en sådan process:

> *Från februarilovet och framåt, så känner jag den här underbara ron. Att jag kan koppla av helt enkelt, som jag aldrig har gjort i stort sett hela mitt liv. Förr var det arbete, skola, min egen skolgång, det var musiklärarutbildningen, att man ska bygga på, utveckla sig, det var det här nya med datorer*

> *att man skulle, det var nytt med projektarbete, man skulle vara i arbetslag, alltid nytt, nytt, nytt. Och jag kände, ja, jag måste göra mitt bästa. Jag har alltid känt så. Kanske har det med min första fiollärare att göra. Han var väldigt pedantisk. Allting måste göras på ett visst sätt, annars duger det inte. Och då blir jag frustrerad när det inte blir bra för mig. Men nu behöver jag inte känna det där. Jag vet att han undervisade så där för att hans situation, bakgrund och… säkert utbildning såg annorlunda ut än min. När jag pratar med mina kollegor och reflekterar själv över material, arbetssätt och val av genrer så är det mina val… Jag kan själv välja, hitta egna lösningar…ja skapa egna metoder. Det är handlingsutrymme för mig. (L7)*

I citatet ovan identifierar informanten de upplevda begränsningarna i form av tidigare erfarenheter och föreställningar om hur arbetet ska utföras. Genom att medvetandegöra sina livserfarenheter tillsammans med kollegor erhålls en uppsättning möjligheter och alternativ och på så sätt skapas en källa där kraft kan hämtas.

Förutsättningar till handlingsutrymme erhålls när musikläraren handlar i enlighet med ett samspel mellan vilja, kunskap och handling. Här sker ett skapande av möjligheter som engagerar hela personen. Att finna eller skapa källor där kraft kan hämtas erfars bland annat i stillhet och trivsel, i att lära sig att utföra handlingar, i upplevelser av; frihet, glädje och när man är fri från prestationskrav. Dessa källor skapar tillsammans en grogrund för musiklärarna där de har tillgång till alla sina resurser.

5.4 SAMMANFATTNING AV RESULTATEN

Resultaten av den empiriska studien fokuserar erfarenheter och aspekter av livsvärlden, som den framträder utifrån de ställda forskningsfrågorna. Innebörden av fenomenet förstås som samspelet mellan det bekanta och det obekanta.

En utgångspunkt i kapitlet är att musiklärarblivandet är en process som äger rum mellan aktör och kontext. Alltså ses samhället och dess institutioner som mänskliga produkter (Berger & Luckman, 1966/1979). Institutioner blir till när aktörer i samspel med varandra och med sin kontext, utför vanemäs-

siga handlingar. Handlingarna kommer i detta perspektiv vara ömsesidiga och tillgängliga för individerna som genom sina handlingar formar institutionen. Det betyder att institutionen kan sägas kontrollera och därigenom, till viss del, förutsäga vilken typ av handlingar olika aktörer kommer att utföra. Handlingsutrymme mellan profession och organisation innefattar aktörerna musiklärare i institutionerna universitet och skola. Aktörerna betraktar sig som individer, men också som en social grupp, vars handlingar beslutas av institutionen. Musiklärarna befinner sig med andra ord i en institutionell kontext där deras egna och andras handlande får mening. En institution kännetecknas av historiskt grundade traditioner, förväntningar, ramar och regler vilka alla formar den erfarenhetshorisont som musiklärare grundar sina handlingar på. I rörelsen mellan profession och organisation är fenomenet handlingsutrymme sammanvävt med kontroll. Kontroll utförs genom handlingar som på förhand är definierade som möjliggörande eller begränsande handlingar inom ramen för den tradition, kultur och norm som formar organisationen och därmed den individuelle musiklärarens handlingar.

Innebörden, skapandet av fenomenet handlingsutrymme formas och tar sin plats i olika situationer i beskrivningarna av musiklärare levda erfarenheter. Traditioner och föreställningar, undervisningens form och innehåll, språket som redskap, reflektion, utveckling genom målbeskrivningar, utveckling genom samtal, samvaro med gemensamt intresse, stanna upp – stimulans – lustfylld utmaning, att vara trygg i sitt värde är alla beskrivningar av handlingsutrymmets innebörd och hur och var skapandet av detsamma tar plats.

I resultatet framkommer också de möjliggörande och begränsande processer som kan identifieras i skapandet av handlingsutrymme. *Att vilja men inte kunna* relateras till den spänning som musiklärare erfar, i den betydelsen att viljan att handla finns, men det existerar begränsade möjligheter på grund av interna och/eller externa krav eller begränsningar. *Att vilja men inte veta hur* relateras till att musikläraren har möjlighet, men inte kunskaper att identifiera och erövra handlingsutrymme. *Att kunna men inte vilja* antyder att musikläraren kan utföra handlingar, men att viljan och motivationen saknas.

De möjliggörande processerna identifieras vidare i livserfarenheter som; medvetandegöra handlingsutrymme, tillåta handlingsutrymme och finna eller skapa källor där kraft ka hämtas.

Mänsklig

Ansvarsfull

Intresserad

När förändringens vind blåser
bygger en del vindskydd medan
andra bygger underkurvor

Inspirerande

Kunnig

Öppen

Diskussion

Syftet med avhandlingsarbetet har varit att undersöka och problematisera musiklärares handlingsutrymme. I och med det har en aspekt av musiklärares arbetsvillkor lyfts fram med syftet att få ökad kunskap om musiklärares arbete, vilket är viktigt för utvecklingen av denna profession. *Vad handlingsutrymme innebär, hur och var musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme skapas* och *vilka möjliggörande och begränsande processer som kan identifieras i skapandet av handlingsutrymme* har varit de övergripande forskningsfrågorna. Diskussionen kommer att kopplas till de inledande utgångspunkterna i avhandlingen om musiklärares arbetsvillkor och särskilt spänningen mellan organisation och profession.

De livsvärldserfarenheter av handlingsutrymme som beskrivits i föregående kapitel kommer att diskuteras och knytas an till forskningsgenomgången i kapitel 2. I samband med datainsamlingen användes, såsom beskrivits i kapitel 4, tredimensionella modeller (se Appendix) byggda av musiklärarstudenter som ”nyckel” till livsvärlden. I detta kapitel kommer de metodologiska implikationerna av resultaten att diskuteras. Avslutningsvis diskuteras tillämpningen av resultatet i musiklärarutbildning och musikpedagogisk verksamhet.

6.1 MUSIKLÄRARES HANDLINGSUTRYMME – MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR

Handlingsutrymme är ett begrepp som ofta betraktas som något positivt och värdefullt. Parding (2007) skriver att faran med en studie om handlingsutrymme är att handlingsutrymme ofta ses som oproblematiskt och nästan alltid positivt. Risken, menar hon, är att det positiva synsättet gör att det skapas en blind fläck i diskussionen om lärares arbetsvillkor när det gäller handlingsutrymme. Men i litteratur och forskning om handlingsutrymme är det snarare begränsningar som tas upp, snarare än möjligheter. Handlingsutrymme blir då en effekt

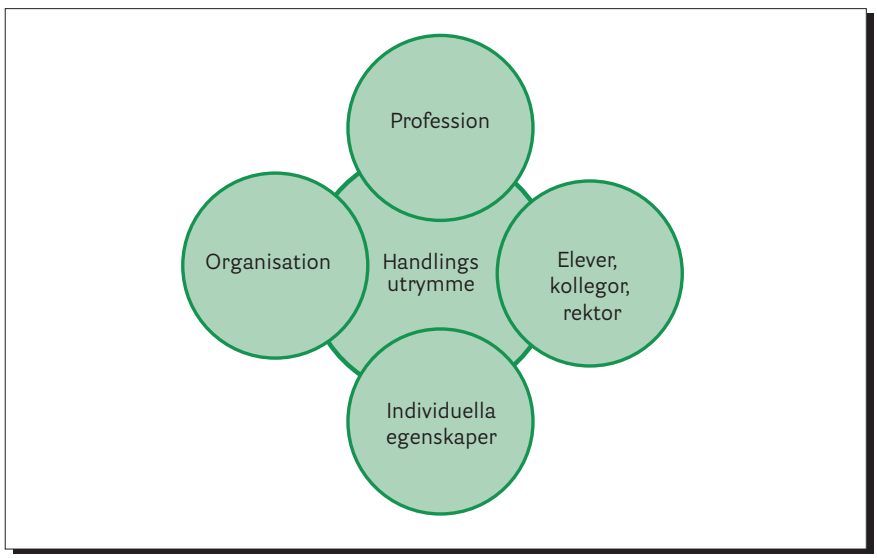
av ett arbete som till stora delar går ut på att överkomma hinder och begränsningar. Få talar om möjligheterna. Det borde få konsekvenser för utvecklingen av musiklärarprofessionen och därmed den pedagogiska kreativiteten. I kapitel 2 presenterades även begränsningar utifrån andras studier. Sandberg (1996) fann att musiklärare hade ett handlingsutrymme inom ramfaktorerna. Persson (2006) pekar på att lärarna var nöjda som lärare men missnöjda som anställda. Det bör därför i detta sammanhang lyftas fram som en viktig del av resultaten att begränsningsresonemanget inte i samma utsträckning står att finna i de intervjuade musiklärarnas beskrivningar av livsvärldserfarenheter gällande handlingsutrymme. Här råder inte ett antingen-eller-förhållande utan snarare är möjligheter och begränsningar sammanflätade. I den här studien talar alltså musiklärarna huvudsakligen om deras möjligheter som lärare snarare än deras upplevda begränsningar av ramfaktorer eller missnöje som anställda. I flertalet av intervjuerna vänds begränsningar till möjligheter och det är snarare ett möjlighetsresonemang som förs och detta skiljer resultaten från denna livsvärldsstudie från andra studier, med andra perspektiv, där begränsningarna har varit mer i fokus.

Svaren på vad handlingsutrymme innebär, hur och var det skapas är sammanflätade med de begränsande och möjliggörande processer som kan identifieras i materialet. Fenomenet handlingsutrymme beskrivs i livsvärldserfarenheterna som något som framträder; mellan musiklärare och institutionellt sammanhang, mellan musiklärare och uppgift och mellan musiklärare och andra, till exempel i relationer till elever, kollegor och rektor.

Fenomenet handlingsutrymme skapas i spänningsfältet mellan möjligheter och begränsningar i musiklärares vardagliga arbete. Det betyder att de olika innebörder av begreppet som framträder i resultaten ska förstås som föränderliga, kunskap om handlingsutrymme som bunden till sitt sammanhang, och föreliggande studies kunskapsbidrag som möjligheter till ökad förståelse för musiklärare i yrke och utbildning. Följande avsnitt fokuserar innebörden av denna förståelse utifrån studiens resultat.

Handlingsutrymme skapas i en social process genom de relationer som är viktigast för musiklärare. Därmed stöds Hellberg (1991) och Pardings (2007) idé om handlingsutrymme som ett relationellt begrepp. Begreppen makt, kontroll, krav, stöd och tillit innefattar möjliggörande och begränsande processer för skapandet av handlingsutrymme. Enligt Giddens (1984) kan begrep-

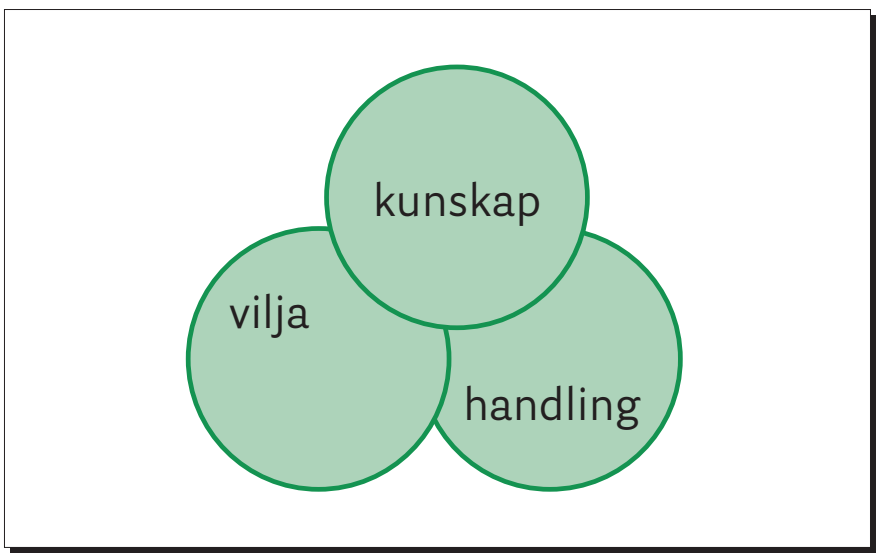
pen ses som regler eller resurser när man talar om handlingsutrymme. Som konsekvens är relationerna betydande för hur förnimmelsen och relationen till arbetsvillkoren upplevs. Beroende på hur relationerna upplevs kommer arbetsvillkoren att uppfattas som mer eller mindre möjliggörande eller begränsande för graden av handlingsutrymmet. Därför menar jag, liksom Parding (2007), att handlingsutrymme skapas i en social process; huvudaspekterna är relationerna och begreppen makt, kontroll, krav, stöd och tillit förklarar vad det är i dessa relationer som gör att de möjliggör eller begränsar skapandet av handlingsutrymme. Empiriskt har tre relationer beskrivits som arenor för skapandet av handlingsutrymme; mellan musiklärare och institutionellt sammanhang, mellan musiklärare och uppgift, och mellan musiklärare och relationer till andra. Om vi utgår ifrån att musiklärarutbildningen och de kunskaper, normer och värderingar som denna bidrar med ligger som en gemensam kunskapsbas, kommer sedan de specifika organisatoriska och professionella förutsättningarna att ”översättas” till en yrkesroll. Hur musikläraren tolkar och fyller rollen beror också på dennes personlighet och livsvärldserfarenheter.



Figur 6.1: Hur handlingsutrymmet präglas dels av spänningen mellan professionen och de individuella egenskaperna, dels av den mellan organisationen och elever, kollegor och rektor.

Handlingsutrymmet ligger således i samspelet mellan dels personen i rollen (inklusive de erfarenheter man bär med sig i livet) och professionens förväntningar, dels mellan organisationens uppdrag och elevernas, kollegornas, rektorns behov (se Figur 6.1). Dessa två spänningsfält gör att handlingsutrymmet dels blir olika i olika organisationer, dels att de personer som uppbär rollerna upplever handlingsutrymmet olika.

I spänningsfältet mellan möjligheter och begränsningar finns ett antal faktorer som tycks samspela för att musiklärare och musiklärarstudenter ska kunna skapa handlingsutrymme. För att skapa handlingsutrymme krävs att vilja, kunskap och handling samspelar (se Figur 6.2). Viljan står för motivationen, drivkraften att skapa handlingsutrymme. Kunskapen är det teoretiska paradigmet, som talar om vad som bör göras, och varför, och handlingen är den faktiska aktiviteten som har sitt ursprung i en färdighet som säger hur något ska göras. Det innebär att det finns en vilja och kunskap till handling. Handlingsutrymmet formas i och med att en inre verklighet avseende behov och kunskaper överensstämmer med den yttre verklighetens beskaffenhet. Musikläraren skapar sitt handlingsutrymme genom att veta vad som ska göras, hur det ska göras och har viljan att göra det.



Figur 6.2: Hur kunskap, handling och vilja samspelar för att ge förutsättningar för att handlingsutrymme skapas

I det följande avsnittet kommer kunskap att fördjupas ytterligare genom en didaktisk figur för hur lärande av handlingsutrymme formas i dimensionerna lärande i, om och genom handlingsutrymme.

6.1.1 ATT LÄRA OM, I OCH GENOM HANDLINGSUTRYMME

I arbetet med att beskriva innebörden av handlingsutrymme har jag många gånger reflekterat över handlingsutrymme som substantiv eller verb. I resultatet ses handlingsutrymme inte bara som något som är, skapas och erövras utan också som något man gör, man ”handlingsutrymmar”, det vill säga processen för skapandet av handlingsutrymme. I musiklärararbetet pågår en ständig process där alla berörda aktörer bidrar i kunskapsutveckling på såväl individuell nivå som på kollektiv nivå. Resultatet visar att i professionellt musiklärararbete spelar den gemensamma kunskapsbasen en stor och viktig roll. Kunskapsbasen består av kunskaper som producerats genom aktiviteter både i musiklärararbete och på annat håll. Det rör sig om handlingar, om erfarenheter, om människors livsvillkor likaväl som sociala, organisatoriska och samhälleliga sammanhang och villkor. För den enskilda musikläraren är kunskaper bas för hur handlingsutrymmet utnyttjas. Med en stabil kunskapsbas är det möjligt att vidga handlingsutrymmet, att finna och pröva nya lösningar. Med en svag kunskapsbas finns risk att man faller in i rutiner och enbart gör som man blir tillsagd eller följer traditionen, utan möjlighet att värja sig. Kunskapsbasen är också en bas för formulerandet av nya frågor som i sin tur resulterar i ny kunskap. Det är en bas i ständig rörelse, en bas som ligger till grund för förståelsen och analysen av musiklärararbete och medverkar till att skapa det framtida musiklärararbetet. I den enskilda musiklärarens kunskapsbas ligger därför inte bara specifikt vetande, utan också insikten om vad man behöver söka kunskap om.

Kunskapsbildning inom ett så starkt institutionaliserat område som musiklärararbete är fyllt av utmaningar. Som musiklärare är det lätt att mekaniskt överta de ramar och metoder som den enskilda organisationen tillhandahåller och förbise att dessa är framtagna för att passa just denna organisation. Det bör därför vara av vikt att kritiskt granska de antaganden som ligger till grund för själva musiklärararbetet.

Bengtsson (1993) beskriver hur reflektion kan användas i syfte att integrera teoretisk och praktisk kunskap. Han nämner tre aspekter av reflektion. För det första en självreflektion då den lärande riktar uppmärksamheten mot sig själv och lämnar det naturliga förhållningssättet för ett ögonblick. För det andra en reflektion i dialog med andra, då samtalsparterna explicit uttrycker sina erfarenheter. En tredje aspekt är reflektion över den egna erfarenheten i relation till vetenskaplig kunskap i ämnet. Lärande avseende handlingsutrymme med dimensionerna lärande om handlingsutrymme, lärande i handlingsutrymme och lärande genom handlingsutrymme (se kapitel 4), inrymmer inslag av reflektion som är förenlig med Bengtssons (1993) beskrivning. Samtliga dessa aspekter av reflektion återfinns i lärande avseende handlingsutrymme. Lärande om handlingsutrymme handlar om hela musiklärararbetsområdet, både dess bredd och dess djup. Det är en helhet som inkluderar både det som görs, gränserna för vad som görs, hur det tas emot och betingelserna för detta. Lärande i handlingsutrymme är kunskap inifrån, det är en kunskap som används i musiklärararbete och dess görande. Denna kunskap kan produceras genom handling. En del av den är ”tyst” i den betydelsen att den de facto inte går att uttrycka med ord. I stället finns den i vanor, rutiner och erfarenheter hos individerna som upprepat utför musiklärararbetets handlingar. Men en stor del av kunskapen som skapas i arbetet är möjlig att uttrycka i ord. Den berättas genom berättelser om möten med elever, den diskuteras kollegor emellan, den dokumenteras i portföljer, loggböcker och den används när musiklärare belyser sitt arbete i handledning. *Lärande i* är på många sätt relativt oproblematiserad, kanske för att den inte ens betraktas som kunskap, utan bara som händelser och berättelser.

Lärande i handlingsutrymme består, enligt resultatet, av en blandning av vardagshändelser, livserfarenheter, diskussioner och inhämtad information från forskning, politik och andra källor. Det är det integrerade lärandet som utvecklas ur handlingar. *Lärande om* handlingsutrymme är i forskningsöversikten det mest påtagliga men i resultatet är det *lärande i* handlingsutrymme som växer och utvecklas mest. Det är det lärande som skapas och utvecklas när musiklärararbete utförs.

När man lägger samman lärande om handlingsutrymme och lärande i handlingsutrymme är det möjligt att skapa *lärande genom* handlingsutrymme. Det

blir en del i en kontinuerlig process där man lär för att göra, samtidigt som man lär av att göra. I resultatet innebär detta möjligheter att byta perspektiv. Som musiklärare behöver man också reflektera kring sin position och sin plats i organisationen. Man måste kontextualisera sig själv så att man kan skapa distans till det man gör, och kunna reflektera över varför man gör det.

Musiklärarna och musiklärarstudenterna ser handlingsutrymme som något centralt i sitt arbete. De flesta informanterna uttryckte huvudsakligen att de hade stort handlingsutrymme. Detta resultat stöds av ett antal studier (Lipsky, 1980; Berglind, 1990; Vinzant & Crothers, 1998; Parding, 2007). En utgångspunkt för studien var att musiklärare upplever världen olika och därmed handlingsutrymme olika. För att förstå deras upplevelse av handlingsutrymme måste den sättas i relation till deras uppfattning om vad som konstituerar ett sådant utrymme. De empiriska resultaten i den här studien visar att musiklärare upplever att det är viktigt att kontrollera, eller i alla fall ha starkt inflytande på de relationer där handlingsutrymme skapas. De beskriver i första hand handlingsutrymme som något de skapar i klassrummet; tillsammans med eleverna. Därmed inte sagt att de inte påtalar de yttre ramar som påverkar handlingsutrymmet. Hur dessa ramar påverkar beror på hur de upplever relationen i förhållande till sin yrkesidentitet. Exempelvis menar de mer professionsinriktade musiklärarna att organisatoriska ramar begränsar handlingsutrymmet och att de inte kan odla sina relationer med ämneskollegorna. Resultatet pekar på ett antal intressanta kännetecken som kan relateras till musiklärares handlingsutrymme. Detta har med rollidentitet att göra, men också med de relationer som musiklärare är involverade i tillsammans med elever, kollegor och rektor.

6.1.2 HANDLINGSUTRYMME MELLAN MUSIKLÄRARE OCH INSTITUTIONELLT SAMMANHANG

Fenomenet handlingsutrymme kan relateras till idén om livsvärlden. En aspekt av livsvärlden utgörs av musiklärares och musiklärarstudenters upplevelser av yrkeslivet. Resultatet visar att handlingsutrymme erfars i yrkeslivet, vilket har beröringspunkter med resultat från tidigare studier (Edman, 2003).

HANDLINGSUTRYMME I YRKESLIVET

I resultatet beskrivs handlingsutrymme som ett tillstånd när man som musiklärare och musiklärarstudent har tillgång till alla sina resurser. Då blir handlingsutrymme främst ett socialt och mentalt fenomen, den mentala bild vi har av hur det man själv gör bidrar till vad man själv och andra har möjlighet att göra i framtiden. Det är oklarheten om var gränserna går för vad som är möjligt och omöjligt att göra som skapar den stora osäkerheten. I innebörden ”att vilja men inte kunna” (5.3.1) och ”att vilja men inte veta hur” (5.3.2) beskrivs osäkerheten och obalansen mellan krav, egenkontroll och stöd.

Eftersom handlingsutrymme konstitueras i de sammanhang där handlingsutrymme kan erfaras betyder det att handlingsutrymme skapas genom att man vistas i yrkeslivet.

I föreliggande resultat framträder upplevelsen av handlingsutrymme i livsvärlden utifrån tre dimensioner. Den första tankemodellen avseende handlingsutrymme leder till en bild av ett avgränsat område som har relativt konkret form och som kan variera i omfång beroende på olika faktorer avseende hur specifikt det definieras. Handlingsutrymmet enligt detta betraktelsesätt blir då det som anges i delegationsordningar eller på annat sätt tydligt definieras som lärarens ansvar. Det kan handla om uttryckliga regler som ska följas, till exempel nationella planer, lagar och förordningar eller arbetsmiljöfrågor. Dessa yttre faktorer stämmer väl in på Sandbergs (1996) beskrivning av skolans ramfaktorer.

I resultatet finns ytterligare en dimension av handlingsutrymme där det finns en spänning. Det gäller i vilken mån lärarna och lärarstudenterna tillåts fatta självständiga beslut. Här är handlingsfriheten således det som medger eller skapar möjligheter att inom ramarna trots allt påverka ett beslut, även om handlingsutrymmet är begränsat. Den här dimensionen ligger nära vad Berg (2003) beskrivit i sitt perspektiv på en skolutveckling som vilar på frirumsstrategin vars nyckelord är yttre och inre gränser samt frirum. De yttre gränserna markerar skolans mångskiftande uppdrag. De inre gränserna står för det vardagsarbete som bedrivs av och inom en enskild skola så som det gestaltas i förekommande skolkulturer. Det tillgängliga friutrymmet utgörs av skillnaden

mellan yttre och inre gränser. Handlingsutrymmet är på så sätt nära knutet till möjligheten att utforma beslutet, medan handlingsfriheten handlar om möjligheten att fritt välja hur man ska genomföra beslutet.

Resultatet visar att det också finns en tredje dimension, eller snarare en koppling eller ännu bättre, återkoppling. I sitt handlande kan musiklärarna och musiklärarstudenterna, genomföra praxisändringar som senare också kan leda till att formella regler och riktlinjer ändras, främst då om handlingsfriheten är stor. På så sätt finns också en skillnad mellan objektivt och subjektivt handlingsutrymme (Aronsson & Berglind, 1990) som kännetecknas av rörelse. Individen kan genom sina handlingar utvidga sitt utrymme att agera, men det faktiska handlingsutrymmet kan både överskattas och underskattas. I intervjuerna talar informanterna förhållandevis lite om det formella handlingsutrymmet, det vill säga de nationella planer, lagar och förordningar som påverkar yrkeslivet. Det kan tolkas som en omedvetenhet eller nonchalans inför de yttre påverkansfaktorerna. Det upplevda handlingsutrymmet förhåller sig lite eller inte alls till dessa faktorer. Handlingsutrymme har på så sätt inte bara en horisontell innebörd – i termer av delegation, et cetera – utan också en vertikal innebörd, det vill säga att en aktör kan fritt agera inom ett verksamhetsområde utan att inskränka någon annan aktörs område, eller att någon annan konkurrerar om inflytande över samma område.

HANDLINGSUTRYMME I MUSIKLÄRARUTBILDNINGEN

I Rostvall och Wests (1998) modell av den mångdimensionella lärarrollen börjar och slutar allting med musiklärarens värderingar. De beslut lärare fattar i varje undervisningssituation grundar sig på tidigare erfarenheter och på de värdesystem som blivit till genom lärarens erfarenheter i livsvärlden, det vill säga hur läraren bedömer olika situationer. En lärares värderingar utgör grunden för alla typer av beslut som han eller hon fattar. I resultatet efterfrågar musiklärarstudenterna möjligheter att verbalisera sina föreställningar och erfarenheter tillsammans med kollegor och lärare i lärarutbildningen. Problematiken borde uppstå då musiklärarutbildningen upplevs vara starkt kopplad till lärarutbildarnas egna personliga erfarenheter. Deras personliga erfarenheter av egen undervisning ligger kanske långt tillbaka i tiden och kan inte

enkelt överföras och generaliseras till lärarstudentens framtida yrkessituation. Värderingarna hos lärarutbildarna delges dels muntligt och medvetet, men även i okommenterade musikpedagogiska handlingar. Värderingar, handlings- och tolkningsmönster som inte formuleras i ord utan tas för givna, upplevs svåra för lärarstudenter att uppfatta, tolka och förhålla sig till då de i sin tur ska utveckla egna kunskaper om och i undervisning. I musiklärarutbildningen sker alltså en socialiseringsprocess genom att lärarutbildare talar om vad som är möjligt och vad som inte är möjligt. I resultatet ses även hur lärarutbildarens egna föreställningar och förhållningssätt påverkar utvecklandet av handlingsutrymme hos informanterna det vill säga det som de också i handling visar på ett mer eller mindre medvetet sätt.

En viktig ingrediens i yrkesutbildning och yrkesutveckling är att träna upp förmågan att se saker och ting från olika utgångspunkter och att lära sig väga för och emot i valet av olika handlingsalternativ (Bronäs & Selander, 2006). Handledning är en sådan aktivitet som påverkar socialiseringen in i yrket och som stärker såväl den personliga som den kollektiva yrkesidentiteten. Handledning börjar under utbildningstiden då lärarstudenten tilldelas en handledare på de arbetsplatser där den verksamhetsförlagda utbildningen sker. Handledaren, en musiklärare med musiklärarexamen och i bästa fall också någon form av handledarkompetens och -utbildning, ska vägleda studenten in i musiklararbetet. Målet för handledningen är att ha tid för reflektion över det egna arbetet och fördjupa kunskapen om sig själv. Det innebär en socialisering in i den verksamhet man eventuellt kommer att anställas i med de normer och värderingar som råder i arbetsgruppen.

Läraren och lärarstudenten behöver utmana och göra upp med traditioner, förgivettaganden, handlingar och skeenden i sin nuvarande eller kommande lärarverksamhet. Det innebär en situation som under alla omständigheter är svårbemästrad. För den individuella läraren och studenten innebär det ofta ett stort risktagande att gå utanför traditionen och aktivt designa nya pedagogiska situationer, eftersom dessa nya handlingar alltid bedöms gentemot de handlingar som föreskrivna av traditionen. Genom att göra på ett annat sätt än brukligt utmanar den nytänkande läraren värden, idéer och personer med hög status inom institutionens hierarki (Rostvall, 2008). I samband med den verksamhetsförlagda utbildningen i musiklärarutbildningen i musik ställs denna

problematik på sin spets. I resultatet upplevs den verksamhetsförlagda utbildningen i huvudsak positiv av studenterna. Några upplever att de har oändligt handlingsutrymme, att de har tillåtelse att fatta nästan vilket beslut som helst, men de är ytterst osäkra på utfallet. Det handlar för dessa personer om en genuin ovisshet och i denna belysning är viktigt med handledning. Ingen kan egentligen veta vad som är rätt att göra därför att situationen är ny och unik. De måste välja och de måste senare stå till svars för sitt val. Olika miljöer består av villkor som stimulerar eller hämmar, gynnar eller hindrar en individs handlingar. Hur individen handlar i den fysiska miljön beror delvis på andras förväntningar, krav, samtycken eller avståndstagande. Osäkerheten kan göra att även en ytterst välmenad kommentar tolkas som avgörande kritik, varför handledningen måste ske med ansvar och stor respekt för det förtroende det innebär att kommentera en kollegas, eller en blivande kollegas, yrkeshandlingar.

Att vara musiklärare innebär att ha ett handlingsutrymme och handlingsfrihet, men på vissa områden är musiklärare på ett sätt ”maktlösa”, till exempel har de inte befogenheter att styra ekonomin och de måste också verkställa de politiska besluten. Det är inget som informanterna reflekterar särskilt mycket över utan det verkar snarare uppfattas som en given förutsättning i arbetet. Här framträder snarare andra förklaringar till upplevelser av möjligheter och begränsningar som till exempel värderingar, företrädelsevis professionella värderingar och i föreliggande avhandling är utbildningsbakgrunden en stark påverkansfaktor. Här kan en koppling göras till DiMaggio och Powell (1983) som menar att likformighet i undervisningen bibehålls och förstärks bland annat genom en likartad utbildningsbakgrund. För musiklärarstudenterna är självklart utbildningen en del av livsvärlden. Utbildningen är en stark kraft i att skapa en yrkesidentitet. Den anger vad som ska göras och hur man utför detta. Den osäkerhet som belyses i Arbetsmiljöinspektionens rapport (2002) tycks i föreliggande avhandling handla om att lärare och lärarstudenter är osäkra på hur det socialt konstruerade systemet skulle reagera om de skulle handla annorlunda ”än man alltid gjort”. De vet inte hur kollegor, kursare, lärare, handledare och så vidare skulle reagera om de gjorde det som ur det egna perspektivet förefaller klokt. Inför valet att inte bli förstådd och riskera sitt upparbetade förtroendekapital är det lätt att välja att göra som man alltid har gjort.

I resultatet speglar lärares förhållningssätt deras värderingar och de traditioner som de bär med sig. De handlingsalternativ som uppenbarar sig präglas i hög grad av erfarenheter från tidigare lärare och lärosituationer. Detta betyder att de flesta lärarstudenter redan innan musiklärarutbildningen startar har föreställningar om vad som är möjligt och inte möjligt att göra som musiklärare. I några fall verkar inte utbildningen ha påverkat den föreställningen alls utan snarare befäst ett tidigare tänkt handlingsutrymme. Här är skapandet av en yrkesidentitet snarare än en yrkesroll tydlig i resultatet. Till skillnad mot yrkesrollen är yrkesidentiteten inte beroende av organisationer utan det är den bild som musikläraren och lärarstudenten bär med sig själv som yrkesperson. Bilden av den ensamarbetande som en person som är ”ett” med sitt arbete är formad dels utifrån tidigare erfarenheter, dels av institutionaliserade uppfattningar. Det som blir specifikt för varje enskild individ är hur dennes yrkesidentitet fyller rollen och bildar basen för den personliga delen i yrkesrollen. De personliga motiven för att bli musiklärare kommer att samspela med utbildningens krav på olika kunskaper och är en viktig aspekt av socialiseringen in i yrkesrollen.

Den formella delen av yrkesrollen definieras utifrån tjänstebeskrivningar i den organisation och position musikläraren arbetar. Hur den enskilda läraren sedan använder sina kompetenser kommer att bero på den kultur och de normer och värderingar som råder på arbetsplatsen och på hur läraren tolkar sin roll i relation till sammanhanget. I resultatet blir det synligt att oavsett organisation kommer yrkesrollen att utformas utifrån dessa premisser genom att individen måste anpassa sig till de organisatoriska förutsättningarna.

Lundquist (1998) beskriver socialiseringsprocessen utifrån ämbetsmannarollen – vilket jag här ser synonymt med yrkesrollen för musiklärare. Socialisering, disciplinering, kontroll och utbildning är enligt Lundquist fyra kategorier av åtgärder som är viktiga påverkansvägar för anpassning in i rollen. Överfört till resultatet i föreliggande avhandling innebär socialisering att musiklärare och musiklärarstudenter socialiseras in i organisationen genom att de övertar och internaliserar de värden, verklighetsuppfattningar och identifikationer som organisationen har. I resultatet kan man skönja att hur framgångsrik socialiseringen blir beror på organisationens grad av identitet och i vilken grad dess värden och verklighetsuppfattningar överensstämmer med indivi-

dens personliga värden. Disciplinering skulle i detta fall kunna innebära att läraren och lärarstudenten lär sig skilja mellan de krav som ställs på tjänsten och sina personliga värderingar, verklighetsuppfattningar och identifikationer. Graden av disciplinering är beroende av styrkan i socialiseringen, av vilka belöningar läraren eller lärarstudenten får av organisationen och vilka alternativ till anställningen eller studierna hon eller han har.

Kontroll som medför att överordnade kan ändra och förkasta lärarens och lärarstudentens beslut och där han eller hon måste förhålla sig till detta innebär antingen en anpassning eller att agera utifrån andra handlingsalternativ. Utbildningen blir då den plattform som innebär att musikläraren ska lära sig förstå och kunna hantera organisationens och yrkets möjligheter och begränsningar.

Anpassningsprocessen sker på olika sätt, till exempel är enligt resultatet ”utveckling genom samtal” (5.2.7) en betydelsefull aspekt. Ytterligare en aspekt är hur organisationen och yrkesrollen stämmer med hur den enskilda läraren och lärarstudenten ser på sitt utövande av musiklärararbete. Den formella yrkesrollen är således inte statisk. Rollen förändras genom att organisationen förändras, men också genom att de personer som bär upp yrkesrollen har olika idéer om sin yrkesroll och olika erfarenheter som kommer att påverka och utveckla rollen. I resultatet är detta ramen för hur den formella yrkesrollen formas, samtidigt som det finns individuella variationer i hur individer förhåller sig till denna och till organisationen. I denna anpassnings- eller socialiseringsprocess, vilken börjar under utbildningen, skapas såväl ett ”professionellt vi” som ett ”professionellt jag”, i vilket ingår yrkesnormer, yrkeskultur och yrkesregler (Selander, 2006, s. 37).

HANDLINGSUTRYMME GENOM MUSIKLÄRARETIK

I syfte att uppnå legitimitet och erhålla allmänhetens förtroende måste en profession visa att den är uppgiften duglig och handlar på godtagbart vis. Ett centralt drag i denna process är att utveckla särskilda etikkoder över vad som anses vara lämpliga handlingar och agerande för de professionella yrkesutö-

varna. Dessa koder har det dubbla syftet dels att snabbt inskola och socialisera nya medlemmar till professionen, dels att utåt visa en enighet och ge en trygghet till allmänheten om hur professionen förväntas agera. Man kan säga att etiken har en viktig betydelse då det är genom denna som professionen centreras.

Inom läraryrket finns många etiska dilemman då man som musiklärare arbetar med människor i olika situationer. Man kan göra stora ingrepp i människors liv, vilket kan få följder som är omöjliga att överblicka. Det kan röra sig om att ge olika former av stöd, som kan upplevas som kränkande och nedvärderande, hur ”god” avsikten än är. Det kan röra sig om att göra bedömningar och föreslå insatser som förstärker människors utsatthet i stället för att hjälpa dem. Som musiklärare utövar man sitt yrke i en etisk mellanmänsklig dimension, vilket ställer krav både på att lärarna har tillräckliga möjligheter att handla i överensstämmelse med sina bedömningar och på de organisationer i vilka musikundervisning äger rum.

Den etiska dimensionen i yrkeslivet poängteras av flera informanter. Att vara musiklärare innebär ständiga valsituationer. I varje ögonblick fattar läraren moraliska och andra beslut, som på olika sätt kommer att påverka skeendena i lektions- eller klassrummet. Dessa ställningstaganden kan i större eller mindre utsträckning vara grundade på etiska principer. Försöken att skapa gränser mot andra yrkeskårer sker bland annat genom att man formulerar etiska regler som på olika sätt styr de professionellas yrkesutövande (Selander, 1989; Colnerud, 1995; Fjällström, 2006). En yrkesetisk plattform för lärare antogs först i juni 2001 av de två stora lärarfacken, Lärarförbundet och Lärarnas Riksförbund. I förordet står det att ”Allt lärande innefattar värderingar och etiska ställningstaganden. I de etiska principerna återspeglas de gemensamma värderingar som lärare har och förväntas ha” (www.lararforbundet.se).

Den yrkesetik som funnits tidigare har utvecklats i den direkta yrkesutövningen på skolorna; den utgörs av de önskvärda karaktärsdrag, värderingar och normer som hålls för gängse, passande eller rent av självskrivna. Den sitter *i* snarare än *på* kollegierummets väggar och förmedlas genom deltagande i läraryrkets praktik. Yrkesetiken är inte reflekterad och klart uttryckt, den har inte legitimerats genom en kollektiv överenskommelse och omfattar endast

lärarna på en skola. Det här kan jämföras med Bergs (2003) skolkulturer, som kan variera inom en och samma skola och mellan olika skolor.

I resultatet förekommer två ganska olika företeelser som kan betecknas som etik i praktiskt tillstånd. Den ena är det som kallats lärares tysta kunskap (Polanyi, 1966) och den andra är förekommande mönster av vad man vagt ”kan förvänta sig”, det som framstår som ”naturligt”, ”normalt” och ”lämpligt”. Vad som anses ”lämpligt” varierar med omständigheterna och i resultatet urskiljs tre olika typer. Den första är opersonliga mönster av de för lärarrollen lämpliga positiva och negativa attityderna. Informanternas känslor, reaktioner och val formar attityderna under de villkor som råder där man verkar. De tillägnas av den enskilde genom en yrkessocialisering. Den andra och tredje är likaså aspekter av yrkessocialisering, nämligen beteende och verksamhetsform. Beteenden utgör hur en lärare ”bara gör” i olika sammanhang. Det är en fråga om oreflekterad anpassning av beteendet till rådande omständighet och befintlig skolkultur. Verksamhetsformen handlar om de lämpliga beteendemönstren på den kollektiva, organisatoriska nivån. Det är sätten ”hur vi jobbar på den här skolan” i olika sammanhang, oavsett om informanterna uppskattar det eller inte.

Forskare har beskrivit hur attityder, beteende- och verksamhetsformer i skolan påverkar elevernas lärande på ett sätt som kan stå i strid med de uttryckliga principerna för deras lärande (Arfwedson, 1992; Jordell, 1986); detta har betecknats som den ”dolda läroplanen” (Jackson, 1969; Broady, 1981) . På samma sätt utgör den yrkesetik i praktiskt tillstånd som finns i lärarutbildningen och skolorna ett slags dold läroplan för lärandet av läraryrkets etik (Bayer & Brinkjær, 2003). Det finns en uppenbar risk att det är denna, snarare än artikulerade principer för läraryrket, som blir avgörande. Föreliggande resultat tyder på att varje skola har sin skolkod som lärare och lärarstudenter socialiseras in i. Det tycks även råda en ämneskod som tillåter musikläraren ett eget handlingsutrymme. Oavsett om läraren socialiseras in i en skolkod eller en kod för sitt ämne torde det ändå vara så att äldre föreställningar om yrkets förutsättningar och ämnets innehåll och metodik ofta får övertag gentemot nyare. Vid socialisation av musiklärare lär sig individen sin yrkesroll och det sker i samspel med de redan verksamma musiklärarna på en skola och i musiklärarutbildningen.

Resultatet visar att det existerar en uppövad tyst yrkesetisk insikt. Det är från

denna tysta yrkesetiska insikt som informanterna hämtar sina yttersta skäl för vad de gör och inte gör. Ett exempel på detta kan vara när de talar om handlingsutrymme som något man lärt sig genom föredöme, genom handgripligt visande, exempelvis när en musiklärare visar en lärarstudent vad musikundervisningen ska innehålla. Till denna kategori kan man räkna implicita yrkesetiska kunskaper, principer som visserligen är föga eller olikartat artikulerade, men som informanterna uppger när man frågar dem om vad de menar är rimligt och rätt i lärares handlande i skolan.

Den mest radikala tanken är att tyst kunskap syftar på det tänkta förhållandet att vetande har oartikulerade inslag. I resultatet visar sig sådan kunskap som intuitiv, det ligger ”i blicken” eller utgör en ”känsla” för situationen vilket ligger i linje med Atkinsons och Claxston (2003) begrepp *the intuitive practioner*.

HANDLINGSUTRYMME GENOM TRADITIONER

Rostvall (2008) skriver att ”institutionen instrumentalundervisning med dess historia, skapar hos dem som har erfarenheter av den, olika typer av förväntningar på vad som är möjliga och önskvärda handlingar inom dess ramar, i dess praktik.” (s. 148). Musiklärare och lärarstudenter gestaltar på så sätt en institution som formats under många år och de blir tillsammans aktörer i ett tankekollektiv med ett visst sätt att tänka som styr såväl hur de uppfattar företeelser som hur de pratar om den. En tolkning av livvärldserfarenheterna ”traditioner och föreställningar” (5.2.1) är att erfarenheten från ”praktiken” har en legitimitet som baseras på historien snarare än på om den är funktionell i dagens situation.

Resultatet visar att handlingsutrymmet även påverkas av de föreställningar som lärare och lärarstudenter har om yrkeslivets innehåll, utmaningar och möjligheter. Dessa föreställningar har som redan påpekats sin upprinnelse i egna erfarenheter av tidigare lärosituationer och lärare. På så sätt påverkas handlingsutrymmet av en lärarsocialisation som startar redan i barndomen i samband med mötet med den förste musikläraren. Andersson (2005) drar en liknande slutsats att dessa tidiga intryck i de flesta fall utgör ”en betydande inspirationskälla till egna idéer om hur instrumentalundervisning ska bedrivas” (s. 95) Avsaknaden av pedagogiska diskussioner bidrar till att den individu-

ella lärarens erfarenheter i form av tankar och ideal får styra den pedagogiska utvecklingen och därmed borde konsekvensen vara ett begränsat handlingsutrymme.

6.1.3 HANDLINGSUTRYMME MELLAN MUSIKLÄRARE OCH UPPGIFT

Livsvärlden är ett betydelsesammanhang. Människor söker mening i sin livsvärld, vilket visar sig i föreliggande studie. Spänningsfältet mellan möjligheter och begränsningar visar sig som en ständigt pågående rörelse som innebär ett sökande efter livsmening i varje nytt ögonblick. Rörelsen mellan handlingsutrymme och begränsningar av detsamma handlar alltså djupast sett om människans strävan efter att skapa mening i sina liv. Det är en existentiell mening som rör människors innersta längtan. Längtan efter mening har anknytning till handlingsutrymme och yrkesliv.

I livsvärlden ingår värden, vilka erfars som handlingsutrymme. Att erfara ett förutsättningslöst människovärde upplevs som handlingsutrymme. Det innebär att människovärdet grundas på att människor existerar och inte på vad de presterar. Resultatet visar musiklärares behov av att ibland ”bara vara” utan att prestera och behöva vara nyttiga för att duga som människa. Att betrakta människor i ett fenomenologiskt perspektiv innebär att människor *är* sina levda kroppar. Det synsättet skiljer sig från Descartes dualistiska tes: jag tänker, alltså existerar jag. En fenomenologisk syn på människan skiljer sig också från ett synsätt där människan betraktas som en handlingsposition, vilket innebär att hon som varande utesluts från handlingen och en målstyrd, objektinriktad handling kvarstår (Molander, 1996): ”Kroppsligheten måste tas på allvar om man alls skall förstå kunskap i handling.// Och det betyder att ta kroppsligt varande – kroppsligt vara-i-världen – på allvar” (s. 29). Med ett målstyrt synsätt finns en risk att människovärdet grundas på vad människor gör, vad som presenteras och inte på att de existerar. En fenomenologisk filosofi om människans existens har alltså visat sig kunna förklara behov som uttryck i denna undersökning.

I det följande presenteras hur handlingsutrymme skapas genom tid, rum, cirkularitet, intentionalitet, värderingar och valmöjligheter.

HANDLINGSUTRYMME GENOM TID

Resultatet visar att musiklärare och lärarstudenter har behov av en rytm i livet, vilket innebär att det måste finnas tid för att skapa handlingsutrymme. Det framgår i resultatet att spänningsfältet mellan möjligheter och begränsningar i handlingsutrymmet tenderar att utslätas i lärare och lärarstudenters livsföring på grund av krav på ett forcerat tempo i samhället. Det här bekräftas av tidigare forskning (Allvin et al.,1999; Tegsjö, Hedin & Eklund, 2000) som visar att människor i arbetslivet tenderar att minimera pauser och reducera möjligheter till att tillgodose sina behov att skapa handlingsutrymme. Behovet av att skapa handlingsutrymme undertrycks såväl på individnivå som på organisationsnivå i arbetslivet. I föreliggande studie utrycks detta på individnivå.

Ett begränsat handlingsutrymme beskrivs som ”att vilja men inte kunna” , ”att vilja men inte veta hur ” och “att kunna men inte vilja” (se 5.3.1, 5.3.2 respektive 5.3.3). Alla kategorierna beskrivs upplevelser av begränsat handlingsutrymme i förhållande till tid. I den första föreligger tidsbrist då planerade åtaganden inte hinns med, medan det i den andra innebörden av begränsat handlingsutrymme förefaller att finnas tid i överflöd, men det upplevs ändå inte vara tillräckligt för att möjliggöra handlingsutrymme. Det kan förstås som att ett begränsat handlingsutrymme inte är relaterat till tiden i sig, det vill säga den objektiva tiden, utan snarare till de handlingar som utförs eller som lärare och lärarstudenter vill utföra och hur dessa är relaterade till deras behov. Med andra ord, levd tid kan förstås som människors relation till aktiviteter, vilket i detta fall innebär handlingar och åtaganden som har planerats och som ska utföras. Merlau-Ponty (1962/1999) menar att ”time is, therefore, not a real process. It arises from *my* relation to things. Within things themselves, the future and the past are in a kind of eternal state of pre-existence and survival” (s. 412).

Musiklärare och musiklärarstudenter har alltså i sin riktadhet förfluten tid och minns genomförda projekt, eller mot framtiden och planerade projekt. Det kan då upplevas som övermäktiga åtaganden, då alltför många projekt inryms i en begränsad objektiv tid och därför kan tidsbrist upplevas. I den tredje kategorin ”att kunna men inte vilja”, ingår tvång, vilket innebär en upplevelse av obegränsad tid, som dock inte är möjliggörande. Anledningen till det här tycks vara att musiklärare och musiklärarstudenter inte upplever ett samspel mellan vilja, kunskap och handling.

Resultatet visar alltså att musiklärare och musiklärarstudenter erfar handlingsutrymme när de kan ägna sig åt handlingar som de vill göra, utan tidspress. Det föreligger därför en form av relation mellan handlingsutrymme och upplevelse av tid, men upplevelsen av handlingsutrymme är inte enbart avhängig av den objektiva tiden. Om handlingsutrymme inte kan mätas i proportion till tidskvantitet får det betydelse för hur förutsättningar kan ges i yrkesliv och utbildning för att lärare och lärarstudenter ska kunna skapa handlingsutrymme. Det kanske inte är tillräckligt med att skapa kortare arbetstid för att öka fritiden, eftersom handlingsutrymme handlar om hur musiklärare och musiklärarstudenter förhåller sig till tiden och till de projekt som verkställs. Även fritiden kan fyllas med en mängd åtaganden som kan leda till upplevelse av tidsbrist och därmed ett begränsat handlingsutrymme.

HANDLINGSUTRYMME GENOM RUM

Handlingsutrymme i bemärkelsen vilja, kunskap och handling kan relateras till begreppet rum. Det gäller att handlingsutrymmet är av en sådan art att det ger möjlighet till önskvärd handling. Om handlingsutrymmet upplevs begränsat kan det å andra sidan bero på att ambitionerna överstiger lärares och lärarstudenters förutsättningar för handling. Andra aspekter av rummet, i form av betraktande och erfarande av stämningar, återfinns i resultatet. Att med alla sinnen erfara stämningar av ”lustfylld stimulans – lustfylld utmaning” är exempel på dessa rumsliga aspekter. Att uppleva sig ”trygg i sitt värde” ger förutsättningar för att lärare och lärarstudenter ska uppleva ett stort handlingsutrymme och att ”det är högt i tak”.

Tid och rum betraktat i ett fenomenologiskt perspektiv har betydelse för lärande. Bengtsson (1998b) beskriver hur dessa aspekter i en klassrumssituation inverkar på lärandet. I skapandet avseende handlingsutrymme kan också de rumsliga och tidsliga aspekterna beaktas. Lärande om handlingsutrymme, lärande i handlingsutrymme och lärande genom handlingsutrymme förutsätter att den skapande kan uppleva en rytm och ha möjlighet till eftertanke och reflektion. Vidare förutsätts att handlingsutrymmets rumsliga aspekter som har beskrivits ovan, kan erfaras i skapandet.

I resultatet visas att skillnaden mellan objektivt och subjektivt handlingsutrymme kännetecknas av rörelse, individen kan genom sina handlingar skapa sitt utrymme att agera, men att det faktiska handlingsutrymmet både kan överskattas och underskattas av individen.

HANDLINGSUTRYMME I CIRKULARITET

Resultatet visar exempel på en cirkularitet mellan den levda kroppen och livsvärlden. För att musiklärare och musiklärarstudenter ska skapa handlingsutrymme krävs att deras behov och längtan överensstämmer med den världens beskaffenhet. När det finns behov av att reflektera för att få distans och komma i balans förutsätts tystnad, stillhet och avskärmning från yttre intryck. När behov av lustfylld stimulans föreligger erfars handlingsutrymme om det finns yttre förutsättningar för att behovet kan tillfredsställas. Resultatet visar att informanterna erfar handlingsutrymme genom ”reflektion” (se 5.2.5) i ”samtal” (se 5.2.7), samt i ”lustfylld stimulans” (se 5.2.9). Cirkulariteten mellan den levda kroppen och livsvärlden innebär att i skola och utbildning behöver förutsättningar skapas i miljön, enligt ovan nämnda aspekter, för att musiklärare och musiklärarstudenter ska kunna skapa handlingsutrymme.

Cirkulariteten mellan den levda kroppen och livsvärlden visar sig även i resultatet som avser begränsningar av handlingsutrymme. För högt ställda yttre krav i form av exempelvis ökad arbetsbelastning, otydliga krav och otydlig organisation skapar en friktion i vilja, kunskap och handling. När en begränsning av handlingsutrymmet har pågått en längre tid berörs lärare och lärarstudenters upplevelse av sitt värde. Skårderud (1999) menar att i dagens samhälle har en skammens attityd utvecklats som ligger i detta att ”inte hinna med”, vilket får betydelsen att ”man inte duger och är inte tillräckligt bra” (s. 31). Människor värderas efter prestationsförmåga. I föreliggande resultat innebär handlingsutrymme att vara trygg i sitt förutsättningslösa värde. Att lära sig vara trygg i sitt värde handlar om självuppfattning, som ligger till grund för människors handlande (Dueseund, 1996). Duesund antar att positiva värden i en kultur också uppfattas positivt när en person värderar sig själv. Värden i kulturen utgör alltså ett slags immanent pedagogik för hur människor uppfattar sig själva. En konsekvens av det här resonemanget blir alltså att för att

människor ska lära sig inse sitt förutsättningslösa värde krävs dels en medvetenhet om vilka värden som är rådande inom arbetslivets kultur, musikkultur eller i vardagslivets kultur som inverkar på människors självuppfattning och handlande. Cirkulariteten mellan människor och kulturen innebär att människor har nyskapande förmågor till att förändra sin kultur till att motsvara sina behov av att skapa handlingsutrymme. En kultur är inte statisk, utan ett nytt innehåll kan skapas genom en ömsesidig anpassning mellan människor och kultur. Det sker genom en ständigt pågående lärande utveckling och ett ständigt pågående införlivande av eller avståndstagande från olika delkulturer (Svensson, 1998). Innebörden av att ”finna eller skapa källor där kraft kan hämtas” avspeglar musiklärare och musiklärarstudenter som aktiva skapare av kultur som innebär handlingsutrymme.

Resultatet visar att musiklärare och musiklärarstudenter utvecklar en färdighet till att skapa handlingsutrymme genom erfarenhet. I erfarenhetsbegreppet inryms kropp, tanke och känsla, samt en cirkularitet mellan dessa aspekter. Kroppen är människors tillgång till världen och utgör centrum för erfarenhet och kunskap. Att skapa handlingsutrymme innebär att medvetandegöra sitt behov av rytm. Det gäller att bland annat lära sig att lyssna till kroppens signaler, till sin känsla och förstå vad erfarenhet betyder. Att lära sig tillåta en rytm handlar om ett viljemässigt engagemang. Musiklärare och musiklärarstudenter söker förnuftsmässigt att planera och prioritera handlingar i överensstämmelse mer erfarenheter av kroppen, känslan och viljan. Att lära sig finna och skapa källor där kraft kan hämtas, innebär att kroppslig, känslomässig och livserfarenhet samverkar. Här finns en variation av metoder och miljöer som kan väljas, enligt den lärandes behov. Lärandet konstitueras i yrkeslivet, i utbildning, i kulturen och i den mellanmänskliga aspekten av livsvärlden, samt i avskildhet. Kroppslig erfarenhet ingår alltså i lärandet och kroppen engageras i handling.

HANDLINGSUTRYMME GENOM INTENTIONALITET

Handlingsutrymme i bemärkelsen ”utveckling genom målbeskrivning” innebär att fokus för uppmärksamhet och handling ändras för att utveckling ska erfaras. Det betyder att intentionaliteten riktas bort från det som skapar

bekymmer och tvång. I stället riktas den mot det som ger lustfylld stimulans eller lustfylld utmaning.

Föreliggande resultat visar att musiklärare och musiklärarstudenter har behov av att avskärma sig och koppla av i kravlöshet, för att sortera intryck och utveckla integration. Det innebär att intentionaliteten riktas mot det egna subjektet i form av självreflektion och även mot tidigare inträffade företeelser som kan begrundas i relation till den egna existensen. Den reflektion som har beskrivits i resultatet överensstämmer med hur kunskap konstrueras och förhandlas gemensamt av studerande och lärare i de kulturer som de ingår i (Bron & Wilhelmson, 2004). Det sker genom intersubjektivitet, språk, reflektion och självreflektion. Resultatet ligger också i linje med Bengtssons beskrivning av reflektion i bemärkelsen självförståelse som utvecklas i en begrundan över det som visar sig (Bengtsson, 1998a).

Att reflektera i form av avskärmning har beröringspunkter med tidigare forskning om arbetsmiljö och arbetsvillkor (Arbetsmiljöinspektionen, 2002). I ett samhälle med ständiga förändringar, där människor möts av nya erfarenheter och upplever alienation kan det vara fruktbart att ge förutsättningar för handlingsutrymme i form av att dröja i situationer där lärare och lärarstudenter kan återfå balansen och utveckla integration. Det handlar om att överbrygga diskrepansen mellan ”the habitual body and the body at this moment” (Merleau-Ponty, 1962/1999, s. 82). I det här har intentionalitet och reflektion betydelse enligt ovanstående resonemang.

HANDLINGSUTRYMME GENOM VÄRDERINGAR OCH VALMÖJLIGHETER

I resultatet indelas värderingar i olika undergrupper som människosyn, kunskapssyn, samhällssyn, kultursyn et cetera. Hur läraren uppfattar sig själv och sina medmänniskor, till exempel eleverna, får konsekvenser för hur vederbörande tolkar och handlar i klassrummet. Ett exempel är lärarnas och studenternas bedömningar av elevers begåvning och motivation. Om man snabbt delar in sina elever i kategorierna begåvad/obegåvad respektive motiverad/omotiverad borde det få stora konsekvenser för tolkningen av elevens agerande

i olika situationer. När en ”begåvad” elev har problem med ett nytt moment, ser informanten det som något tillfälligt och övergående. Om informanten däremot uppfattar eleven som ”obegåvad” kan han eller hon – kanske omedvetet – välja att förhålla sig passiv, eftersom ”det inte är någon idé”. I det andra fallet skruvar alltså informanten ned sina förväntningar på eleven, vilket kan bli en självuppfyllande profetia. Eleven misslyckas, och eftersom informanten inte har några större förväntningar på att eleven ska klara sig bra, får denne också mindre hjälp. Samtidigt förstärks informanten ytterligare i sina tankar om begåvade respektive obegåvade elever.

Informanternas kategorisering av elever och konsekvensen av det här kan komma till uttryck på många olika sätt; genom att släta över problemen, identifiera problemet och ge stödjande kommentarer med mera. Vi kan konstatera att informanten gör sin tolkning av situationen mot en ram som tas förgiven. Elevens begåvning ses som den mest väsentliga variabeln i kunskapsutvecklingen. Informantens eget agerande anses inte kunna påverka situationen, den variabeln uppmärksammas överhuvudtaget inte.

I resultatet beskrivs ett antal förhållanden som man inte kan lösa, men som man måste lära sig leva med eftersom musikläraryrket bygger på dessa dilemman och de därför inte kan undvikas. På så sätt är musiklärararbetet en relativ verksamhet. Det ger en verksamhet som utgår från osäkerhet. Genom att betrakta osäkerheten som en möjlighet antar musiklärarna och lärarstudenterna utmaningen att skapa bästa möjliga musiklärararbete. En tolkning är att när handlingsutrymmet inte är fixerat är möjligheterna flera och därmed kan musikläraryrket vara en kreativ verksamhet i dubbel bemärkelse.

I dag diskuteras om regler, riktlinjer och förnyade kursplaner kan ge lärare en säkerhet och trygghet i sitt arbete (Fjällström, 2006). De skulle kunna bidra till att förtydliga, förenkla och klargöra en hel del, men enligt resultatet kan musiklärarens breda verksamhetsfält aldrig fångas i enkla modeller. Osäkerheten är ofrånkomlig. Därför ligger utmaningen i att vara trygg i osäkerheten, ett sätt att forma en yrkesidentitet, där osäkerheten är en given del och där man betraktar den mer som en möjlighet än som ett hinder. Lärararbete i musik *är* inte, det *skapas* och *blir till* kontinuerligt genom de handlingar som

utförs. Som musiklärare är man därför i allra högsta grad delaktig i formandet av sin yrkesverksamhet.

I resultatets del om ”undervisningens form” (5.2.2) beskriver informanterna olika sätt att få nya kunskaper om hur arbetssätten fungerar i olika situationer. Kunskaperna ökar i sin tur lärarens repertoar av handlingar och han eller hon kan reflektera över flera möjliga handlingsalternativ. Rostvall och West (1998) pekar på att det innebär ständiga valsituationer att vara musiklärare. Det förstärker det uttalande en informant gör när lärarstudentens modell diskuteras.

> *Ja här finns ju massor med bra egenskaper som man ska ha; social, opartisk, målinriktad, flexibel, empatisk, kompetent, lyhörd, kreativ, öppen… [skruvar på modellen och tänker]. Det är ju egentligen inte egenskaperna som är det intressanta utan det är vad man gör av dem. Det är valen man gör som visar vem man egentligen är som musiklärare. (S6)*

De didaktiska och musikaliska val lärare gör i musikundervisningen kan därmed ha en tendens att bli personliga och de behandlas eller diskuteras inte på en generell nivå vare sig i musiklärarutbildningen eller i lärarkollegiet. I resultatet beskrivs hur enskilda informanter upplever att de är personligen ansvariga för resultatet i sin undervisning. Det får konsekvenser som att man diskuterar ”begåvade och intresserade” kontra ”obegåvade och ointresserade” elever eller ”bra eller dåliga metoder”. Mer sällan diskuteras musikundervisningen värdegrunder, lärares, studenters och elevers föreställningar och förväntningar samt undervisningens ideologiska, ekonomiska samt organisatoriska ramar.

6.1.4 HANDLINGSUTRYMME MELLAN MUSIKLÄRARE OCH RELATIONER TILL ANDRA

Handlingsutrymme erfars i den mellanmänskliga aspekten av livsvärlden. Livsvärldserfarenheterna ”utveckling genom samtal” (5.2.7) och ”samvaro med gemensamt intresse” (5.2.8) utgör aspekter av handlingsutrymme som kan relateras till begreppet intersubjektivitet. I en bejakande blick från den andre är det möjligt att erfara uppmuntran och stöd. I föreliggande resultat beskrivs blicken från den andre som upplevt handlingsutrymme i innebörden ”utveck-

ling genom samtal". Förutsättningar för handlingsutrymme skapas i en intersubjektivitet som beskrivs på liknande sätt.

HANDLINGSUTRYMME GENOM TRYGGHET

Enligt Rogers och Freiberg (1994) utgör en trygg och stödjande miljö, som inrymmer kvaliteter som äkthet, omsorg och empati, förutsättningar för lärande som är personcentrerat och handlar om att uppmuntra till nyfikenhet och den lärandes aktiva delaktighet i lärandeprocessen. Förhållningssättet beskrivs som "nonpossessive and nonjudgmental caring" (s. 54), vilket skapar en trygg atmosfär där den lärandes värdighet beaktas. Här finns en överensstämmelse med innebörden "utveckling genom samtal".

En lärande intersubjektivitet har en mening, en avsikt. Det betyder att en lärande intersubjektivitet handlar om ett budskap som kommuniceras från en människa till en annan, mötet är organiserat och har ett mål (Bengtsson & Kroksmark, 1994). Att skapa handlingsutrymme kan alltså beskrivas som en intersubjektivitet som förutom en relationsaspekt även inrymmer en innehållsaspekt, som handlar om att den lärande ska ta del av ett specifikt kunskapsinnehåll. Det handlar om att organisera tillfällen och situationer där den lärande kan skapa handlingsutrymme. Eftersom målet för den lärande intersubjektiviteten är att den lärande ska skapa handlingsutrymme, betyder det att förutsättningar för lärandet kan organiseras enligt dimensionerna lärande om handlingsutrymme, lärande i handlingsutrymme och lärande genom handlingsutrymme. I den lärande intersubjektiviteten sker ett ömsesidigt lärande, i bemärkelsen att den som skapar förutsättningar för lärande också lär sig något i processen. Läraren och den lärande samarbetar i lärandeprocessen för att uppnå ömsesidiga mål. Det kan jämföras med livsvärldserfarenheterna "utveckling genom målbeskrivningar" (5.2.6) och "reflektion" (5.2.5).

Livsvärlden inrymmer stämningar och handlingsutrymme innebär stämningar av trygghet och tillit. Relationen mellan handlingsutrymme och trygghet bekräftas i en studie (Arbetsmiljöinspektionen, 2002) där innebörden av begreppet trygghet beskrivs som en känsla av balans, lugn, harmoni och tillit. Upplevelsen av trygghet innebär bland annat aspekter som trygghet i relation till sig själv och till andra. Motsvarande aspekter av handlingsutrymme i form

av tillit och trygghet återfinns i föreliggande resultat såsom de redovisats i ”utveckling genom samtal” (5.2.7) och ”att vara trygg i sitt värde” (5.2.10).

Resultatet visar att skapandet konstitueras i den miljö där lärandet sker. Beskrivningarna av handlingsutrymme och att skapa handlingsutrymme visar att inre och yttre förutsättningar för handlingsutrymme är avhängiga av varandra. Exempelvis är erfarenheter av stämningar av trygghet, harmoni och trevnad avhängiga av att det finns materiella aspekter i yrkeslivet och utbildningen som ger upphov till sådana erfarenheter. Fenomenets subjektiva och objektiva sida korrelerar alltså ömsesidigt (Bengtsson & Kroksmark, 1994). Vidare krävs att den lärande riktar sin uppmärksamhet mot handlingsutrymmets socialiserade aspekter och verbaliserar tidigare erfarenheter, föreställningar och värderingar.

HANDLINGSUTRYMME I LUST OCH TILLIT

Även stämningar av skönhet och trevnad, liksom ”stanna upp – stimulans – lustfylld utmaning” (5.2.9) innebär handlingsutrymme. I situationer som kännetecknas av dessa innebörder sker en personlig utveckling och även en upplevelse av påfyllnad av livskraft. Resultatet kan också jämföras med den innebörd leken har i lärandet. Den lustbetonade leken som uttryck för glädje och livslust möjliggör handlingsutrymme. Här finns också den skapande leken som innebär att människor aktivt formar och bekräftar sin identitet, vilket beskrivs som ett tillstånd av handlingsutrymme på en ny integrativ nivå. I leken finns en lustfylld koncentration i den skapande handlingen och leken ger en upplevelse av balans (Shivers, 1981). Människors förmåga till lek och att anta lustfyllda utmaningar förknippas med upplevelser av tillit. För att våga anta lustfyllda utmaningar krävs att en grundläggande nivå av självtillit finns.

Ett värde som är centralt i livsvärlden är kärlek. Resultatet visar att vissheten om att vara älskad innebär handlingsutrymme. Denna aspekt av handlingsutrymme rör människors djupaste längtan. Enligt Månsson (2004) uttrycks detta begär i samhörighet med andra människor, vilket också föreliggande resultat visar. Att vara nöjd med sig själv, veta ”att man duger” innebär också handlingsutrymme, vilket kan relateras till människans önskan att kunna älska

sig själva. Det kan jämföras med Rousseaus tänkande om självkärleken som nödvändig för människors överlevnad för att kunna älska andra (Stensmo, 1994). Kärlek har tidigt utgjort ett grundmotiv för lärande. Hjärtats och handens didaktik som utvecklades av Pestalozzi inrymde värden som tillit och kärlek (Stensmo, 1994). Grundmotivet visar sig i resultatet genom att musikläraren verkar för andra människors växt och utveckling, för att bygga upp och bevara.

Livsvärlden är tvetydig och inrymmer motsättningar (Bengtsson, 1988). Det visar sig även i avhandlingens resultat. Det finns ett spänningsfält mellan handlingsutrymme och begränsningar av handlingsutrymme. Även i upplevelsen av begränsat handlingsutrymme finns en spänning, en kamp, i detta ”att vilja men inte kunna” , ”att vilja men inte veta hur” och ”att kunna men inte vilja”. Kampen verkar tärande på människors krafter. Beskrivningarna av begränsat handlingsutrymme kan jämföras med forskningsresultat avseende stress. ”Att vilja men inte kunna” innebär bland annat att viljan till handling finns men på grund av för högt ställda krav, i förhållande till inre och yttre resurser, kan handlingen inte utföras tillfredsställande och disharmoni uppstår. Relationen mellan krav och kontroll ingår i Karaseks stressteori (Karasek & Theorell, 1990).

Fenomenet handlingsutrymme har också ett värde i form av att vara något gott. I resultatet har handlingsutrymme som fenomen visat sig ligga i mellanmänsklig samvaro, i bemärkelsen hur människor förhåller sig till varandra för att samvaron ska upplevas utvecklande. Bekräftelse ingår som en aspekt i ett lärande möte. Lärande möten mellan lärare och studenter kännetecknas bland annat av ett genuint intresse för studenten och en ömsesidig grundläggande tillit. Bron och Wilhelmson (2004) skriver att de viktigaste slutsatserna när det gäller lärande i högre utbildning kan formuleras i orden ”tilltro, frihet och aktivitet” (s. 49). Den vuxenpedagogiska praktiken bör genomsyras av en tilltro till människan och hennes möjlighet att lära, utvecklas och inte minst förändra och förändras. Lärarstudenter behöver ha kraft genom tilltron för att kunna förändra det vardagliga och för att kunna uppfatta nya handlingsmöjligheter i arbetsvardagen.

HANDLINGSUTRYMME I ATT BLI SEDD OCH BEJAKAD

Att bli sedd och bejakad kan sägas vara en förutsättning för att ett barn ska växa och utvecklas, men behovet kvarstår hela livet och utgör alltså ett fundamentalt mänskligt behov. Vid förändringsarbeten förändras livsvärlden och en desintegration och en större sårbarhet kan upplevas, vilket framkommer i föreliggande resultat. Det är i sådana situationer som lärare och lärarstudenter kan uppleva handlingsutrymme i att bli bejakad utan bedömning, vilket bidrar till en utveckling till integration. För det här krävs att mellanmänskliga möten skapas som kan stärka och stödja läraren/lärarstudenten. Föreliggande resultat ligger i linje med andra forskningsresultat som beskriver att i ett lärande mänskligt möte finns en öppenhet inför den andre, en vilja till att låta den andre visa sig och komma till tals. I öppenheten finns också en beredskap för det oförutsägbara.

De personliga aspekterna; läraren och studentens föreställningar, normer, personlighet och moral kommer att färga hur yrkesrollen formas. Om en musiklärare har erfarenheter av att själv ha befunnit sig i en specifik situation som elev, kommer dessa erfarenheter att inverka på hur hon eller han själv möter elever i sitt arbete. Det kan innebära att läraren eller lärarstudenten i det aktuella fallet har fått en ökad förståelse för problematiken och situationen, under förutsättning att hon eller han har bearbetat sina personliga upplevelser. Men om de inte skulle vara medvetna om hur de personliga erfarenheterna påverkat deras agerande i relation till eleven, kan de få svårt att skilja ut vad som är egna personliga problem respektive elevens problem. Den första situationen ovan innebär ett större handlingsutrymme, medan den andra kan medföra ett avsmalnat handlingsutrymme. De erfarenheter som byggs upp i samspelet och kommunikationen mellan lärare och student/elev blir en viktig del i både yrkesrollen och yrkesidentiteten.

Resultatet under livsvärldserfarenheten ”reflektion” (5.2.5) visar att handledning av studenter eller kollegor ställer krav på arbetsmiljön för att fungera effektivt. Utrymme måste skapas för att handledningen ska kunna stå i fokus. Ett sätt att göra automatiserade handlingar begripliga är att utsätta dem för kritiska frågor. Genom att mer eller mindre systematiskt gå igen olika handlingsalternativ tydliggörs grunderna för handlingen. Man gör därmed också handlingarna tillgängliga för förändring, vilket gör att handledaren får möjlighet att utveckla sin egen yrkesroll i processen. Handledning kan i denna form

sägas vara ett växelspel mellan handling och reflektion över handlandet. Att klä handlingarna i ord innebär också att fler kan dela på erfarenheter för att utveckla en gemensam yrkesroll och ett yrkesspråk.

Sammanfattningsvis är musiklärares yrkesroll(er) mångfasetterad(e) och innehåller både generella och specifika aspekter. Yrkesidentiteten är stark och finns som en personlig bas som fyller yrkesrollen och denna roll är i ständig utveckling. Genom att bena upp hur yrkesrollen formas för musiklärare, och reflektera kring hur man på olika sätt kan förhålla sig till den, och hur handlingsutrymmet används, kan man se att det finns många kombinationer. I denna relativa praktik och yrkesutövande kommer musiklärare aldrig att agera på samma sätt. Att vara musiklärare är att arbeta i processer till exempel den egna utvecklingen i yrkesrollen, den personliga utvecklingsprocessen, alla de olika elevernas utvecklingsprocesser, organisationens förändringsprocess, samhällets förändringsprocess, de processer som utvecklas när människor samspelar, de förändringar som pågår genom att nya forskningsrön publiceras och så vidare. Inget är statiskt, inget är stilla. Genom att inte förvänta sig att världen ska vara stilla och lika i varje tillfälle kan musiklärare och musiklärarstudenter i vara öppna för att se varje situation. Föränderligheten är också möjligheten. Strävan efter att finna kunskaper som slår fast och förenklar förståelsen av dessa processer och skeenden ger i sig en trygghet. Handledning kan bidra till att skapa ett sammanhang där man reflekterar över det som sker. Det innebär att det skapas kunskap, men också att det skapas gemenskap, språk och förhållningssätt. Det skapas också sätt att legitimera handlingar och resultat och framför allt skapas sätt att dölja osäkerhet och motverka tvivel (Alvesson, 2004).

6.2 MODELLENS METODOLOGISKA IMPLIKATIONER FÖR RESULTATEN

I samband med intervjuerna användes musiklärarstudenternas egenbyggda modeller av den ”mångdimensionella musiklärarrollen” som en ”nyckel” till livsvärlden för att pröva grundläggande metodologiska antaganden om möjliga sätt att empiriskt studera levd erfarenhet. Modellerna kom att ge en livsvärld i konkretiserad form som samtidigt gav en möjlighet att skapa distans, göra det bekanta obekant och hålla nyckeln till livsvärlden ”i handen” i samband med intervjuerna. Jag fick som forskare en möjlighet att öppna upp dörren till informanternas livsvärld genom modellerna.

Avhandlingen utgår från antagandet om livsvärlden som all kunskaps grund och som meningssammanhang. En implikation av detta är att forskaren alltid är en del av livsvärlden och att grundläggande antaganden om världen alltid måste göras explicita (Bengtsson, 1999). Modellen som metod gav mig möjlighet att få distans till min tidigare erfarenhet av handlingsutrymme och på så sätt vara öppen för de olika sätt som fenomenet visar sig på.

Den nya kunskap som studien gör anspråk på att bidra med är en fördjupad förståelse av handlingsutrymme som komplext fenomen. Frågan om studiens kunskapsbidrag och kunskapsanspråk ställs utifrån ett antagande om att vi människor alltid befinner oss i en situation. Genom modellen har jag i min forskningsprocess förflyttat mig mellan olika synvinklar och mitt intresse riktats mot kunskap som en möjlighet att se den situation där vi befinner oss i ett nytt ljus.

> *To acquire an awareness of a stituation is, however, always a task of peculiar difficulty. The very idea of a situation means that we are not standing outside it and hence are unable to have any objective knowledge of it. […] We always find ourselves within a situation, and throwing light on it is a task that is never entirely finished. (Gadamer, 1960/2004, s. 301)*

På så sätt har användandet av modellen utvecklat strategier för att empiriskt undersöka handlingsutrymme som levd erfarenhet. Modellen och det empiriska material som jag har fått tillgång till genom modellen kan förstås som ett specifikt perspektiv på världen. Det kan beskrivas som ett vidare perspektiv i meningen att det inte är begränsat till en personlig synvinkel, samtidigt som perspektivet tar sin utgångspunkt i människors subjektiva upplevelser i världen och de möjligheter som framträder har sin grund i livsvärlden.

Studiens empiriska material har tagit gestalt mellan forskare, informanter och modeller i intervjuerna. Det fenomenologiska kunskapsbidraget kan i den meningen förstås som kommunikation mellan människor. Modellen kan beskrivas som en gemensam arena för en tolkningsprocess, där ”min” synvinkel på världen förändras i mötet med andra människors tolkningar av ”samma” värld. Intersubjektiviteten ersätter i den meningen begreppet objektivitet i och med att en gemensam mening om vad ”ny” kunskap kan bidra med avgränsar vad som kan ses som giltig eller möjlig (vetenskaplig) kunskap.

Variationsrikedomen i byggandet av modellerna uppmärksammar fenomenet handlingsutrymme som komplext och mångfasetterat. Forskningsresultaten riktar uppmärksamheten mot livsvärlden som en värld av ”både och” (Bengtsson, 2005). Livsvärlden beskrivs genom modellerna som både harmonisk och motsägelsefull, gemensam och unik, tematisk och rapsodisk. Ett metodologiskt kunskapsbidrag kan sålunda beskrivas som ett bidrag till flera möjliga sätt att se världen i ett nytt ljus, genom att använda modellerna. Det betyder att forskningsresultatet inte ska ses som svar på hur världen ”egentligen är” utan snarare som beskrivningar av hur den skulle kunna vara. I den meningen bidrar modellen som metod med en synvinkel i vilken världen framträder som en möjlig värld. Fenomenet handlingsutrymme framträder som sammanflätat av kropp och tanke, situerat i livsvärlden. I den sociala världen är identiteten av det förkroppsligade subjektet konstituerat ”by the worldly experiences of the subject” (Bengtsson, 2009, s. 65).

En cirkularitet mellan språk och upplevelse har också visat sig i användandet av modellerna. I intervjuerna hade informanterna möjlighet att utrycka sina levda erfarenheter av handlingsutrymme med hjälp av modellerna. Erfarenheter av handlingsutrymme var något huvudsakligen taget för givet och kunskapen utgjordes av en slags för-reflektiv kunskap. Under intervjutillfällena hade informanterna möjlighet att genom reflektion försöka förstå och verbalisera upplevelsen av handlingsutrymme. Flera personer uttryckte att de hade lärt sig en hel del om handlingsutrymme under arbetet med modellerna och det var personerna själva som verbaliserade innebörden av handlingsutrymme, utan att jag bidrog med några uttalanden i frågan. Det här kan förstås med stöd i Merleau-Pontys språkfilosofi (1964), där en central aspekt är relationen mellan det betecknade (upplevelsen, erfarenheten) och betecknandet (att klä det erfarna i ord). Genom att upplevelser av handlingsutrymme uttrycks verbalt och i ett skapande, bekräftas upplevelserna kognitivt och det lärande som då sker, kan användas konstruktivt i ett senare skede av livet. Det empiriska resultatet i föreliggande avhandling stöder detta resonemang. Det här stämmer också med Merleau-Pontys innebörd i begreppet segmentering, det vill säga att människan genom erfarenheter lagrar meningsstrukturer i den levda kroppen, som används i andra sammanhang för att där skapa mening åt nya erfarenheter. Segmentering kan ständigt förändras genom nya erfarenheter (Merleau-Ponty, 1963). I ett livsvärldsperspektiv har språket också en avgörande

roll, men ses som ett medel för att beskriva fenomen. Fokuseringen ligger alltså på fenomenet och inte på språket.

Cirkulariteten visar sig också i den ömsesidighet som förutsätts råda mellan innehåll, lärande och förutsättningar för lärande. Lärande avseende handlingsutrymme är konstituerat enligt denna cirkularitet. Lärande om handlingsutrymme som utgör teoretisk kunskap, kompletteras med såväl den lärandes personliga förutsättningar för att lära som förutsättningar i det sammanhang där lärandet sker, vilket är synligt i dimensionerna lärande genom handlingsutrymme och lärande i handlingsutrymme. Resultatet ligger i linje med ett konstruktivistiskt pedagogiskt perspektiv i bemärkelsen att innehållet i lärandet, hur lärandet sker och med vilka medel betraktas som en helhet (Carlgren, 1999). I båda perspektiven betraktas den lärande som aktiv i lärandeprocessen.

Dimensionen lärande i handlingsutrymme handlar om ett erfarande som införlivas i den levda kroppen. I regel bygger undervisning och utbildning på språket, men ord utan någon erfarenhet att relatera till, kan inte förstås. Erfarenheter å andra sidan är direkta och engagerar den lärande på flera plan. Det blir en levd, konkret upplevelse när musiklärare och musiklärarstudenter gör erfarenheter med sina sinnen, iakttar, relaterar till tidigare erfarenheter och lägger märke till mönster. I denna process behövs ord, vilka hjälper lärare och lärarstudenter att organisera tankar och sinnesförnimmelser. Orden kan inte ersätta kraften och livfullheten i en levd upplevelse av handlingsutrymme men en modell kan förstärka och återkoppla till upplevelsen av handlingsutrymme och därmed kombinera de båda. Det är därför modellerna har fått tjäna som utgångspunkt vid intervjuerna.

6.3 DEN MÅNGDIMENSIONELLA MUSIKLÄRARROLLEN

I analysen av resultatet framträder begreppet rollidentitet som ett kännetecken på skapandet av handlingsutrymme. I föreliggande avhandling återfinns inte de rollaspekter som lyfts fram och diskuterats i tidigare forskning (Bouij, 1998; Bladh, 2002; Lindgren, 2006) det vill säga att yrkessocialisationen hos musiklärare ses som ett spel mellan två motstridiga identiteter, musiker och läraridentitet. En förklaring kan vara den av lärarstudenterna skapade

modellen som fungerar som en ”nyckel” i intervjun och samtidigt är en gestaltning av en sammansatt lärarroll. I modellen sker ett samspel mellan tanke, kunskap och handling utifrån en helhetssyn på sin framtida yrkesroll där de bägge ”identiteterna” existerar jämsides och ses som varandras förutsättningar snarare än motsättningar.

> *Det här är EN modell ju. Inte två. Här är allt i en helhet. Musiken och läraren och musikern är i samma…De är beroende av varandra och påverkar varandra. Det är ett ensidigt mynt. Stimulerar du den ena stimulerar du omedelbart den andra. Hade jag tyckt att det var skillnad hade jag ju gjort två modeller. (S6)*

Ett möjligt resultat är alltså att modellerna gjorde att musiklärarrollen framställdes som både unik och sammanflätad precis som i livsvärden, i spänningsfältet mellan praktik och teori, mellan möjligheter och begränsningar och mellan rollerna musiker och lärare. Därav existerar beskrivningarna av handlingsutrymme i en värld som är lika beroende av ”the experiencing and acting subject as the subject is depending on the world” (Bengtsson, 2009, s. 65).

Modellerna och resultatet av intervjuerna visar istället att det finns ett spänningsfält mellan profession och organisation. I detta fält har musiklärarna och musiklärarstudenterna sin tyngdpunkt på endera hållet. De musiklärare som identifierar sig mer med sin profession upplever att handlingsutrymmet blir ganska litet för att odla relevanta sociala relationer utifrån sin identitet, om skolan till exempel organiseras interdisciplinärt. De musiklärare som däremot identifierar sig mer med organisationen uppskattar de interdisciplinära inslagen. På så sätt hänger organisationen, sociala relationer och handlingsutrymme ihop. Det här ligger i linje med Pardings (2007) resultat som visar att organiseringen av verksamheten leder till att olika sociala relationer får olika mycket plats. Med tanke på hur betydelsefullt det sociala stödet är för musiklärare och musiklärarstudenter så är det egentligen inte underligt att det får effekter på deras upplevelse av handlingsutrymme.

6.4 TILLÄMPNING

Tillämpning, ”Anwendung”, är ett av Gadamers (1975/1998, s. 307) begrepp som avser hur generell kunskap kan användas och konkretiseras i specifika situationer. Enligt ett fenomenologiskt resonemang ska vetenskapliga teorier som utvecklas prövas och användas i livsvärlden (Bengtsson, 1988). De sammanhang som behandlas här är musiklärarutbildning och musikpedagogisk verksamhet. Vidare behandlas hur figuren av lärande avseende handlingsutrymme kan användas i annan pedagogisk verksamhet i samhället.

6.4.1 I MUSIKLÄRARUTBILDNING

En musiklärarutbildning syftar bland annat till att studenter utvecklar färdigheter att undervisa i musik och att bistå elever i deras lärande. Studenternas lärande arrangeras med såväl instrumentala studier, litteraturstudier som studier i fält. Emellertid har vetenskapliga studier visat att det föreligger en konflikt mellan lärarutbildningars så kallade teori- och praktikavsnitt (Eriksson, 2009). Lärarstuderande upplever en konflikt mellan att möta en traditionell lärarroll och ett akademiskt perspektiv på lärarprofessionen. Den akademiska lärarrollen i musik innebär bland annat att beslut och handlingar som musikläraren utför grundas på vetenskaplig kunskap. Det har emellertid visat sig finnas svårigheter med att integrera vetenskaplig kunskap med musiken som verksamhet. I musiklärarutbildning finns ytterligare ett spänningsfält där även den utbildning som sker vid lärosätet kan indelas i teori och praktik. Konsekvensen blir då en utbildning som innehåller praktik i form av verksamhetsförlagda delar, teori i form av litteraturstudier och praktik genom studier i instrumentalundervisning.

En polarisering mellan teori och praktik är en konsekvens av att teoretisk kunskap betraktas som artskild från det praktiska handlandet. Den klyfta som finns mellan teori och praktik har tolkats som att den tysta, praktiska kunskapen inte kan artikuleras och teoretiseras. Ett sådant kunskapsteoretiskt synsätt snarare vidgar klyftan mellan teori och praktik än lyckas överbrygga den. Synsättet bidrar också till att konservera uppfattningen om att det föreligger en klyfta mellan tanke och handling, respektive kropp och själ. Eftersom läraryrket blir till när det utövas har musiklärare det etiska ansvaret att beakta vilka värden

det är som produceras. När man handlar, eller avstår från att handla, har det betydelse. Man behöver därför vara medveten om sin position och sitt handlingsutrymme.

Åtskillnaden mellan teori och praktik verkar bara finnas som en institutionaliserad uppfattning, en idé som återkommande uttalas. Den är inte specifik för musiklärare, utan finns i många sammanhang och många yrkesområden i form av motsättningar mellan teori och praktik. Rolf (2006) lyfter fram tre vanliga sätt att vidmakthålla motsättningen: Man skämtar om den, man talar om teori och praktik som knutet till olika förmågor och man delar in undervisning i teoretiska och praktiska moment. Rolf menar att det bara är analytiskt, på en mycket abstrakt nivå, som man kan skilja teori och praktik åt. I all praktisk kunskap finns systematiska teoretiska enheter, mönster som bygger på tidigare inhämtade kunskaper. De är inte alltid direkt medvetna, men de finns där. På samma sätt är praktiken det som teorin utgår ifrån när observationer systematiseras och mönster påvisas. Teori och praktik är oskiljbara och påverkar varandra.

I praktiska handlingar, i både forskning och praktik, visar det sig att de båda aspekterna är omöjliga att skilja åt och till och med fullt förenliga. Forskning och praktik är lika mycket musiklärararbete, de behandlar samma frågor och de har ofta samma intressen, Idén om att det skulle finnas ett glapp mellan forskning och praktik verkar hämmande för kunskapsanvändning. Det är en myt som upprätthåller en mystik kring vartdera området och där representanter från såväl forskning som praktik framhåller den egna verksamheten som så mycket viktigare och bättre än den andra. Myten skapas då i en maktkamp om vem som besitter sanningen, som om det var möjligt att få *en* sanning och *en* kunskap i musiklärararbete. Tillsammans skapar forskning och praktik både handlingsutrymmet och förståelsen av handlingsutrymmet.

Studenter är en grupp som är i fokus för båda parter i maktkampen runt det påstådda glappet. Som student möter man både teoretiker och praktiker som anser sig ha den kunskapen. Ingen har något att vinna på att hålla liv i denna åtskillnad, det skapar mer begränsningar än möjligheter för handlingsutrymmet. Möjligheterna för alla parter, ligger i stället att se hur man kan använda varandras kunskaper, erfarenheter och perspektiv. Det är ett sätt att vidga det

egna handlingsutrymmet. Detta kan jämföras med resonemanget om den cirkularitet som förutsätts råda mellan vetenskap och livsvärld (se kapitel 3). Det kanske är just skillnaden mellan dessa båda företeelser som ger upphov till det spänningsfält som driver kunskapsutvecklingen vidare och kan alltså betraktas som en möjlighet i stället för hinder.

I utbildningssammanhang vore det lämpligt att i stället för att beteckna studiernas karaktär med begreppen teori och praktik, använda helt andra begrepp som till exempel att lära i, om och genom. *I* står för handlingskunskap eller det som Schön (1987) kallar *knowing in action*, Polanyi (1966), *tacit knowledge*, det vi vet men inte kan förklara, om står för mer generella kunskaper *om* undervisning och *genom* står för kunskaper som bland annat tar sin plats i den verksamhetsförlagda delen av utbildningen. Musikpedagogik som ett akademiskt ämne kan studeras i, om och genom, genom att låta begrepp utgöra länk mellan teori och praktik. Teoretisk kunskap har livsvärlden som ursprung, men kan aldrig bli identisk med den (Bengtsson, 1988).

Lärande avseende handlingsutrymme överensstämmer med ovanstående kunskapsteoretiska resonemang. Dimensionerna lärande om handlingsutrymme, lärande i handlingsutrymme samt lärande genom handlingsutrymme förutsätter varandra, det vill säga de motsvarar ett teoretiskt-empiriskt kontinuum. Lärande genom handlingsutrymme belyser och illustrerar den teoretiska kunskapen i dimensionen lärande om handlingsutrymme, vilket underlättar förståelsen för teoretisk kunskap. Lärande genom handlingsutrymme och lärande i handlingsutrymme studeras i form av VFU där handlingsutrymme som fenomen erfars i kroppslig, etisk och personlig bemärkelse. Dimensionen motsvarar den empiriska kunskapsteoretiska nivån där erfarenheter kan bli föremål för reflektion i relation till teoretisk kunskap. Här utvecklas färdigheten att utveckla handlingsutrymme på ett medvetet sätt. Veta-att-kunskap och veta-hur-kunskap sammanflätas i handlingen. Det finns alltså ingen skiljelinje mellan dimensionerna lärande om handlingsutrymme, lärande genom handlingsutrymme, samt lärande i handlingsutrymme. Det här kan jämföras med Bengtsson och Kroksmarks (1994) beskrivning av möjligheten av att integrera teori i praxis genom att avlägsna distansen till praxis. I andra fall är det nödvändigt att genom reflektion skapa distans till praxis för att lära sig teoretisk kunskap om praxis.

Teoretisk kunskap och speciellt vetenskaplig kunskap innebär en distansering till den praktiska kunskapen i handling. Det är emellertid inte meningen att en teoretisk kunskap om att lära sig utveckla handlingsutrymme ska leda till att musiklärare och musiklärarstudenter intar en objektifierad hållning till att skapa handlingsutrymme. I stället kan teoretiseringen innebära ett närmande i bemärkelsen en ökad förståelse för att skapa handlingsutrymme. Vetenskaplig kunskap i form av begrepp och teorier kan fungera som mentala bilder i den innebördsrika livsvärld där musikpedagogik bedrivs. Den cirkularitet som Merleau-Ponty(1962/1999) beskriver mellan språk, mening och fenomen, samt cirkularitet mellan subjekt-objekt och livsvärld kan ligga som kunskapsteoretisk grund för hur en musiklärarutbildning kan skapa förutsättningar för studenter att integrera teori och handling i syfte att utveckla en färdighet att vara lärare. Den didaktiska figuren av handlingsutrymme, kan fungera som länk mellan språk i form av litteratur och mänskligt tal, samt erfarenheter av handlingsutrymme som fenomen.

Målet är att musiklärarstudenter ska utveckla en egen färdighet att identifiera och erövra handlingsutrymme, samt att skapa förutsättningar för att kunna identifiera och erövra handlingsutrymme. För att kunskapen ska medvetandegöras och integreras hos studenten krävs reflektion. Det är en form av distansering från det naturliga förhållningssättet och handlar om en självreflektion i förhållande till kunskaper om handlingsutrymme. Reflektionen kan även avse ställningstaganden till andras erfarenheter av handlingsutrymme och till vetenskaplig kunskap. Lärande avseende handlingsutrymme inrymmer dessa former av distansering genom reflektion över levd erfarenhet och olika former av teoretisk kunskap. Att använda och skapa modeller i musiklärarutbildning kan vara en möjlighet för studenter att integrera kunskaper till att tänka, känna och skapa handlingsutrymme.

6.4.2 I MUSIKPEDAGOGISK VERKSAMHET

Inom undervisning i musik utgör möten mellan lärare och elev/student väsentliga inslag. I läranderelationer försöker läraren bilda sig en uppfattning om elevens/studentens lärande genom dialog och iakttagelser. I läranderelationen sker också en påverkan, avsiktlig eller oavsiktlig, när läraren ger stöd, information och vägledning.

Musikläraren kan uppleva en ökad sårbarhet om man genom organisatoriska förändringar upplever att yrkesvillkoren förändras och de upplever frustration och trötthet. Resultatet visar också att lärare behöver en grundläggande nivå av handlingsutrymme för att kunna uppmärksamma och tillgodose egna basala behov. Det är bland annat därför angeläget att skapa förutsättningar för att lärare ska kunna identifiera och erövra sitt handlingsutrymme. Då skapas också förutsättningar för att lärare kan erfara balans i form av integration.

Den ovan beskrivna didaktiska figuren av lärande avseende handlingsutrymme ska kunna användas som verktyg för att uppmärksamma lärares behov av handlingsutrymme och för att skapa förutsättningar för att lärare ska identifiera och erövra handlingsutrymme. Innebörden av handlingsutrymme kan synliggöra fenomenet i den tolkningsakt som uppstår i läranderelationen. Den tolkningsakt som avses är det som Gadamer beskriver som förståelse, förklaring och tillämpning (Gadamer 1975/1998).

Bron och Wilhelmson (2004) skriver att vår samtid är en tid av förändring. Senmoderniteten innebär att identitet förändras och reflekteras över, troligen i större utsträckning än tidigare (Giddens, 1991). Bron och Wilhelmson förespråkar ett biografiskt lärande i högre utbildningar för att förstå hur vetenskapliga begrepp och teorier kan tolkas och medverka till ett lärande som annars inte skulle ha kommit till stånd. Alheit (1995) använder begreppet biograficitet som ett sätt att se hur individer interagerar med andra och förstår sig själva när de förhandlar och omförhandlar sina roller och identiteter. Tanken med biografiskt lärande och biograficitet ligger i linje med det verktyg för förståelse och skapande av handlingsutrymme som presenteras nedan.

Under förståelsefasen intar läraren en öppen inställning, tyglar sin förförståelse och intar en nyfiken inställning för att kunna ta del av och vinnlägga sig om att förstå vad eleven/studenten uttrycker om sin livsvärld utifrån sina villkor. Förförståelsefasen kräver enligt Gadamer (1975/1998) en ”fundamental suspension of our own prejudice” (s. 299). Det är med andra ord ett fenomenologiskt närmelsesätt som avses och den förståelse som läraren tillägnar sig om elevens/studentens livsvärld valideras av eleven/studenten själv.

I förklaringsfasen kan läraren reflektera över den förståelse som har uppstått i mötet med eleven/studenten och i relation till fenomenet handlingsutrymme.

Läraren reflekterar över om eleven/studenten erfar ett samspel i vilja, kunskap och handling. För att avgöra det här är det nödvändigt att eleven/studenten uttrycker sin vilja, kunskap och önskan om handling. Teorin är alltså så konstituerad att eleven/studenten måste vara delaktig i sin egen lärandeprocess för att teorin ska kunna användas. Strukturen av handlingsutrymme styr läraren till att vara mer fokuserad på elevens/studentens upplevelse av sin livsvärld. Teorin är förenlig med en människobild som beaktar människans rätt att fatta egna beslut och där människans värdighet beaktas. Beskrivningen av livserfarenheterna av handlingsutrymme fungerar som en förståelsehorisont som sammansmälts med den förståelsehorisont som uppstår i förståelsefasen. I denna sammansmältning skapas en nygestaltning av fenomenet handlingsutrymme, där handlingsutrymmet gestaltas i specifika förutsättningar för handlingsutrymme. Denna nygestaltning utgör tolkningsaktens tillämpningsfas. Förhållningssättet i undervisningen handlar om att systematiskt och periodvis kunna distansera sig ur den naturliga inställningen och reflektera över handlingsalternativ. Bengtsson och Kroksmark (1994) beskriver förmågan att systematiskt kunna falla ur den naturliga inställningen som en av lärarkompetensens grundläggande aspekter.

Innebörden av handlingsutrymme kan användas vid planering och prioritering av handlingar. Avgörande för vilken eller vilka handling/ar som väljs är att den/de är i samspel med elevens/studentens vilja och kunskap. I vissa situationer kan eleven/studenten behöva handlingsutrymme i form av avskildhet och ro, medan ett annat tillstånd innebär att de behöver erfara lustfylld stimulans och lustfyllda utmaningar. Det gäller för läraren att vara följsam gentemot elevens/studentens lärprocesser där förutsättningar för handlingsutrymme ständigt ändras för att motsvara deras aktuella behov. Här gäller alltså att individualisera lärandet utifrån elevens/studentens behov. Det handlar också om en slags metodisk individualisering, i bemärkelsen att det finns olika strategier för att skapa handlingsutrymme och det gäller att välja den strategi som bäst motsvarar elevens/studentens behov och i detta val är vederbörande delaktig. När eleven/studenten ges möjlighet till att vara delaktig i sin egen lärandeprocess är det också ett sätt att skapa handlingsutrymme genom samtal.

Om teorin avseende handlingsutrymme tillämpas på en institution där utbildning bedrivs innebär det att den materiella miljön är utformad så att studenten kan erfara stämningar av trygghet, harmoni och trevnad. Miljöer skapas där

människor kan avskärma sig, i ensamhet för att skapa handlingsutrymme och komma i balans, men det finns även möjlighet att välja miljöer som kan erbjuda samvaro med andra och stimulans när andra former av handlingsutrymme sökes. Musiklärarstudenter har ett handlingsutrymme som möjliggör handlingar i överensstämmelse med vilja och kunskap. Utbildning planeras så att studenten erfar möjligheter till andra val än vad som man tidigare trott eller varit medveten om och även lärarna ska ha möjlighet till att erfara handlingsutrymme i arbetet.

I den mellanmänskliga värld som skapas mellan professionella lärare och elever/studenter, samt lärare emellan, finns en strävan till att skapa en atmosfär där människor upplever sig sedda, bejakade, trygga och tillitsfulla och där människor kan erfara handlingsutrymme. En sådan strävan finner stöd i annan forskning som visar att genom att skapa ett arbetsklimat som uppmuntrar till kommunikation, öppenhet och tillit, där människor kan uttrycka sina möjligheter, begränsningar, arbetsrelaterad oro och be om hjälp när sådan behövs, reduceras arbetsrelaterad stress (Arbetsmiljöinspektionen, 2002; Månsson, 2004). Den senare studien visar också att en tydlig arbetsorganisation, där personalen är delaktig i beslutsprocesser och erfar handlingsfrihet, reducerar upplevelser av stress. Det stämmer väl med föreliggande teori där musiklärare och musiklärarstudenter i ”att vilja men inte kunna” kan jämföras med upplevelsen av en otydlig arbetsorganisation och begränsat handlingsutrymme.

Handlingsutrymme i form av att delta i varandras liv med gemensamt intresse kan gestaltas i situationer där studenter och lärare tillsammans förverkligar handlingar som stödjer lärandeprocesserna. Lärarens pedagogiska uppgift är att skapa förutsättningar för att studenten kan möjliggöra handlingsutrymme. Det kan ske genom att studenten görs uppmärksam på sin rytm i bemärkelsen att lyssna till kroppens signaler, till sin längtan och sina behov. Vidare uppmuntras studenten till att tillåta rytm i bemärkelsen att planera och prioritera handlingar så att handlingsutrymme skapas. Studenten uppmuntras till att finna eller skapa källor där kraft kan hämtas. Läraren bistår till att förverkliga de handlingar som studenten önskar utföra, när denne saknar förmåga. I läranderelationen kan också studenten lära sig att inse sitt värde i det budskap som förmedlas verbalt och icke-verbalt.

PRESERVE LA
COUCHE D'OZONE
OZONE FRIENDLY
Innehåll:
inspiration
kompetens
humor
Förmåga att se varje elevs
kunskapsnivå samt en
personlig infallsvinkel
IE1 2002 ©

Kapitel 7

Avslutande kommentarer och fortsatt forskning

Föreliggande studie kan betraktas som explorativ till sin karaktär, där som ett första steg livserfarenheter av handlingsutrymme har belysts. Livsvärldsansatsen har gett ett mångfacetterat resultat som visar på flera inriktningar för fortsatt forskning.

Ett angeläget uppslag för fortsatt forskning är att studera konsekvenser av att implementera och tillämpa kunskapsformerna *i*, *om* och *genom* avseende handlingsutrymme i olika verksamheter. Vad innebär det att använda kunskapsformerna som struktur för kursplanering i musiklärarutbildning? Vilket blir resultatet av att använda kunskapsformerna som struktur för skolutveckling? Vilket blir resultatet av att med kunskapsformerna som grund, skapa förutsättningar för att musiklärare och musiklärarstudenter ska utveckla handlingsutrymme i pedagogisk verksamhet?

Resultatet har visat att fenomenet handlingsutrymme inrymmer etiska aspekter. Fortsatt forskning kan inriktas på att djupare studera dessa aspekters betydelse för handlingsutrymme och lärarsocialisation.

Handlingsutrymme har beskrivits som en generell pedagogisk aspekt beroende av kultur. Det kan därför vara av intresse att studera innebörden av handlingsutrymme i en annan kultur än den västerländska inom vilken föreliggande studie är gjord. Vad innebär handlingsutrymme i en annan kultur? Eftersom lärandet är kulturellt betingat, hur sker lärande avseende handlingsutrymme i andra kulturer än den västerländska?

Handlingsutrymme utgör också en generell aspekt oberoende av kön, ålder och hälsotillstånd. Fortsatt forskning kan inriktas på att studera och jämföra

mäns och kvinnors upplevelser av handlingsutrymme. Vidare kan det vara av intresse att studera och jämföra erfarenheter av handlingsutrymme relaterat till var i livscykeln människor befinner sig. Människors erfarenheter av handlingsutrymme relaterat till olika former av ohälsa är ett annat forskningsområde som kan belysas med hjälp av ett livsvärldsperspektiv.

I ett samhälle som karaktäriseras av föränderlighet uppstår en pedagogisk fråga om hur förutsättningar för lärande kan skapas. Musiklärare behöver lära sig att förhålla sig till förändringar. Här handlar det om att lärare behöver lära sig att lära. Det gäller att förlita sig på lärandet som process. I detta sammanhang kan det vara värdefullt att lära sig det som inte varierar i olika situationer, åtminstone över en viss tid, för att se mening och sammanhang i det föränderliga. En utmaning för musikpedagogisk forskning är att utveckla kunskap avseende andra skolutvecklande fenomen, för att verksamma inom skola och musikpedagogisk verksamhet ska kunna utveckla pedagogiska arbetssätt på vetenskaplig grund.

Med utgångspunkt i ovanstående skulle fortsatt forskning även kunna vara att studera musiklärarstudenters förmåga att kombinera, förändra och förnya i syfte att skapa nya kreativa lärmiljöer i skolan. Kunskapsformerna *i*, *om* och *genom* skulle också i det avseendet kunna översättas till praktiska verktyg för hur musiklärare kan arbeta med sin pedagogiska kreativitet för att skapa förutsättningar för att eleverna i skolan kan arbeta med och utveckla sin egen kreativitet.

I detta avhandlingsarbete har handlingsutrymme studerats med hjälp av musiklärarstudenternas modeller, vilket har varit ett metodiskt grepp för att få tillgång till musiklärares livsvärld. Resultaten kan sägas visa att jag inte bara studerat det avgränsade fenomenet ”handlingsutrymme”, utan i förlängningen, genom att ha ”handlingsutrymme” som dörröppnare, även ha kommit åt en beskrivning av fenomenet ”musiklärare”.

English summary

CHAPTER 1:
INTRODUCTION

Previous research in music education shows that during the last decades the conditions for working as a professional music teacher in schools have changed radically, not only as a result of new curricula and new teacher training programmes, but also as a result of the impact of new technologies and the media on children and young people today.

The aim of this thesis is to investigate the working conditions of music teachers by focusing on their experiences of and ideas about discretionary power in their professional life. Discretionary power is seen as a complex phenomenon, and the study is situated within a Swedish context. The specific aim of the study is to explore and shed light on music teachers' discretionary power by addressing the research questions What does discretionary power mean to the music teachers? How and where is the discretionary power of music teachers created? What enabling and constraining processes in the creation of discretionary power can be identified?

In this study, discretionary power is defined as having the opportunity and knowledge to exercise one's own professional judgment in carrying out and making decisions in daily work. This definition can be compared with Berg's (2003) way of defining professionalism as 'a question of carrying out a job taking both the formal commission and the actual conditions into consideration' (p. 53). Whereas Berg emphasizes two prerequisites, the formal organisation and the actual conditions, the definition in this study stresses the relational nature of discretion and teachers' work. Using the concepts of power and con-

trol in the definition strongly underlines these relational characteristics. This is supported by Lipsky (1980) who uses the term discretionary power. Discretionary power is connected with the individual professional, in this case the teacher's, opportunities to make judgments and decisions.

This PhD study focuses on descriptions of lived experience presented by music teachers and music teacher students. Theoretically, this means that discretionary power is studied from a phenomenological perspective with the overall aim of exploring discretionary power as lived experience. The main question of the study: What does discretion mean to music teachers? also implies an overall aim of contributing to a deeper understanding of discretionary power as a complex phenomenon.

CHAPTER 2:
THE PROFESSIONAL WORKING CONDITIONS OF MUSICTEACHERS – A BACKGROUND AND PREVIOUS RESEARCH

Music teachers' professional work may be studied from a broad range of perspectives. This is a study of music teachers' working conditions from a phenomenological perspective. In this dissertation discretionary power is seen as focusing on the actors, music teachers, in their work and in their training to become music teachers. This is intertwined with a temporal and an institutional perspective. Discretionary power, from a temporal perspective, is approached on the basis of an assumption that the nature of discretionary power changes over time. The institutional perspective sheds light on how discretionary power changes and adjusts to the demands of the society, as expressed in national curricula and local plans. An actor perspective implies an understanding of human beings as 'individuals', that is, as 'a person who is a flesh and blood sense-maker' (van Manen, 1997, p. 14) and may be found in research where human beings are seen as experiencing subjects. Studies on socialization in teacher training are concurrent in this perspective, but above all, a phenomenological perspective on discretionary power focuses on what discretionary power as lived experience means to music teachers and presumptive music teachers in schools and at the university, respectively.

The motivation for studying music teachers' working conditions, their discretionary power, originates in the tension between enabling and constraining processes, and thereby between the individual professional and the organisation of which he or she is a part. Evetts (2006,) argues that 'the concepts of profession and professionalism are increasingly applied to work and workers in modern societies' (p. 515). However, at the same time, she concludes that 'the conditions of trust, discretion, and competence, which historically have been deemed to be necessary for professional practice, are continually being challenged or certainly changed' (p. 515). These conditions symbolise a tension, or a dilemma, for professionals of today. Not only does a music teacher's work imply contradictions. Music teachers, as members of a profession, have a certain amount of discretionary power at the same time as they belong to the school organisation. This makes them politically governed and constrained, which is yet another aspect of the complex and often contradictory conditions under which music teachers' work. The teaching profession is governed by formal rules and regulations initiated and executed in the organisation while at the same time the music teachers' use their own professional discretionary judgment. These two traits of the conditions under which teachers work might be described in terms of a tension between possibilities and limitations. These conditions can also be referred to as the duality of work (Aili, 2002). The employee is governed and yet autonomous. The employee takes account of resources, legislation and regulatory policies as well as the individual's needs – in this case the pupil's needs. The conditions for music teachers' work, in this case a politically run organisation, are similar to those of other professions and organisations. This might also make the results of present study relevant and interesting for other similar professions and organisations.

CHAPTER 3:
THEORETICAL POINTS OF DEPARTURE

Theory, including specific theoretical concepts, is a significant part of any scientific study. Theory sets the perspective and frames for the analysis, results and conclusions. Hence this theoretical framework chapter deals with the overriding theoretical point of departure as well as a number of theoretical concepts. My overall point of departure is the assumption of the life-world as the complex, everyday world where we live our lives. The life-world is a world that is

already there for us, it is a given world and the world in which all science begins and ends. This assumption stems from the life-world concepts developed by Husserl (1970), Schütz (1953/1999) and Merleau-Ponty (1962/1999). In this study, it means an understanding of the life-world as an intentional, lived and social world, and an understanding of research as the study of lived experience.

From a phenomenological perspective, the life-world is seen as the basis for all knowledge and as a world of meaning. Lived experience implies an understanding of experience as an active reciprocal process, in which human beings interact in the world. In a structural dimension, this is a dynamic process in which experience is transformed into lived experience. The past is evoked, and previous experiences are re-lived in the present. Lived experience also implies a temporal dimension where individual experiences are understood as possible human experiences. This means that lived experience encompasses both personal and collective experience, and that experiences have both a subjective and an intersubjective meaning. Gadamer (1960/2004) contributes further by pointing out experience as a possibility to be open for experience.

A phenomenological approach means asking the question: 'What is the nature of the phenomenon as meaningful experience?' (van Manen, 1997, p. 40). By living in the world, we experience the world in our everyday actions. In our natural attitude we see the world as there for us, we take it for granted and relate to it. And yet the nature of meaning is difficult to pinpoint. Questions about the meaning of discretionary power direct the attention to the study object of human research and its methodological implications.

The thesis considers phenomenology a standpoint where the social world is the arena in which discretionary power is negotiated and thereby is created. There are some conditions that function as enablers or constrainers when it comes to the creation of discretionary power; a number of concepts with relational properties form the social interaction. What the enabling or constraining aspects – the intentional, social and lived world – are can be described through the social psychological concepts of power, control, demands, support and trust. These concepts manifest themselves through the relations in which music teachers are involved. The concepts become visible in social interaction, and the identity of the music teacher influences how the social interaction with actors at

work is perceived. Relations are the arena that determines whether different conditions are perceived as enabling and/or constraining the discretionary power. The theoretical concepts introduced are all relational in character. They can either be constraining or enabling. It has also been pointed out that, on grounds of the relational nature of the concept discretionary power, it can be said to be created in social interaction, through the relationships in which the music teacher is involved. Accordingly, it is in social interaction, via relations, that discretionary power is or is not created. In order to make this clear, it has been shown that the concepts of power, control, demands, social support and trust enable or constrain the creation of discretionary power.

CHAPTER 4:
METHODOLOGY AND DESIGN

In this chapter the methodology and design of the empirical study are presented and the study object is defined. The research procedures used for data collection and data analysis are also presented, including the three dimensional models used in the interviews as a 'key', or prompt, to the life-world.

The participants were music teachers and students in music teacher training, and the study object was their perceived discretionary power in their school context. As stated in the previous chapters, this study focuses on music teachers' working conditions using the concept of discretionary power, and the study deals with the position of a professional group in a working organisation. Accordingly, the study deals with music teachers in the exercise of their professions. In a narrower sense, this is a qualitative interview study of a number of students in music teacher training and music teachers and their experiences of discretionary power, in which enabling and constraining processes, respectively, of the creation of discretionary power are identified.

The data collection of the empirical study has been conducted at (i) a University that offers a training programme for presumptive music teachers and (ii) at schools where the participating music teachers worked. The music teachers were chosen after they had voluntarily applied for the project at a conference. To enable access to the life-world of music teachers, models made by the students in music teacher training, describing the multi-dimensional music teacher,

were used as prompts in the interviews, and were thus an important part of the research method as a whole. This choice made it necessary to develop a methodological strategy that involved both a flexible and a receptive position. The models also turned out to be a good common ground for the interviews and for establishing a mutually trusting relationship between interviewer and interviewee. In short, a flexible position paved the way for a relational attitude.

Tape recordings and transcripts of interviews constitute the empirical documentation, and the transcripts were seen as descriptions of lived experience. These texts reflect different aspects of lived experience as it is transposed from experience-as-lived to a scientific text. The analysis of the empirical data was accomplished in two steps, in line with the research questions. Analysis of the data was based on the informants' descriptions of their own lived experiences of discretionary power. The research questions were dealt with by using a meaning searching approach. All of the interviews were analysed with reference to the context, which dealt with discretionary power.

The empirical results of the first three questions were analysed even further and were intertwined in synthesis with a figure that enables the discussion of knowledge in, about and through discretionary power.

CHAPTER 5:
RESULTS: THE DISCRETIONARY POWER OF MUSIC TEACHERS – POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

The results of the empirical study focus on experiences and aspects of the lifeworld, as they emerge from the research questions posed. The meaning of the phenomenon is understood as the interplay between what appears to be familiar and what appears to be different.

One standpoint in the chapter is that becoming a music teacher is a process that takes place between an actor and a context. Hence society and its institutions are viewed as human products (Berger & Luckman, 1966/1979). Institutions come into being when actors, in interplay with each other, and with their contexts, perform actions based on habits. In that perspective, such actions are reciprocal and accessible to the people whose actions shape the institution. This

means that the institution can be said to control, and thereby to some extent to predict, what type of actions different actors will perform. Discretionary power between profession and organisation includes the actors, music teachers in the institutions; university and school. The actors are considered as individuals, but also as a social group, whose actions are directed by the institution. They are, in other words, in an institutional context in which their actions and those of others are endowed with meaning. An institution is characterized by historical traditions, expectations, frames and regulations, all of which shape the horizon of experience on the basis of which music teachers act. In the movement between music teacher and institution the phenomenon of discretionary power is intertwined with control. Control is executed by actions defined in advance as possible or enabling within the framework of the traditions, cultures and norms that shape the organisation. More specifically, the type of actions or design of action controls the music teachers' individual actions.

The meaning, the creation of the phenomenon discretionary power, shapes and takes place in different situations in the descriptions of lived experience presented by the music teachers and the music teacher students. Thus traditions and presumptions, forms and content of music teaching, language as a tool, reflection, development through goal descriptions and conversations, realisations through mutual interests, to stop-stimulation – enjoyable challenges, and feeling secure about one's own self-respect are all descriptions of the meaning of discretionary power and how and where the creation takes place.

The second section of this chapter is devoted to the enabling and constraining processes indentified in the creation of discretionary power. Wanting but not being able to act is related to the tension music teachers experience, in that sense that the desire for action exists, but there is a lack of opportunity because of internal or/and external demands or limitations. Being able to act but not knowing how is related to the music teacher having the opportunity, but not having the knowledge to identify and use discretionary power. Knowing how but not wanting to act implies that music teachers might have the opportunity for action, but decide not to act

CHAPTER 6:
DISCUSSION

The results of the empirical study are presented in themes, situations and encounters that arise between music teachers and their institutional settings, between music teachers and their tasks, and between music teachers and their relations to others. The results point out meanings recognized as recurrent and shared meanings in research on discretionary power. The main finding of this thesis is that discretionary power is created in a social process in relations which, in the music teacher's life-world, are most essential. Socio-psychological concepts of power, control, demands, social support, and trust comprise enabling and constraining processes that illuminate the creation of discretionary power. Using the terminology of Giddens (1984), the concepts might be seen as rules and resources to be used in the creation of discretionary power. The relationships are significant in relation to how the perceptions and relationship to the conditions will be experienced. Depending on how the relationships are experienced, the conditions will be perceived as more or less enabling or constraining on the level of discretionary power. In this study, relationships between music teachers and others are formed between music teachers and other music teachers, music teachers and students in music teacher training, music teachers and their non-music teacher colleagues, and music teachers and their pupils. The discretionary power between music teachers and others focuses on the meaning of discretion as it emerges in the descriptions of lived experience presented by music teachers, in which the life-world is assumed to be a social world.

The results of the empirical study point out personal and collective experience as intertwined with each individual's past teachers and teaching experiences. Music teachers and students in music teacher training know what is expected of them from'experience', and the relationships between different groups of actors appear to be dominated by traditions. At the same time the idea of change, in the sense of reshaping, reforming and restructuring, is a recurrent issue in research on teacher training. One conclusion drawn from this study is that the meaning of the phenomenon discretionary power is intertwined with situations where personal and collective experiences are expressed in feelings of familiarity and difference. This implies that the past in the sense of what 'tra-

ditional' discretionary power used to mean is challenged by transformation in terms of possible future discretionary power. Discretionary power between a music teacher and his or her tasks focuses on the meaning of discretionary power as it transpires in the descriptions of lived experience presented by music teachers, where the life-world is assumed to be a lived world. This study shows that the music teachers' discretionary power is defined by what they do at the micro-level, in the classroom. In particular, it is about discretionary power in relation to, and in interaction with, the task and the pupils. According to the empirical material in this study, it appears important for the music teachers to control or at least strongly influence the tasks in which they are involved, because this is mostly where their discretionary power occurs and can be created.

This thesis examines the discretionary power of music teachers in their daily work and in the music teacher education. Its theoretical contribution lies primarily in demonstrating how life-world phenomenology can be used in an organisational context and in the tension between enabling and constraining processes. In connection with the interviews, three-dimensional models of the multidimensional music teacher are used as a 'key' to the life-world. This procedure could be seen as the methodological contribution of the study. The phenomenon, discretionary power, comes across as intertwined of body and mind, situated in a life-world. In the social world, the identity of the embodied subject is constituted 'by the worldly experiences of the subject' (Bengtsson, 2009, p. 65). The model was used to get access to the life-world of the music teachers. A conceivable result of the method is that the models were all unique and intertwined, as they are in the life-world, in the field of tension between practice and theory, between opportunities and limitations, and between the roles of musician and teacher. Hence the description of discretionary power exists in a world that is equally dependent on 'the experiencing and acting subject as the subject is dependent on the world' (Bengtsson, 2009, p. 65). The empirical contribution is the impact of the music teachers' own descriptions of their life-world experiences of what it is to be a music teacher. The music teachers' own opinions of their working conditions are highlighted. In regard to the educational implications of this study, there is a focus on music educational settings at different levels. The results of this thesis can be used as a starting point for reflection on their working situation by music teachers, students in music teacher training and educators of music teacher.

It is important to learn more about what controls how music teachers' discretionary power is created – or not created – in practice. This is vital to creating good working conditions which, of course, include discretionary power. This also has to do with the crucial factor that music teacher training needs to focus more on the enabling processes than the constraining ones, to reinforce pedagogical creativity in music teacher training.

Sandberg (1996) found that music teachers had discretionary power within the frame factors. Persson (2006) points out that teachers are happy as teachers but unhappy as employees. In this study the music teachers talk more about their opportunities as teachers than what they experience as limitations of frame factors or their dissatisfaction as employees. Music teachers in this study focus on their opportunities, which distinguishes the results of this life-world study from other kinds of studies, with other perspectives, where the limitations are in focus.

CHAPTER 7:
CONCLUDING REMARKS AND FUTURE RESEARCH

Discretionary power has been described as a general aspect of music teachers' working conditions, all dependent on the culture of the society in which they work. Accordingly, it would be of interest to study the implications of discretionary power in a different, non-Western culture. Future research could also focus on the differences in the experience of discretionary power between men and women, discretionary power in relation to lifecycles or discretionary power related to different forms of ill health. An important task for further research would be to study the consequences of implementing and applying the figure of discretionary power to different sectors, such as music teacher training and music teaching in various forms.

Referenser

Ahrne, G. et al. (1996). *Det sociala landskapet. En sociologisk beskrivning av Sverige från 50-tal till 90-tal*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Aili, C. (2002). *Autonomi, styrning och jurisdiktion. Barnmorskors tal om arbetet i mödravården*. Stockholm: Stockholms universitet.

Alexandersson, M. (1999). *Styrning på villovägar: perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. Lund: Studentlitteratur.

Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. I: Alheit, P. et al (red.) *The Biographical approach in European adult education* (s. 57-74). Wien: Verband Wiener Volksbildung/ESREA.

Allvin, M., Wiklund, P., Härenstam, A., & Aronsson, G. (1999). *Frikopplad eller frånkopplad. Om innebörder och konsekvenser av gränslösa arbeten*. Rapport 1999:2. Solna: Arbetslivsinstitutet.

Allvin, M., Aronsson, G., Hagström, T., Johansson, G., & Lundberg, U. (2006). *Gränslöst arbete – socialpsykologiska perspektiv på det nya arbetslivet*. Malmö: Liber AB.

Alvesson, M. (2004). *Kunskapsarbete och kunskapsföretag*. Malmö: Liber.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, R. (2005). *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån?* Licentiatuppsats. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.

Angelöw, B. (1991). *Det goda förändringsarbetet*. Lund: Studentlitteratur.

Arbetsmiljöinspektionen (2002). *Från frustration till total utmattning*. Örebro: Arbetsmiljöverket

Arfwedson, G., & Arfwedson, G. (1992). *Arbete i lag och grupp. Om grupparbete, tema, projekt, lärarlag och lokala arbetsplaner i skola och undervisning*. Falköping: Almqvist och Wiksell förlag.

Arfwedson, G. (1992). *Hur och när lär sig elever?.* Stockholm: HLS Förlag.

Arnold, P. J. (1979). Meaning in Movement, Sport and Physical Education. London: Heineman.

Aronsson, G. (1990). Handling och kontroll. I: G. Andersson & H. Berglind (red.) *Handling och handlingsutrymme* (s. 69-93). Lund: Studentlitteratur.

Aronsson, G., & Berglind, H. (red.) (1990). *Handling och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.

Ashforth, B. E. (2001). *Role transitions in organizational life: An identitybased perspective*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Asp, M. (2002). *Vila och lärande om vila*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Atkinson, T., & Claxton, G. (2003). *The intuitive practitioner, on the value of not always knowing what one is doing*. Berkshire: Open University Press.

Bayer, M., & Brinkjaer, U. (2003). *Professionslaering i praksis*. København: DPU Forlag.

Bengtsson, J. (1988). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

Bengtsson, J. (1993). Theory and practice: two fundamental categories in the philosophy of theacher education. *Educational Review*, 3, 45, 205-211.

Bengtsson, J. (1998a). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.

Bengtsson, J. (1998b). Rumsgestaltning och tidsreglering i klassrummet. *Pedagogiska magasinet,* 3, 98, 36-39.

Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: J. Bengtsson (red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.

Bengtsson, J. (2005). *A life-world approach to the study of the history of education*. Bidrag presenterat vid NERA/NFPFs 33:e konferens i Oslo, mars 2005.

Bengtsson, J. (2009). Qualifications of future teachers. Ideas and ideals in the liberal discourse about teachers and teacher education in Sweden. *Utbildning och Demokrati,* 18 (1), 59-67

Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1994). *Allmänmetodik allmändidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Berg, G., Groth, E., Nytell, U., & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Berg, G. (2001). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Gothia.

Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer.* Lund: Studentlitteratur.

Bergendal, G. (1991). Tron på vetandet. *Didaktisk tidskrift*, 1, 1-2, 24-32.

Berger, P. L., & Luckman, T. (1998). *Kunskapsideologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Berglind, H (1990). Att kunna och att vilja – om villkoren för mänskligt handlande. I: G. Aronsson & H. Berglind. (red.): *Handling och handlingsutrymme* (s. 23-40). Lund: Studentlitteratur.

Bladh, S. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap.

Blossing, U. (2000). *Praktiserad skolförbättring*. Karlstad University Studies, 2000:23. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap. Pedagogik.

Bouij, C. (1998). *"Musik – mitt liv och mitt kommande levebröd". En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap.

Bourgeois, E. (2002). A constructivist approach to adult learning. I: A. Bron., & M. Schemmann. (red.) *Social science theories in adult education research* (s.130-153). Münster: LIT Verlag.

Bowden, J., & Marton, F. (2004). *University of learning: Beyond quality and competence*. London: Routledge.

Bressoux, P. (1996). The Effect of Teachers' Training on Pupils' Achievement: The Case of Elementry Schools in France. *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 252-279.

Broady, D. (1981). *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-80*. Järfälla: Symposion.

Bron, A. & Wilhelmson, L. (2004). *Lärprocesser i högre utbildning*. Stockholm: Liber AB.

Bron-Wojciechewska, A. (1996). Hur vuxna lär – pedagogiska perspektiv. I: G. Aronsson, & Å. Kilbom (red.) *Arbete efter 45* (s. 185-222). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.

Bronäs, A., & Selander, S. (2006). Teorins praktiker – praktikens teorier. I: Bronäs., & S. Selander (red.) *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildningen* (s. 11-22). Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Brunsson, N., & Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing organisations: The example of public sector reform. *Organization Studies*, 21(4), 721-746.

Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå: Umeå universitet.

Carlgren, I., & Lindblad, S. (1991). On Teachers' practical reasoning and professional knowledge: Considering conceptions of context in teachers' thinking. *Teaching and Teacher Education,* 7 (5/6) 507-516.

Carlgren, I. & Englund, T. (1996). Innehållsfrågan, didaktiken och läroplanreformen. I: T. Englund (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte* (s. 214-227). Stockholm: HLS Förlag.

Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I: I. Carlgren (red). *Miljöer för lärande* (s. 9-29). Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I., & Marton, F. (2000). *Lärare av imorgon*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. (2005). Vad har hänt med läraryrket? I: A. Forsell. (red.). *Boken om pedagogerna*. Femte upplagan. Liber: Stockholm.

Cavalcante Schuback, M. S. (2006). *Lovtal till intet. Essäer om filosofisk hermeneutik.* Göteborg

Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton: Princeton University Press.

Colnerud, G. (1995). *Etik och praktik i läraryrket. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan*. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping/ Stockholm: HLS förlag.

Davis, K.C. (1969). *Discretionary justice. A preliminary inquiry*. Louisiana State University Press: Baton Rouge.

DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorfism and

Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber Utbildning.
Edman, M. (2003). *Handlingsutrymme i samband med organisationsförändring*. Kandidatuppsats. Lund: Pedagogiska institutionen.
Ellström, P-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
Elmgren, M., & Henriksson, A-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts förlag.
Engström, P. (2005). *Samtal och ledarskap. En studie av medarbetarsamtal i grundskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
Entwistle, N. (1986). Olika perspektiv på inlärning. I: F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (red.) *Hur vi lär* (s. 11-34). Stockholm: Rabén Prisma.
Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Diss. Malmö: Musikhögskolan.
Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik*. Malmö: Musikhögskolan.
Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning*. Avhandling vid Göteborgs Universitet: Acta universitatis Gothoburgensis.
Eriksson, N. (1991). Arbetskrav, egenkontroll och socialt stöd. I: B. Furåker. (red): *Arbetets villkor*. Lund: Studentlitteratur.
Evetts, J. (2002). New directions in state and international professional occupations: Discretionary decision-making and acquired regulation. *Work, Employment and Society*, 16 (2), 341-353.
Evetts, J. (2006). Introduction: Trust and professionalism: Callenges and occupational changes. *Current Sociology*, 54 (4), 515-531.
Ferm, C. (2004). *Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå tekniska universitet. Musikhögskolan i Piteå.
Fjällström, R. (2006). *Lärares yrkesetik*. Lund: Studentlitteratur.
Folkestad, G. (1996). *Computer Based Creative Music Making.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy and policy*. Oxford: Polity Press.
Gadamer, H-G. (1960/1997). *Sanning och metod i urval*. Göteborg: Daidalos.
Gadamer, H-G. (1960/2004). *Truth and method*. London: Continuum.
Gadamer, H-G. (1975/1998). *Thruth and method*. Andra upplagan: New York: Continuum Publishing Company.
Gadamer, H-G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
Galligan, D. J. (1990). *Discretionary power. A legal study of official discretion*. Oxford: Clarendon Press.

Gannerud, E. (2001). *Lärarens liv och arbete i ett genusperspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1994). *Sociologi*. (vol 1) Lund: Studentlitteratur.

Giddens, A. (2003). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur.

Giorgi, A. (1983). Concerning the possibility of phenomenological psychological research. Journal of Phenomenological Psychology, 14, 2, 129-169.

Giorgi, A. (1992). Descriptions versus interpretation: Competing alternative strategies for qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 23, 2, 119-135.

Goffman, E. (2004/1959). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivet dramatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Goodson, I. (2003). *Vad är professionell kunskap? Förändrade värderingar av lärares yrkesroll.* Lund: Studentlitteratur.

Granström, K. (1999). IT som hot mot en professionell lärarroll. *ITiS Studiematerial*. www.itis.gov.se. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Gunnarsson, B. (1995). *En annorlunda skolverklighet, elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Gustafsson, G. (1989). *Handlingsutrymme i skolans värld -förutsättningar för förverkligandet av politiska mål i ett decentraliserat system*. Stockholm: Skolöverstyrelsen, Garnisonstryckeriet.

Gustavsson, B. (1991). *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930.* Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Gustavsson, B. (2003). Bildning och demokrati. Att förmedla det partikulära och det universella. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 12 (1), s 39–58.

Ham, C., & Hill, M. (1993). *The policy process in the modern capitalist state*. Great Britain: Biddles, Ltd Guildford & King's Lynn.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London & New York: Routledge.

Handler, J. F. (1992). Dependency and discretion. I: Y. Hasenfeld. (red.) *Human services as complex organisations*. s. 276- 297. Newbury Park, California: Sage.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. Great Britain: Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire.

Hargreaves, A. (1989). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, A., & Goodson, I. (2003). Series editors' preface. I: J. Sachs. *The activist teaching profession* (s. ix –xii). Buckingham: Open University Press.

Harm, T. (1998). Stability and Change in Student Teacers' Beliefs about Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice,* Vol. 4, No. 2.

Heidegger, M. (1992). *Varat och tiden.* Göteborg: Daidalos.

Hellberg, I. (1991). *Professionalisering och modernisering. En studie av nordiska akademiker i offentlig tjänst.* Stockholm: Arbetslivscentrum.

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad*. Diss. Malmö: Musikhögskolan.

House, J. (1981). *Work, stress and social support*. The US: Addison-Wesley.

Huberman, A. M. (1992). *The lives of teachers*. London: Cassell.

Husserl, E. (1913/2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Stiftelsen Bokförlaget Thales.

Husserl, E. (1970). *The Crisis of European Science and Transcendental Phenomenology. An introduction to Phenomenological Philosophy*. Evanston: Northwestern University Press.

Husserl, E. (1977/1992). *Cartesianska meditationer. En inledning till fenomenologin*. Göteborg: Daidalos.

Isaksson, K. (2001). Tillit och psykologiska kontrakt i arbetslivet. I G. Aronsson, & J. Ch. Karlsson (red.) *Tillitens ansikten* (s. 175-195). Lund: Studentlitteratur.

Jackson, P. W. (1969). *Life in Classrooms*. New York: Holt.

Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan.* Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, R. (1992). *Vid byråkratins gränser: om handlingsfrihetens organisatoriska begränsningar i ett klientrelaterat arbete*. Lund: Studentlitteratur.

Johnson, J. V. (1986). *The impact of Workplace Social Support, Job Demands and Work control Upon Cardiovascular Disease in Sweden*. Department of Psychology. Stockholm: University of Stockholm.

Jordell, K. (1986). Laerersocialisering – yrkessocialisering av voxne. I: S. Vaage, G. Handal, & K. Jordell (red.) *Skolas till lärare: elva nordiska bidrag till forskning om lärares inskolning i yrkesrollen*. Lund: Studentlitteratur.

Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy work, Stress, Productivity, and the reconstruction of working of life.* New York: Basic Books; inc. Publishers.

Konarski, C. (1992). *Jordmån för ett gott liv*. Idéskrift nr 16. Folkhälsogruppen. Stockholm: Allmänna förlaget.

Kesthely, M. (2006). *Jag vill att ni hämtar min mamma... Villkor för familjearbete för ungdomar inom institutionsvården*. Diss. Pedagogiska institutionen Nr. 137, Stockholm: Stockholms Universitet.

Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Daidalos.

Kroksmark, T. (2006). Innovativt lärande. *Didaktisk Tidskrift,* Vol.16, No. 3. s. 1-12.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Lacey, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I: B. Starrin, & P-G. Svensson

(red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
Larsson, P., & Löwstedt, J. (2010). *Strategier och förändringsmyter – ett organisationsperspektiv på skolutveckling och lärares arbete*. Lund: Studentlitteratur.
Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
Lindblad, S., & Perez Prieto, H. (1998). *Conceptions of Teachers from their Students point of View*. Artikel EERA Bulletin, 1 (2).
Lindblad, S. (2004). *Nittiotal: Om lärarna, skolan och samhället av idag*. Uppsala: Pedagogiska institutionen.
Lindblad, S., & Popkewitz, T. (2004). Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform. I: Lindblad, S., & Popkewitz, T. (red.) *Educational restructuring: International perspectives on travelling policies* (s. vii-xxxi). Greenwich, Conn.: Information Age Pub.
Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs Universitet.
Lindqvist, P. (1999). *Att förändra genom kollegiala samtal. En studie av arrangerade samtal i ett lärarkollegium och dess effekter på lärarkulturen*. Malmö: Institutionen för pedagogik.
Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik*. Arbetsrapport från Tema K, nr 1994:9. Linköping: Linköpings Universitet.
Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation: New York.
Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
Luhtmann, N. (1979). *Trust and power: Two works*. Chichester: J. Wiley.
Lundquist, L. (1987). *Implementation steering. An actor-structure approach*. Lund: Studentlitteratur.
Lundquist, L. (1998). *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur.
Lübcke, P. (1991). *Vår tids filosofi. Filosoferna. Del 1, Engagemang och förståelse: tysk och fransk filosofi*, s. 48–51. J. Bengtsson (red.). Stockholm: Forum.
Lärarförbundets och Lärarnas Riksförbunds yrkesetiska kod. (2001). www.lararforbundet.se och www.lr.se
Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
Matthews, E. (2006). *Merleau-Ponty. A Guide for the Perplexed*. London & New York: Continuum.
Mead, G. H. (1970). *Kultur och engagemang: En studie av generationsklyftan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
Mead, G. H. (1995). *Medvetandet, jaget och samhället från en socialbehavioristisk ståndpunkt.* Lund: Argos.
Menter, I., Muschamp, Y., Nicolls, P., Ozga, J., & Pollard. A. (1997). *Work and identity in the*

primary school. Philadelphia: Open University Press.
Merleau-Ponty, M. (1945/1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
Merleau-Ponty, M. (1945/2004). Vad är fenomenologin? I: M. Merleau-Ponty *Lovtal till filosofin: Essäer i urval,* översättning och med noter och inledning av A. Petronella Fredlund (s 41–60). Eslöv: Symposion.
Merleau-Ponty, M. (1962/1999). *The phenomenology of perception*. London: Routhledge.
Merleau-Ponty, M. (1964). *Signs*. Evanston: Northwestern University Press.
Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. Glencoe: Free Press.
Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations. A synthesis of the research.* New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. Gateshead: Athenaeum Press.
Månsson, E. (2004). Dagens lärare – klämd mellan oförenliga krav? I: Arbetslivsinstitutet (red.) *Nära gränsen? Perspektiv på skolans arbetsliv* (s. 19-46). Malmö: Arbetslivsinstitutet.
Månsson, E. (2002). *Hinder och möjligheter för lärare i dagens skola. Ett underlag för arbetsvärdering*. Malmö: Arbetslivsinstitutet.
Månsson, E. & Persson, A. (2004). Meningsfullt arbete i krävande arbetsmiljö – lärare i skolan. I: R. Å. Gustafsson, & I. Lundberg (red.) *Arbetsliv och hälsa 2004* (s. 301-320). Stockholm: Arbetslivsinstitutet/Arbetsmiljöverket.
Newton, C. & Tarrant, T. (1992). *Managing change in schools – A practical handbook*. Great Britain: Routledge.
Olstedt, E. (2001). *Att tänka kritiskt? En studie om lärande, PBL och IT i ingenjörsutbildningen*. Pedagogiska institutionen, Stockholm Universitet.
Orlenius, K. (1999). *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg: Göteborg Studies in Educational Sciences, 142.
Parding, K. (2007). *Upper secondary teachers' creation of dicretionary power.* Doktorsavhandling. Institutionen för Socialt arbete och Industriproduktion 2007:29. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
Parding, K., & Ringarp, J. (2008). Kommunaliseringen av lärartjänsterna – förändrad styrning ur ett professionsteoretiskt perspektiv. I: C. Aili, U. Blossing, U . Tornberg. (red.) *Läraren i blickpunkten*. Pedagogiska Magasinet nr 7. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
Persson, A. (2006). Nöjda som lärare, missnöjda som anställda – skolexistens mellan mening och missnöje. I: H. Petersson, V. Leppänen, S. Jönsson, J. Tranquist. (red.) *Villkor i arbete med människor – en antologi om human servicearbete* (s. 19-36). Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
Persson, T. (2001). *Den kommunala Musikskolans framväxt och turbulenta 90- tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborg: Göteborgs

universitet.
Pettersen, R. C. (2008). *Kvalitetslärande i högre utbildning: introduktion till problem- och praktikbaserad didaktik*. Stockholm: Studentlitteratur.
Piaget, J. (1947/1981). *The psychology of intelligence*. Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism*. London: SAGE.
Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan.
Prosser, J. (1999). *School culture*. Gateshead: Athenaeum Press.
Rhöse Martinsson, E. (2006). Lärares arbete och lärande. I: A-K. Boström, & B. Lidholt, (red.) *Lärares arbete. Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* (s. 19-24). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling: Liber distribution.
Rhöse, E. (2003). Changed conditions for the teacher profession. I: K. A. Petersen, S. Callewaert, S. Lindblad, J. Steensen, & A. Åberg. (red.) *The network society and demand of educational changes* (s. 114-139). Uppsala Universitet. Department of Education Uppsala Universitet. Universitetstryckeriet: Uppsala.
Richardson, V. (red.) (1997). *Constructivist Teacher Education*. Building a World of New Understandings. London, Wasington, D.C: Falmer Press.
Rogers, C., R & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. 3:e upplagan. New York: Maxwell Macmillan International.
Rolf, B. (1995). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
Rolf, B. (2006). Tre kunskapsmodeller. I: A. Bronäs, & S. Selander. (red.) *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning* (s. 74-98). Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
Rostvall, A-L. (2008). Möten och metaforer. I: A-L. Rostvall, & S. Selander. (red.) *Design för lärande*. s. 143- 156. Stockholm: Norstedts förlagsgrupp AB
Rostvall, A-L., & West, T. (1998). *Handlingsutrymme. Om utvecklingsarbete i musikundervisning.* Stockholm: KMH förlaget.
Sachs, J. (2001). Teaching professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*,16(2), 149-161.
Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
Sarason, S. B (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.
Schütz, A. (1932/1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
Schütz, A. (1932/1999). Strukturanalys av den sociala världen. Social omvärld, medvärld, förvärld. I: A. Schütz *Den sociala världens fenomenologi* (s. 137–215). Göteborg:

Daidalos.
Schütz, A. (1945/1999). Om mångfalden av verkligheter. I: A. Schütz *Den sociala världens fenomenologi* (s. 77–135). Göteborg: Daidalos.
Schütz, A. (1953/1999). Den vardagliga och den vetenskapliga tolkningen av mänskliga handlingar. I: A. Schütz *Den sociala världens fenomenologi* (s. 27–76). Göteborg: Daidalos.
Schütz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations*. Chicago: The University of Chicago Press.
Schütz, A. & Luckmann, T. (1973). *The Structures of the Life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
Schön, D. (1983). *The Reflective Practioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
Selander, S. (1989). Förvetenskapligande av yrken och professionaliseringsstrategier. I: S. Selander (red.) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund.* Lund: Studentlitteratur.
Selander, S. (2006). Kunskapsformer, topiskt tänkande och tolkningspraktiker. I: A. Bronäs, & S. Selander. (red.) *Verklighet, verklighet. Teori och praktik i lärarutbildningen* (s. 25-39). Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
Shivers, J. S. (1981). *Leisure and Recreation Concepts: A critical analysis*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE.
Siskin Santee, L. (1994). *Realms of knowledge: Academic departments in secondary schools.* Great Britain: Burgess Science Press.
Skolverket. (2003). *Nationella Utvärderingen av Grundskolan 2003*. Ämnesrapport till rapport 253. Musik. www.skolverket.se
Skårderud, F. (1999). *Oro – en resa i det moderna självet*. Stockholm: Natur och Kultur.
SOU 1988:20. *En förändrad ansvarsfördelning och styrning på skolområdet. Betänkande från beredningen om ansvarsfördelningen och styrningen på skolområdet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 1999:4. *God sed i forskningen. Slutbetänkande av Kommittén för forskningsetik.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 2004:35. *Utan timplan – med målen i sikte*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
SOU 2000:91. *Nationella mål för folkhälsan. Slutbetänkande*. Stockholm: Socialdepartementet.
Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
Svensson, K., Johansson, E., & Laanemers, L. (2008). *Handlingsutrymme. Utmaningar i*

socialt arbete. Stockholm: Natur & Kultur.

Svensson, L. (2010). *Mobbning i arbete. Arbetsorganiseringens inverkan på handlingsutrymmet och mobbningsprocessen*. Diss. Örebro universitet

Svensson, L. G. (1998). *Professionalism och politisk decentralisering. En sociologisk studie av skolan och socialtjänsten i en kommundelsreform*. Forskningsrapport nr 122. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.

Svensson, L. G. (2006). New professionalism, trust and competence: Some conceptual remarks and empirical data. *Current Sociology*, 54(4), 579-593.

Svensson, L. G., & Karlsson, A. (2008). Professioner och ansvar. Relationer mellan kollegialitet, kontroll och ansvar. I: A. Molander, & L-I. Terum, (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsförlaget.

Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2009). www.smok.se

Säll, E. (2000). *Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 90.

Söderfeldt, B., Söderfeldt, M., Muntaner, C., Ocampo, P., Warg, L.E. & Ohlson, C.G. (1996). Psychosocial work environment in human service organizations: A conceptual analysis and development of the demand-control model. *Social Science and Medicine*, 42(9), 1217–1226.

Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 49 (1) 66-88.

Tegesjö, B., Hedin, G., & Eklund, I. (2000). *Kartläggning av magra organisationer*. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning.

van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience*. Ontario: Althouse Press.

van Manen, M. (2002). *Writing in the Dark. Phenomenological Studies in Interpretive Inquiry.* Ontario: Althouse Press.

Wennberg, B-Å. (1997). *Varför vi tycker att det krävs mänsklig omtanke.* Publicerad på http://www.samarbetsdynamik.se 971127.reviderad 971203

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach: Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2) 130-178.

Vinzant, J., & Crothers, L. (1998). *Street-level leadership: Discretion and legitimacy in frontline public service.* Washington: Georgetown University Press.

Zeichner, K., & Tabachnick, R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education. American association of colleges for teacher education*, 32 (7) 7-11.

Öberg Tuleus, M. (2008). *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta.* Doktorsavhandling inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt arbete nr 13. Örebro Studies in Education 23: Umeå Universitet

ÄRLIGHET
AUTENTITET
SVETE
HUMOR
KRITISK

NÄRVARANDE
INKÄNNANDE

Vilja att dela med sig
Kunskap

Kunnig
Inspirerande
Öppen

33cl
Humor
Kunskap

LÄRARENS ROLL

IDAG SKA JAG VARA...

Uncle Bens
LÅNGKORNIGT RIS
LÅNGKORNET RIS
lätt mjölk

NYTT PERSPEKTIV

TWININGS
GREEN TEA SELECTION

Mood-
net

VÄXTNÄRING
FÖR DEN
MÅNG-
DIMENSIONELLA
LÄRAREN

LOTUS

INFORMATION OM EN STUDIE
AVSEENDE HANDLINGSUTRYMME

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna forskningsstudie. Studien ligger till grund för ett avhandlingsarbete. Ämnet för arbetet är ”handlingsutrymme som fenomen i relation till musiklärares arbetsvillkor”. Anledningen till detta ämnesval är att handlingsutrymme är ett komplext fenomen inom musiklärararbete och intressant att diskutera utifrån perspektivet hur man lär sig att bli musiklärare. Syftet med studien är att utifrån musiklärares och musiklärarstudenters erfarenheter av handlingsutrymme beskriva fenomenets innebörd.

Du tillfrågas härmed om att delta i en intervju som kommer att ta ca 60 minuter i anspråk. Intervjun ska handla om dina erfarenheter av handlingsutrymme. Det frågeområde som intervju ska handla om är: Vad innebär handlingsutrymme för Dig? Berätta så detaljerat som möjligt om en händelse då Du upplevde handlingsutrymme.

Samtalet kommer att spelas in på DAT för att sedan skrivas ut i text. Intervjun kommer att kodas så att texten inte kan relateras till dig som person. Intervjutexten kommer att analyseras i syfte att beskriva handlingsutrymme som fenomen. I den färdiga avhandlingen är texten avidentifierad så att det inte går att utläsa och identifiera Dig som person.

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta Ditt deltagande utan närmare motivering. Om Du vill delta i studien tar du kontakt med mig på nedanstående mail eller telefonnummer så att vi kan bestämma tidpunkt för intervjun.

Anna Houmann
Universitetsadjunkt, doktorand

Institutionen för musikpedagogik
Adress: XXXX
Tel: XXXX
e-mail: XXXX