Att iscensätta lärande - lärarens reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext

Törnquist, Els-Mari

Published: 2006-01-01

Citation for published version (APA):
Att iscensätta lärande

Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext

Els-Mari Törnquist
Att iscensätta lärande
Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext

© Els-Mari Törnquist 2006
ISSN 1404-6539
ISBN 91-976053-2-8

Publications from the Malmö Academy of Music:
STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 8
Printing: Media-Tryck, Lund University, Lund 2006

This book can be ordered from
Malmö Academy of Music
Box 8203
SE-200 41 Malmö
Sweden
Tel: +46-(0)40-325450
Fax: +46-(0)40-325460
E-mail: info@mhm.lu.se
ABSTRACT

Title: The staging of learning – teachers’ reflections on their pedagogical work in an artistic context
Language: Swedish
Keywords: Music education, pedagogical work, artistic, social, context, a musical production, aesthetics, learning, creating, creativity, individual, collective, community, participation, performance, externalization
ISSN: 1404-6539
ISBN: 91-976053-2-8

The present thesis examines the meeting between the artistic and the pedagogical dimensions in the work of teachers. The main aim is to describe the learning in practice, emerging from a collective creative process. The point of departure is teachers’ experience of a musical-production as part of the pedagogical work in school. Research questions are:
1) What are the implications of being a teacher in an artistic context?
2) Which role and function does the teacher take on as a pedagogue in this work?
3) How does the teachers’ own learning come out while participating in the activities associated with a musical production?

The empirical study is based on interviews with six teachers in compulsory school. In the analysis two central dimensions are appearing: a) the participation and b) the musical production including the artistic artefacts.

The character of the participation is mutual engagement, interest and the shared responsibility between the participants (students and teachers). Teachers adopt a variety of roles during the production and a variable process appears. In the result presented in four categories: the participant, the supervisor, the manager and the artist, the social and artistic characters of the process are always present, though the focus of the teachers is constantly shifting. Teachers’ capability to act and enter into different functional roles is a competence of great importance to both teachers and students in their interaction. It expounds a pedagogical dramaturgy, where the participants are quite aware of each other’s roles and what they can expect from each other.

Two complementary processes appear in teachers’ objectives regarding education: One personal with an individual alignment approach and another one dealing with self-realization and collective work with a scenic direction. The production of the musical also provides an opportunity to apply personal and acquired knowledge. Music education and the musical production are integrated activities. According to the teachers’ idea of musical learning there are two creative processes touching on the predictable and the unpredictable. These concepts also appear in the teachers’ learning and pedagogical work as a creative and improvised way of educating.

The results are discussed in a theory of community of practice and the concepts of community, identity, practice and meaning. To understand musical production in school as a community of practice implies an individual and a collective dimension, and a boundless practice in music education. The musical production develops ways of maintaining connections with other practices and even the world as a whole, since students are creative receivers of different cultural products and can be active in their own musical production of meaning. The collective creating process promotes a balance between participation and reification in the process of negotiating meaning. The musical production is the architecture for learning and a mediator of learning in an artistic context.
Innehåll

KAPITEL 1 INLEDNING 1
1.1 ISCENSÄTTNING 3
1.2 AVHANDLINGENS DISPOSITION 5

KAPITEL 2 BAKGRUND, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGA 9
2.1 LÄRARESARBETE OCH PROFESSIONALITET 9
   2.1.1 Om läraren och den professionella identiteten 12
2.2 LÄRAREN, GRUPPEN OCH DET KOLLEKTIVA LÄRANDET 16
2.3 FRÅN KLASSRUM TILL SAMHÄLLSRUM 17
   2.3.1 Miljö för lärande 20
   2.3.2 Lärande i en autentisk praktik 21
2.4 FRÅN BEGREPPSVÄRLDENS MOTSÄTTNINGAR TILL OMSÄTTNING I PRAKTIKEN
   – EN TILLBAKABLICK 24
   2.4.1 Olika ämnesgrupperingar 26
   2.4.2 Musiken – mål eller medel i undervisningen? 28
   2.4.3 Kultur, det estetiska och skolan 29
   2.4.4 Den estetiska praktiken – en mötesplats för kultur och olika uttrycksformer 32
2.5 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR 37

KAPITEL 3 TEORETISKT RAMVERK 39
3.1 PRAKTIKGEMENSkap 40
   3.1.1 Meningskapande 43
   3.1.2 Deltagande och reifiering 44
   3.1.3 Lärande som deltagande 46
   3.1.4 Ett lärandeperspektiv i sammanfattning 47
3.2 MEDIERING 47
   3.2.1 Handling 49
   3.2.2 Kollektivt meningskapande handlingar 52
3.3 SAMARBETSLÄRANDE 52
   3.3.1 Lärarens samarbete 55
3.4 FANTASI OCH KREATIVITET 56
   3.4.1 Lek, drama och skapande 58
   3.4.2 Produkt och process 59
3.5 EN ARKITEKTUR FÖR LÄRANDE 62
3.6 ROLLER I ETT LÄRANDE PERSPEKTIV 65
3.7 TEORETISKT PERSPEKTIV I SAMMANFATTNING 67

KAPITEL 4 METOD OCH FORSKNINGSDESIGN 69
4.1 KVALITATIV INTERVJU SOM DATAINSAMLINGSMETOD 70
Förord

Att skriva en avhandling är ett stort och tidskrävande projekt. Stundtals har det varit ett ensamt skrivarbete men det har alltid funnits ett nätverk av människor runt mig som på olika sätt varit ett stöd i min arbetsprocess.

Det är nu en stor glädje att med denna bok få tacka alla människor som delat med sig av sina erfarenheter och sitt kunnande under detta avhandlingsarbete.


Utan empiri hade det inte heller blivit någon avhandling och jag vänder mig därför till lärarna som med stor generositet har delat med sig av sina erfarenheter. Tack Anne, Alma, Bonnie, Carl, Dan och Emma för de intressanta och inspirerande samtalen, som genererade så många kreativa tankar och idéer.

Ett varmt tack till alla mina kolleger i forskarutbildningsgruppen som har inspirerat mig och provocerat mig i givande diskussioner och roliga sammankomster.


Särskilt tack till fil.dr. Bo Nilsson för alla givande diskussioner och kloka och konstruktiva råd inte minst i samband med allmänna seminarier.

Ett stort tack till professor Berner Lindström för kritisk granskning och värdefulla synpunkter i samband med slutseminarium. Du har även tagit dig an uppgiften som biträdande handledare och har därigenom varit en ovärderlig hjälp. Tack för alla kloka, lärorika och kreativa diskussioner.

Ett stort tack till professor Lena Holmberg och professor Börje Stålhammar för noggrann och kritisk granskning samt värdefulla råd och synpunkter i samband med slutseminarium.

Jag vill också tacka Jan Olov Ståhl för en noggrann språkgranskning av såväl den engelska som den svenska texten.
Ett varmt tack till alla mina kära vänner som har stimulerat mig och funnits till hands under alla år.

Varmt tack till mina arbetskolleger, som tog emot mig med öppna armar när jag återvände till Lärarutbildningen. Jag har mött stor sympati och förståelse i min något komprimerade situation.

Sist men inte minst vill jag vända mig till mina allra närmaste som med stor omsorg och värmes töttat, uppmuntrat och inspirerat mig under min långa bildningsresa. Ett varmt tack till mina föräldrar och svärföräldrar som har bistått mig i både glädje och nedstämdhet. Ett speciellt tack till min bror Alf för givande samtal och kloka synpunkter på avhandlingsmanus och pedagogiska spörs mål.

Varmt tack till min familj som med stor kärlek och omtanke har bistått mig i mitt arbete och i livets berg- och dalbana. Kram till Anna, Malin, Daniel och Nina för visat tålmod och hänsynstagande när jag har stängt in mig med mina texter. Tack för att ni på ett självständigt sätt tagit er an uppgifter som behöver göras och glatt mig med överraskningar när jag som bäst behövt det.

Ett stort och innerligt tack till Leif, min man, som på ett genomgripande sätt har bistått mig i min ambition att genomföra detta avhandlingsarbete. Du har oförtröttligt och tålmodigt följt hela processen och varit en ovärderlig samtalspartner i kvalificerade och stimulerande resonemang. Med dig har jag också känt mig trygg i teknikens värld, både när den har fascinerat mig och när den har kränglat. Du är en klippa i min tillvaro och har gett mig kraft och energi genom att aldrig tvivla på det jag gör och det jag vill förverkliga.
Kapitel 1

Inledning

Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i erfarenheter av ett eget mångårigt musikpedagogiskt arbete i grundskola och lärarutbildning. Detta arbete har inneburit ett möte med olika estetiska uttrycksformer, olika kunskapsvägar och ett fördjupat intresse för den lärande individen, framförallt i kollektiva situationer. Problematisering kring didaktiska frågeställningar med plats för såväl det individuella som det generella har stimulerat min lärarvardag. Det personliga kunnandet och det kunnande som utvecklas i gruppen betraktar jag som komplementära processer som kan ge undervisningen nya dimensioner för såväl individ som grupp.


Ett första steg i mitt forskningsarbete gjordes 1997 då jag som deltagande observatör följde två musikklassers arbete med en musikal, från idé till föreställning. Huvudsyftet med undersökningen var att synliggöra kvaliteter som betonar upplevelse, känsla, fantasi och kreativitet i skolans verksamhet. Studien resulterade i en licentiatuppsats (Törnquist, 2000) som beskriver elevernas uppfattningar av sitt arbete.

En viktig aspekt av detta forskningsarbete var att jag tagit del av undervisningssituationer, där både elever och lärare var engagerade i en gemensam aktivitet. Detta föranledde en grundläggande fråga, nämligen hur lä-
Kapitel 1

rarets eget lärande utvecklas som ett resultat av deltagande i en undervisningsprocess där skapandet av en konstnärlig produkt står i centrum.

Det är lärarens pedagogiska arbete som är mitt stora intresse och som utgör problemområde i föreliggande avhandling. Det som upptar min uppmärksamhet är hur lärare skapar mening och stimulans i sitt arbete och hur det egna lärandet utvecklas och formas genom den praktiska erfarenheten.

Lärarens arbete beskrivs av Carlgren (1997) som multidimensionellt, vilket betyder att flera saker händer samtidigt och läraren måste vara beredd att hantera oförutsedda situationer. I mötet med eleverna ska läraren se till såväl det individuella som det kollektiva och skapa förutsättningar för lärande och social utveckling. En dimension som ofta glöms bort i diskussionen om undervisning är att undervisningen i sig kan vara konstnärlig. Sundin (1994), pionjär inom svensk musikpedagogisk och musikpsykologisk forskning, beskriver en sådan möjlig dimension i undervisningen, där relationen mellan eleven, pedagogen och materialet upplevs som en gemensam konstnärlig process: ”både pedagog och elever kan uppleva en väldigt stark känsla av konstnärlig relevans i det som sker, det hela lyfter” (s. 118).


Detta utgör en del i en generell utveckling som innebär att skolan inte bara måste förhålla sig till samhället i övrigt, utan också hitta nya produktiva former för att integrera samhället i skolans lärande verksamhet.

Inledning


Skolan framhålls av Dysthe (2003) som en sammanhållande länk mellan det institutionella och samhället i övrigt. Hon menar att skolan är den sista kollektiva arenan i en alltmer individualiserad, oöverskådlig värld. Skolan lever ofrämmande i spänningen mellan att ge utrymme för individuella erfarenheter av lärande och att odla gemensamma processer” (s. 5). Dysthe lyfter fram samarbete och samspelet som nycklar i dessa processer och fokuserar på den språkliga kommunikationens betydelse.


1.1 Iscensättning

Titeln på föreliggande avhandling är “Att iscensätta lärande”. Ordet iscensätta förknippas i allmänhet med att sätta upp en pjäs och i metaforisk betydelse, att anordna eller att sätta igång. Iscensättning kan också vara en annan benämning på regi, vilket kommer från franskans régie som betyder styra eller leda (Nationalencyklopedin, 2005).

Förutom i konstnärliga sammanhang förekommer begreppet iscensätta och iscerättning också i pedagogisk litteratur i resonemang om undervisning, lärande och estetik. Nedan tar jag upp några författare användning av begreppet.

Ungdomars intresse för estetiska frågor tillsammans med sensibiliteten skulle kunna vara viktiga hörnstear i momentet iscensättning som kan förstås som "en emfatisk aktualisering av ett ’nu’-tillstånd, som upplevs gemensamt och [som] symboliskt inordnas i den historiska tiden och levnadstiden" (Ziehe, 1994, s. 111). Det symboliska nu-medvetandet med iscensättning som formspråk bör uppmärksammas och vårdas, menar Ziehe.


Teatermetaforen används av Sørensen (1997) när hon talar om att iscenesättning undervisning. Hon beskriver en lärarrolle som omfattar såväl det konstnärliga arbetet som det pedagogiska i vad som kan beskrivas som en elevcenterad dialogpedagogik. Hon betraktar läraren som teaterinstruktör, vilket inbegriper en undervisnings situation där både elever och lärare kan göra sig hörda, men där läraren har ett övergripande ansvar. "Instruktören må kende sine skuespillere så godt, att han kan gå ind og arbejde med deres potentialer" (s. 60).

Inledning

utan att detaljstyra, så att deltagarna kan starta en egen process av kunskapande” (Hård af Segerstad, Klasson & Tebelius, 1996, s. 129).


### 1.2 Avhandlingens disposition

I kapitel två ges en introducerande beskrivning av de egna utgångspunktarna samt begreppet iscensätt. I kapitel två ges en bakgrund vilken inleds med en definition och precisering av lärarens professionella arbete, läraren som professionell yrkesutövare och den professionella identiteten. Resonemangen förs in på former för den professionella lärarens eget lärande, med speciell betoning på kollektivt lärande och reflektionens betydelse i detta. Lärarens möjligheter att utveckla sin professionella identitet diskuteras utifrån kontextens beskaffenhet, från klassrum till samhällsrum. Be-
Kapitel 1


I kapitel fyra beskrivs avhandlingens metodologiska utgångspunkter, dess kvalitativa forskningsansats inkluderande en problematisering av intervjun som datainsamlingsmetod. Vidare presenteras undersökningsgruppen och studiens genomförande. Analysens fem steg presenteras och följs av en reflektion över validitet och resultatens generaliserbarhet.

I kapitel fem redovisas lärarnas pedagogiska arbete utifrån de fyra kategorier som framträtt i analysen. Kategorierna fokuserar lärarnas förhållningssätt och relationer till det pedagogiska arbetet samt vad det innebär att vara pedagog i en konstnärlig verksamhet. Avslutningsvis görs en sammanfattande tolkning och analys utifrån perspektivet lärarnas lärande.
Inledning

I kapitel sex diskuteras resultatet utifrån studiens teoretiska utgångspunkter med praktikgemenskapens fyra huvudkomponenter som bärande konstruktion. Vidare diskuteras musikalproduktionens funktion som arkitektur för lärande och som mediering i en konstnärlig kontext. Kapitlet avslutas med en diskussion kring den pedagogiska innebörden av iscensättning, med särskild uppmärksamhet på externalisering och presentation.

I kapitel sju diskuteras avhandlingens pedagogiska konsekvenser i ett utbildningsperspektiv, där form, innehåll, mål och medel utgör diskussionens fokus. Kapitlet avslutas med förslag till fortsatt forskning och en epilog.
Kapitel 2

Bakgrund, syfte och forskningsfråga

Föreliggande avhandling studerar lärares pedagogiska arbete, vilket innefattar lärares beskrivningar av den praktiska undervisningen och de lärandesammanhang som formas i samspelet, såväl mellan elever och lärare, som kolleger emellan. Studiens fokus ligger på vad det innebär att vara lärare i en gränsöverskridande praktik.

En lärares pedagogiska arbete är starkt kopplat till såväl samhällets krav som lärarens egna förväntningar på sig själv och synen på sitt uppdrag i skolan. I det följande presenteras detta genom en belysning av lärararbetet som profession och läraren som professionell.

2.1 Lärare arbete och professionalitet

Det finns en begreppsmässig mångtydighet kring profession, professionallitet, professionalism och professionalisering och dessa begrepps innebörda i praktiken. Alexandersson (1997) menar att lärarens profession kan definieras, dels utifrån ett sociologiskt perspektiv, genom att beskriva yrkesområdet, dels genom att utgå ifrån vilken kunskap yrkesgruppen behöver för att utvecklas inom sin profession. Att beskriva yrkesområdet är mer inriktat på definitioner av specialistkunskap kontra andra yrkesgrupper, samhällsposition, status, lön, etik och ett eget yrkesspråk, det vill säga hur man som lärare profilerar sig gentemot andra yrkesgrupper i samhället. Alexanderssons andra definition av lärarprofession beskriver hur det professionella i huvudsak utvecklas i yrkesutövningen, där egen erfarenhet tillsammans med teoretiska kunskaper integreras i ett ändamålsenligt handlande. ”Med stöd av denna kunskap förväntas yrkesgruppen kunna utveckla, förändra och anpassa både sin kunskap och sitt handlande på ett meningsfullt sätt” (s. 33).

Det framstår som om det professionella är starkt bundet till den egna erfarenheten. En lärare blir professionell genom att praktisera sitt kunnande,
Kapitel 2


Arbetets betingelser har en framträdande roll i Carlgrens och Martons (2000) syn på lärares profession. I diskussionen om lärares arbete, i termen av professionell kompetens, fokuseras ofta hur lärare utövar sitt yrke. Vad lärare åstadkommer i sitt arbete, fokuseras i mindre grad. Detta är enligt författarna en effekt av att vad-aspekten ofta tagits för given. De knyter i första hand lärarens arbete till uppgiften att åstadkomma lärande, vilket benämns med begreppet det professionella objektet. Vidare menar de att lärarens arbete tar form mellan arbetets betingelser och det som läraren vill åstadkomma, det vill säga lärarens intentioner. De framhåller att det finns en spänning, för att inte säga en motsättning, mellan den ”sociala (betingande) och den pedagogiska (intentionella) sidan i klassrumssammanhang” (s. 74, kursivering i originalet), som lägger tyngdpunkten på problematiken kring villkor och förutsättningar för det professionella objektet. En central dimension i det professionella arbetet karaktäreras då av lärarens skicklighet att hantera verksamheten så att det professionella uppdraget blir möjligt. Denna bild framträder enligt Carlgren och Marton tydligast i sammanhang där läraren planerar, organiserar och leder undervisningen. En
annan bild av lärarens uppdrag är att skapa miljöer för lärande genom att utforma uppgifter och skapa meningsfulla sammanhang för lärande som skulle kunna ersätta lärarens undervisning. De ställer sig dock tveksamma till om det går att skapa miljöer för undervisning som är ”lärande i sig” utan en aktiv undervisningsinsats från läraren” (s. 178). I sådana miljöer ska eleverna på ett djupare plan kunna lära sig själva att urskilja mönster och nya dimensioner utan hjälp av läraren.


Det är dock inte bara kraven utifrån som påverkar läraren i arbetet. Hargreaves (1998) påvisar lärarnas självpåtagna krav, där de pressar sig till ”en nästan skoningslös entusiasm och pliktkänsla för att försöka uppnå
sina egna, praktiskt taget ouppnåeliga ideal om pedagogisk fullkomlighet” (s. 139). Han gör en jämförelse med det franska skolsystemet, där lärarens roll är klart definierad till att omfatta skolprestationer och konstaterar att läraren där framstår som tryggare i sin profession. I ett skolsystem och i en tid där läraruppdraget förefaller vara gränslös och svårdefinierat, hamnar läraren lätt i dilemman. Läraren tvingas välja mellan att han/hon vill göra utifrån sina ämneskunskaper och sin pedagogiska kompetens och att han/hon vill göra utifrån sina ämneskunskaper och sin pedagogiska kompetens och att han/hon vill göra utifrån sina ämneskunskaper och sin pedagogiska kompetens och att han/hon vill göra utifrån sina ämneskunskaper och sin pedagogiska kompetens och att han/hon vill göra utifrån sina ämneskunskaper och sin pedagogiska kompetens. Tidsutrymmet räcker helt enkelt inte till. Denna intensifiering av arbetstiden för med sig ett minskat handlingsutrymme för idérikedom och kreativitet. Uttrycket tär på lärarens förberedelser, såväl den egna preparattonen som tänkande och planering kring det lärande uppdraget. Hargreaves resonemang kan tillämpas på musiklärarens arbetssituation i föreliggande studie, där möjligheterna att genomföra musikalprojekt till stor del bygger på lärarens insatser utöver den ordinarie reglerade arbetstiden.

2.1.1 Om läraren och den professionella identiteten
I Arfwedson (1994) presenteras fyra olika forskningsinriktningar om lärare. Forskning kring teacher effectiviness dominerade under 1960-talet i form av omfattande undersökningar kring lärarens beteende i relation till elevprestationer för att finna bra metoder för undervisning. Effektivitetsforskningen, som endast undersökte en liten del av lärarens profession (synliga beteenden), utvecklades senare mot ett intresse för undervisningens komplexa struktur och lärarens mentala aktivitet (lärarnas tänkande). Den så kallade teacher-thinking-forskningen som till en början fokuserade effektivitet och inriktades på kartläggningar av misstag i lärarens tänkande, utvecklades i slutet på 1970-talet, mot en större komplexitet i syfte ”att kartlägga och namnge alla de möjliga beståndsdelaerna i lärarens tänkande förde, under och efter undervisning” (s. 60). Arfwedson framhåller denna forskning som ett betydelsefullt bidrag till den ”ökande förståelsen för lärarens arbete” (s. 60). Arfwedson tar upp en tredje inriktning, socialisationsforskning, som handlar om utbildning och skolning in i lärarryrket och lärarrollen. Forskning visar, enligt Arfwedson att ”påverkan från kollegor är en av de starkare socialisationsfaktorerna i lärararbetet” (s. 55). En fjärde inriktning fokuserar lärarkulturen, vilken kan sammanfattas i termerna av arbets ekologi, det vill säga en holistisk inriktning.

Arfwedson (1994) noterar en tendens i den fortsatta utvecklingen av teacher-thinking-forskningen nämligen ”att kontextbundenheten i lärares arbete och tänkande framstår allt tydligare” (s. 94).

Ett aktuellt forskningsområde med fokus på lärares kompetens och bra lärararbete är Landers, Almius och Odhagens (1995) studie som beskriver vad bra lärare gör. Studien, som är en del av ett omfattande internationellt
projekt, innefattar såväl elever som läräre. I studiet av lärarna (observatio-
ner, seminarier, intervjuer) framkommer följande aspekter som viktiga: lärare-elevrelationen, samverkan med kolleger, undervisningsupplägg-
ning, engagemang i elevens värld samt att vara en auktoritet. Bland fakto-
rer som lärarna upplever som belönande är när eleverna visar engage-
mang och kreativitet, när deras självförtraende växer samt när läraren får
respons på sitt känslosmässiga engagemang. Ett känslosmässigt engage-
mang motsvaras hos lärarna i Landers et al. (1995) studie av att ”dela med
sig” av sig själv. ”Att läraren satsat känslosmässigt innebär att de vågat
sticka ut hakan på ett personligt sätt och att de lyckats” (s. 122). Det värsta
scenariot är enligt lärarna att förlora kontrollen över klassen. Paralleller
kan dras till forskning kring olika lärstilar och ledarskap i klassrummet
(Stensmo, 1997, 2000), där olika former av kontroll samt de sociala relation-
ernas betydelse, lyfts fram som centrala aspekter i lärarens undervisning.

Lärares känslosmässiga engagemang är sparsamt utforskat men i Rhöses
(2003) studie lyfts känsloupplevelser i relation till elever, yrket och den
egna identiteten fram. I studien framgår även hur lärare som success-
ivet utvecklats mot elecentering har påverkat lärarernas arbete mot ett mer
handledande arbetsätt och ett indirekt ledarskap. Den viktigaste aspek-
ten i lärarnas arbete är elevrelationen. Rhöse menar att detta troligen hänger
er samman med att eleverna har ett avsevärt större inflytande och kan
ifrågasätta både verksamhet och lärare i dagens skola. Elevrelationen ut-
trycks i termen av elevens respons, inspiration, engagemang och initiativta-
gande. Arbetet utvecklar en situationsbunden identitet som kräver stor
flexibilitet. Kontexten, såväl individerna som artefakterna har en avgöran-
de betydelse för läraridentiteten och lärarens förändringsmöjligheter.

I studier kring lärarstuderandes bildningsgångar och yrkessocialisation
beskrivs ofta relationen mellan lärarutbildning, förföreställningar och vä-
gen till lärar yrket och hur bilden av lärarrollen förändras under själva ut-
bildningstiden och under yrkeslivet. I Sälls (2000) studie kring blivande
klasslärarens föreställningar om sin yrkesroll, utkristalliseras tre olika roll-
identiteter: (a) *estradören* som står i centrum, har scenen för sig själv och
kan fängsla med sin berättarkonst, (b) *regissören* som är metaforen för den
iscensättande, organiserande och regisserande läraren och (c) *illuminatören*
som riktar uppmärksamheten på den enskilde individens behov och arbe-
tar i de inre scenutrymmena. I utvecklingen mot lärar yrket lämnar estrad-
dören alltmer utrymmen till illuminatören och regissören, vilket kan hänga
samt med lärarens fokus på elecentering. Sälls studie visar även i likhet med Rhöse (2003) att relationen med eleverna ses som central av de
blivande lärarna. Studien visar också att erfarenheter i arbetet tillsammans
med eleverna, bidrar till den största förändringen hos lärarna.
Kapitel 2


kunna tyda på en gradvis ökad ämnesinriktning. ”Tre fjärdedelar av musiklärarna i årskurs 9 har en kommunikativ syn på musik med tonvikt på att använda musik som ett mål” (s. 105). Det innebär att polariseringen i en kommunikativ och en normativ estetisk syn inte behöver vara varandras motsättningar.


Ovan redovisad forskning beskriver den undervisande läraren och har en tyngdpunkt på lärar- och elevrelationer som på olika sätt påverkar och utvecklar lärarens identitet och förutsättningar för ett meningsfullt arbete. Föreliggande studie har en ambition att synliggöra och problematisera ett sammanhang, som sällan framträder i resonemang kring lärarens arbete, profession och kompetensutveckling. Ett sammanhang som tar sin utgångspunkt i lärarens och elevers gemensamma kunskapsproduktion.
2.2 Läraren, gruppen och det kollektiva lärandet


Elevers samarbete behöver inte innebära att de är utlämnade till sig själva. I Williams (2001) studie kring elevers samlärande betonas i stället den
Bakgrund, syfte och forskningsfråga

vuxnes medverkan för att få elever att se och förstå den mångfald av kunnnande som de besitter tillsammans. "Pedagogers delaktighet i verksamheten, och det utrymme och situationer som hon eller han skapar för att barn ska få möjlighet att upptäcka kamraters olika uppfattningar inom olika områden, bidrar alltså till barns samlärande” (s. 18).


2.3 Från klassrum till samhällsrum


Kompetens är, enligt Polanyi (1958/1998), inte något man kan utbilda sig till, utan det är en förmåga som utvecklas när man brukar sitt kun-
Kapitel 2

nande i praktiken: ”Rules of art can be useful, but they do not determine the practice of an art; they are maxims, which can serve as a guide to an art only if they can be integrated into the practical knowledge of the art. They cannot replace this knowledge” (s. 50). Den professionella kunskapen utvecklas i tre så kallade nivåer: 1) färdigheten/skickligheten (skill) en individen kan träna med självkontroll. 2) know-how, där individens undervisning utvecklar erfarenheten till en handlingsförmåga i olika sociala sammanhang samt 3) där know-how i kombination med reflektion utvecklas till professionell kunskap (Polanyi 1958/1998; Rolf, 1991). Den professionella kunskapen definieras som en kvalificerad praktisk kunskap som är både situationell och bunden till ett större sammanhang. Genom reflektion i en social process utökas den professionellas förmåga från anpassning och tolkning av det som görs till att förändra och förnya handlingsmönster och regler.


Bakgrund, syfte och forskningsfråga

‘att kunna lära andra att lära’, och en professionell process för att läraren själv skall utvecklas i yrket’ (s. 155).


verksamhetstanken. I ett konstnärligt sammanhang kan detta resonemang kopplas till hantverksprocessen, som kännetecknas av hantverkarens arbete från råvara till produkt (Tempte, 1982). Den grundläggande förutsättningen är att ta tillvara personalens kompetens i verksamhetens alla delar.

2.3.1 Miljö för lärande


tiska verksamheten spelar en huvudroll i lärandet. Idén kring kognitivt lärlingskap fokuserar hur lärlingen lär sig praktiken, dess kultur och praktikerns kunskap i en integrerad miljö genom att vara verksam i den. Förfat-
Bakgrund, syfte och forskningsfråga

tarna menar vidare att berättelsen och konversationen kanske har en mer framträdande roll än vad som först uppenbarar sig. "Learning environments must allow narratives to circulate and ‘war stories’ to be added to the collective wisdom of the community" (s. 40). En slutsats av dessa resonemang är att man lär sig genom att vara i en kultur och uppleva andra såväl mästare som deltagare i aktion, i problemlösning, i kommunikation och samspel i den kontext problemen skapas. Det är, menar Brown, Collins och Duguid, ett misstag att tro att den viktiga diskursen i lärande alltid är direkt och förklarande. Författarna betonar lärande som enkulturation. Enkulturation är en ständig pågående lärandeprocess där vi lär oss tala, läsa och skriva, blir skolbarn, studenter, lärare, för att nämna några olika praktiker.


Skolan måste uppmuntra enkulturativt lärande och ta till vara elevers egna musikaliska erfarenheter, framhålls av Campbell (1998). Med en sådan utgångspunkt i undervisningen ökar möjkligheterna till kulturmöten. "Intuitive and informal learning beyond the school can be the launch and the motivation to a more thorough and lasting understanding of the concepts and literacies that schools profess to teach" (s. 180).

2.3.2 Lärande i en autentisk praktik


Kapitel 2


I Stålhammars (1995) studie framträder autenticitetens betydelse genom elevers ökade motivation. Detta blir särskilt tydligt när eleverna befinner sig i en studio där de ska spela in sin musik. ”Hela situationen speglade att ’detta var på riktigt’” (s. 176, kursiveringen i originalet), menar Stålhammar som härleder denna reflektion till såväl plats som repertoar. När eleverna arbetade med en ”riktig” låt, det vill säga hämtad från elevernas egen musikaliska verklighet, ökade deras engagemang och intresse.

Bakgrund, syfte och forskningsfråga

plats i och genom kultur och även kultur i och genom musik” (Stålhamar, 1999, s. 72).


För att utveckla kunskap utifrån ett sådant perspektiv är det viktigt att elever möter lärare och lärande i autentiska situationer, vilket inte behöver vara något främmande i skolans värld. Autentisk verksamhet framträder ofta i olika former av projekt med syfte att knyta undervisning, individens vardag och omgivande samhälle till skolans verksamhet.


prova sig fram, i handling och arbete och erövra sin egen kunskap, är en
springande punkt i läroprocessen. Den pedagogiska tanken var således att
kunskap inte kom utifrån utan skulle nås genom elevens eget arbete, in-
tresse, erfarenhet, sökande och initiativtagande. Dessa tankar har succes-
sivt konkretiserats i svenska skolor i läroplanstexter, metoder och arbets-
sätt, från 1950-talets mitt och framöver, med projekt- och temaarbete och
arbetsområden (Stålhammar, 1995; Egidius, 2000). Under 1970-talet ifråga-
sattes den så kallade katederundervisningen som fick lämna allting plats
åt projektmetoden och olika problemorienterade arbetssätt. Även i högre
skolformer konkretiserades projektmetoden i bland annat PBL (problem-
baserat lärande). Idén är att alltid utgå från en uppgift, ett problem eller ett
fall som oftast ska löses i samverkan med andra. Processen i ett samver-
kande kunskapsökande kan på det sättet bli mer intressant än själva pro-
dukten eller resultatet i sig, då vägen till lösningen inte är fastläst (Egidi-
us, 2000).

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns många övergripande ge-
mensamma nämnare och generella arbetssätt i olika projektarbetsformer
och så kallat verklighetsbaserat lärande. Det som skiljer dem åt är uppgif-
tens beskaffenhet och problemlösningens karaktär. I föreliggande studies
musikalproduktionsexempel är formen förutbestämd, med viss modifica-
tion, men innehållet är oförutsägbar, vilket skiljer sig från reproduktivet
musikalarbete där både form och innehåll är givna. I projekt eller integre-
rade arbetsformer som exempelvis Jacobsson (2001) diskuterar är innehål-
let mer förutsägbar men formen är oförutsägbar. Den aspekt som tydligast
förenar samtliga arbetsformer är idén om en produktiv kunskapsprocess
som resulterar i en produkt. Detta är ett viktigt pedagogiskt incitament i
lärandet som uppmärksammats av Bruner (2002), som menar att produktion
i olika former är en väsentlig aspekt i ett lärande klimat.

2.4 Från begreppsvärldens motsättningar till omsättning i
praktiken – en tillbakablick

Bruner (2002) påvisar att de narrativa konsterna (musik, sång, drama,
skön litteratur och liknande) snarare använts som dekorationer än som gen-
nomgripande former för lärande. Det är inte endast berättelsernas innehåll
som berör oss utan ”det konstfärda sätt på vilket de berättas” (s. 59). Den
kunskapssyn som Bruner lyfter fram har fått en ny aktualitet i dagens sko-
la i begrepp som estetiskt och musiskt lärande, men kan delvis härledas ur
antikens syn på mousiké och de sköna konsterna.

Ursprunget till vår benämning musik kommer från det grekiska ordet
mousiké, som då hade en annan betydelse än vad vi idag vanligtvis lägger i
ordet musik. I den grekiska kulturen framstod musiken, språket, bildkonst-
ten, diktningen och dansen som en helhet och var ett centralt fenomen i
Bakgrund, syfte och forskningsfråga


Kapitel 2


2.4.1 Olika ämnesgrupperingar


Bakgrund, syfte och forskningsfråga

bildningsförslag utvidgas dock beteckningen i begrepp som kulturella uttrycksformer, konstnärliga uttryck, språkformer och kommunikation (SOU 1999: 63).


I skolan har de teoretiska ämnena skilts från de praktiska och de estetiska har tillsammans med de praktiska förgicks samman till ett praktiskt-estetiskt ämnesområde. Inom de teoretiska ämnena utgör texten den dominerande presentationsformen. Den praktiska och den estetiska kunskapen uttrycks däremot vanligtvis via andra medel. De teoretiska ämnena ger en kunskap i form av vetande om världen medan de estetiska och praktiska associeras med kroppslig färdighet och känslosamma upplevelser. (SOU 1999: 63, s. 56)


Ämnesgrupperingar kan både uppfattas som begränsningar och öppningar mot nytänkande och förändring. I Sverige har varje ämne ett ut-
Kapitel 2


2.4.2 Musiken – mål eller medel i undervisningen?


däremot på den didaktiska funktionen så framträder dessa riktningar inte som divergerande. Med musiken som mål betonas musikalsk kommu-
nikation och upplevelse samt musikaliska färdigheter, vilket sätter det musi-
kalska hantverket och musikaliska förebilder från olika genrer, ungdoms-
kulturer och populärmusik i förgrunden. Det är i huvudsak det musikalis-
ka innehållet som dominerar en sådan undervisning. När musiken betrak-
tas som ett medel sammansmälter den personliga och sociala utvecklingen
och bestående värden och ideal, där elevens allmänna kunskapsutveckling
samt musikens glädje- och gemenskapsfunktion betonas. Såväl utommusi-
kalska ideer, elevens eget behov och intresse samt traditionsbevarande
aktiviteter genomsyrar denna funktion.

2.4.3 Kultur, det estetiska och skolan
Det finns en problematik i att definiera begreppet kultur. Våra liv domine-
ras av en mängfald kulturer i storheter från det globala, etnisk tillhörighet,
nationell identitet, till vardagens mångskiftande lokala kulturer. Folkestad
(2002) framhåller att “an individual can have more than one cultural iden-
tity, and it might be that the global multicultural person of today is charac-
terized by having the possibility of and ability to choose and change be-
tween several cultural identities” (s. 154). Grundtanken i Vygotskys kul-
turhistoriska teori är enligt Lindahl (2002), att människan föds in i en be-
stämd kultur i en social och historisk miljö. I den aktiva rollen som delta-
gare i kulturen har människan inte bara en kulturbärande funktion utan
också en nyskapande. Genom kommunikation med andra människor lär
sig individen miljöns begränsningar och möjligheter. Individen utvecklar
en förmåga att låta sig påverkas och påverka och förändra sin omgivning
och blir också en kulturskapare.

I den kulturpolitiska debatten har som tidigare nämnts, kulturbegreppet
tilldelats en mäng olika betydelser som kan uppdelas i en vardaglig rikt-
ning och en bildningsriktnings (Olsson, 1993; HSFR 1984: 15).

Den skarpa gränsläggning som skedde mellan konstmusik och popu-
lärmusik under 1800-talet bottnar i den föreställning om konstmusiken,
som växte fram i den estetiska debatten under 1700-talet. En debatt som
resulterade i den ovan nämnda snäva respektive breda kultursynen (Sun-
konstmusik blev en musikalisk genrebeteckning. Konst blev således en
kvalitetsbeteckning, som krävde viss kunskap för att åtnjutas, i motsats till
"populär", vars positiva ordbetydelse förändrades till något negativt i den
kulturella världen. Det populära stod i stället för en anpassning till den
breda, rådande musiksmaken, medan konstmusiken krävde ett kunnigt
närmande för att förstås (Sundin, 2001; Olsson, 1993). Detta förhållnings-
sätt präglade kulturbegreppet fram till mitten av 1900-talet. Enligt Sundin
Kapitel 2


av hela samhället påverkar på ett genomgripande sätt skolans möjligheter att skapa mötesplatser för en estetisk praktik.

2.4.4 Den estetiska praktiken – en mötesplats för kultur och olika uttrycksformer

Med hänvisning till resonemanget ovan är bilden av skolans estetiska praktiker svåröverskådlig. I det följande beskriver jag ett urval av forskning kring estetisk praktik som på olika sätt knyter an till föreliggande studie. Lek, drama, musikaliskt skapande och komposition, musikaliskt lärande, musikteater, kulturbefarande utbildningsprojekt, konstnärliga ämnen i skolan samt musikalproduktion, är några områden som lyfts fram och diskuteras.


meningsskapande. Föreliggande studie fokuserar lärarens meningsskapan-
de i en kreativ process.


Samarbete är temat i Stålhammars (1995) studie, där två institutionella musikkontexter möts i en samspeleande process; skola och musikskola. Stålhammar behandlar såväl sociala som pedagogiska dimensioner. Han finner klassrummet som en mötesplats för både informellt och formellt lärande och synliggör en förändrad attityd mot en komplex musiksyn, där friare arbetsformer ökar ”elevernas känsla av delaktighet” (s. 240). I föreliggande studie utvecklas och fördjupas begrepp som delaktighet i en skapande process samt den friare arbetsformen.

Bakgrund, syfte och forskningsfråga

äskådare. Detta medför att eleverna känner sig delaktiga i en artistisk gemenskap som gör det möjligt att kommunicera med professionella artister. “The resulting 'operas' inevitably vary in style and complexity, depending as much on the skill of the teachers and artists involved as the enthusiasm and application of the students” (s. 153).

Sammanfattningsvis framhåller Tambling att det är deltagandet i en produktion som är den viktigaste vägen i ”arts education”. När elever får uppleva sig själva i rollen som artister och medskapare, grundas en erfarenhet som kan skapa engagemang och förmåga att uppskatta andra artister, både i nutid och tidigare generationer. Lärares möte med artister är sannolikt också en viktig länk i den egna utvecklingen och den framstår som mer intressant än mötet med eleverna. Men i Tamblings studier framstår lärarna med sina pedagogiska målsättningar mer som praktiska organisatörer, något som löper vid sidan av det konstnärliga. Att lärarna också är kulturbärare hamnar på det sättet i bakgrunden. I Tamblings studier synliggörs ett glapp mellan den kulturella värld som ungdomar befinner sig i och förmedlingen av de mer traditionella konstformerna. Ett glapp som enligt Tambling, snarare skapar motsättningar än intressanta utvecklingsmöjligheter: “The National Curriculum has tried to address diversity but unless educationalists can approach the nature of engagement between young people and the arts their experiences will necessarily be fragmentary” (s. 156). Tamblings studie behandlar överföring av kulturella värden där artisterna (experter hämtade utifrån) är i centrum. I föreliggande studie är det i huvudsak lärarna själva som genom musikalproduktionsarbetet är den kulturella länken. Essensen i deras arbete är dels deras egen kulturbärande funktion, dels en syn på eleverna som kulturbärare, vilket förbises i Tamblings studie.


Törnquist (2000) påvisar ett skapande klimat (Sundin, 1963), där respekt för individens kunnande och behov av skapande och att uttrycka sig med estetisk produktion (jmf. Drotner, 1996) framträder. Skapandets villkor...

2.5 Syfte och forskningsfrågor
Genom att undersöka lärare erfarenheter av musikalproduktion i skolan, avser jag att fördjupa kunskapen om det professionella lärararbetet, som grundar sig i lärare pedagogiska och konstnärliga utövande och praktiska kunskap. Vidare avser jag att belysa och öka förståelsen för lärare meningsskapande i den process som utvecklas i ett socialt och konstnärligt samspelet.

Studiens syfte är således att beskriva det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext och som en aspekt av detta, lärarnas eget lärande. Utifrån detta formuleras tre forskningsfrågor:

1. Vad innebär det att vara lärare i en konstnärlig kontext?
2. Vilken roll och funktion får läraren som pedagog i detta arbete?
3. Hur möjliggörs lärarnas eget lärande genom deltagandet i en musikalproducerande verksamhet?
Kapitel 3

Teoretiskt ramverk


Relationen mellan aktivitet och verksamhet är en framträdande aspekt i föreliggande studie och kan sammanfattas med begreppet praktik. I Wengers (1998) teori om praktikgemenskaper (communities of practice) är praktik ett begrepp som sammanfattar dels görandet som en aktivitet, dels verksamheten där aktiviten ingår som en meningsskapande del och som är kopplad till ett vidare sammanhang. ”The concept of practice connotes do-
ing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do” (s. 47).

### 3.1 Praktikgemenskap

Samspelets sociala dimension har två olika innebörder. Å ena sidan att individer är förankrade i en kulturell gemenskap och å andra sidan att individer skapar relationer och interagerar med varandra (Dysthe, 2003).


Teoretiskt ramverk


Engagement in practice – in its unfolding, multidimensional complexity – is both the stage and the object, the road and the destination. What they learn is not a static subject matter but the very process of being engaged in, and participating in developing, an ongoing practice. (s. 95).

För individen betyder det att lärande emanerar ur ett engagemang och medverkan i den gemensamma verksamheten. För gemenskapen betyder lärande att det kommer ur viljan att förbättra och förädlää praktiken och på det sättet tillförsäkrar sig om nya medlemsgenerationer.

Att vara medlem i och tillhöra en social gemenskap innefattar ett ömse sidigt erkännande, aktivt deltagande och relationskapande till andra som deltar i processen. Detta behöver inte nödvändigtvis ske genom en direkt interaktion mellan deltagarna. ”Being in a hotel room by yourself preparing a set of slides for a presentation the next morning may not seem like a particularly social event, yet its meaning is fundamentally social” (s. 57). Vårt kunskapande som deltagare är en påtaglig aktiv handling där engagemang, fantasi och inriktning (engagement, imagination and alignment) är viktiga ingredienser. Deltagande är både en form av handling och tillhörighet. Deltagandet är inte bara nyckeln till den skapande handlingen och det vi gör utan formar även vem vi är och hur vi tolkar det vi gör.

Enligt Wenger (1998) samverkar fyra huvudkomponenter i vårt lärande: meaning, practice, community och identity: Komponenterna bildar ett brett begreppsramverk för tänkande om lärande som en process av ett socialt deltagande:

Meaning: a way of talking about our (changing) ability – individually and collectivly – to experience our life and the world as meaningful

Practice: a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action
Kapitel 3

Community: a way of talking about the social configurations in which our enterprises are defined as worth pursuing and our participation is recognizable as competence

Identity: a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities. (s. 5)

En konkretion av huvudkomponenterna och deras innebörd illustreras i Wengers modell nedan:

![Diagram of Wengers model](image)

**Figur 1. Komponenter i den sociala teorin om lärande.** (Wenger, 1998. s. 5)

Min översättning av dessa begrepp och deras innebörd är: *Mening* – lärande som upplevelse och erfarenhet; *praktik* – lärande som görande; *gemeanskap* – lärande som tillhörighet; *identitet* – lärande som personlig utveckling.

Jag uppfattar *meningsbegreppet* som centralt i Wengers teoribygge. Han uttrycker en överordnad betydelse då han framhåller att det är i utvecklandet av mening som praktikbegreppet ska förstås. Praktik existerar således inte i det abstrakta utan existerar därför att människor är ömsesidigt engagerade i handlingar vars mening kan utvecklas såväl individuellt som kollektivt (gemensamt). När Wenger talar om *identitet* är det inte individen själv som är utgångspunkten, även om individens personliga utveckling är en förutsättning för lärprocessen. Det är från ett socialt perspektiv som Wenger närmare sig individen och det betyder att Wenger framhåller individualiteten som en del av praktikgemenskapen. Omvänt kan man betrakta den lärande individuen med sitt speciella kunnande som en resurs i gemenskapen. Enligt Wenger är identiteten en personifiering av den levda erfarenheten, såväl den kollektiva som den kulturella och historiska. Han ser således identiteten i förhållande till människors verksamhet där identi-
teten betraktas som något unikt, som skapas i och genom tillhörighet. ”It depends on engaging in practice, but with a unique experience” (s. 146).


3.1.1 Meningskapande

Vårt sätt att leva våra liv innefattar en konstant process av meningskapande på olika plan. Wenger (1998) använder begreppet *negotiation of meaning* där negotiation har en vidare innebörd än i betydelsen förhandla:

> The negotiation of meaning may involve language, but it is not limited to it. It includes our social relations as factors in the negotiation, but it does not necessarily involve a conversation or even direct interaction with other human beings. The concept of negotiation often denotes reaching an agreement between people, as in ‘negotiating a price’, but it is not limited to that usage. (s. 53)

I citatet framhålls ett meningsförhandlande såväl med människor som med artefakter. Upplevelsen av mening i olika praktikgemenskaper består i att individen skapar ett levande förhållande till gemenskapen på ett funktionellt och för individen meningsfullt sätt. Interaktionen mellan individer i en grupp är i Wengers teori, inte ett mekaniskt görande, utan en ömsesidig meningssträvan där den individuella mångfalden är en förutsättning för meningsutvecklingen. Konstnärens interaktion med sitt konstverk kan visserligen innehålla vissa mekaniska moment i själva produktionsframställningen, exempelvis i form av material och tekniker, men det är processen och upplevelsen hos konstnären och betraktaren som utvecklar meningen. Med en sådan utgångspunkt utvecklas mening ur en ständigt pågående förhandling med någon eller något: ”In fact, this perspective does not imply a fundamental distinction between interpreting and acting, doing and thinking, or understanding and responding. All are part of the ongoing process of negotiating meaning” (Wenger, s. 54).
3.1.2 Deltagande och reifiering


I Wengers (1998) reifiering, är process och produkt starkt sammanflätade. ”I will use the concept of reification very generally to refer to the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into ‘thingness’” (s. 58). Grovt förenklat skulle man kunna säga att dessa ting är ett uttryck för en kollektiv energi av vetande, kunnande och förståelse. Dessa använder vi som referenspunkter i vårt möte med världen och i den meningsskapande processen. Kunnandet som finns representerat i såväl människor som deras produkter blir betydelsefulla förebilder, exempel och utgångspunkter i individens kunskapande. "Reifying knowledge for educational purposes offers something visible and fixed for newcomers …" (s. 264). För Wenger är reifiering en process som i dess presentationsform endast är toppen av ett isberg. Deltagande och reifiering är komplementära och formar vår upplevelse och erfarenhet, vilket Wenger belyser på ett konkret sätt exempelvis i användandet av verktyg. Med en ordbehandlare reifierar vi en skrivaktivitet, men processen förändrar också vårt skrivande. Reifieringen är något mer än ett koncept av något redan existerande. Att uttrycka en idé eller att tillverka ett verktyg handlar inte bara om att uttrycka en redan existerande mening utan skapar nya förutsättningar för meningssutveckling. Wenger framhåller vikten av en balans mellan deltagande och reifiering. Reifiering i sig kan annars bli så kraftfullt och autonomt att det lever sitt eget liv bortom kontext och tillämpbarhet (jmf Ziehe och förtingligandet av skolan). Likt yin och yang, taoismens principer i tillvaron, är deltagandet och reifiering oskiljaktiga dualiteter:

If participations prevails – if most of what matters is left unreified – then there may not be enough material to anchor the specificities of coordination
and to uncover diverging assumptions. This is why lawyers always want everything in writing.

If reification prevails – if everything is reified, but with little opportunity for shared experience and interactive negotiation – then there may not be enough overlap in participation to recover a coordinated, relevant, or generative meaning. This helps explain why putting everything in writing does not seem to solve all our problems. (Wenger, 1998, s. 65)

De båda elementen är alltid representerade i olika omfattning. En perfekt balans dem emellan kan enligt Wenger exemplifieras med en kreativ vetenskapsman eller en artist som har förmågan till en jämnvikt. ”On the one hand, an intense involvement with the reificative formalisms of their discipline; and on the other, a deep participative intuition of what those formalisms are about” (s. 67). Wenger exemplifierar detta bland andra med Johann Sebastian Bach ”who combined intricate forms of musical structure with melodic inspiration” (s. 67). Det kan också exemplifieras med en musikal som kan sägas vara en förtvingligad kulturell konstform, där såväl den reproducerande som den producerande aktiviteten bildar nya förutsättningar för deltagande och meningsutveckling.


Sammanfattningsvis visar det ovan beskrivna på en pedagogisk problematik som fokuserar betydelsen av en balans mellan deltagandet och förtvingligandet för att möjligheterna till meningsskapande ska bli realisbara. ”Such a perspective has pedagogical implications for teaching complex knowledge: an excessive emphasis on formalism without corresponding levels of participation, or conversely a neglect of explanations and formal structure, can easily result in an experience of meaninglessness” (Wenger, 1998, s. 67).
3.1.3 Lärande som deltagande


Wenger (1998) menar att praktikgemenskapen ska förstås som en öppen och utforskande kontext, som inte är fastfött till skolan och skolkulturen, utan leder till olika kunskapsvägar och världen utanför. “In order to combine engagement, imagination, and alignment, learning communities cannot be isolated. They must use the world around them as a learning resource and be a learning resource for the world” (s. 275). Detta inbegriper att en praktik kan uppfattas både som en gränssättande och en gränsöverskridande gemenskap. Wenger talar om dessa dualiteter i termen av boundary objects (objekt som möjliggör koordinering mellan praktiker) och brokering (deltagande som utgör länken mellan praktiker). “The products of
Teoretiskt ramverk

reification can cross boundaries and enter different practices” (s. 105). I föreliggande studie motsvaras boundary objects av musicalproduktionen med dess artefakter och lärarna är länken (brokering) mellan musicalproduktion och musikundervisning. Även eleverna är en länk mellan produktion och undervisning samt mellan undervisningen, produktionen och musik i vardagen (som konsumenter och som producenter).

3.1.4 Ett lärande perspektiv i sammanfattning

En genomgående problematisering i Wengers (1998) teori är balansen mellan deltagande och reifiering, lärande i form av undervisning och eget utforskningsverk (görande) samt individens möjligheter att skapa mening i kollektiva utbildningsstrukturer.

Wengers utgångspunkt är att ”Education is not merely formative – it is transformative” (s. 263). Det implicerar att lärande är en ständig pågående process med oförutsedda inslag. Läraren, undervisningen och undervisningsobjektet ska betraktas som resurser som resurser i en komplex läroprocess, menar Wenger, vilket betyder att de pedagogiska ambitionerna hos läraren kan vara en sak och vad det genererar hos eleven en annan. Lärandet i sig framstår som relativt ogripbart, vilket upplevs som problematiskt. Lärares problem ligger i att hantera det planerade och det oförutsägbara. Han menar att undervisning måste anpassas efter omständigheterna och formas med en flexibel struktur.

Han frågar sig (min översättning): 1) hur den oförutsägbara karaktären i lärandet kan uppmuntras, 2) hur man kan minimera undervisning för att maximera lärande, 3) hur man kan finna strukturer med skiftande fokus där lärande och undervisning utgör varandras inspiration och 4) hur man kan möjliggöra den meningsskapande processen genom en sådan interaktion.

3.2 Mediering


Mediering är centralt i ett sociokulturellt perspektiv och kommer, enligt Säljö (2000), från det tyska begreppet Vermittlung som betyder förmedla. Såsom jag vill beskriva denna förmedling så är den, i motsats till den di-
rekta kommunikationen mellan lärare och elever, en form av indirekt förmedling.

Vygotsky (1978) betraktar individens mentala funktioner som en produkt av en medierad aktivitet. De mentala funktionerna sker, enligt Vygotsky, på två medvetandeplan, det sociala och det individuella. Den ursprungliga relationen mellan stimulus och respons ersätts i Vygotskys terminologi med en medierad relation som går via två slags tecken, dels oförmedlad från den fysiska omgivningen, dels genom betydelsebärande (signifikanta) tecken som existerar i kulturen och i utvecklingsprocessen i samhället. Vygotsky framhåller således inte bara de materiella verktygens medierande funktion, utan lyfter även fram de psykologiska verktygens (gester, språk, teckensystem, mnemoteknik) betydelse i den medierande processen. Wells (1999) framhåller även de konstnärliga uttrycksformerna som medierande verktyg. "...various modes of artistic expression, such as dance, drama, and musical performance. All these modes of representation are simultaneously means of communications and tools for thinking with" (s. 320). I Wells utbyggnad av Vygotskys (1978) zone of proximal development får både människor och artefakter en medierande funktion. Han lyfter fram lärandets holistiska natur som vidgar den sociala interaktionens betoning på det verbala till att även omfatta det icke verbala.

... the source of guidance and assistance for learning are not limited to human participants who are physically present in the situation; absent participants, whose contributions are recalled from memory or encountered in semiotic artifacts, such as books, maps, diagrams, and works of art, can also function as significant others in the zpd. (Wells, 1999, s. 331)

Inte bara individerna själva utan även deras omgivning omfattas således av de signifikanta andra (significant others), en terminologi som kan kännas igen från Meads (1976) socialisationsteori som betyder ungefär, betydelsefull/handledande person.


Leontiev (1986) betonar aktivitetens betydelse och menar att verksamheten är ett system inbyggt i människors relationer. Det är redskapen som förmedlar själva verksamheten och här sker människans förbindelse med
Teoretiskt ramverk


3.2.1 Handling

Kunskapen ses i föreliggande avhandling inte som vetandet om världen i att e o r i, u t a n s o m a n å g o t s o m p u s t å r e l l e rb i l d a s , n ä r m ä n n i s k o r m ö t e r världen och handskas med den (Marton & Wenestam, 1984; Molander, 1993). Detta kan kännas igen hos Dewey (1980, 1999) och spåras tillbaka till Hegels tänkande om den mänskliga verksamheten och arbetet, som självförverkligandets grundvillkor. ”Vi måste utföra eller genomföra något för att lära känna oss själva, se oss i produkterna av vårt arbete, känna motståndet från den konkreta verkligheten” (Egidius, 2000, s. 64).


Förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi. Den kunskapen innefattar en god uppfattning om de konkreta och komplexa detaljer som ingår i situationen. För att kunna göra en klok bedömning krävs ett slag av rådighet också i att välja de handlingar som är de bästa i förhållande till den konkreta situationen vi befinner oss i. (s.189-190)

I den mänskliga handlingen är inte känslorna bortkopplade även om effektiviteten och användbarheten i vårt görande är prioriterande i Deweys nyttotänkande. Med intelligenta handlingar tolkar vi inte bara världen, vi del-
Kapitel 3

tar i den och förändrar den. Handlingsmänniskan är ingen förströdd ialt-
tagare utan är ständig på gång “på den rörliga scen där vi agerar” (De-
wey, 1999, s. 396).

Att tala om en handling är otillräckligt, menar Berg, Borglind, Leissner, 
Månsson och Värnlund (1976). En handling består oftast av flera delhand-
lingar som ingår i en övergripande handling. De använder begreppet hand-
lingslinje för att beskriva den struktur av delhandlingar som ingår i ett stör-
re handlingsmönster och som leder delhandlingarna fram mot det över-
gripande målet. Musikalproduktion kan ses som en sådan övergripande 
handling, bestående av en mängd delhandlingar som styrs av en hand-
lingslinje.

I själva handlingen finns vad vi skulle kunna definiera som beteende, ett 
mera omedvetet intuitivt, ögonblickligt käsnoluttryck eller en gest, men 
begreppet handling omfattar även motiv och syfte. Den symboliska inte-
rektionismen (Blumer, 1969) är bland annat ett uttryck för just detta att vi 
kan påverka varandras intressen, skapa nya rörelser hos varandra och för-
ändra varandras motiv och föreställningar. Detta kan ske genom att vi ex-
empelvis tar intryck av någon annans beteende och handlingar eller blir 
influerad av någon annans egenskap. Inom det musikaliska området, såväl 
det konstnärliga som det pedagogiska, är dessa intryck ett mycket viktigt 
incitament i vårt lärande och i utvecklandet av den konstnärliga uttrycks-
förmågan. Det kan jämföras med Vygotskys (1978) tankar om imitationens 
betydelse. Imitationen kan förmå en individ att gå utöver sin förmåga. Ge-
nom att använda imitationen är barn kapabla att göra mycket mer i kollek-
tiva aktiviteter eller under guidning av vuxna. I hantverkarens skola är 
observation och imitation centrala (Lave & Wenger, 1991). Att det inte 
handlar om en passiv process framhålls av Jernström (2000) som beskriver 
imitationen snarare som en omvandlingsprocess, där lärlingen omvandlar 
både mästarens ord och handling till sina egna. Lärlingens eget sätt att 
handla blir därigenom innovativt och experimenterande.

Känneteken för den mänskliga handlingen är enligt Blumer (1969) kon-
frontationen med en värld som han/hon måste tolka för att kunna handla i. 
"One has to get inside of the defining process of the actor in order to un-
derstand his action“ (s. 16). Denna process kan liknas vid den Mead (1976) 
beskriver med begreppet rolltagande, det vill säga när individen genom att 
träda utanför sig själv, går in i andras roller.

Molander (1993) ser handlingar ur ett deltagarperspektiv med fokus på 
samarbete. Det är i dialogens form som vi kan få klarhet, där avsikten kan 
 bli synlig, där samtalen går ut på att fråga, synliggöra och analysera våra 
handlingar. Molander utelser inte den icke verbala dokumentationen 
som en beskrivande form. I Wengers (1998) sociala teori är handlingen i 
centrum och inte i första hand samtalet. Vygotsky (1930/1995) lyfter i hög-
Teoretiskt ramverk

re grad fram den språkliga dialogen, men tillför en estetisk dimension genom att framhålla kreativt skapande som en viktig aspekt i lärandet. Vi kan således tala om våra avsikter, resonera oss fram till vad vi menar, men vi kan också kommunicera med andra uttrycksmedel, där avsikterna ligger i själva handlingen. Dirigentens icke verbala kommunikation med kören eller orkestern är ett exempel på detta.


3.2.2 Kollektivt meningsskapande handlingar

Det är genom kollektiva handlingar som en grupp bildas, formas och existerar. Deltagarna i en kollektiv process bygger upp ”kollektivt delade betydelser och använder dessa betydelser i den gemensamma processen” (Bouij 1998, s. 81). Dessa betydelser kan innebära gemensamma uppfattningar om vad som förväntas av var och en och personen kan då handla individuellt utifrån kollektivets mening. Blumer (1969) lyfter fram handlingarna i det sociala samspelet som den bärande kraften. ”A network or an institution does not function automatically because of some inner dynamics or system requirements; it functions because people at different points do something, and what they do is a result of how they define the situation in which they are called on to act” (s. 19). Varje situation eller ceremoni återskapas i det kollektiva samspelet, där både gamla och nya mönster möts.


Tidigare generationers erfarenheter och insikter finns således både personifierade och inbyggda i de redskap vi använder. Wenger, McDermott och Snyder (2002) menar att ”Knowing lives in the human act of knowing” (s. 8).

Den historiska utvecklingen finns på det sättet ständigt närvarande i nuet (Säljö, 2000).

3.3 Samarbetslärande


Vågen av samarbetslärande betraktas nära nog som ett paradigmskifte i ett utbildningsklimat som domineras av kunskapsförmedlande undervisningssammanhang (Sahlberg & Leppilampi, 1998). Dysthe (2003) ställer sig emellertid frågan om samspel i olika grupper fungerar som arbetsgeme-skap/lärogemenskap:

Kanske är det så att den individualiserande pedagogik som vi nu ser är på frammarsch bl.a i USA och i Sverige och som är på väg in i den norska skolan, är ett uttryck för att det samspel som skulle leda till lärande inte har fungerat. (s. 9)


I resonemanget kring samarbetslärande/samlärande nämns två begrepp, samarbete och samspel. Dysthe (2003), menar att samspel innefattar ”en handlingsaspekt, en relationell aspekt och en verbal” (s. 10).

Begreppet samarbete har olika innebörd beroende på sammanhang men betyder oftast att man samverkar för att nå ett mål och förkroppas oftast med undervisningens organisation och arbetssätt. Grundkonceptet i samarbete är dock som Kohn (1990) uttrycker det nedan:

… gruppen arbetar med ett projekt där resultatet är en produkt av allas gemensamma ansträngningar. Alla har samma mål och varje deltagares framgång hänger samman med varje annans. I praktiken delar alla med sig av idéer och material, arbetet fördelas och alla i gruppen får utbyte av att uppgifterna blir lösta på rätt sätt. (s. 64)

Det strukturella samarbetet handlar om praktisk kollektiv samordning. I exemplet skola involverar begreppet inte bara det organisatoriska i form av gruppindelning, diskussioner och gemensamt arbetsmaterial utan även den individuella insatsens betydelse för det gemensamma resultatet. Det finns också enligt Sahlberg och Leppilampi (1998) en uppfattning om samarbete som synonymt med lydnad, det vill säga att eleven gör det den bli-
Kapitel 3

vit tillsagd. Samarbete kan också förknippas med anpassning likaväl som med flexibilitet och diskuteras då vanligen i sammansättningar som samarbetsvilja och samarbetsproblem.

Förhållandet mellan samarbete och samspel som det har beskrivits ovan blir särskilt tydligt i en musikalproduktion. Samspelssituationen sker till följd av det samarbete som ägt rum på olika plan, från kamratsamverkan i olika gruppkonstellationer och mellan lämare och elever, till samverkan mellan lärarkolleger och mellan kolleger och professionella inom olika former av teaterverksamhet. Det är således både produktionens form och innehåll som har denna samverkansstruktur och utan samarbete skulle varken process eller produkt vara möjlig. Utan samspel skulle föreställningen inte nå upp till ett tillfredsställande resultat.


Praktiken är dock inte så enkel att samarbete och konkurrens förhåller sig till varandra i ett antingen-eller-förhållande. I samarbetsprojekt kan konkurrens förekomma på olika nivåer och om det inte sker på individnivå, sker det på gruppnivå. Vilket lag gör den godaste maten, bästa huset eller bästa musikalen? Inom hela underhållningsbranschen, i fritidsaktiviteter, sport, konstnärlig och kulturell verksamhet, på institutionell nivå och amatörnivå för att nämna några verksamheter, finns oftast ett nätverk av
tävlingshierarkier, från det personella till grupper och multinationella storheter.

3.3.1 Lärares samarbete


Att möjliggöra växande och utveckling som social varelse och individ förutsätter emotionell och intellektuell självständighet, vilka i sin tur är egenskaper som kan betraktas som samarbetsinlärningens nycklar. Såsom jag vill tolka samarbetslärande, ställer den andra krav på elever och lärare som får konsekvenser för hela lärandemiljön.

Att kunna lära av andra kräver ett öppet förhållningssätt, kreativt och kommunicerande tänkande och handlande och kan ses som en kompetens som sträcker sig utanför det samvarobefrämjande begreppet social kompetens. Denna utbyggda kompetens gäller i hög grad också för lärares samverkan.

Samspelets betydelse såväl mellan deltagare i den gemensamma aktiviteten, som hela dess omgivning, lyfts fram av Wells (1999). Han betraktar zone of proximal development (Vygotsky, 1978) som en kollektiv utvecklingszon, där såväl individernas samspel som den kollektiva lösningen är i fokus. "...by building on the contributions of its individual members, the group collectively constructs an outcome that no single member envisaged at the outset of the collaboration" (Wells, 1999, s. 324).

Att se varandra som resurser och betrakta lärande som en samspelssituation är problematiskt och har med uppgiften och själva aktiviteten att göra. I elevens värld är det mer regel än undantag att lösa färdigdefinierade problem med förväntade rätta lösningar, givna svar eller där läraren vet svaret. Mer sällan ställs elever inför att själva definiera problem eller situationer där problemet kan hanteras och förstås (Säljö, 2000). Lärarens undervisningssituation handlar ofta om att distribuera uppgiftsbaserade problem, där den inspirerande faktorn för läraren ligger i hur han eller hon på bästa sätt får eleverna att lösa uppgifterna. Utmaningar som innebär att hantera problem som ingen vet svaret på verkar vara en sparsam ingrediens i undervisningen. ”Educators have typically had little faith in the potential for learning inherent in tackling problems to which no one knows the answer” (Wells, 1999, s. 324).

3.4 Fantasi och kreativitet

Wenger (1998) ser fantasi som en kreativ process där individen kan framställa nya bilder och förståelser av något. Fantasin har stor betydelse för vår upplevelse av identitet och för våra möjligheter att lära. Vi använder vår fantasi när vi försöker förstå vår plats i världen och se oss själva i olika sammanhang. Fantasi är förmågan att överskrida (transcending) i tid och rum och skapa nya bilder av världen, vilket har en stor betydelse för upplevelse av mening och hur vi definierar oss själva och det vi gör. Han exemplifierar med en liten anekdot om två stenhuggare som blev tillfrågade om vad de gjorde. Den ena svarade att han högg stenen till en perfekt fyrkantig form och den andra svarade att han byggde en katedral. Båda svaren är ju korrekt och har inget att göra med stenhuggarnas insatser, men deras upplevelse och reflekterande kring det de gjorde skilde sig åt. Med detta vill Wenger säga, att man lär sig många olika saker i en aktivitet beroende på den egna förståelningsvärlden, upplevelsen och förmågan att se sin plats i ett större sammanhang. ”It is playing scales on a piano, and envisioning a concert hall” (s. 176). Fantasin har således en viktig funktion
Teoretiskt ramverk


I den andra formen hävdar Vygotsky att det finns ett samband mellan en färdig fantasiproduct och en verklig företeelse. Vi kan exempelvis föreställa oss en bild av franska revolutionen när någon berättar för oss om den trots att vi inte var med själva. Individen är inte begränsad av sina egna erfarenheter utan kan låna andras. ”I denna form är fantasin ett fullständigt oundgängligt villkor för nästan varje intellekttuell verksamhet” (s. 22). Båda dessa former kan känna igen i Wengers (1998) resonemang om fantasins betydelse i människans meningsskapande.


Fantasiskapelsen som inte finns i erfarenheten och inte morsvarar något reellt är den fjärde sambandsformen. Den är både nära och fjärran från den
Kapitel 3


Fantasin är beroende av erfarenheter, intresse, kombinatorisk förmåga och de förebilder som kulturen (traditionerna) ger oss, samt miljön och dess inverkan på oss. I motsats till den gängse uppfattningen att fantasin alltmer avtar under en människas livscykel, menar Vygotsky att fantasin och därmed också kreativiteten stället utvecklas alltmer. Kreativiteten uppnår sin fulla myndighet när människan är vuxen. Fantasin ändrar helt enkelt skepnad och det är endast den reella och emotionella grunden som kommer till lika starkt uttryck hos barn och vuxna. Alla former av samband mellan verkligheten och fantasin, är rikare hos den vuxne, menar Vygotsky.

3.4.1 Lek, drama och skapande


handling som sker i gemenskap med andra och får på det sättet en bety- 
delse för individualiteten. Detta kan jämföras med Wenger (1998) som lyf-
ter fram betydelsen av samspelet mellan individualitet och gemenskap och 
Read (1956) som menar att allt individuellt skapande har en social dimen-

I Bruners (2002) kulturpsykologiska perspektiv, som berörts tidigare, 
framhålls den kollectiva kulturella produktionen, såväl i konst som i ve-
tenskap, som en betydelsefull länk i de kulturella och lärande aktivitetera. 
Verket eller produkten medför sociala egenskaper som gemenskap, känsla 
för arbetstidning och solidaritetskänsla, men också en utveckling av själv-
känsla och identitet. Människors gemensamma produkter är en dokumen-
tation av mentala ansträngningar som omsätts i handgripliga verk och 
denna produktivitet benämner Bruner externalising. Tankeverksamheten 
kan på det sättet framföras och bli offentlig. Med referens till Ignace Mey-
erson (1948, 1987), fransk kulturpsykolog som inspirerat Bruner till sin ex-
ternaliseringsstes, framstår inte bara producerandet som en viktig länk i den 
kulturella kontexten. Det är att verket lever sitt eget liv i den levande 
kommunikation mellan människor som tycks vara betydelsefullt i den 
lärande kulturen som Bruner beskriver. Begreppet verk leder tankarna åt 
ett konstruktivt håll, medan därmed ett begrepp som produkt kan ha en 
mångsidande innebörd i olika sammanhang.

3.4.2 Produkt och process

kring reifiering, där produkten inte är frikopplad från processen. Produk-
ten är en viktig förutsättning i individens meningsskapande process.

Inom de estetiska ämnena har produkt ofta en negativ klang, vilket tro-
lligen beror på att när man talar om produkt frikopplas den från processen.
Den dikotomi som uppstått mellan produkt och process är en problematik 
som penetrerats inte minst inom dramapedagogikens område. Dramats 
lekande och improviserande formprocesser har ställts mot den profession-
nella teaterkonsten, där teaterföreställningen har betraktats som produkt 
(Braanaas, 1978). Ett värderingsmönster har växt fram, som i pedagogiska 
kretsar definierar produkt (underförstått teater) mera som yta, och process 
(underförstått drama) mera som djup. Bolton (1978) talar om föreställning 
(forestilling) i stället för produkt och knytar process och föreställning till 
erfarenhet (erfaring) och uppvisning/framförande (demonstrasjon). Pro-
cessen kopplas till något som inte nödvändigtvis måste förmedlas till nå-
gon annan. Det är någons nu-upplevelse mer eller mindre privat, medan 
föreställningen är något som kan upprepas och hända i förhållande till en 
publik (Bolton, 1978). Ritter (1978) uttrycker en liknande uppfattning som 
ytterligare fördjupas med hjälp av begreppet offentlighet. Vi framställer alla

I det ögonblick andra ser på vad vi gör, delas vår koncentration mellan det vi håller på med och tanken på vad vi gör för intryck på åskådaren. Vi kanske tycker om det, eller vi kanske tycker illa om det…hur vi än känner och reagerar inför det, blir effekten att koncentrationen splittras och kvaliteten på försöket störs. (s. 24)

Vygotsky (1930/1995) som betonar leken i dramat berör inte offentligheten som något problem. Däremot är den egna produkten viktig:

Att lära in andras ord såsom de professionella skådespelarna gör, ord som inte alltid motsvarar barnets förståelse och känsla, är något som bromsar barnets skapande och förvandlar barnet till en av texten bunden förmedlare av andras ord. (s. 83).


Ovanstående resonemang kan sammanfattas med att produkter är mer än ting och att process och produkt är sammanflätade. Det är aktivitetens mål och syfte samt var man lägger tyngdpunkten när man reflekterar över verksamheten, som skapar ett behov av att särskilja begreppen. Både musik-, teater- och dramaverksamhet bygger till stora delar på en gruppverk-


Enligt Tempte (1982), är det arbetsprocessen i tillverkande yrken som är vägen till resultatet och som ger yrket dess totala innehåll och etik. Detta
Kapitel 3


3.5 En arkitektur för lärande

Wenger (1998) framhåller i sin praktikgemenskap att lärande handlar om innehåll och inte om form. "Learning cannot be designed: it can be desig-
nord for – that is, facilitated or frustrated” (s. 229, kursivering i originaltexten). Begreppet design använder Wenger i betydelsen systematisk och planering men också i betydelsen genomgripande organisatoriska strukturer i relation till den sociala dimensionen, produktion av artefakter och undervisning. Arkitekten väger in en mängd aspekter i sitt husbygge, såväl kulturella och estetiska som praktiska och funktionella, men målet är att människor ska kunna bo och leva i huset.

Att bygga flexibla lärmiljöer är ett mångfasetterat problem, kopplat till vad elever och lärare ska utveckla och lära, och där innehåll och form bör samspela. Praktikgemenskapen i sig framstår som en lärmiljö där balansen mellan det formativa och explorativa som framkom tidigare skulle kunna vara möjlig. Samspelet mellan deltagare och de som organiserar lärande (lärarna) är en springande punkt.


Läraren ger således ett interaktivt stöd som bygger på att läraren vet vad den lärande kan klara av, vilket även inbegriper utgångspunkten att den lärande stegvis ska lyckas och inte kunna misslyckas under processens gång. På det sättet ges inga andra möjligheter, menar Greenfield.

Författaren drar paralleller till Skinnerns psykologi i betydelsen att båda skapar en felreducerande tillrättalagd miljö. Men det finns dock en skillnad. Om den lärande ska lyckas på varje punkt i den stegvisa processen som kännetecknar metodläraren innebär det att den lärande startar med en förenklad version av uppgiften. Scaffolding däremot involverar inte en förenkling av uppgiften under lärprocessen utan det är lärarens ingripande som underlättar för eleven (Greenfield, 1984).

Denna definition av scaffolding har mycket gemensamt med musikalproduktionens strukturella uppbyggnad. Skillnaden är att musikalproduktionen bygger på en problemlösning, där svaret inte är givet. Samhandlande och samtänkande, ligger då i fokus och eleverna får insikt i hur

63
man definierar en uppgift och hur man kan tolka den (Säljö, 2000, s. 123). De får också en insikt i det oförutsägbara skapandet och gestaltandet. Här möts lärare och elever i en gemensam explorativ zon.


Figur 2: Utvecklingszon
(Säljö, 2000, s. 122)


Avståndet mellan dessa positioner kan i själva verket vara stort. Att exempelvis ”kunna följa med som lyssnare respektive att kunna presteras resonemanget på egen hand” (Säljö, 2000, s. 121) är två olika saker. Vägledningen kan se olika ut, med metoder där barnen genom praktisk handling arbetar sig fram till en lösning men inte är mogn till för den kognitiva kontrollen, till metoder som ger lösningen åt barnen eller där svårigheterna elimineras till den grad att det egentligen är läraren som löser uppgiften.
3.6 Roller i ett lärande perspektiv

Den sociala interaktionen förknippas vanligen med socialisationsproces-
sen, men är också grundläggande för individens lärande. Som tidigare
nämnts, konfronteras vi, enligt Blumer (1969), med en omvärld som måste
tolkas för att vi ska kunna interagera med den. Detta innebär också att de
företeelser vi möter, såväl ting som människor, inte är av oförmedlad natur
(jmf. mediering). Det finns således hela tiden något vi måste förstå som
sträcker sig utanför själva situationen. Hundeide (1989) förklarar detta ge-
nom en form av konstruktivistisk dramaturgi, med vilket han menar att vi
skapar inre scener av den sociala verkligheten. Dessa scener används som
tolkningsbakgrund till vårt agerande. I denna dramaturgiska förståelse
regleras samspelet av aktörernas olika roller. Hundeide (2003) ser "tilläg-
nande av kunskaper och färdigheter i en kontext " (s. 156). I samspelesitu-
ationen utvecklas regler och förhållanden mellan deltagarna, som enligt
Hundeide kan betyda att "inta en ny roll och en ny position … i vissa fall
till och med en ny identitet" (s. 157).

Rollbegreppet i lärandesammanhang är inte oproblematiskt då det i vis-
sa fall förstås som något påklästrat, något man föreställer eller spelar, i be-
tydelsen lätsas. Det kan också förstås som något individen fått tilldelat sig
på förhand, vilket associerar till något statiskt, normativt och oförändrig.
Enligt Bouij (1998) har begreppet roll förknippats med sättet att uppträda
och har i denna betydelse använts inom sociologin. Den förste som slog
fast innebörden i detta begrepp och vars framställning fick betydelse under
en lång tid framöver var enligt Bouij, Ralph Linton (1936). Rollbegreppet
var då knutet framför allt till social status och människans normativa för-
väntningar. Enligt Bouij breddades begreppet under 50-talet från indivi-
dens passiva övertagande av roller till betonandet av ett aktivt rolltagande.
Ett rollbegrepp som i likhet med Bouij’s betonar individens aktiva handling
i interaktion med andra är relevant i min studie. De så kallade interaktiva
rollbegreppen finns i rolltagandet i Meads (1976) teorier och den i hans fot-
spår vidare utvecklade symboliska interaktionismen (Blumer, 1969). Roll-
tagandet är en interaktionsprocess, där individen successivt lär sig förstå
världen genom att kommunicera med den. Barnet lär sig något om om-
världen genom sina rollekar, där det övertar konkreta roller i sin närhet.
Dessa människor och ting benämnas signifikanta symboler. Rolltagandet ut-
vecklas senare mot en allt större förmåga att inta andras (den generaliserande
andres) perspektiv, det vill säga inte bara de signifikanta symbolerna, utan
även abstrakta ting och företeelser (Mead, 1976). Personen kan tänka sig in
Kapitel 3

i allt större sammanhang. Att kunna träda ut ur sig själv och överta någon annans perspektiv blir samtidigt ett sätt att betrakta och förstå sig själv.


I föreliggande studie är det den professionella identiteten som är i fokus. Denna identitet ska förstås som något man kan vara inom sin profession, vilket lägger fokus på det som kan utvecklas och formas. Med andra ord det man har möjligheter att bli snarare än att beskriva vad man redan är. Detta rolltänkande kan jämföras med Wenger (1998) som skriver att ”One can design roles, but one cannot design the identities that will be constructed through these roles” (s. 229). Det finns också en viktig distinktion mellan begreppet roll och funktion, där rollbegreppet innefattar människans relationer till andra och funktionen har med själva arbetsuppgiften att göra.
3.7 Teoretiskt perspektiv i sammanfattning


**Mediering**

Kapitel 3

och konstnärliga möts. Detta är viktiga utgångspunkter i förståelsen av föreliggande studie.


Kapitel 4

Metod och forskningsdesign


Starrin och Svensson (1994) menar att den kvalitativa analysen i större utsträckning handlar om abduktion än induktion. Abduktionsprocessen
Kapitel 4

gör de möjligt att upptäcka och förstå den komplexa innebörden i en kontext.


Föreliggande avhandling utgår från lärares beskrivning av sina erfarenheter av musikalproduktion som en del i det pedagogiska arbetet. För beskrivning av de projekt som lärarna refererar till i intervjuerna, se bil.1.

4.1 Kvalitativ intervjus som datainsamlingsmetod

Den kvalitativa ansats som jag tillämpar kännetecknas av ett öppet, explorativt förhållande till problemområdet. Detta har genomgående varit en viktig aspekt, då betoning av idérikedom och kreativitet har genomsyrat mitt forskningsarbete (Starrin, Larsson, Dahlgren & Styrborn, 1991).

Det är upplevelsen av verkligheten ur ett mänskligt (subjektivt) perspektiv som fokuseras i föreliggande studie. Ansatsen är beskrivande och avbildande och gör inte anspråk på att kunna förklara hur någonting egentligen är (Larsson, 1986). Kroksmark uttrycker det på följande sätt:

… när människan uppfattar något behandlar (tänker, handlar, känner etc.) hon detta subjektivt. Uppfattningen antas uppstå i det perspektiv som människan har genom en aspekt av den levda världen. Vi konstituerar tingens mening genom att vi intellektuellt, kroppsligt, känslomässigt etc. erfar dessa från en viss position i vardagsvärlden. (Kroksmark, 1987, s. 231)

Relationen mellan världen och människan kan beskrivas som dialektisk, vilket också inbegriper att olika människor umgås med samma värld, men individen konstituerar världen på olika sätt i sitt medvetande.


Kapitel 4

okända mönster” (s. 30). Intervjupersonernas utsagor, såväl likheter som variationer, är ytterligare ett exempel på detta och är således delar som tillsammans beskriver den helhet och komplexitet som utmärker det jag undersöker. Den kunskap som jag vill fånga ”är hur innebörder och intentioner hos unika människor och företeelser sedda i sina sammanhang av tid, rum och mening kan förstås” (Sjöström, 1994, s. 73, kursivering i originalet). Sammanhanget är det pedagogiska arbetet i vad som kan beskrivas som en konstmärkt kontext och de unika människorna motsvaras av studiens strategiska urval.

En öppen ansats innebär att forskaren måste vara flexibel och öppen för det som faktiskt visar sig (Ely, 1993). Jag har därför inte bundit upp mig till en viss analysmetod inom den kvalitativa forskningsmetodologin, då metoden skulle kunna bli styrande i stället för problemet. Larsson (1986) framhåller att metodvalet inte bör göras före datainsamlingen och talar om denna problematik i termer av metodfixering. Detta kan ytterligare jämföras med Folkestad (1996) som framhåller en styrka i att låta sig inspireras av olika teoretiska och metodologiska perspektiv: ”it is a natural result of the principle of letting the nature and characteristics of the investigated problem govern not only the choice of methods and design, but also the analysis and description of the results, as they emerge from the collected data” (s. 90).


Det är den viljande och handlande människan som jag möter i intervjuerna, vilket med Kvaless (1997) terminologi skulle kunna liknas vid en intervju med filosofisk diskurs. I denna diskurs är intervjuperson och intervjuare parter på en mera jämställd nivå, i den bemärkelsen att parterna tillsammans försöker nå en grundläggande kunskap och förståelse av fenomenet. Kvaless talar exempelvis om viktens av intervjuarens ”känslighet för och kunskap om ämnet för intervjun” (s. 38) för att kunna fånga nyan-
ser i det som intervjun personen beskriver. En viktig implikation är, för att använda teaterns terminologi, att det är intervjun personen som har huvudrollen och intervjaren birollen. Engelskans ord för biroll ”supporting actor” ger en bättre bild av birollsinnehavarens funktion. Min beskrivning är att vi talar om ett fenomen som vi båda har kunskap, intresse och erfarenhet av, men det är intervjun personens uppfattningar som kommer till tals. ”Intervjun leder den intervjuade till vissa teman, men inte till bestämda uppfattningar om dessa teman” (Kvale, 1997, s. 37).

4.2 Design och analys

Som framgått av föregående avsnitt grundar sig datainsamlingen i intervjuer. I det följande beskrivs hur undersökningen genomfördes, dess deltagare och utgångspunkter för analys.

4.2.1 Undersökningsgrupp

Undersökningsgruppen består av sex lärare. Två av dessa är involverade i det projekt som studerades i licentiatuppsatsen, en musiklärare och en klasslärare, båda kvinnor. De två först nämnda lärarnas intervjuer utgjorde en första fas i datainsamlingen varefter jag bestämde mig för de övriga intervjupersonerna. De övriga fyra är lärare i musik med erfarenhet och intresse av ämnesövergripande musikaliska projekt med barn och unga i olika åldrar. Urvalet är strategiskt med syftet att få mesta möjliga information, djupare innebörder om fenomenet och en variationsbredd (Holme & Solvang, 1997). Detta innebär att förförståelse och kunskap om fenomenet, inte minst erhållen genom licentiatuppsatsen, bidrog till urvalet. Med rekommendationer från kolleger och andra lärare inom musikpedagogisk verksamhet, valde jag ut fyra lärare i musik, två kvinnor och två män som motsvarade följande kriterier: (a) minst 10 års erfarenhet av musikundervisning (b) god erfarenhet och intresse av att arbeta med musikalproduktion som återkommande inslag i skolans verksamhet; (c) lägre och högre årskurser (åk 4-9), där lärarnas sammantagna erfarenhet representerade mellan- och högstadium, enligt de gamla beteckningarna; (d) spridning på musikprofil och vanlig klass.

Samtliga lärare (med fingerade namn) presenteras kortfattat nedan:

- Anne är musiklärare i grundskolan och har arbetat med musikalprojekt i musikklasser sedan en lång tid tillbaka.
- Alma är lärare i engelska och svenska i grundskolan och har i samverkan med Anne arbetat med teater och musikalprojekt i musikklasser sedan en lång tid tillbaka.
- Bonnie är musiklärare i grundskolan och har arbetat med musikalprojekt i vanliga klasser sedan en lång tid tillbaka.
Carl är musiklärare i grundskolan och har arbetat med musikalprojekt i musikklasser i många år.

Dan är musiklärare och har sina ursprungliga rötter i kommunala musikskolan, arbetar sedan en tid tillbaka i grundskolan och har några års erfarenhet av musikalprojekt i vanliga klasser.

Emma är musiklärare i grundskola med kulturprofil och har arbetat med musikalprojekt några år. Har även ett par års erfarenhet från lärarutbildning.

4.2.2 Genomförande


Intervjuerna med de resterande fyra lärarna genomfördes under slutet av höstterminen 2001. Efter telefonkontakt och en redogörelse för syftet med undersökningen avtalades tid för cirka en timmes intervju med var och en.

handledning (Holme & Solvang, 1997). Samtliga har syftet att fungerar som en stödstruktur och en garanti för att samtliga områden behandlas.


För att intervjun skulle upplevas som ett samtal, utnyttjade jag även tystnaden för att avvakta intervjupersonens initiativ till att gå vidare (Kvale, 1997), samt kroppspråk och samförståndskommentarer med uttryck som ”mm”, ”ja”, ”nej”, ”jaha” eller liknande. Denna teknik kändes naturlig och är ett sätt att hålla intervjupersonen ”varm” och inspirerad att gå vidare. Det var inom ovanstående frågeområden som samtalen rörde sig. Men samtalen fick egna liv och bildade nya strukturer, vilket också ingår i perspektivvalet och den metodiska idén. Jag var således öppen och lyhörd för nya begrepp och temata som dök upp.

I intervjuens initialskede beskrev intervjupersonen hur respektive musikalprojekt såg ut (se. bilaga 1). Denna del ser jag som speciellt viktig eftersom jag intervjuade lärare vars projekt jag inte undersökt som deltagande observeratör. Jag informerade mig således om uppläggning, form för arbetet, projekets plats i skolan, ramfaktorer, vad- och hur-aspekter och tidsaspekter det vill säga så mycket som möjligt om sakförhållanden kring musicalprojektet. ”En kvalitativ forskningsintervju söker täcka både det faktiska planet och meningsplanet” (Kvale, 1997, s. 36). I mitt fall utgjorde det faktiska planet en referenspunkt som bildade forutsättning för att tolka det som sades under intervjun. Detta gjorde det möjligt att på ett smidigt sätt ”bolla tillbaka” meningsinnehåll till intervjupersonen, för att få bekräftelse och utveckla betydelsen av det som sades (Kvale, 1997).

De drygt entimmeslånga intervjuerna transkriberades ordagrant. Under denna process bekantade jag mig ytterligare med varje intervju, vilket jag bedömer som ett värdefullt steg i analysarbetet. Steget från tal till text blev därmed inte så långt, då jag kunde höra rösten i det jag sedan läste. Tex-
Kapitel 4


Intervjupersonerna fick således läsa igenom, korriger och komplettera det de sagt. I samband med detta tillfördes en annan uppgift. Eftersom jag i samtliga utskrifter kunde uppfatta ett genomgående tema kring lärarnas eget lärande, önskade jag fördjupa detta ytterligare. I ett följebrev bad jag intervjupersonen att erinra sig 2-3 händelser under arbetet med musikalprojektet, där deras eget lärande framstod speciellt tydligt. Dessa skriftliga berättelser skulle sändas till mig tillsammans med de genomlåsta och kompletterade intervjuutskrifterna. Fyra av de deltagande lärarna (Anne, Alma, Bonnie och Carl) byggde i varierad grad ut sina reflektioner med korta berättelser. Skriftliga reflektioner från intervjuutskriften samt berättelser framgår tydligt genom att de är kursiverade i resultatredovisningen.

Frånsett att några reagerade starkt i konfrontationen med utskriften så var det ytterst få korrigeringsar som gjordes. Någon undrade exempelvis
om jag överhuvudtaget kunde få ut något av det osammanhängande talet. Denna person skrev om vissa utsagor till en mer skriftbaserad version. Det förändrade dock inte innehållet i den ursprungliga utsagan. Jag har till största del använt originalutsagorna i min redovisning och i de fall jag redovisar kompletterande reflektioner, framgår detta konsekvent med kursivering. En annan intervjuperson häpnade över att talet kunde bli så annorlunda i text. För ett par intervjupersoner var detta en upptäckt som framstod som fascinerande och lärorik. Vidare sade en av intervjupersonerna något personligt om en annan person, som denne inte ville få publicerat. En annan intervjuperson korrigerade en siffra i utsagorna där jag helt enkelt hade skrivit fel.

4.2.3 Analys


Nedan redogör jag för analysarbetets olika steg under följande rubriker: 1) helhet, översikt, begrepp och infallsvinklar, 2) kvalitetsområden och intervjusekvenser, 3) jämförelser – likheter och variationer – skapande av teman, 4) gruppering av frågor till materialet – skapande av kategorier, 5) redovisning och presentation.

Steg 1. Helhet, översikt, begrepp och infallsvinklar

De frågeområden som låg till grund för intervjun fungerade såsom beskrivits som ett raster både under samtalen och vid en första genomläsning av transkriptionen. Detta skede betraktade jag som en ingång i analysarbetet där jag skapade en översikt över varje intervjupersons utsagor genom att organisera data utifrån de olika samtalsområdena. Samtidigt noterade jag nya begrepp och egenskaper men också olika infallsvinklar, där det talades, om eleven, om läraren, om produktionen och om musikundervisning. Genom att reflektera över allt som sades fick jag inte bara tillgång till de innebörder som höll sig inom de ursprungliga frågeområdena. Jag fick även tillgång till en ökad beskrivningsgrad genom nya begrepp och innebörder
som framträdde särskilt tydligt, exempelvis relationer, lärarroll och elevroll.

**Steg 2. Kvalitetsområden och intervjusekvenser**
I denna fas klippte jag ut hela sekvenser med utsagor vars innebönder kunde sammanföras till olika kvalitetsområden. Antalet områden vars rubriker i detta stadium fungerade som arbetsnamn varierade något mellan intervjupersonerna, men för att tydliggöra exemplifierar jag med en intervju vars innehåll genererade nitton olika rubriker: Skola - projekt, arbetsform - arbetssätt, integration, produkt, process, lärarroll, läraren som skapande, lärande, lärarens eget lärande, lärarens samarbete och förändring, regissörsrollen, elevens lärande, skapande, upplevelse, interaktion, relation, tradition, musikundervisning, fostran.

**Steg 3. Jämförelser – Likheter och variationer – skapande av teman**
Analysen gick sedan in i ett skede där de olika kvalitetsområdena kliptes ut och lades vid sidan av varandra och jämfördes för att hitta likheter och variationer. Varje identifierat gemensamt område blev sedan föremål för ytterligare analys. Genom denna analys fick jag fram övergripande teman som berördes i intervjuerna. Dessa temata var 1) relationer, 2) produkt och process, 3) elevernas lärande, 4) interaktion mellan musikal och musikundervisning, 5) skapande, 6) lärarnas utsagor om sitt eget lärande. Övriga kvaliteter studerades på nytt för att hitta strukturer och omprövades för att tillföras till något tema eller till avhandlingen som helhet. Dessa övriga kunde kännetecknas av att de förekom i någon eller några av intervjuerna eller att de var perifera i förhållande till övergripande teman. Som exempel kan nämnas skrivprocessen och tid.

**Steg 4. Gruppering och frågor till materialet – skapande av kategorier**

Fyra kategorier växte fram med titlarna: Deltagaren, Handlingaren, Ledaren och Konstnären, med Deltagaren som en överordnad kategori.
Steg 5. Redovisning och presentation

Den text som jag under hela analysarbetet har handskrats med i form av data och den text som skall produceras är en metafor för ett socialt fänomen (Alvesson & Sköldberg, 1994), det vill säga något som äger rum i människor, bland människor, mellan människor och för människor.


Samtliga citat ur utsagorna refereras med fingerade namn och har försetts med sidhänvisning som kan härledas till originaltranskriptionen. Eftersom intervju materialet använts som information, där tyngdpunkten ligger på intervjupersonens beskrivning av olika aspekter, har jag valt bort möjligheten att presentera hela intervjusekvenser till förmån för mesta möjliga utrymme till intervjupersonens formulering med sina egna ord.

Jag har i citatpresentationen använt mig av olika vianter. Tre punkter insprängda i citatet … betyder att texten är hämtad från samma utsaga men att något ord eller mening är utlämnad. I vissa fall är ett längre citat en sammanställning av en eller flera utsagor vilket uttrycks på följande sätt: /.../ (Det vill säga två snedstreck med tre punkter emellan). Tre punkter … innan utsagan i blockcitat betyder att citatet inte är från början i utsagan.
Kapitel 4

4.3 Validitet och generaliserbarhet

Intervjuarens förtrogenhet med ämne och sammanhang framhålls av Kvale (1997) som en viktig kvalitet i forskningsintervjun, dels för den begreppss- och språkmässig nivån, dels för att på bästa sätt kunna utnyttja den information som en intervju kan innehålla för tolkning och analys. Enligt Kvale prövas validiteten inte endast i slutet av forskningsarbetet utan det är ett kontinuerligt förfarande som sker i processens olika faser från planering, intervjuer, transkriptioner, analys till slutlig rapportering. Validitetsprövning av själva intervjun innebär exempelvis att pröva ”kvaliteten hos själva intervjumodulen, i vilket bör ingå att ifrågasätta meningen i det som sägs och ständigt kontrollera den erhållna informationen” (s. 214). Intervjuns interrelational grunddrag där två seenden möts är en viktig utgångspunkt i avhandlingens design (Kvale, 1997), vilket innebär att intervjupersonernas uppfattningar har en värdefull beskrivande roll tillsammans med forskarens analytiska abstraktion (Lantz, 1993).

Lantz (1993) framhåller att ”Den kvalitativa analysens giltighet bestäms av hur väl helhetens mening blivit bevarad” (s. 72). Detta innefattar både beskrivning och analys ”där analysen innebär att intervjumodulen genom reflekton abstrahirar kring det som blivit sagt” (s. 72). På det viset vilar giltigheten både på en intern subjektivitet, vilket i korthet innebär att det finns en överensstämmelse mellan de innebörder som intervjuaren fått av och intervjupersonens uppfattningar av fenomenet, och en extern teoretisk validitet, som i korthet innebär hur kopplingen görs mellan teori och det undersökta fenomenet (Lantz, 1993).


I föreliggande studie överensstämmer sanningsbegreppet med koherenskriteriet och det pragmatiska kriteriet. Kvale (1997) framhåller att en förskjutning har skett från en koresponderande teori, med tron på verkligheten som en avbild, mot koherens och pragmatisk teori där verkligheten föreställs vara en social konstruktion, vilket också medför att validering i stället alltmer vilar på forskarens hantverksklickhet och forskar-
Metod och forskningsdesign

samhällets gemensamma diskurs. ”Kommunikationen av kunskap får betydelse, och estetiken och retoriken tar plats i den vetenskapliga diskursen” (Kvale, 1997, s. 217).

I en förlängning av detta resonomang så är målet för generaliseringen i föreliggande avhandling, med Kvaless (1997) ordalydelse, inte *det som är* (ett försök att fastställa det typiska, det generella), utan snarare det *som kan finnas* (ett exempel).
Kapitel 5

Resultat:
Pedagogen i en konstnärlig kontext

Musikalproduktionen kan betraktas som ett nav i en lärande process, där lärarens vidareutveckling av sig själv som pedagog innefattar såväl den utövande konstnären och utveckling av den egna undervisningen, som en breddning och fördjupning av musikämnet och ett skapande pedagogiskt arbete. Detta kan exemplifieras med det Bonnie ger uttryck för när hon säger att: ”Musikläraren, musikern och den skapande människan hänger ihop… alla bitarna hjälper varandra” (Bonnie, s. 15). Emma formulerar sig så här: ”jag är inte bara musiklärare, jag är inte bara musiker utan jag känner att jag jobbar för att jag tycker det är roligt med hela barnet och hela dess utveckling” (s. 6). Med en sådan utgångspunkt framstår produktionsprocessen med dess kollektiva struktur som ett sammanhållande fenomen för både individuellt och kollektivt lärande, där motivation och krav på utveckling för tre målgrupper blir synliga: lärare, elever och publik. Detta framträder exempelvis i tankar som motiverar musikalarbetet i skolans verksamhet: ”personalen [medverkande lärare] måste få någonting ut av det. Eleverna måste få någonting som kan kallas för någon slags utveckling och naturligtvis är det officiella målet en föreställning som publiken ska tycka om” (Carl. s. 3). Dessa målgrupper kan betraktas som intressenter som driver och påverkar verksamheten.

5.1. Det pedagogiska arbetet

När lärarna beskriver sitt arbete talar de om elever och elevers lärande, om kolleger, om sig själva och sitt eget lärande, om musicalproduktionen (process och produkt) och om musikundervisningen i termer av handling och interaktion. Studiens intervjumaterial är på det sättet mångfasetterat och rör sig i många dimensioner samtidigt. En viktig implikation är att eleverna är centrala som deltagare och har därför ett stort utrymme i lärar-


5.2 Deltagaren


I deltagarens perspektiv framstår den personliga relationen till eleverna som central. Arbetet med musikalproduktionen ger möjligheter till ett djupare relationsskapande, “det blir ändå en närmre personlig relation än vad det är i ett vanligt klassrum …” (Bonnie, s. 9). Genom att verksamheten ”flyttar ut” ur det traditionella klassrummet, påverkas undervisning och skola i övrigt på ett positivt sätt:

... man får en relation som inte syns någon annanstans ... och det gäller ju inte bara mig och mitt ämne utan det gäller ju alla de som varit inblandade. /.../ Det är ju en genomgående sak som lärarna har sagt när de har gjort utvärderingar av temaveckorna att det här skapar en helt annan grund att stå på i förhållande till eleverna./.../ Och det är jättebra för skolan (Bonnie, s. 11).

... det blir ju den relationen som det blir när man är en del av samma sak. Alltså någon slags familjekänsla eller hur jag ska uttrycka det. En tillhörighet... vi kan ses var som helst på Hennes och Mauritz i stan alltså vi bara känner att vi /.../är bundna till varandra. Och den bindningen den finns där. Vi träffade våra gamla elever som vi släppte ut -95 nu i helgen och när de kom in i rummet som dessutom inte var i denna skola ... så var det precis som att cirkeln slöt sig igen. /.../så det fanns där och det var en mycket intressant känsla. (Carl, s. 18)


Emma beskriver på ett explicit sätt i sina skriftliga reflektioner hur samhörigheten mellan lähare och elever kan uppstå i en musikalisk situation:


Gemenskapen är en central aspekt i den deltagande dimensionen och framträdde med uttryck som: ”en del av samma sak”, ”familjekänsla”, ”bundna
till varandra” och att “växa tillsammans”, ”gör vi tillsammans” och ”samhälle”. Denna gemenskap leder till en fördjupad personlig relation dels mellan deltagarna, dels i deras gemensamma relation till musikalproduktionen. 

Upplevelsen verkar förbinda lärare och elever med varandra på ett genomgripande sätt: “… genom den gemensamma upplevelsen så blir jag en speciell person i deras liv och det går liksom inte bort” (Alma, s. 2). Upplevelsen kan övertrappa själva aktiviteten i sig och få en avgörande betydelse för elevernas fortsatta liv: ”Även om jag kan tycka att processen är viktigast och det finns en produkt så finns det ju en del elever som produkten blir ju liksom avgörande för livet för” (Bonnie, s. 20-21). Ett annat uttryck för samma sak är: ”nu vet jag inte vad som är hönan eller ägget, de som var ledargestalter i det här musikalprojektet de går nu på musikestetisk linje, många av dem. Men det kan ju ha varit ett intresse som funnits tidigare … det är ju roligt i alla fall” (Dan, s. 6). I citatet framträder hur musikalprojektet bärs upp av redan intresserade elever som blir drivande i musikalarbetet.

Denna genomgripande känsla framträder också i relationen till kolleger i uttryck som: ”Vi tycker att våra liv … helt enkelt har blivit förändrade av att gå igenom någonting så här” (Carl, s. 2). Den gemensamma upplevelsen som lärarna delar är ett känslomässigt engagemang som involverar såväl de sociala som de konstnärliga relationerna.

En annan viktig aspekt är att individen blir synlig. När Bonnie beskriver sitt relationsskapande talar hon egentligen inte om elever utan om personer. Hon säger att ”när man möter en person så möter man en person, man möter inte en elev” (Bonnie, s. 21). I det första mötet lär man känna varandra och respektera varandra som just personer. Det gör Bonnie med ett handslag: ”Jag starter alltid alla nya grupper med att ta alla elever i handen” (Bonnie, s. 21). Att göra något så självklart som att se varandra i ögonen och mötas som individer får betydelse för det fortsatta pedagogiska arbetet menar hon.

... det första är ju att man möter någon med någon form av ärlighet att du är en person för mig. Du är inte en skock får som ska lära sig den här boken utantill, utan här är vi, du och jag liksom och vi möts på samma våglängd. Och redan där har jag ju jättemycket fördelar för att jag har talat om att jag är en person och jag tycker att du är en person så nu så ska vi försöka och göra saker som vi upplever som glada trevliga och roliga tillsammans .... (Bonnie, s. 21)

Att mötas som personer ger, såsom lärarna beskriver det, en öppen ingång till en lärandesituation där elever och lärare ses som resurser för varandra och tar ett gemensamt ansvar.
En annan aspekt som är framträdande är **samarbete**. Lärarna definierar arbetet med musikalproduktionen som ett samarbetsprojekt som även medför möjligheter att samarbeta med kolleger på ett annorlunda sätt. Detta betyder oftast merarbete, men framhålls som värdefullt i lärararbetet. Att fördjupa relationen med andra lärare och lära känna varandra under varierade former framstår som viktigt, liksom de samarbetsmöjligheter som själva arbetsprocessen erbjuder. Arbetet som deltagare i musikalproduktionen medför ytterliggare en dimension till lärarutredning i arbetslag:

Det blir ett annat arbete. Vi träffades en hel del hemma hos varandra på kvällarna, åt gott och planerade, det gav jättemycket och vi tyckte att det var jätteroligt och vi lärde känna varandra. Vi jobbade ihop i arbetslag annars också. (Emma, s. 4)

Möjligheten att lära känna varandra genom en konkret gemensam verksamhet, framstår som ett gemensamt lärande. Emma uttrycker det så här i sina reflektioner kring samarbete:


Citatet ovan lyfter fram betydelsen av en gemensam erfarenhet där man kan förstå varandra på ett socialt, idéteoretiskt och professionellt plan. Vem man är, vilka andra är, hur andra tänker och resonerar utifrån olika perspektiv är exempel på detta. Det är också viktigt att lära känna varandra i handling. Att förstå vad exempelvis musiken betyder för eleverna går inte att beskriva, det måste upplevas, säger Emma. En viktig kunskap för lärarna är att se och uppleva olika ”språk” i deras konstnärliga sammanhang och miljö. Att se och uppleva sina kolleger ”in action”, innebär som jag uppfattar det, att kommunicera i handling, vilket betyder att uppleva kollegerna som deltagare i en ny process. Detta framstår som kunskapsfrämjande och skapar möjlighet att förstå varandra utifrån olika perspektiv. Emma beskriver även samarbetet med kolleger som möjligheter till en vidgat kunskapsyndrom. Genom samarbetet har de funnit gemensamma nämndag i kunskapsyndrom över gränserna mellan olika ämnen, exempelvis att barnen själva ska söka sin kunskap:
… jag tycker jag själv har lärt mig jättemycket utav mina kolleger. Jag har fått en annan vidgad syn på hur andra ser på kunskap och på vad de vill förmedla till eleverna och hela den här biten. Hur de tänker i svenska eller hur de tänker när de håller på med Gustav Vasa. De jobbar ju mycket med att barnen själva ska få söka kunskap… (Emma, s. 4)

Den gemensamma aktiviteten genererar också fortbildande samverkan som breddar lärarens ämneskunskaper och därmed utvecklar det pedagogiska arbetet. Kollegorna kan fungera som resurs och fortbildare för varandra. ”Projektet har bl.a lärt mig att se ämnesövergripande och vilken resurs vi har i varandra som lärare” (Emma). Därmed lär sig lärarna ett arbetsätt som också genererar samarbete och utbyte utöver ”projektets” ram. Dan betonar möjligheterna att samverka med idrottslärarna, då han också har tillgång till gymnastikalen. Eftersom det ingår mycket dans i produktionen, menar han att han lärt sig mycket och utvecklats i detta moment. En annan viktig aspekt som Dan lyfter fram är att det är roligt och stimulerande att arbeta ämnesövergripande:

Ja det är väl det här med … det ämnesövergripande att man kan ha väldigt roligt med det, att jobba med musik och musik och bild och musik och svenska och musik och språk och så här. Det kommer in som en naturlig del. Vi lär ju oss ett visst arbetssätt och jag kan använda mig utav mina kolleger som inte har själva ämnet musik men som har en massa andra saker som kan tillföra det … nya vinklingar … Till exempel så jobbar jag ju då med idrottslärarna med dans … Dans ingår ju då både i musikämnet och idrottsämnnet men vi försöker samarbeta där och det har varit väldigt roligt och få göra det … på musiklektionerna. Men där kommer det in på ett naturligt sätt så det har varit utvecklande på det sättet tycker jag. /…/… dans och rörelse är en viktig del som man kanske slarvar med i musikalen ibland. En stor del av de här föreställningarna … bygger ju på showdans och dans och rörelse, så att där har jag utvecklat mig själv för jag har inte sysslat så mycket med den typen av dans tidigare. (Dan, s. 6)

Att vara deltagare kan innebära att bidra med det kunnande som produktionen kräver, vilket också kan medföra ett utrymme för lärares personliga kunskap och förmåga. Ett annat sätt att se det kan vara att man ”tager vad man haver” när det gäller resurser, vilket medför att musikal arbetet i större utsträckning anpassas efter gällande ramfaktorer. Emma samverkar med klasslärare som för tillfället har årskurs fem och det visar sig att dessa lärare ofta har olika intressen som kan komma projektet till del. Det framgår i data att de anlitar en expert, en ljud- och ljustekniker, mycket beroende på att de inte har all utrustning. Annars är det lärarna själva som står för allt arbete och fördelar ansvaret, exempelvis när det ”gäller den bild-
mässiga biten så är det ju ingen bildlärare på skolan, men som tur är har vi väldigt många duktiga kolleger som jobbar med bild även utanför yrket. Så därför har de ju tagit stort ansvar för den biten, vad det gäller skapande med bild … ” (Emma, s. 7). Musikalproduktionens form kräver således en arbetsdelning där var och en förväntas bidra med något. Det framgår att kollegerna uppfattas som resurser, både i arbetet över tid och i det intensiva skedet när föreställningen ska färdigställas och framföras. I arbetet med de äldre eleverna är det i första hand olika ämneslärare som går in i arbetet, exempelvis slöjd-, bild- och musiklärare, vilka genom musikalformen har en bärande funktion. Förutom de kunskapsmässiga delarna drama, teater, skrivprocess, komposition, det konstnärliga och musicaliska arbetet, förutsätts det att man kan kalla praktiska göromål som har med själva uppsättningen att göra. Vem som tar detta ansvar varierar från skola till skola. På skola D framstår samverkan mellan lärarna som sammansvetsande, dels i deras funktion som arbetsledare, dels genom annorlunda arbetsformer:

… dels så arbetar vi ju som arbetsledare för eleverna under en lång tid och det svetsar ju ihop oss. Vi får ju jobba under väldigt okonventionella betingelser, när vi ska göra den här föreställningen. Vi får ju jobba med saker som vi inte alls arbetar med till vardags som att snickra upp scener och bygga ställningar och ringa elektriska firmor och få hit scener och beställa saker, som man inte vanligtvis håller på med i skolorbetet. /…/ Det utvecklar ju alla lärare, tror jag, att få jobba med någonting som… är … på riktigt. För detta är ju ett projekt som pågår överalt i världen. Att man sätter upp föreställningar att man gör föreställningar, att man bygger upp någonting och med allt det som kommer till … (Dan, s. 15, 17-18)

Kapitel 5

... de vet att det är matteläraren ... Han är också med i detta. Min tysklära-
re är också med i detta och så vidare. .../Berit som är språklära-
re och hon är ju regissistent. Bildlära-
ren är slöjdlära som dessutom är
mattelärare och hon är ju scenograf och har blivit en mycket duktig sceno-
graf. Som regissören sa, hon skulle utan vidare kunna jobba med detta så
duktig har hon blivit. .../Hon har lärt sig här av detta. ... Det här är ju värt
läranlag och det betjänar i princip större delen av de ämnena som eleverna
har. .../Det är ett mycket bra sammansatt läranlag. Vi har jobbat ihop i
många år. Och så grätit och skrattat ihop i alla dessa år. (Carl, s. 11)

Att det är läranlaget som medverkar framställs som en form av symbolisk
betydelse som förstärker samhörigheten. Carl påpekar vidare att lärarna
också går igenom en träning i samarbete, där både elever och lärare lär sig
att samverka som ett team:

... läranlaget och eleverna går i symbios och blir ett team som gör detta till-
sammans. Vi skiljer inte så mycket på vad vi är i detta, utan vi är några som
tillsammans går på ett mål. (Carl, s. 2)

Citatet påvisar en deltagarstruktur där uppdelningen i elever och lärare
inte är intressant. Detta ”teamwork”, har betydelse för hela den lärande-
process som äger rum hos lärarna: ”Genom det arbete vi har gjort med ele-
verna har vi övat oss själva. Vi lär oss ju också” (s 12). Carl menar vidare
att läranlagets betydelse inte nog kan värdesättas och understryker på det
viset att musikalarbetet är ett kollektivt arbete, både fysiskt och psykiskt.
Detta visar sig i deltagarnas engagemang:

... det har i grund och botten nästänst nog kommit från min hjärna från
början, men det som jag bevarar är att mina kollegor lägger, själ, tid och
hjärta och allt detta och sitter hemma och jobbar ... lägger massor med
timmar ... till och med min kollega här som har engelska/tyska, hon firade
sin femtioårsdag med en musikalproduktion. I och för sig var hennes dot-
ter med ... men ändå. (Carl, s. 12)

Här påvisas en entusiasm och intresse utöver det vanliga, vilket också Carl
bekräftar. Han menar att det inte bottnar i något fritidsintresse, ”men de
älskar att vara med ändå” (s. 12). Upplevelsen av att vara deltagare i detta
intensa arbete framstår som betydelsefullt. Alla som är involverade i
produktionen skapar, utvecklar och gör något tillsammans och får därige-
nom en erfarenhet som grundar sig i ett gemensamt intresse över tid.

Det finns dock en annan sida som framkommer i intervjuerna och som
visar att alla inte kan känna samma engagemang. Enligt Dan, skiljer musi-
kalarbetet sig ut som något speciellt, både när det gäller krav på engage-
mang, kompetens och tid till förfogande, vilket också kan medföra vissa
kval hos lärarna:

... vissa av ... lärarna känner en bävan för att göra det här, kanske för att de
inte har någon större erfarenhet. De har varit med som passiva och sett det
här arbetet, men har inte varit med i det själva och känner en viss fruktan
att ta itu med det sälva. Precis som jag kunde känna i början, innan jag
hade gjort det. Alltså en sådan här stor föreställning ... hur ska vi klara detta?
Vi har ju ... aldrig sysslat med detta och ... så ingår det då i deras jobb
samt som lärare nu att i äk nio så ska de göra en sådan här föreställning. .../Det
enda sättet att lära sig det är att göra det .... Har man gjort det så har man
lärt sig hur man gör. Men det förstärk jag ... att man kan känna en viss käns-
la ... det kan bli olika sorters team av lärare som gör detta och vissa kan
vara mer eller mindre bättre utrustade så att säga. ...Vi har ju olika arbets-
lag här och det har man ju överallt nu och i vissa arbetsslag finns det ju fler
personer som har jobbat med sådant här eller som jobbar med konstnärlig
verksamhet över huvud taget och gestaltning... och då kan det ju kännas
utfare för dem som inte har gjort det. (Dan, s. 17)

Det framgår således att det inte alltid är självvalt att medverka från lärar-
nas sida. Lärarna tvingas mer eller mindre in i något. Det finns således en
annan sida som visar sig i beskrivningen av kollegernas upplevelser i en
deltagares erfarenhet som kan upplevas med obehag. Lärarna förväntas
delta efter sina förutsättningar, men det ställer också stora krav på att ta
elevena till målet. Citatet visar också att lärarnas osäkerhet många gånger
grundar sig i deras erfarenhet och kanske i många fall prestigetänkande.
Man ska helt enkelt upprepa något som av tradition är väldigt stort både
på skolan, för elever och lärare. Det finns således förväntningar från olika
håll, inte minst från en kommande publik.

Samarbetet i sig ställer stora krav på deltagarna och framstår som något
som växer fram under en längre tid. Det är således ingenting man bara gör.
Det visar sig hänga intimt samman med klimatet bland lärarna och vilken
inställning de har till själva samarbetet och vad det ska tillföra.

Att vara deltagare innebär även en excluderingsmekanism. Alma be-
skrivs en successiv utveckling från en ovilja till samarbete, till en öppnare
inställning. Hon förklarar beteendet med den personliga attityden och en
pågående förändringsprocess: "vi exkluderar folk rätt så mycket i det här
operaprojektet, eller gjorde det de första åren. Vi kände oss rätt så kritise-
rade av resten av kollegiet för att vi la ner så mycket jobb och då ... svara-
de [vi] med att exkludera så mycket som det bara gick" (Alma, s. 6). Nu
menar hon att det blivit bättre, mycket beroende på att de själva ändrat
attityd och har inkluderat andra lärare på ett tidigt stadium. "För det är
Kapitel 5

faktiskt så att det är vårt ansvar att inkludera lärare. Det är inte deras an-
svar att gå in i processen” (Alma, s. 6).

När Dan betraktar samarbete utifrån elevernas deltagande, framkom-
mer svårigheter med att finna lika meningsfulla arbetsuppgifter till alla 75
elever och det blir oändligt så att ”det finns ju alltid de som jobbar
mer och lägger mer energi och så finns det de som tar chansen att smita
undan lite grand här under den här veckan” (Dan, s. 5). Arbetet är ojämmt
fördelat, vilket gör att lärarna försöker få eleverna att vara kreativa och
söka upp arbetsuppgifter och ”hjälpa till i de situationer där det för tillfäl-
let behövs mycket folk. Så att det är ett stort samarbetsprojekt kan man väl
säga” (Dan, s. 5). Ett samarbetsprojekt innebär inte att varje individ i varje
sammanhang arbetar med likvärdiga uppgifter. Detta är snarare en omöj-
lighet. Mängden elever och tillgång på tid inverkar på samarbetsprocessen
och alla kan inte känna samma utmaning, starka engagemang och motiva-
tion. Samma sak gäller i lärarnas deltagande där lärarna i varierande grad
deltar efter sina förutsättningar och intresse. Musikalproduktionens form
och uppläggning framträder därmed inte som en lösning på samarbets-
problematiken.

En annan aspekt som framträder i ett deltagande perspektiv är att musi-
kalproduktion är socialt och konstnärligt fostrande. Det framkommer exempelvis kvaliteter som utvecklar den sociala kompetensen i betydelsen att
handskas med konflikter.

Det är otroligt fostrande ser jag det som och det ser ungarna också. Det
kommer ju ofta fram när de ska förklara för journalister … att de fostrar
dem … till att lösa konflikter på ett bra sätt till att samarbeta med männi-
skor som de inte egentligen vill samarbeta med. (Alma, s. 10)

Genom att vara deltagare i en verksamhet där konflikter och samarbete är
naturliga inslag, lär sig och formas individen. Det gäller även den musika-
liska fostran som visar sig genom det dagliga intensiva arbetet där eleverna
får känna på praktikens alla sidor, såväl i spelandet som i den sociala rela-
tionen mellan bandmedlemmarna. En träning i samspelet på ett socialt och
konstnärligt plan: ”Rent musikaliskt så är det ju så att man står med sam-
ma barn i en hel vecka och det är blåsor på fingrarna … att de förstår att de
ingår i någonting och att de hjuder på sig själv och att de får lov att ta plats
… och att de kanske får stå tillbaks. /…/ Alla de sakerna som medföljer
när man spelar i ett band” (Bonnie, s. 9). Andra fostrande aspekter är ”att
inordna sig, förstå vad ett majoritetsbeslut är och kunna stå för någonting
själv” (Bonnie s. 9). Musikalarbetsprocessen framstår som en mötesplats
där många viljor konfronteras med varandra, vilket verkar utveckla den
sociala relationen mellan deltagarna: ”Jag tyckte det var roligare när det
Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

inte blev fullt så professionellt och när barnen och de vuxna stängades mot
varandra och tog konflikter som aldrig dyker upp annars och blev vänner
på ett annat sätt” (Bonnie, s. 8). Att även lärarna fostras i mötet med andra
professionella framkommer när Carl berättar om sina konfrontationer med
regissören:

... då får jag precis som alla människor./.../instruktioner och så ... på pre-
cis samma villkor som alla andra som är med i produktionen./.../Jag får ju
mig några rejäla kängor där ... det har jag fått varje gång ... (Carl, s. 8)

Hos deltagaren framträder en tydlig strävan att försöka ge eleverna ett
större utrymme i verksamheten vad gäller ansvarsfördelning. Hur mycket
ansvar och vilka ansvarsuppgifter som ges utrymme varierar från skola till
skola beroende på elevernas ålder och erfarenhet. På skola E framstår ele-
vers och lärares produktionsarbete som sammanflätat vilket framkommer i
uttryck som ”de [eleverna] hade varit med och gjort texter till musik. /.../
de har varit med och spelat... (Emma, s. 3). På skola A där elever är in-
volverade i produktionsarbete flera gånger, läggs ett större ansvar på ele-
verna: ”De tar ju över betydligt mer ... och min roll blir klart mindre redan
från början” (Anne, s. 2). Att elever ska få känslan av att själv ansvara och
genomföra något framstår som betydelsebärande:

Jag tror att det är att de äger det ... jag tror att deras delaktighet är så fruk-
tansvärt tydlig och stark ... [De] får på något sätt en sådan stark upplevelse
av att göra detta själv ... och så blir det så stor skillnad mellan den vanliga
skolan ... [Den] vanliga skolan är så fruktansvärt styrande. Den släpper lik-
som inte dem. ... de får aldrig någon möjlighet att ta några direkta beslut
om vad det är de ska göra eller inte göra. (Alma, s. 6)

Alma talar om vikten av ett ägandeförhållande som samtidigt uttrycker
elevansvar, medbestämmande och elevers kontroll över det de gör. Denna
delaktighet som eleverna känner, enligt Alma, framgår som en kontrast till
en traditionell skolas starka styrning. ”Det blir en paradox för väldigt
många elever. De klarar inte det” (Alma, s. 6). Alma framhåller att ansvar
betyder att fatta egna beslut och att inte styras utan söka sina egna vägar. I
skenet av den styrande skolan framstår projektet som något radikalt nytt i
elevernas ögon, menar hon. ”Operaprojektet blir så mycket deras eget så
att det är inte någon lärare som driver dem. Det är inte ens en lärare som
motiverar dem utan det är de själva som motiverar sig” (Alma, s. 6). Alma
framställer musikalproduktionen som lösningen på hela skolans problem,
vilket ger en något onyanserad bild. Men det mest intressanta i hennes be-
skrivning är ägandeförhållandet, som accentuerar delaktigheten och tillhörigheten som viktiga komponenter i det pedagogiska arbetet.

En förändrad ansvarsfördelning bidrar också till att lärar- och elevroller förändras i förhållande till varandra. Detta medför att deltagaren beskriver sig själv som en lärande individ och ser samtliga aktörer inklusive eleverna som resurser i processen. Carl uttrycker detta såhär i sina reflektioner: "I denna process har jag lärt mig mycket av våra ungdomar. Klarsynta, intelligenta fokuseringar på tillsynes små detaljer som tillsammans höger förståelse och kännedomens värde". Han har således genom processen i musikalarbetet, lärt sig att se eleverna som en resurs på ett annat sätt än tidigare: "Har lärt mej att förlita mej på ungdomar – för att det helt enkelt inte funkar (fungerar) om man inte gör det". Carl menar vidare att detta inte är en självklarhet i vår skolvardag, då "man utgår alltför ofta från att eleverna inte begriper, inte kan bedöma". Den bild av skolvardagen som Carl lyfter fram, präglas av ett mindre ansvarstagande från elevernas sida. Detta tycks inte bero på någon oförmåga hos eleverna, utan snarare på ett förhållningssätt eller snarare rollförväntningar som lärare generellt har. Tillit till barn och ungdomars kunnande, genom att på ett konkret sätt kunna se, följa och uppleva deras utveckling i ett ämnesövergripande sammanhang framhålls även av Emma. Hon beskriver i sina reflektioner att hon har lärt sig "att ännu mer tro på att barnen/ungdomarna kan".

När läraren ser sig själv som en lärande deltagare beskrivs det som en omvänd relation mellan lärare och elev: "de lär ju mig" (Anne, s. 10), vilket också bidrar till en förändrad undervisningssituation. Ett förändrat arbetsätt kan således innebära att elever undervisar läraren. Anne beskriver det så här:

... när jag har en musiklektion så går jag in och säger: "idag ska vi jobba med den här sången" och så presenterar jag sången. Det blir ju tvårt om här. Jag sitter i den positionen att de lär ju mig sången. och jag är den som då kan omsätta den till att börja med ... alltså processen blir ju liksom bakvänt. De lär ju mig det de har komponerat och jag får då uppgift att skriva ner den naturligtvis/.../ så att jag kan spela det. Så jag lär mig till sist att spela hela operan och sedan kommer min traditionella roll lite tillbaka igen för då ska jag ju få dem att spela detta igen. Alltså de börjar och jag tar vid på mitten och så avslutar de genom att då spela upp det själva.

(Anne, s. 10)

Som deltagare hamnar lärarens ledande och initierande funktion i bakgrunden och eleverna blir de initiativtagande, vilket i musikundervisningssammanhang, av tradition, ofta är undantag än regel. Eleverna presenterar således någonting som de har gjort. Sedan lär läraren sig kompositionen och arbetar vidare med den. Det kan gälla harmonisering, att göra...
sångstämmor eller orkesterarrangemang som eleverna kan vara med och spela. Läraren introducerar det bearbetade materialet för dess ”upphovsmän” som sedan lär sig spela den arrangerade kompositionen. Ett förhållande där läraren lär eleverna framträder även i citatet nedan:

... det är så kul därför att eleverna kan ju. Jag undervisar på sånt som jag inte kan. Jag kan inte spela elbas och jag kan absolut inte sjunga som de kan och jag kan inte vad det nu är. Jag kan spela på pianot eller på tangenterna ... det är ju så kul, när jag, höll jag på att säga, kan få lära mig tillbaka. Det är ett givande och tagande. (Carl, s. 8)

Citatet beskriver ett möte där personernas kunnande accentueras och framstår som värdefullt i läroprocessen. I ett mera traditionellt sätt att se på förhållandet mellan lärare och elev, är det oftast läraren som ”kan” och instruerar eleven, men när läraren lär sig av eleverna upplevs det som ”omvänt”. Carl ger sig in på områden som han inte behärskar på det sätt eleverna gör, menar han, och han kan då istället lära sig av dem. Lärarens och elevens interaktion ändrar till viss del karaktär genom ett gemensamt deltagande i en lärande process.

5.2.1 Handledaren

Handledarens perspektiv framträder i lärarnas utsagor som en förändring i förhållandet till den traditionella läraruppgiftens karaktär och innefattar diskuterande, organiserande, rådgivande, styrende och instruerande uppgifter. Ytterligare aspekter som framträder är musicerande kommunikation, a t v a r a igångsättare och processen.

En central aspekt i denna kategori är handledarens interaktion med både individerna (lärar-elev-relationen) och det konstnärliga innehållet (lärar-elev-gestaltnings-relationen). I citatet nedan kopplas denna interaktion väldigt starkt till den progression som framskrids i musikalarbetet. Handledningsarbetet karakteriseras av en rörelseriktning, från en diskuterande och organisatorisk uppgift, till en mera avvaktande och rådgivande karaktär för att senare gå över i en mera styrande funktion i en produktionsprocess.

... dels handlar handledarjobbet väldigt mycket om att vara diskussionsledare. För det är väldigt mycket diskuterande i alla fall i inledningsskedet. Handledarrollen tar lite olika form allt eftersom projektet fortskrids kan man säga. Dels den typen att vara med i diskussioner att plocka idéer och försöka få dem att själv se idéerna när idéerna kommer och sedan går det ju över till att mer finnas till hands ... någon slags bollplank./.../för eleverna ... i tredje fasen, den sista fasen så går ju handledarrollen över till att vara regissörsrollen... . (Anne, s. 1)
Handledarens avvaktande, diskuterande och stödande agerande i de första faserna avser att främja elevernas initiativtagande, genom att fånga deras impulser och lyfta fram dem, till en egen motiverande utvecklingsprocess. Läraren som handledare agerar således inte som någon förebild, utan det är snarare så att eleverna är i centrum, vilket genom Bonnie uttrycks så här: ”Jag som person är inte intressant. Jag själv som artist är inte intressant. /…/ Det är inte min uppgift att vara artsten och vara en frontperson eller något sådant, utan jag är en person som sätter igång något och sedan drar jag mig lite tillbaka … (Bonnie, s. 15).

Läraren som handledare har en möjlighet att utveckla känslighet och lyhördhet och ett mer improviserat förhållningssätt i undervisningssituationen, jämfört med den vanligt förekommande undervisningen. Detta medför oförutsedda kvaliteter som stimulerar arbetet. Att detaljplanera undervisningen beskrivs exempelvis som begränsande för möjligheterna att se och upptäcka vad som pågår under processen:

… den är annorlunda därför det är … svårare att förutså vad som kommer att hända. Jag har ju inte en planering som jag har inför en lektion, en spel-lektion kanske där jag vet att det här ska vi göra…Utan jag går ju också in i väldigt spännande situationer för jag har ju ingen aning om var vi kommer att sluta … Jag har kanske en aning om var vi ska börja. /…/… jag tror att det återspeglar sig i annat lärarjobb som de så kallade vanliga lektionerna att man kanske … går in, jag höll på att säga lite oplanerad men det är inte så jag menar utan att… man har en större lyhördhet även där /…/ Jag tror att det ibland kan vara en nackdel att man ibland är lite för välplanerad så att man missar en massa andra saker som händer. Jag menar varenda lektion är ju en slags process. /…/ Men det har ju … gjort väldigt mycket att jag kan göra det medvetet. (Anne, s. 3)

Planering framstår som ett stöd, men inte som styrande för vad som kommer att utspelas. Lärarens handledande funktion innefattar en mer obunden hållning som lämnar utrymme för elevernas impulser och initiativ. Detta visar sig påverka lärarens pedagogiska utveckling mot ett kreativt arbetssätt:

… här är jag ju mycket mer öppen för elevernas individuella kreativitet och det har ju också gjort att det har ju påverkat min. Det har ju påverkat min lärarroll till väldigt stor del att jag är mycket, mycket mindre styrande … alltså när jag undervisar vanliga lektioner så att säga. Att jag har ju en mycket … vad ska man säga elevvänligare undervisningstil tror jag … att dom får komma till tals på ett helt annat sätt …. Jag har ju aldrig som lärare varit så speciellt planerad i och för sig, men jag tror att jag är det ännu mindre nu alltså jag vet i stora drag hur vi ska jobba. Jag vet vilka arbetssuppgifter jag kan tillgå om det skulle behövas men … jag tillåter inte mig
Resultat - pedagogien i en konstnärlig kontext

själv att bli bunden av den planeringen, för är det så att vi kommer in på något annat... så låter jag det gå. Då får jag liksom låta eleverna styra lektionen och det blir bättre lektioner av det. (Alma, s. 5)

Läraren lyfter fram den öppna attityden och beskriver den som en annorlunda, elevvänligare undervisningsstil. Läraren lämnar mer plats till eleverna i undervisningsprocessen. Erfarenhet och rutin framstår som en grund för att våga pröva det ovissta, där elevernas kreativitet kan förändra hela situationen. Att låta elever få styra handelseförloppet har påverkat lärarens undervisning till att mer uppfattas som en kreativ process.

Emma beskriver det såhär i sina reflektioner:

Under de år som jag har jobbat med olika projekt så har jag lärt mig att mer och mer våga släppa taget. Dessutom kauske man blir skickligare ju längre tiden går på att veta när det är dags att hålla i byglimarna och på vilket sätt man kan lotta vidare utan att styrka in processen helt och hållet på sina egna tankar. Men det är inte lätt för det är så kul så man vill gärna vara med och komplettera med alla egna idéer man får. Det gäller att ställa rätt frågor vid rätt tillfälle. (Emma)


... det är ett handledande arbetsätt/.../där du på något sätt med mycket små medel leder dem in på rätt väg men när de inte egentligen märker att du leder dem in på rätt väg. Det jag anser är rätt väg så att vi kommer vidare till nästa steg/.../men du finns där hela tiden och du är viktig för processen, för utan dig kan de inte fortsätta på något vis ... de märker nog att du har den vägledande betydelsen men inte på samma sätt som en lärare som kommer in och ska hålla en lektion om Skåne eller Småland. (Alma, s. 2)

Manusskrivandet, som ovanstående citat handlar om, följer en bestämd metodisk gång där eleverna är beroende av läraren under de olika stegen. Stegens innebörd är i korthet att ”de inte får gå direkt in på handlingen” (Alma, s. 2), utan de ska först skapa karaktärspersoner, sedan göra ett synopsis som eleverna röstar om, därefter göra ett scenario och utifrån det
Kapitel 5


Att medla, reda ut konflikter och ”bena upp” problem kan också framstå som en styrende handledande uppgift för läraren. I situationer där eleverna inte kan komma överens blir detta särskilt tydligt. Carl beskriver en situation när eleverna ska bestämma vilka låtar som ska finnas med och ”i nio fall av tio är det så här att de är bara överens om att de inte är överens och sedan får jag blanda mig i det ... förå för resonemang. Då blir jag ju en spin... en sådan lugn åt måste vi ha, en sådan låt där och det måste vara någon slags början och någon slags slut, har du tänkt på det?” (Carl, s. 10). Att vara ”spindel” kan i detta sammanhang uppfattas som en metafor för en förhandlare som leder in resonemanget på ett kunskapsresonemang.

Emma beskriver hur lärarna hela tiden fungerar som ett handledningsstöd för eleverna som får ta ansvar för mindre, begränsade uppgifter: ”Naturligtvis måste vi ju in och hjälpa dem men de tyckte ju det var roligt och de kom igång och de skrev framförallt mycket ... om den här lilla händelse... så var vi tvungna att få en ro... den gjorde vi lärare” (Emma, s. 2-3). Lärarna förefaller således vara starkt involverade i processen. Emma menar vidare att musikläraren kombinerar sitt agerande med att själva vara i centrum och att handleda i en självgående process. ”Har man satt igång arbete ... som i klassrummet ... då måste jag springa runt till dem och då är jag ju i och för sig i centrum men de jobbar en och en eller i grupper” (Emma, s. 5).

Handledningen tar en annan riktning i en musicerande kommunikation som kräver ett visst kunnskap hos aktörerna. Handledningskommunikationen får således en mer musicerande form under musikalproduktionen, vilket visar sig i orkesterverksamheten. I denna fas arbetas det inte med grundläggande färdigheter i instrumentspel utan med elevernas redan förvärvade kunskaper och färdigheter. ”Låra dem spela något instrument gör vi inte för det kan de ju redan. Att de utvecklas under tiden är ju en sak” (Bonnie, s. 10). Bonnie vill därför beskriva sig mer som en igångsättare. Hon pendlar mellan den mera traditionella lärarens kunskapsförmedlande roll och den handledande genom att ge eleverna musikaliska verkyg som behövs för att gå vidare i ett eget kunskapande i den vanliga undervisningen:

... jag tycker att jag är en igångsättare/.../ alltså jag lär dem hur man gör låtar och det gör jag på musiken/.../ De här pusselbitarna kan man an-
Läraren förevisar och ger instruktioner i hantverket på lektionerna och detta kunskapsförvärv kan sedan eleven arbeta vidare med.

Den handledande musicerande kommunikationen beskrivs av Dan som en form av dialog. Han framhåller att han vill "försöka komma fram till vad som är musik just för den eleven" (s. 12). Denna ambition framträder i hans upplägg med undervisning i mindre grupper, där musikalisk handledning kan få en större plats. Det tar tid att bygga upp en musikalisk dialog och Dan "försöker … hjälpa eleverna att komma igång med att göra sin egen musik utifrån sina egna förkunskaper…” (Dan, s. 11).

... jag måste ju undersöka … vad musik betyder för just den människan för att det är ju väldigt olika vad musik betyder för eleven och vad musik betyder för mig. Det är ju mycket stor skillnad, eftersom vi har olika stora referensramar. (Dan, s12)

Dans undervisningsintention kretsar kring elevernas eget ansvar för sin lärprocess, vilket också bekräftas av Dan: "Det är ju ytterst få tillfällen som jag egentligen behöver aktivera någon här på lektionerna, för att de har alltid fullt med uppslag och de tycker att tiden räcker inte till i det här ämnet” (Dan, s. 13).

När läraren ser sig som en handledande resurs så framträder elevernas idéer och handlingar, kapacitet och förmåga, i handlingsfokus. Detta innefattar en värdering av processen som den mest betydelsefulla, oberoende av på vilken konstnärlig nivå arbetsprocessen befinner sig. Bonnie framhåller exempelvis att "för mig är processen mycket viktigare än föreställningen… /…/ Jag är ju jätteglad om det låter bra naturligtvis. /…/…det är den sociala delen som är den absolut viktigaste och vi är bara verktyggen “ (Bonnie, s. 3, s. 15, s. 19). Hos handledaren kan musikalproduktionen framstå som ett medel att nå sociala mål vilket inte är detsamma som att negliera produkten. Det verkar tvärtom vara så att processens mening ligger i ambitionen att framställa produkten, vilket innefattar ett känsloengagemang, social samverkan och konstnärlig gestaltning. Det är således i själva verksamheten som fostrandet sker mer eller mindre omedvetet: "om du lär dig med hjärtat … så följer det med en för livet … och det blir ju moral och etik som är de stora delarna, även om man inte kan se det själv när man är barn” (Bonnie, s. 22). Att en verksamhet som helhet beskrivs som positiv är dock inte analogt med att allt som sker i den är eller upplevs som positivt.
Kapitel 5

Själva essensen i den fostrande del som Bonnie talar om är att den sker i ett sammanhang, där både arbetsprocess och musikalens innehåll och handling samverkar. Ettik och moral och filosofiska frågor om livet blir då en del i det som görs och kan samtidigt bearbetas i en handledande diskussion. Till storyn väljs bland andra klassiska kärlekstemen. Carl framhåller exempelvis att ”man älskar Romeo- och Julia-temat /…/ det onda mot det goda … kärlek … den fattige och den rike” (Carl, s.12-13). Vidare blandas såpor, aktuell samhällssatir, ungdomskultur och bygdehistoria. Det blir särskilt tydligt när Alma berättar om vad som händer när de bygger upp de fem huvudkaraktärerna till sin story. Eleverna associerar till aktuella serier och ”såpor” som de själva har en relation till och kan enligt Alma förstå relationer mellan personerna i den framväxande handlingen på ett annat sätt. ”De kunde översätta de här relationerna på den här såpoperan "Sabrina tonårshäxan"” (Alma, s. 3). Dan berättar att segregationen i deras bostadsområde blev temat för en musikal ”någon slags Ronja- och Birkhistoria med de rika barnen från det rika bostadsområdet och de fattiga men lyckliga barnen från det lite mer flummiga området” (Dan, s. 9). I mötet mellan fiktion och verklighet kan handledaren således få tillgång till elevernas reflektionsprocess kring angelägna filosofiska frågor och samhällsproblem.

Processen framträder som den allra viktigaste i samtliga lärares utsagor och det finns en distinktion mellan arbetsprocessen och själva resultatet, det vill säga produkten. I den kollektiva konstnärliga kontexten är det två processer som samspelar, en social och en konstnärlig. Skärningspunkten mellan de båda processerna ligger i det sceniska. Anne uttrycker det såhär: ”Processen är absolut det viktigaste tills man börjar kliva upp på scen för att då tar … produkten över” (Anne, s. 11). Uppmärksamheten förflyttas till artefakterna som till en början innefattar alla små produkter som utvecklas under arbetets gång, till ett sammanhållet sceniskt verk som slutligen ska presenteras för en publik.

5.2.2 Ledaren

Ledarens perspektiv framträder i lärarnas utsagor som en möjlighet till ett konstnärligt ledarskap där läraren kan vara en förebild. ”Jag tror att jag är någon slags förebild … för jag har inga problem med att få respekt för det jag gör, från eleverna” (Carl, s. 8). I det konstnärliga ledarskapet framträder egenskaper som auktoritet, auktoritativa karaktärsdrag och en fokusering på produkten och det sceniska. Dessa egenskaper utvecklas i huvudsak inom ramen för musikalproduktionens olika rollfunktioner där läraren agerar som regissör och procent. Men egenskaperna framträder även i lärarnas förhållningssätt till dessa funktioner.

Ledaren karakteriseras också av visioner och en starkt målmedveten vilja att driva verksamheten med eleven i centrum och en musikalisk bredd i
Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

fokus. Framträdande förutsättningar är lärarens handlingutrymme och resurssanvändan.


På fyra utav skolorna framstår läraren i musik som drivkraften och tilldelas, eller tar, ett mera övergripande ansvar när själva produkten ska färdigställas. När lärarlaget på skola E har samarbetat med produktions olika delar och det ska sättas ihop till en föreställning har det varit naturligt att läraren i musik tar över ansvaret för regin:

Så nu har det blivit lite grand att jag har varit drivkraften i arbetslagen bakom så man kan nästan säga att jag har varit någon slags ... regissör./.../...När det är dags att få gå upp på scenen och man tittar hur de har fått ihop det, man ger tips./.../Då har jag haft lite av den rollen....

(Emma, s. 7)

Läraren går således in i en ledande funktion som regissör men har även en producentliknande arbetsuppgift med det samordnande övergripande ansvaret.

Bilden av regissörsrollen samt lärarnas agerande inom ramen för denna varierar från skola till skola beroende på musikalproduktionens uppläggning, ramar, mål och syfte. Ledaren framhåller också vissa karaktärsdrag i regiarbetet där även förhållandet till regissörsrollen i allmänhet framkommer. På skola D är det manusförfattarna (en elevgrupp) som ansvarar för regin, men Dan hävdar att det behövs ett ledarskap med auktoritet i en sådan uppgift, då det är svårt att etablera den respekt för en elevgrupp som krävs i regissörsarbetet. Antalet medverkande är stort och lärarens funktion som ledare framstår som nödvändig för att styra och samordna alla viljor.

Det är väldigt få elever som kan upprätthålla en sådan auktoritet så att de kan få denna massa av människor att göra precis som de ska i det tillfället, utan där behöver de vuxenhjälp. Där har vi inte haft hittills någon som har
I citatet framträdde ett behov av ett ledarskap även med auktoritärsdrag som kan bemästra konflikter och oenighet i produktionsgruppen. Detta framträdde även i Bonnies erfarenheter av regissörsarbetet då hon fick medla i konfliktet mellan andra kolleger och eleverna. ”Jag som då stod som organisatör, jag fick ju reda ut alla de här grejorna runt i kring … och det är ju inte alltid så att det är kollegan som har rätt” (s. 8). Det var oftast starka känslor som brusade upp, menar Bonnie, vilket var arbetsamt att hantera. ”Det hände ju att jag fick gå in och säga … att så här kan vi inte ha det. Det är bättre att du [kollegan] går hem nu” (s. 8).

Den ledande funktionen som den bestämmande framstår som problematisk. Bonnie har lämnat ifrån sig regissörsarbetet till en professionell regissör och i hennes bild av det professionella regissörsarbetet framträdde en auktoritet som i högre grad kan koncentrera sig på produkten och det sceniska. Denne regissör behandlar eleverna som skådespelare, vilket följande uttalande exemplifierar: ”Det är mycket professionellt … han ser att det barnet är perfekt till att göra den här grejen” (Bonnie, s. 7). Men i den yrkesmässiga professionen som regissören representerar finns även det auktoritärta sättet att arbeta: ”det är ju dompterings av en jättelik hord personer” (Bonnie, s. 7). Det verkar vara regissören som bestämmer, vilket Bonnie bekräftar att ”det finns ingen diskussion …” (Bonnie, s. 7). En intressant iakttagelse är att Bonnie framhåller att eleverna accepterar detta: ”det märkliga är ju att man kommer tillbaka till den här konstiga situationen att eleverna tycker bra om en sträng lärare./ … / … som håller disciplin och så” (Bonnie, s. 7). Det framstår egenskaper hos ledaren som innebär dels att upprätthålla ordning, dels att utföra sitt arbete med auktoritet, i stöd av sin profession. Enligt lärarens beskrivning ställer eleverna upp på de spelregler som gäller när regissören arbetar med dem, vilket kan innebära att de sätter det tekniska, konstnärliga och produktionen i centrum. Detta bekräftas också av Alma som påpekar att i regissörsarbetet måste man som lärare vara effektiv. Man arbetar under tidspress och där är inte tid för förhandling. Hon menar att eleverna är med på detta ”jag vill inte diskutera detta nu / …/ men jag lyssnar på dem i andra sammanhang” (Alma, s. 14). Att som pedagog vara regissör innebär något annat än att vara lärare, man går in i regissörsrollen: ”Jag tror att de ser en som en skapande kreativ förebild / …/ en auktoritär / …/ förebild på ett lustigt sätt …. de skulle ju aldrig tjäsa emot … under någon föreställning eller repetition (Alma, s. 14).

Anne och Alma har fortbildat sig till regissörer och går över i regissörens roll i det sista skedet när musikalproduktionen flyttar in på scenen. Då framstår även en attitydskultur som läraren lagt märke till genom elevernas reaktioner. Läraren blir betraktad med andra ögon av eleverna och blir på det sättet en ny förebild. Detta kan få betydelse för hur lärarens funktion betraktas i stort, inte bara i produktionen utan över huvud taget. Det visar sig bland annat i följande citat: ”Jag är på något sätt deras regissör. Alla har sedan de gick i femman blivit regisserade av oss” (Alma, s. 13). Eleverna använder lärarna som boldplank i många andra situationer och det sker en förändring bort från den traditionella lärarrollen till att betraktas som ”regissör”.

... alltså jag är inte längre en person som går till musiksalen och har musikundervisning mer... de tittar ju inte på en som lärare längre. De tittar ju på en som en regissör. ... Jag har tappat lärarrollen här nästan. (Anne, s. 9)

Anne talar här om årskurs nio, det vill säga elever som hade projekt i årskurs sju, och menar att eleverna, oberoende av om de för tillfället är inom projektet eller ej, inte betraktar henne endast som musiklärare. Att ”tappa lärarrollen” kan förstås som en form av avslutning av lärarroll, där lärarens arbete som konstnärlig ledare förändrar relationen mellan lärare och elever över tid.

På Carls skola anställs också en professionell regissör som verkar skilja sig till en del från Bonnies erfarenhet av regissörer. I Carls bild av regissören framstår den pedagogiska ledaren som är ”mycket, mycket flexibel med ungdomar och inte är någon demon, ingen drummelsort...” (Carl, s. 8). Han har slopat audition och ”är oehört bra med ungdomar och ser människorna”, menar Carl vidare (s. 8). Ledarfunktionen har således i detta sammanhang även en social innebörd. Men i regiarbete är det däremot regissören själv som bestämmer, vilket också visar sig i Carls producentarbete. Hans funktion ändrar karaktär när han blir producent i musikalproduktionen. Det är elevernas ansvar att lösa problemen: ”mitt svar är ofta, ja men det får ju vara du som får tänka ut det. Jag har ju min grej här.ToDevice... som producent så vill jag att det ska vara löst” (Carl, s. 7). För
Carl skiljer sig denna roll radikalt från den lärare han är i vanliga fall. Han kan således lägga ifrån sig vissa uppgifter och koncentrera sig på produkten. I arbetet som producent delegerar Carl uppgifter och leder på det sättet verksamheten. Det innebär ett sätt att arbeta som tillhör speltreglerna i produktionen och som annars inte verkar ingå i hans pedagogiska handlande:

... annars skulle jag aldrig dela ut./.../... jag leder, jag är ju liksom chef tills produktionen är färdig... jag är den övergripande enligt regissören och det är nämligen en poäng i det ... Det är lite fullt knept, men det är faktiskt rätt skönt att ha den där inköpte regissören att skyla på. -Nej det har han sagt, det får vi bara acceptera. Och så blir det aldrig någon diskussion./.../vi måste, om vi inte ska hamna i diskussioner om detaljer som inte egentligen på sikt leder någonstans men som barn ibland kan finna ett nöje i att penetrera om och om igen, når vi andra som har varit med lite längre ser att det här måste bli en helhet först, innan vi kan diskutera vilken färg på skorna du ska ha. (Carl, s. 7-8)

I regissörsarbetet och producentarbetet framträder således återigen auktoritära drag. De auktoritära dragen som även framträder i producentarbetet bekräftar av Carl som menar att det beror på att i vissa skeden i produktionen är produkten i centrum, vilket framstår som en viktig strategi i den framväxande förstållningen. För att arbetet ska fortskrida, kan deltagarna inte fastna i detaljer. En ledare med erfarenhet och överblick framstår som en viktig komponent i skapandet av en progression i processen och för att produkten ska bli så konstnärligt bra som möjligt. En intressant iakttagelse är att Carls beskrivning av ett auktoritärt handlande får en legitimitet i musicalproduktionsarbetet, vilket inte verkar vara fallet i den vanliga undervisningen. När Carl framhåller att han inte annars skulle delegera arbetsuppgifter framträder det auktoritära som en kontrast till det vanligt förekommande.

När Emma reflekterar kring den traditionella lärarrollen som en ”lärarcentrerad figur”framhåller hon att ledaren behövs, men det behöver inte innebära att eleverna inte får något utrymme:

Visst kan man ha en lektion styrd av en ledare i centrum och ändå få plats med elevernas eget skapande. I en sal med 30 elever kan man inte låta alla arbeta fritt. Undervisningen kan vara lärarcentrad men det vill till att även lämna utrymme för skapande samtidigt som man leder...Både projektarbete och ”traditionellt” arbete kan vara lärarcentrat och även om ledaren står i centrum kan fokus vara på elevernas skapande. (Emma)

Att som lärare vara i centrum kan betyda många saker. Ledarens uppgift är i Emmas reflektioner kopplad till ledaren som skapar ramar för under-
visning: ”Vi som ledare måste vara lyhörda för hur mycket former de vi träffar behöver. Det kanske är det som är vår största uppgift”. Det är en erfarenhetsmässig insikt som hon utvecklat, vilket framgår när hon säger ”att i början gjorde man kanske projekt och musikaler … då hade jag bestämt rätt mycket innan vad som skulle göras … man kanske mer och mer vågar sätta ramarna och så händer det mer inne i ramarna i stället” (Emma, s. 7).

Ytterligare en aspekt framträder hos ledaren, nämligen en vilja och ambition att bygga ut verksamheten, vilket speglar av sig på det pedagogiska arbetet som helhet och ger impulser till en utbyggnad av lärarnas handlingsutrymme. Det är i första hand de musikaliska handlingsutrymmena och interaktionen mellan musikundervisning och musikalproduktion som uttrycks som en utbyggd verksamhet.

Handlingsutrymnet kan sägas förstärka relationen mellan de båda verksamheterna. Musikalarbetet genomgår exempelvis den vanliga musikundervisningen genom flera årskurser och finns med i en progressionstank, där musikalen är kulmen på en lång utvecklingsprocess: ”Det viktiga för mig som musiklärare det är ju arbetet med den här föreställningen för det arbetet genomgår ju arbetet i musik under en lång tid. Det är inte bara den här föreställningen.../.../... musik det tar lång tid...” (Dan, s. 5, s. 11).

Ett belysande exempel på handlingsutrymme är samverkan med fritidsgården. Enligt Bonnie, är det en omöjlighet att täcka upp allt som finns att göra i musik på en timmes musiklektion i veckan. Fritidsgården blir då en plats där eleverna kan arbeta vidare och fördjupa sina intressen i dans och musik. Musikundervisningens innehåll läggs upp i arbetsområden, exempelvis jazz, blues, pop och rock där olika moment som sång, spel och rytmk, dator och synt är vanliga inslag i undervisningen. Tack vare samarbetet med fritidsgården har musikverksamheten expanderat:

... och sedan så skickar jag dem vidare till fritidsgården då. Så får de lov att sitta där kvällstid och sedan de som har blivit jätteduktiga där, de får gå vidare./.../Replokalmsättigt och sprytmässigt har vi det otroligt bra. (Bonnie, s. 4)

Musikundervisningen har byggts ut till en resursamverkan, där Bonnie initierar moment och aktiviteter som eleverna kan arbeta vidare med. Elevernas egna alster som exempelvis kompositioner och koreografer kan komma till användning i det kommande musikalarbetet. Det visar sig att det är många inblandade i detta nätverk, såsom kulturskola, studiefrämjandet och fritidsgården. Läraren framstår som ”spindeln i nätet” och leder, samordnar och organiserar den utbyggda verksamheten. Bonnie har genom detta initiativ också skapat ett större utrymme för elevernas musikaliska
lärande över tid, än vad som skulle vara möjligt med enbart skolans ramar. Musikundervisningen planeras delvis med tanke på musikalen i årskurs åtta och det man förvärvar där bär man sedan med sig till årskurs nio:

Det är ju saker som går hand i hand./…/… om man upptäcker att man har … ett gäng ungar som är extremt duktiga på att dansa redan i sexan/…/… så ser man ju till att de ungarna blir fösta in i fritidsgårdens funktioner. … För att hela fritiden är ju någonting där de plockar upp det som jag/…/… initierar … De klassiska barnen skickar jag då till kulturskolan och rockenrollbarnen åker till studieförening och de som jag ser är lagom färdiga för att börja bilda band … skickar jag … till fritidsgården. … Alla de här delarna har vi ju under många är byggt upp. Förr gjorde jag hela jobbet själv men nu har jag ju insett att det inte finns någon chans. (Bonnie, s. 3)

Det finns en målmedveten vilja hos ledaren att driva en verksamhet med en given progression, där eleverna kan utveckla sina intressen på ett tidigt stadium. Ledaren ser till att eleverna bereds möjligheter att vidareutvecklas inom olika stalgang- och intresseområden. Läraren såsom en drivande ledare, verkar ha en rationell inställning till elevernas förmåga och vill genom att förstärka deras intresse i någon uttrycksform eller musikalisk genre, motivera dem att engagera sig mer. Citatet ovan påvisar också att musikundervisningen inte är ett enmansgöra. Läraren beskriver en förändring över tid där musikundervisningen alltmer kräver samarbete med olika personer, olika institutioner och inte minst med barnen själva som därmed blir resurser i musikundervisningen:

Ja, och ofta är det ju så att de känner ju en sådan glädje i att någon har sett/…/ … att, oj, jag har en begåvning. Och sedan har jag ju igen det då, för så fort vi gör någonting som … de har sin begävning i, så är de ju först framme och de hjälper ju till. … alla sådana ungar använder jag som hjälpröder/…/… de blir liksom mina små assistenter …. (Bonnie, s. 3)

Läraren som pådrivande ledare agerar således även arbetsledare och organisera undervisningen på ett effektivt sätt genom att ta tillvara olika begävningar.

Om man utgår från musikundervisningen, framträder musicalproduktionen som ett viktigt delmål i musikämnet och det musikaliska lärandet. Produktionsarbetet fångar upp många kriterier som överensstämmar med musikundervisningens mål och syfte, såväl de sociala, fostrande och personlighetsutvecklade som de färdighetsmässiga och kulturhärdande. Sammanfattningsvis visar resultatet genomgående att musikundervisningens uppläggnings och verksamhet också skapar förutsättningar för musikalarbetet. Detta medför att läraren skapar möjligheter för elever att
tillämpa det de gör även utanför skolan: "elever som har gått i kommunala
musikskolan eller som känner att [de] faktiskt har kommit en bit, ja då har
de suttit med i orkester..." (Emma, s. 14).

Ledaren som skapar de musikaliska handlingsutrymmena vill jag be-
skriva som en drivande kraft som medvetet samverkar med andra profes-
sioner, verksamheter, institutioner, kolleger och eleverna för att utveckla
det pedagogiska arbetet.

Den musikal som växer fram i ett intensivt arbete framstår som ett verk-
samhetscentrum och ju mer produkten närmar sig en föreställning desto
större krav ställer ledaren på sig själv. "Att arbeta mot ett mål som sedan
blir de facto någonting ..." (Alma, s. 2), innebär i detta sammanhang en
offentlig presentation. Alma menar vidare att detta mål ska vara kvalitativt
bra så att eleverna kan vara stolta över sin musikal. När de "går ut på scen
så ska de känna att de har blivit rätt regisserade att de har fått totalt stöd av
sin regissör ..." (Alma, s. 11), som i detta fall är läraren själv. En ny konst-
närlig process blir därigenom synlig där kunnandet och förmågan prövas i
arbetet mot en färdig föreställning. Eleverna kan då ges möjlighet att an-
vända det de lärt sig i undervisningen och det visar sig vara viktig och
betydelsefullt även för läraren. En form av självvärdering, där läraren kan
se sina ambitioner förverkligade. Dan säger så här:

... det betyder ju att få en meningsfull och bra avslutning på högstadiets ...
musikundervisning där de får visa allting ... som vi har tragglat är efter är
ända sedan de gick kanske på mellanstadiet. Att de ... har en viss tro på sig
själv framför allt att de kan ställa sig upp och låta sin röst bli hörd och även
låta sitt instrument ljuda med någon slags övertygelse och stolthet att de
verkligen kan förruchsia detta under sin skoltid. (Dan, s. 11)

5.2.3 Konstnären

I konstnärens perpektiv definieras innebörden i skapandet på olika sätt.
Dels som en inneboende kreativitet, dels som en möjlighet att uttrycka, utföra
och göra, som kan sammanfattas med att producera. En viktig utgångs-
punkt är möjligheterna för lärarna att vara medskapare, vilket innebär att
det egna skapandet och skaparlusten får ett utrymme. Detta utrymme inne-
fattar komposition och arrangering men också ett skapande genom eleverna och
ett kreativt arbete med elevernas idéer. Det kollektiva skapandet utkristallise-
ras som problematiskt. Vidare framträder betydelsen av lärarens förhåll-
ningsätt till elever och undervisning där personlig utveckling, sceniskt själv-
förverkligande, musikalisk gestaltning, det artististiska kunnandet, elevens an-
svar och prestationskrav är aspekter som fokuseras i detta sammanhang.

Lärarens eget skapande behöver inte alltid komma till uttryck explicit i
produkten, men finns där som idérikedom och fantasi. Anne talar om ska-
Kapitel 5

pandet som en möjlighet att få utlopp för en inneboende kreativitet. Att konkretisera en idé: "Skapande är det som sitter här inne" (Anne, s. 4) säger hon och pekar mot huvudet och menar att skapandet är en "kanal att plocka ut det [och] visa upp det som fanns där inne" (s. 4). Alma uttrycker det så här:

Skapande är ju för mig ett omsättande av mina känslor i fast form. Om det sedan är bild, alltså skapande med färger eller skapande av lera, i musik i drama så tror jag att det är att du omsätter dina egna känslor i någonting som är påtagligt. (Alma, s. 9)

"Skapandet" är starkt knutet till det emotionella och behovet av att få uttrycka sig estetiskt, vilket får konsekvenser för lärarens pedagogiska arbete. I Annes beskrivning framkommer exempelvis vikten av att göra den skapande förmågan synlig för eleven och därigenom kunna dela med sig av denna kapacitet till andra:

... alla ungar har ju den här skapande processen inombords och jag tror att det är otroligt viktigt att man ser att man kan plocka ut den och göra någonting av den. Den kan till och med åtnjutas av andra människor... (Anne, s. 4)

Enligt Anne är det musikalproduktionens integrerade form med musiken som bärande element som ger tillträdelse eller öppnar denna möjlighet:

Alla barn blir berörda av musik på ett eller annat sätt. Det är ett lättillgängligt sätt att gå in i en skapandeprocess att utgå från musik, tror jag. Alltså att plocka från musiken och integrera ur andra ämnen, att använda samma sak i andra ämnen. Så tror jag att det är lättare att börja i musiken därför att musiken finns hos dem allihop. /.../... Musik väcker saker hos dem, även hos barn som inte normalt sysslar aktivt med musik. ... alla sysslar i alla fall passivt med musik. (Ann e, s. 4)

Musik berör och kan fungera som en gemensam utgångspunkt för att sätta igång en process. Men det är inte bara musiken i sig själv utan kombinationen mellan "musiken och fantasin, skapandet, sagan och storyn" (Anne, s. 4) som är speciell på något sätt.

Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

Bonnie beskriver en situation där eleverna kommer med idéerna och hon står för det musikaliska arbetet, skriver ner musiken och skriver ett **arrangemang** som är anpassat till eleverna. Här får musikern och arrangören en plats i den pedagogiska verkstaden:

Jag tar upp de idéerna som de kommer med./…/och så sätter jag mig ner och plankar och så gör jag ett arrangemang som jag tror kan fungera med de eleverna som vi har./…/det bygger ju på just det här att man har den här relationen innan med dem, att de verkliga känner att de kan komma med det och de vet att om jag säger: ‘nej jag tror inte på det här, därför vi har inte tillräckligt bra gitarrister för att fixa det här’… eller så säger jag att: ‘okey vi kan kanske förenkla det eller vi kan göra så’ … det är ett givande och tagande. (Bonnie, s. 14)

I citatet framgår att hela arbetet grundar sig på en relation till eleverna, där läraren och eleverna lätt känna varandra i tidigare musikalisk verksamhet. På det sättet vet också läraren hur hon ska ”anpassa” sitt arrangemang för att göra det möjligt för eleverna att spela.

Andra exempel på möjligheter för läraren att vara **medskapare** i själva produktionen är exempelvis att **komponera** overtyrer eller finaler. Ägnar sig läraren åt att skriva mycket musik själv så ligger det nära till hands att använda även detta material eller komponera nytt när så behövs. Det finns ”tillfällen när jag använt eget material som har varit specialskrivet./…/det blir ofta finaler jag skriver” (Bonnie, s. 15).

På Carls skola består produktionsgruppen av lärare som tillsammans arbetar fram ett synopsis utifrån elevernas idéer om handling:

…i år har vi bestämt att gör bara en synopsis och så lägger vi ut den på så många scener./…/Vi kanske också gör ett musikaliskt material att utgå ifrån. Det har varit lite olika år från år. Ibland har vi komponerat musiken.
De fem första musikalerna var i princip helkomponerade. (Carl, s. 4)

Lärarna har varierat sitt arbete och har haft olika ambitioner i sitt skapande. Utöver lärarnas eget produktionsmaterial framträder även ett **skapande genom eleverna**: ”Jag är ju en del hela vägen, på något sätt. Jag skapar ju inte själv./…/ jo, som regissör skapar jag de sista veckorna och sedan skapar jag ju genom dem …” (Alma, s. 15). Alma är skapande när hon regisserar och när hon arbetar med själva produktionen och använder eleverna som verktyg. Det framgår också hur läraren på olika sätt kan framträdà i elevernas eget skapande genom små gester och mimik. ”Det låter ju väldigt otäckt./…/ men bara genom att le, extra mycket eller bara genom kroppsspråket… så kan jag styra dem att välja ett alternativ” (Alma, s. 15). Något som kan betraktas som ett maktnedel framträdé och en problematisk ba-
Kapitel 5


Den konstnärliga individualiteten hos läraren är påtaglig. Läraren sugs med i elevernas skapandeprocess, ser de sceniska möjligheterna och vill dra igennom det. Det kan således vara problematiskt att hitta utrymme för ett eget skapande som inte inkärrtar på eller begränsar elevernas process. Det handlar hela tiden om en balansgång mellan att vara pedagog och konstnär. Emma framhåller att det är elevernas skapandeprocess som måste stå i förgrunden:

Jag tror att jag får lägga band på mig för att inte skapa för mycket … för jag tycker att det är så vansinnigt kul när man kommer igång eller får ett sådant tema i början: att nu ska vi jobba med fabler. Då skulle jag kunna sitta och bara spåna jättemycket själv … så jag får nog lägga väldigt mycket band på mig, för att jag inte skall skapa åt barnen, så att jag lägger något ting i handen på dem som redan är färdigt. Visst, en del sådant måste man göra också men…. (Emma, s. 11)

Emma är själv gripen av processen från idé till produkt och skulle vilja hänge sig fullt ut åt denna. Men den pedagogiska funktionen, att fungera som ett stöd i elevernas producerande framstår som allra viktigast.

Lärarnas skapande kan också innebära ett kreativt arbete med elevernas idéer:

När jag har haft en 40-minuterslektion med operaskrivprocess så kan jag vara fullständigt slut/…/ därför att jag måste vara så uppmärksam och lyfta alla idéer och få fram alla de här små bitarna och leda dem varsamt… så för mig är det jag som har skapat. De har skapat det genom mitt skapande … De känner det så att de är de som har skapat det och det är ju min uppgift att få dem att känna så, men jag känner lika mycket tillfredsställelse i den skapandeprocessen som vi gör kollektivt än om jag hade suttit (själv)… (Alma, s. 16)

Den kreativa processen hos läraren som konstnär går ut på att göra något av de olika individernas idéer till något gemensamt, vilket kräver en uppmärksamhet som på ett sätt förflytta henne till en egen skapandeprocess. Denna process beskrivs också som krävande då det innebär ett hänsynsta-
gande och en balansering av allas idéer till något genomförbart, där samtliga känner att de bidragit.

... alltså du måste hela tiden vara vaksam på att alla får ungefär samma bekräftelse./.../så att man inte omedvetet lyfter dem över åt ett håll va och att någon unge sitter där och håller på en jätebra idé men vågar inte säga något. (Alma, s. 17)

I lärarens relation till eleverna finns en intention att inte köra över någon individ, utan ge utrymme för allas idéer. Dessa hänsynstaganden verkar inte vara helt lätta att förena med läraren som konstnär, där produkten och den egna skapelserlusten står i centrum. I lärarnas beskrivningar framstår den kollektiva processen som den svåraste utmaningen, såväl för elev som lärare. Anne säger exempelvis att det är problematiskt att få det kollektiva skapandet att fungera. ”Det individuella skapandet har vi väldigt mycket av men just det här kollektiva skapandet ... den här vi-grejen, det är inte helt lätt att få ett kollektivt skapande ... att dra åt samma håll” (Anne, s. 5).

En viktig kvalitet i den kreativa processen är att den innefattar ovisshet och nyfikenhet som läraren menar saknas i många andra undervisningssammanhang. ”Jag tror att det är den här ... spännande ovissheten. Blir det här bra, blir det här dåligt... att det byggs ut bit för bit ... det är så svårt och förklara...” (Anne, s. 11). Att inte på förhand veta hur det ska bli, varken under processens gång eller vid premiären framstår som stimulerande. Anne framhåller att hon lärt sig arbeta kreativt genom den arbetsprocess som finns i musikalarbeitet. Genom musikalproduktionens metodiska uppbyggnad, där idéer kan lagras och mogna och återkomma och inte behöver uttryckas i omedelbar handling. Den konstnärliga process som läraren vill förmedla till eleverna blir ett eget sätt att lära sig.

Jag vill gärna forceras en process. ... Jag har ett behov som människa att snabbt komma till ett resultat. Jag är en sådan person som vill att det ska hända nu. Jag har lärt mig att säga okey, vi låter detta ligga en vecka så plockar vi upp det igen och så ser vi om vi har kommit på någonting. För det handlar den här processen väldigt mycket om att man får stanna till. En idé som slängs fram i början av september och försvinner bort dyker plötsligt upp i februari ... därför att då har den hittat sitt sammanhang på något sätt. (Anne, s.13)

Alma framhåller kreativitetens betydelse som en kontrast till vad hon beskriver som det traditionella lärandet, där kunskapen ”byggs” med de rätta svaren och lämnar experimenterandet utanför. I musikalproducerande arbete öppnas möjligheter att jobba med det okända, vilket man kan föra in i det vanliga skolarbetet, menar hon och framhåller att: ”du måste lägga
Kapitel 5

upp undervisningen på ett helt annat sätt … de får ju inte komma in genom dörren och veta vad som ska hända…” (Alma, s. 10).

Att vara kreativ och skapande framträder som en viktig förmåga i den pedagogiska processen. Det påverkar hur läraren uppfattar och betraktar eleven, menar Carl:

Men skapande människa. Jag sitter och funderar på … hela vår syn på eleverna… jag har i alla fall en annan syn på eleverna, alltså där jag är mycket ödmjukare inför vad den eleven är från början, eller för vad den här människan är från början./* ...*/ och det är viktigt att det ska vara kvar. Att det är det som är det viktiga, inte liksom om jag har optimal klang eller vad det nu är och sjunga på det eller det viset… Det kan man väl säga att vi … erbjuder dem förutsättningen att vara med i det här och det här och det här men på något vis skulle jag vilja att det skulle vara och jag hoppas att det är så ibland./*...*/ att därmed skapar man sig själv på något sätt. (Carl, s. 16)


Även Dan lyfter fram konstnärlighetens betydelse när han framhåller att läraren ska vara ”skapande”. Han formulerar det så här: ”Jag försöker uppmuntra mina elever att vara skapande människor och då måste jag ju själv ha upplevt att ha varit en skapande människa och jag har ju komponerat musik och gjort musik för barn i 20 år så jag har ju hållit på med att skapa…” (Dan, s. 11). Denna uppmuntran visar sig i Dans intention med sin undervisning där han arbetar med elevernas uttryck och skapande på olika nivåer. Dan beskriver en musikundervisning som på många sätt går hand i hand med musikalprojektets nyskapande idé. Just under projektveckan koncentreras arbetet mycket till att producera klingande musik för föreställningen, men även i övrig musikundervisning blir det mycket musikskapande. I Dans resonemang om ”skapandet” framgår två parallella processer med en personligt utvecklande och en sceniskt själföreverkligande riktning, som beskrivs i citatet nedan. Musikalbetet blir då en av mötesplatserna för dessa båda processer.

Det finns således en ambition att arbeta med individens egen musikaliska utveckling där varje person hittar sin egen musik för att senare med självförtroende kunna prestera något för andra:
... det här skapandet som jag bedriver på musiklektionerna det är inte tänkt i första hand att det ska vara någonting som de ska visa upp för någon i offentlighetens ljus utan det ska vara ett sätt för dem att skapa för sin egen skull så att säga... det är ju många som backar när man börjar tala om att man ska låta andra höra på dem. Att man ska spela upp det och sådär... det är ju inte alls något som är nödvändigt i deras skapande att det ska bli till någonting som man ska visa upp utan huvudsaken är att de kommer in i processen. Sedan ju äldre de blir desto mer oblyga blir de för att visa sina alster... så i nian är det ju inte alls det att de inte vågar eller att de är på något sätt hämmade av det där, utan då vill de ju tvärtom visa så mycket som möjligt av sina sidor som de har gjort. (Dan, s. 20)

Dan menar vidare att eleverna i nian är mogna för att ”våga visa upp sina alster för andra” (s. 17) och därmed kan de skapa något med publiken i fokus. Musikalproduktionen blir en form där lärande kan integreras, såväl det konstnärliga, kreativa och tekniska, som det sociala samspelet och den personliga utvecklingen:

Det är ju en … produktion som de gör helt själva med manuset och idéen till det här. De lär sig skriva för en publik... dramatisera ett stycke... lär sig göra en spännande historia som folk ska tycka är spännande. ... Under själva veckan ... får de ju jobba i konstellationer med människor som har lite grand samma intresse över klassgränserna så att de får... nya kompisar att jobba med. Eller så får de lära sig och inte någonting som de kanske inte har prövat på tidigare men som de är lite intresserade av. … Att sköta ljus- och ljud till exempel är ju många som har blivit välbdiga [på] och de tar det på mycket stort allvar. (Dan, s 4)

Att presentera sig för andra kan på det sättet byggas upp med självkänsla. Detta görs i olika steg under en lång progression med olika presentationer. Exempelvis genom att producera musik, där eleverna ska lära sig proces-sen från komponerande till färdig produkt.

Vi har ju det där stora nu med att de ska göra en komposition, dom ska öva in den. Vi ska spela in den och den ska liksom, det ska bli en produkt. Vi ska bräna den på en CD så att man kan se att det har blivit något, liksom hela vägen från ingenting till någonting som finns inspelat och bevarat....

(Dan, s. 13)

Komponerandet har dels ett funktionellt syfte, dels ett lärande syfte där eleverna förväntas få kunskaper om en konstnärlig process från idé till färdig produkt. Att göra en färdig produkt innebär att ta ett nytt skapande steg.
Emma framhåller också musikalen som en möjlighet för elever och lära-
re att mötas i en musikalisk gestaltning. Det kan beskrivas som en förflytt-
ning till ett nytt sammanhang, där själva musicerandet kan börja: ”när man
väl kan det, det är då musicerandet på något vis börjar…att få vara med
om att känna den där upplevelsen att nu gör vi det. Nu musicerar vi till-
sammans efter att det är färdigt” (Emma, s. 15). Detta präglar också Em-
mas egen musikundervisning. I sina reflektioner efter intervjun vill hon
vidareutveckla detta och skriver så här:

Alltför ofta så måste barnen avsluta innan de är färdiga. Ur en annan synvinkel: Rätt ofta
slutar barnen med någonting innan de riktigt har arbetat grundligt med det. Saker flimrar
förbi …”Vi har redan sjungit den här sången” är en kommentar man har hört allt som
ofta. Ja vi har sjungit den en eller två gånger. Att reproduera sånger/musik kanske är när
vi bara tar det rakt igenom. När vi kan sätta det är då vi kan börja jobba, det är då vi bör-
jar skapa. Att skapa är inte bara att göra egen musik. Skapa kan också vara att skapa något
nytt utan det som någon annan gjort. (Det är väl det vi gör hela tiden även när vi tror att vi
gör nya melodier). (Emma)

Att arbeta konstnärligt med någonting är att arbeta mot ett estetiskt mål,
vilket innebär att arbeta kvalitativt och gestaltande. Skapande finns, enligt
Emma, således både i nyproduktion och reproduktion. Att reproduera
blir då att öva in något och därefter skapar man musik, eller gör en musi-
kalisk tolkning, det vill säga att interpretera.

Det artistiska kunnandet, gestaltning och personlig utveckling är viktiga
aspekter i den skapande process som lärarna vill förmedla. Denna intention
visar sig på olika nivåer i utsagorna och varierar mellan produktionen
någonstans på ålder och mål med produktionen. Viktigast verkar ändå
vara upplevelsen av att göra någonting eget. ”… det är ändå någonting
som de själva bestämmer över…” (Emma, s. 10).

I ett konstnärligt perspektiv på elevernas lärande är, som framgått tidi-
gare, skapande och kreativitet viktiga aspekter i undervisningen. Att få ta
ansvar och bestämma själva i produktionsarbetet framstår som en viktig
ambition i lärares syn på elevers personliga utveckling. Även den konst-
närliga och artistiska förmågan har sin grund i den personliga utveckling-
en. Musikalen är något som ska framföras på en scen och detta är ett stort
steg för många att ta. Det framgår också i produktionens målsättning att
alla elever på något sätt ska stå på scenen och göra någonting. Detta kan
evenhaibra att presentera sig med rekvisita på scenen. ”Det behöver inte
vara någon stor grej som man går fram och gör…det kan vara att man
lyfter den här kaktusen och faktiskt har gjort den” (Emma, s. 4). Det viktiga
är, menar Emma vidare: ”Att man känner att man lyckas så att man kom-
mer vidare på det viset” (s. 4).
Målsättningen är således att utföra något på scenen antingen i en presentation av sig själv i en roll, i orkestern eller genom rekvisita, ljud- och ljus. Att framföra något som får ett bemötande framstår som ett led i lära- rens ambitioner. Den tredje intressenten, det vill säga publiken, står såle- des i förgrunden. Ett tydligt exempel på denna progressionstanke där det praktiska musicerandet och det artistiska går hand i hand på skola C:

> De är ganska vältränade på att spela tillsammans. ... Vår paroll är förutom att det ska låta bra, att det ska se bra ut. ... Det ska vara en kommunikation och scenisk medvetenhet med från början. ... Under sjuan så har man spelat ihop sig och gjort en del konserters både här på skolan och utanför skolan. ... I åttan är man på turné ... med en produktion som ska passa ålders- gruppen mellanstadiet, högstadiet.... Den ska vara lik verkligheten och ... den är ju världens kick med att skriva autografer och allting ... (Carl, s. 1)

Att samla elever med samma intresse och som dessutom satsar på ett för- djupat ämnesval ställer stora krav på läraren att fånga och samla kunnan- det i någon form. Att utvecklas individuellt och i grupp är en förutsättning för musikaliskt lärande, men även att pröva och få erfarenheter i nya sammanhang utanför den egna skolan, framtörm som viktigt. Carl menar att musikalproduktionen har blivit en möjlighet som tillgodoser både indivi- duella och kollektiva behov, tillsammans med ytterligare en konstnärlig dimension i en form där musik och andra uttrycksformer samverkar. De kvaliteter man arbetar med på musikundervisningen kan tillämpas i musi- kalen, men det finns ytterligare en dimension där det artistiska byggs ut till skådespeleri. Att framföra en hel föreställning med professionella kvali- tetsmått blir kulmen på en lång utbildning. Här ställs också hårda krav på eleverna och deras förmåga att ta ansvar för hur de preparerar sig och uppträder på scenen:

> ... Vi har ett kvalitetsmätt med allt vi gör här att det ska vara ett värde som ligger utanför det värde att jag fick vara med i någonting alltså. Vi har ett hårt kvalitetskrav, så hårt vi kan ha. Det är icke så att du får ställa dig och sjunga den låten om inte du kan den. /.../... Du får inte ha något papper framför dig. Du ska ge den låten ett ansikte. Du ska ha den i kropp och du ska kunna förstå vad det är du sjunger om. Det ska ge dig någonting och ... kravet är att det ska vara... så pass hög kvalitet så att människor kan tycka om det, inte bara de närmast sörjande. (Carl, s. 18)

Den scen som eleverna i citatet ovan agerar på, framstår som lika kravfull som i den professionella musikalvärlden. Hur förhållar sig en pedagog till detta? Carl bekräftar att många elever blir nervösa men han ser prestations- krav och nervositet som något man måste lära sig hantera. ”Nerverna ska
vara ens vän och inte ens fiende” (s. 19). I lärarnas progressiva uppläggnings tänkemåthet, där allting de gör ”bygger … på att jag [elev, lärare] som individ gör någonting ihop med de andra eller någon kompar mig eller vi sjunger och jag körar” (s. 19), för att sedan utvecklas mer och mer mot en individuell prestation. Har man aldrig utsatt sig för ett prestationskrav så vet man inte vad det är, menar Carl vidare. I stället framhåller han att man ska välnja sig vid att nervositeten är en aspekt av den konstnärliga prestationen och därför ska man lära sig att leva med den. Eleven ska således bli bekant med sina känslor och öva med dem i något och spel och vänja sig vid ”att det [kan] skaka i knäna” (Carl, s. 22). Detta har man sedan nyttas av på scenen. Prestationskravet är något som även omfattar läraren och lärarens upplevelser av framförande. Carl ger uttryck för den fysiska känslan som en viktig del i framförandets stund:

... jag kunde aldrig i mitt liv fatta... att vara med i en produktion så här och spela teater på riktigt ... är som det var. Att det kunde vara så fysiskt jobbigt... så fruktansvärt fysiskt jobbigt. Och att det är så tydligt, att man klär av sig själv och klär på sig rollen när man är på teatern och sminkar sig och gör sig i ordning och ... uppladdningen ... (Carl, s. 8)

Han menar vidare att det inte är en upplevelse, utan många som smälter samman i det pedagogiska arbetet:

... det är ju en kick att se att det som vi har hittat på, på svensklektioner för ett halvår sedan, kunde bli det här. ... När det kom musik till och när det fick regi och sådant där, det är en upplevelse. Det är ändå mitt frö, det är ändå vårt... den här gruppen som vi hittade på som nu är här och det blir bild i tidningen och berömmelse och så”. (Carl, s. 8)

5.2.4 Sammanfattning

I kategorin Deltagaren utvidgas det undervisande handlingsutrymmet till en ny ansvarsfördelning, där det personliga kunnandet hos samtliga medverkande ställs i fokus. När lärarna betraktar eleverna, andra lärare och sig själva som deltagare i en produktion, förändras lärar- och elevrelationen, vilket exempelvis kommer till uttryck i ”omvända” förhållanden i undervisnings situationer, där lärare och elev blir både lärande och lärare. Ett uttryck för ett omöjligt omvändag att eleverna ett allt större ansvar i den pågående verksamheten. Ett ansvar som ska medverka till att eleverna ska ”äga” sin produktion. Lärarens funktion förändras från att ha varit kunskapsförmedlare till att bli en lärande deltagare i en gemensam process med eleverna, vilket också visar sig ha ett bestäende värde i upplevelsen av tillhörighet och gemenskap.
Lärare och elever blir på det sättet en del av samma sak. Denna gemenskap visar sig också växa i samarbetet mellan lärare som deltar i produktionen.


Handledaren tillgång till elevers idéer och reflektioner kring moral och etik väcker i både arbetsprocessen och i ”storyns” innehåll och utvecklar det pedagogiska arbetets fostrande del. Form och innehåll förstärker varandra.

I en andra fas innebär handledning ett mera gestaltande ochinterpreterande arbete, där uppmärksamheten läggs på exempelvis spelandet och
Kapitel 5

det som framförs, vilket accentuerar ett musikaliskt kommunikativt kun-
nnande hos samtliga medverkande. Det handledande arbetet sker således i
både en verbal och i en icke verbal dialog, där lärarfunktionen kan pendla
mellan ett mer eller mindre avvaktande respektive styrande förhållnings-
sätt. Sammanfattningsvis kan sägas att två processer utkristalliseras; en där
det sociala fokuseras och en annan där produkten står i fokus. Läraren som
handledare tar på det sättet ett steg in i den mera ledande funktionen, där
produkten och det konstnärliga står i förgrunden. I realiteten innebär det
att dialogen med eleverna i huvudsak sker genom en musikalisk kommuni-
nikation.

I kategorin *Ledaren* framträder ett aktivt ansvar för att driva den musika-
liska verksamheten framåt genom att skapa pedagogiska och konstnärliga
handlingsutrymmen. Detta framkommer såväl i lärarnas intentioner kring
elevernas musikaliska lärande och progressionsmöjligheter som i viljan till
samverkan med kolleger, andra professioner, institutioner samt en bredd-
nings av musikundervisningen. Ledaren driver den musikaliska verksam-
heten dels utför stora krav på sitt eget kunnskande, dels utifrån en föresats
att verksamheten är ett gemensamt utvecklingsområde där delat ansvars-
tagande är en förutsättning för ett meningsfullt pedagogisk arbete. Lära-
ren, i egenskap av drivande ledare, intresserar sig således både för elever-
nas talang, deras personliga kunnskande och intresse samt för en social, sam-
spelande utvecklingsprocess.

Lärarnas ledande funktion blir speciellt tydlig under produktionspro-
cessens senare skede, när produkten ska gestaltas och alla medverkandes
insatser ska formas till en gemensam föreställning. Läraren som ledare vi-
sar sig dels som en sammanhållande och drivande person i verksamheten,
dels som medverkande i en konstnärlig arbetsprocess. I musikalens arbets-
struktur är det regisserande arbetet och productens chefsliknande age-
rande framträdande, vilket fördjupar och utvecklar lärarnas handlingsmö-
jigheter vad gäller en estetisk måluppfyllelse. Dessa auktoritativa karak-
tärsdrag medför en viss typ av relationer mellan lärare och elever, som
dels kan underlätta samarbete och samspel, dels göra det svårare, då socia-
lala och estetiska mål kan uppträda som två konfronterande krafter. I ar-
betsprocessen framträder en skiljelinje mellan ledarhandledning och le-
darhandledning som kräver en omställning för alla medverkande. Denna om-
ställning är ett skifte mellan vad som ligger i förgrunden respektive bak-
grunnen, den sociala eller den konstnärliga processen. Den konstnärliga
processen för arbetet fram emot den färdiga föreställningen, det vill säga
den förväntade produkten, medan den sociala hamnar i bakgrunden.

I kategorin *Konstnären* lyfts den skapande individen fram med utföran-
det i fokus. Även om musiken kan fungera som inspiratör, visar resultatet
att det är kombinationen av olika uttrycksformer och processer, den krea-


Genomgående talar lärarna om en förändring hos sig själva till följd av en förändrad relation till elever och kolleger. En springande punkt är den möjlighet till ansvarsdelning som arbetet med musikalproduktionen innebär, där eleverna blir synliga och tar plats i reell mening. Eleverna påverkar och formar lärarna genom att vara bärare av komplementära kompeten-

119
Kapitel 5


5.3 Lärarnas lärande – sammanfattande tolkning och analys

I de fyra kategorierna framträder en deltagarstruktur som öppnar möjligheter för lärarna att utveckla varierade rollfunktioner, vilket medför en förändringsprocess där lärarna utvecklas och formas som pedagoger. Att betrakta samtliga deltagare som lärande resurser medverkar till lärarnas eget lärande där ansvarsfördelning, samarbete och ett gemensamt engagemang utgör viktiga förutsättningar. Lärarna utvecklar ett kompetensområde som grundas i interaktionen och de relationer som utvecklas till deltagarna och musikalproduktionen. Den sociala och den konstnärliga processen är på det viset alltid närvarande men framträder i samspel med varierande fokus och medverkar till att utveckla kunndet tillsammans med och i be- roende av elever, kolleger och andra professionella, i samspel med musikalproduktionen.

I funktionen som handledare läggs uppmärksamheten på eleverna, deras förmågor och utvecklingsmöjligheter, deras idéer och uttryck, och medverkan av vägledning i processens alla steg. Men samtidigt framträder en bild av handledaren där pedagogen själv vägläser av den framväxande produkten och därmed blir en styrande faktor i processen.

I den ledande funktionen ligger uppmärksamheten på de estetiska delmålen och musikalen som helhet, och agerandet kännetecknas av ett styrande och ledande arbete som strävar mot en hög konstnärlig nivå. En viktig premiss för måluppfyllelse är att läraren i rollen som ledare, deltaga-

120
Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

re och handledare lärt känna det ”material” hon/han arbetar med, såväl det mänskliga som artefakterna.


Analysen visar vidare att lärarnas ambitioner med musikalproduktionen har starka beröringspunkter med den övriga undervisningen och de kunskapsmål som eftersträvas i musikundervisningen. Med andra ord är musikalaretet integrerat i den vanliga undervisningen och utvidgar möjligheterna att fördjupa lärarnas pedagogiska arbete såväl konstnärligt som socialt.

I lärarnas intentioner med det pedagogiska arbetet framträder två komplementära skapandeprocesser, en personlig med en individuell riktning och en självförverkligande kollektiv med scenisk inriktning. Det praktiska musicerandet plus det artistiska kan på det sättet tillgododes i en både individuell och en kollektiv samspelet kompetens. Det visar sig i lärarnas elevperspektiv att musikalproduktionen betraktas som en möjlighet att tillämpa kunskapsförvärv och personligt kunnande som utvecklats i den vanliga undervisningen. Det som görs i musikundervisningen hör samman med det som görs i musikalaretet, vilket kan tolkas som en ambition att ge eleverna möjlighet till en överblick när det gäller det musikaliska lärandet.

Två sammanfattande viktiga ”nycklar” i lärarnas syn på elevers musikaliska lärande är den skapandeprocess som berör det *förutsägbara* och den

Det förutsägbara och oförutsägbara framträder även som viktiga aspekter i lärarnas pedagogiska utvecklingsprocess. Handledaren ges möjlighet att utveckla ett mer improviserat arbetsätt i dialykinchen mellan det plane-rade och oplanerade, vilket också framträder hos Konstnären där den kreativa arbetsprocessen blir ett eget lärande. Mötet med eleverna, de "inhyrda" professionella regissörerna, deras skapande process och musikalproduktionens oförutsägbara karaktär (växande produkt) blir således en stimu-lans i lärarnas lärande och förändringsprocess.

Det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext kan sammanfattningsvis sägas involvera aspekter som aktiverar lärarnas egen läroprocess där lärarna lär sig mer om eleverna och kollegerna, samtidigt som de lär sig av eleverna och kollegerna, samt därtill lär sig mer om sig själva.
Kapitel 6

Diskussion


Diskussionen genomförs i tre delar. Den första delen diskuterar resultatet i relation till Wengers (1998) sociala teori om lärande. Praktikgemenskapen (the community of practice) bildar en utgångspunkt för en fördjupad
Kapitel 6

diskussion utifrån de fyra huvudkomponenterna: **Gemenskap** – lärande som tillhörighet, **Identitet** – att formas och förändras, **Praktik** – lärande som göra samverkan och **Mening** – lärande som upplevelse och erfarenhet.

I den andra delen diskuteras musikalproduktionens funktion a) som en **arkitektur** för lärande och b) som **mediering** av lärande i en konstnärlig kontext.

Den tredje delen diskuterar den pedagogiska innehörden av **iscensättning** med **externalisering** och **presentation** i fokus.

### 6.1 Praktikgemenskap – lärande som deltagande

Lärande som **deltagande** i en gemensam verksamhet har i föreliggande studie såsom framgått av resultatredovisningen en accentuerad och överordnad betydelse. Gemenskapen, identitetsutveckling och möjligheter att skapa mening genom en kollektiv produktion är bärande faktorer i utvecklingen av den professionella kompetensen. I Wengers (1998) teori om lärande är det sociala deltagandet i fokus, vilket innebär ett samspel mellan det individuella (identiteten) och kollektiva (gemensamma). Wenger betraktar identiteten i förhållande till den gemensamma verksamheten, vilket innebär att deltagarens identitet är unik, men att den utvecklas i gemenskapen och interaktion med andra. Carl uttrycker det så här i sina reflektioner kring lärande: ”I mötet med eleverna i det här projektet bildar vi vuxna och elever ett team där alla är unika med sin insats”.

Diskussion

användbarhet och denna förmåga utvecklas genom ett aktivt deltagande. Detta kan även jämföras med fronesis och den praktiska klokskapens förvärvandeg genom erfarenhet och praktisk tillämpning (Gustavsson, 2000).

Relevansen är således beroende av den utbyggda erfarenheten som stärker i kvalitativt skilda sätt att erfara något (Marton & Booth, 2000). Det kan jämföras med synen på lärandet som en förändring i relationen mellan individ och omvärld (Marton & Wenestam, 1984; Marton, 1992) och som framträdde i lärarnas skiftande funktioner i kategorierna Deltagaren, Handledaren, Ledaren och Konstnären.


I det följande diskuteras jag resultatet utifrån huvudkomponenterna under två rubriker: Gemenskap – Identitet och Praktik – Mening.

6.1.1 Gemenskap – Identitet

Gemenskapen byggs upp av en fördjupad personlig relation mellan deltarna men också i deras relation till musikalproduktionen och den framväxande musikalen. Gemenskapen och tillhörigheten symboliserar det gemensamma (kollektiva) och framträdde i studien med uttryck som ”en del av samma sak”, ”familjekänsla”, ”bundna till varandra”, ”gör vi tillsammans” och ”samhörighet”. Tillhörigheten betyder ömsesidighet på ett mänskligt socialt plan, vilket framgår explicit i de personliga relationerna. Men även på ett kunskapsmässigt och musikaliskt plan framträdde tillhörigheten i det gemensamma musikyerandet och den musikaliska gestaltningen.

Lärare och elever betraktar varandra som resurser (Wells, 1999) och utvecklar en annan form av handlingsgemenskap än den som sker i det gängse läraarketsarbete: ”Jag kan inte påstå att jag känner den samhörigheten med tyskläxan som jag gör med musikalen ”(Carl, s. 18).

Deltagarna i en kollektiv process bygger upp ”delade betydelse” (Bouji 1998, s. 81), vilket framgår som en viktig förutsättning för gemenskapen. Musikalproduktionen framstår som en möjlighet att skapa delade betydelse, vilket inte är en självklarhet i skolans samverkan och arbetsformer. Det framkommer att samhörigheten mellan ämnen och mellan ämnesprofessionella svårigheter låter sig fångas i ett traditionellt sätt att arbeta, där eleverna ofta gå till olika ämnen, vilket Carl metaforiskt uttrycker med att då ”klipps det av”. Emma uttrycker det såhär när hon beskriver de positiva effekterna av musikalproduktionen som en ämnesintegration: ”Vi måste ge barnen en hel tillvaro, inte bara en massa bitar som inte hänger ihop”
Musikalproduktionen kan således vara ett sätt att skapa helhet och sammanhang. Musikalarbetet framträder därigenom som en ny sammanhållande form som även grundas i en intresserelation med förväntningar på de medverkandes aktiva deltagande, engagemang och samarbetsförmåga. I föreliggande studie leder detta till en samhörighetskänsla.


I resultatet framträder även exkludering av kolleger som tillsammans med det påtvingade samarbetet kan kopplas till praktikgemenskapen som en gränssättande praktik. Wenger (1998) framhåller att individen definierar sig själv i relation till innehåll och verksamhet i praktikgemenskapen, vilket innebär att individen identifierar sig med det den kan känna igen, förstå och finner användbart. Det innebär att det som upplevs som främmande och ”ofamiljärt” i praktikgemenskapen samtidigt definierar vem individen inte är. Ett sådant exempel beskrivs i 5.2 där musicalproduktionsarbetet ställer vissa krav på kompetens och tidsmässiga engagemang som alla lärare inte kan identifiera sig med. Identiteten skapas således inte endast genom praktiker som vi är engagerade i utan även genom praktiker som vi inte är engagerade i. ”Participation and non-participation are both constituents of their identities in interrelated ways” (Wenger, 1998, s. 171). Praktikgemenskaper är således både gränssättande och gränsöverskridande gemenskaper. Exempel på gränsöverskridande i föreliggande studie är lärarnas utbyggnad av sina handlingsutrymmen, dels mellan musicalproduktion och musikundervisning, dels mellan skolans musikverksamhet och fritidsgården samt kommunala musikskolan. Gränsöverskridande samverkan sträcker sig således utanför klassrum och skola till andra verksamheter och institutioner med andra professioner, exempelvis regissörer. Musicalproduktionen (praktikgemenskapen) är förbunden med andra praktiker och den kulturella kontexten. ”Learning involves an interplay between the local and the global” (Wenger, 1998, s. 228). Musicalproduktionen med dess artefakter motsvaras således av det Wenger benämner boundary objects och deltagarna (brokers) utgör själva länken mellan praktiker. I föreliggande studie är både lärare och elever brokers. I det pedagogiska arbetet är lärarna den konstnärliga och pedagogiska länken mellan musicalproduktion och musikundervisning och mellan skolans musikverk-
 Diskussion

igham, samhälle, konst och kultur. Eleverna är länken mellan musikalproduktionen och undervisningen men också en länk mellan musikverksamheten som helhet och ungdomars livsvärld och musik i vardagen.


Att elever också kan vara "lärare" visar sig även i resultatet där eleven medverkar som en resurs i lärarens pedagogiska handlingsutrymme. I en alltmer samarbetskra vande musikundervisning blir även barnen resurser. "...så fort vi gör någotning som ...de har sin begävning i så är de ju först framme och de hjälper ju till. ...alla sådana ungar använder jag som hjälpredor/.../de blir liksom mina små assistenter...” (Bonnie, s.3).
6.1.2 Praktik - Mening

Diskussion

tivet deltagande, där elever och lärares kreativa interaktion bildar förutsättningar för en ömsesidigt meningsskapande process.


I föreliggande studie är den producerande verksamheten i centrum. Görandet kan därför beskrivas i termer av lärande som skapande och kan kopplas till det konstnärliga perspektiv som redovisas i resultatet samt till de skapande aktiviteterna och produkterna, såväl individuella som kollektiva. Det kan vidare kopplas till den konstnärliga processen och till en färdig föreställning, det vill säga framförandet. Det innebär att lärandet är starkt kopplat till kreativitetsprocessens förutsättningar (Wallas PIIV-teori) samt en presentationsfas (Törnquist, 2000). Studien visar också i likhet med Nilssons (2002) undersökning av barns musikskapande, att den kreativa processen är tidskrävande och måste få vara det för att uppfattas som meningssfull. Det gäller såväl skapandeakten som processens relationer till andra praktiker. Lärande i en kreativ miljö, med plats för förverkligande av idéer och hantverkskunnade, ”tar lång tid” menar Alma (s. 8) och antyder exempelvis ett tidsförlopp på sex år innan hon behärskar lärarrollen i en kreativ process, då hon samtidigt lär sig en metod för skrivprocessen. Dan framhåller erfarenhetens betydelse när han talar om lärarens oro när de endast tillfällig blir deltagare i produktionen. ”Jag kan tänka mig att det finns kolleger som fasar för … att kasta sig ut i detta som … inte har någon erfarenhet” (s. 19). Men han framhåller även den kreativa processens tidskrävande moment i ett nyskapande: ”de ska komma på ett tema … en ram och sedan ska de fylla den med repliker och dramatik, så det har vi uppäckt att det tar … tre, fyra månader innan det leder fram till någonting” (s. 1). När manusarbetet börjar ta form så engageras även kompositionsgruppen. ”I musikgruppen börjar vi ju i månader i förväg att spåna på det här så fort manuset har kommit igång” (s. 19). Kompositionsprocessen som är ett delmoment i produktionen kräver sitt utrymme från idé till gestaltning och framförande.

Kapitel 6

sammanfaller med resultatet i förliggande studie, där den kreativa procesen, annorlunda problemlösning, det oförutsedda och intuitiva skapandet samt det musikaliska hantverket, är centrala aspekter. Processen beskrivs som spännande och ovisst. ”Jag har ju ingen aning om var vi kommer att sluta” (Anne, s. 11). I musikalproduktionen accentueras den skapande aktiviteten där dialektiken mellan det förutsägbara och oförutsägbara blir en ny inspirationskälla. Ingenting är givet och allt kan ändras i teatervärlden, säger Carl, ”det är det spännande med den” (Carl. s. 6).


Gruppbildningsprocessen i det mänskliga samspellet är en tidskrävande social process (se Törnquists, 2000). Realititet (det situationella) och erfarenhet över tid är således viktiga aspekter både i den konstnärliga och sociala processen. I lärarnas uppfattningar om sin egen utveckling och sitt eget lärande, framgår att upplevelse och erfarenhet, och att själv lära, genom att vara med som deltagare i musikalverksamheten, är viktiga aspekter. Dan uttrycker detta med övertygelse när han säger att ”det enda sättet att lära sig det är att göra det” (Dan, s. 17). Det utvecklas ett engagemang över tid, ger nya impulser och breddar och fördjupar lärarnas kunnande. Att själva få ge sig in i det okända och få delta på andra villkor än den ”vanliga” undervisningens, förefaller bidra till detta. Det visar sig inte bara i produktionen utan tillsammans med lärarens övergripande undervisning, i en sammanhållen progression. I Wengers teori är mening inte något som finns på förhand hos människan själv, eller i omgivningen, utan den utvecklas när människor samspelar kring gemensamma uppgifter. Wengers terminologi, negotiation of meaning, sammanfattar detta fenomen. I föreliggande studie utvecklas mening i en skapande uppgift.

För att beskriva den meningsskapande processen då individen aktivt skapar sin kunskap i interaktion med något, använder Wenger (1998) begreppen deltagande och reification. Musikalen som kan betraktas som en reifierad kulturell konstform med speciella samspelsregler, kriterier och ramar är en viktig referenspunkt för deltagarna som med Wengers terminologi benämns kollektiv energi. Innerbörden i denna terminologi är att den består av ett samlat vetande över tid, som är ett resultat av en process. ”Reification can refer both to a process and its product...” (s. 60). Den kol-
Diskussion

lektiva energin, eller medvetandet framträder också i föreliggande studie. “Det utvecklar ju alla lärare tror jag att få jobba med någonling som är på riktigt. För detta är ju ett projekt som pågår överallt i världen” (Dan, s. 15).


Resultatet visar att balansen mellan reifiering och deltagande är möjlig. Musicalproduktionen kan beskrivas som en öppen kontext som i Wengers terminologi även betyder att det oförutsägbara och kreativa (utforskande) i undervisningen får en större plats.

6.2 Musikalproduktionen – en arkitektur för lärande

Scaffolding är en didaktisk strategi där läraren upprättar en byggnadsställning som anpassas till elevens kunnande (Greensfield, 1984). I föreliggande studie begränsas dock inte byggnadsställningen, som i Greensfields exempel, till elevens kända färdigheter och kapacitet, utan bygger i högre grad på det oförutsägbara (Wells, 1999) med en betoning på det kreativa och konstnärliga skapandet.

Resultatet visar hur lärarnas eget lärande och utveckling av det pedagogiska arbetet byggs upp genom musicalproduktionens arbetsform och arbetsätt med dess samarbetsstruktur, kreativa process, kollektiva skapandeform och artefakter. Arbetsets uppbyggnad består av en deltagarstruktur där arbetsuppgifterna kräver mindre elevgrupper som kan intressefördelas mellan olika uttrycksformer. Det ingår ett nätverk av arbetsuppgifter organiserade efter en kulturell förebild som i traditionell mening utövas yrkesmässigt av olika personer. Exempel på sådana yrkesmässiga funktioner (yrkesroller) är scenograf, ljud- och ljustekniker, dekoratör, koreograf, producent och regissör (se Törnquist, 2000). Lärare och elever ”tar över” dessa yrkesroller och därmed ett sätt att arbeta som kräver olika insatser av deltagarna. Lärare utvecklar sitt kunnande genom att bidra med det som musicalproduktionen kräver. Det finns en progression i processen, en form av ordningsföljd från idé till färdig föreställning, där de ovan beskrivna yrkesrollernas arbetsinsatser avlöser varandra. Manusförfattandet görs exempelvis i början och regiarbetet i slutet. Det är i denna progression som lärarnas insatser kan variera mellan att vara handledare, ledare och konstnär. Resultatet visar att lärare utvecklar sitt professionella utövande genom
att agera inom ramen för dessa yrkesroller, genom att själva vara aktörer
och genom att möta andra aktörer som samverkar i produktionen. Samar-
betet sträcker sig även utanför skolan med andra professionella inom te-
tervärlden. Skola B och C anställer exempelvis professionella regissörer.
Arbetet i musikalproduktionen kan således i kraft av sig själv bilda en väg-
ledande och ”stöttande” (Säljö, 2000) funktion som konstnärlig form och
arbetsprocess för läraren i sin professionella utveckling.

6.3 Mediering av lärande i en konstnärlig kontext
I en sammanfattande tolkning av lärares intentioner med musikalproduk-
tionen, framträdde ett mål tydligt: att genom själva verksamheten mediera,
dels en konstnärlig kreativ process, dels hur denna process kan ta sig ut-
tryck och formas i ett kollektivt skapande. Den konstnärliga processen
kännetecknas av en stegvis förflyttning från omsättning av idéer med små
produkter och deras bearbetning över tid, till en färdig produkt som ska
presenteras för publik. Produkten är såsom Anne uttrycker det: ”produk-
ten av processen” (Anne, s. 12). Musikalproduktionen som helhet, kulmi-
erar i en föreställning och kan inte ses, höras eller upplevas på annat sätt
än genom ett gemensamt framförande. ”I de musiska konsterna består det
egentliga estetiska förloppet däri att de utföras” (Huizinga, 1945, s. 182).
Processen innehåller aspekter som teknik, musicerande, andra verbala och
icke verbala uttrycksformer, sociala kunskaper och personlig utveckling.
Dessa aspekter utgör vitala delar i den lärande kontext som även ligger i
lärarnas medierande ambition. Dan sammanfattar just detta på ett konkret
sätt i det citat som återgivits redan i resultatdelen:

Det är ju en … produktion som de gör helt själva med manuset och idén till
det här. De lär sig skriva för en publik… dramatisera ett stycke… lär sig
göra en spännande historia som folk ska tycka är spännande. Under själva
veckan … får de ju jobba i konstellationer med människor som har lite
grand samma intresse över klassgränserna så att de får… nya kompisar att
jobba med. Eller så får de låra upp sig i något som de kanske inte har
prövat på tidigare men som de är lite intresserade av. …Att sköta ljus- och
ljud till exempel är ju många som har blivit väldigt duktiga [på] och de tar
det på mycket stort allvar. (Dan. s. 4)

I interaktionen mellan såväl de sociala som de konstnärliga relationerna
framträdde deltagarna, artefakternas och den växande produkten som tre
viktiga medverkande faktorer. Detta sammanfaller också med det lärande
som lärarna har för avsikt att mediera, det vill säga att förmedla vad läran-
de i en konstnärlig kontext är och att lära sig lära. Denna metakunskap,
kan förstås som det indirekta objekt som Marton och Booth (2000) talar om,


Modellen (fig. 4) nedan är ett försök att åskådliggöra dialektiken mellan det individuella och det kollektiva i förhållande till det förutsägbara och
Diskussion


<table>
<thead>
<tr>
<th>Kategorier</th>
<th>Individualitet</th>
<th>Kollektivitet</th>
<th>Externalitet individuell/kollektiv presentation</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Förutsägbar</td>
<td>individen vet vad den kan</td>
<td>individer visar vad de kan</td>
<td>individer upplever att de kan</td>
</tr>
<tr>
<td>Oförutsägbar</td>
<td>individen vet inte vad den kan</td>
<td>individer undersöker vad de kan</td>
<td>individer överraskas av det de kan</td>
</tr>
<tr>
<td>Zpd</td>
<td>uppnådd kompetens</td>
<td>utvecklingszon</td>
<td>framtida kompetens</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Fig. 4. Mediering av lärande i en konstnärlig kontext


I föreliggande studie framgår lärarnas syn påvikten av att eleverna kan använda det de lärt sig i undervisningen. Dan ser exempelvis musikalproduktionen som kulmen på en lång utvecklingsprocess: ”För [eleverna] är det ju väldigt meningsfull verksamhet att under sista terminen när de är som duktigast i musik få använda det till något sådant här vettigt och på riktigt” (Dan, s. 19).

Genom externalisering och steget till presentationen flyttas tyngdpunkten över på eleven och dennes ansvar för sin lärprocess. Scenen ställer krav på elevens förmåga att kommunicera med publiken. Carl ger exempelvis uttryck för att elever ska veta vad de kan och att de medvetet ska ansvara för det i kombination med att vilja göra sitt bästa: ”Det är icke så att du får ställa dig och sjunga den låten om inte du kan den. /…/ …Du får inte ha

135
något papper framför dig...” (Carl, s. 18), vilket på ett tydligt sätt illustre-
ar samtliga steg i den andra horisontella raden i figuren ovan.

Det oförutsågbara är som nämnts tidigare, en starkt framträdande
aspect i resultatet. Att som lärare inte riktigt veta vad man kan, utan istäl-
let undersöka och pröva och låta sig överraskas, framstår som en viktig
strategi. Musikalproduktionen innefattar dessa oförutsedda kvaliteter.

Medieringen av redskap och metoder att bruka dem kan enligt Leontiev
(1986) endast ske i en yttre form. Det hänger sedan på individen själv att
göra något av detta tillflöde. Denna process framgår i föreliggande studies
relation mellan det kollektiva och individuella. I ett lärarperspektiv där
undervisningen står i fokus är det lärarens uppgift att skapa möjligheter
för denna yttre form där det individuella och kollektiva möts. Läraren an-
vänder då de redskap och metoder som situationen kräver. Utitfrån ett
elevperspektiv blir den kollektiva aktiviteten ett kunskapsförvärv som
av former för kollektivt prövande av nya situationer betonas i det musika-
liska lärandet. I föreliggande studies skapande aktivitet och dess olika fa-
ser från idé till framförande, får eleven möjlighet att pröva det nya förvär-
vet i olika situationer.

Ytterligare en jämförelse kan göras med Martons och Booths (2000) dis-
kussion om direkt och indirekt objekt. Det direkta representeras av det
innehåll man lär sig, medan förvärvandet och det indirekta representerar det
som eftersträvas, den förmåga som den lärande förväntas utveckla. I den
indirekta förmågan kan ytterligare två aspekter urskiljas och det är kun-
nande och användande. Vad som är speciellt intressant är att lärande oftast
betraktas som förvärvande, men i zone of proximal development är det
direkta objektet bara början. Vi kan alltså lära oss något utan att behärskas
det, eller som Säljö (2000) uttrycker det: “Vi kan exempelvis ha kunskaper
som gör det möjligt för oss att följa med i ett resonemang och förstå vad en
talare eller en författare säger, men vi kanske inte själva kan genomföra
det” (s. 121). Detta är heller inte begränsat till tillfällen då kunskap förmed-
las, utan vi kan också enligt Greenfield (1984) producera nya färdigheter
som förstås men som ännu inte presenterats eller framförts. I föreliggande
studie, liksom var fallet även i Törnquist (2000), framträder möjligheten att
tillämpa sitt kunnande som ett viktig del i lärprocessen för såväl lärare
som elever. Resonemanget om kunskapsförvärv gäller således inte bara
eleven utan kan även kopplas till läraren, där musikalproduktionen inne-
bär ett arbete som stimulerar lärarens eget lärande i sin utveckling som
pedagog.
6.4 Den pedagogiska innebörden av “iscensättning”.


Att uppnå ett estetiskt mål verkar innebära att ständigt vilja göra saker bättre, vilket inte behöver innebära att det sker på bekostnad av någon annans prestation. Tvärtom verkar det vara så att det konstnärliga arbetet på scenen bäst stimuleras av andras prestationer från de små nyanserna i ett utförande till större och större helheter. I föreliggande studie är exempelvis det lilla steget upp på scenen en individuell prestation såväl som den stora fulländade sceniska gestaltningen av en kärlekssång. Pudelns kärna i presentationen och därmed i presentationstänkandet ligger i att man själv ständigt går vidare med sin förvärvade förmåga. Det kan också beskrivas som en estetisk progression där varje individ är på väg i sina deltagarbanor (Wenger, 1991), vilket kan belysas med två kontrasterande exempel i kategorin Konstnärens sista del:

Citaten visar på liknande sätt att lärarnas agerande är starkt kopplat till det "material" som står till förfogande, men situationen blir aldrig kravlös. Målet är således att få skådespelarna (eleverna) att hela tiden prestera det yttersta av sin förmåga (Chaib, 1996). I föreliggande studies exempel är variationen mycket stor vad gäller deltagarnas ambition och kapacitet och dessutom är inte aktiviteten självlvald som i amatörteatersammanhanget.


I kraft av en professionell kompetens kan den konstnärliga pedagogen använda sig av olika metoder för att nå ett konstnärligt resultat, men det handlar också om ett rolltagande (Mead, 1976) eller som Carl uttrycker det: "då transformeras jag till producent..." (Carl, s. 1). Detta rolltagande försetter läraren i ett annat kravfullt kompetensområde, där förväntningarna på lärarens kunskaps sättas i en ny kontext.” jag har uppfattats som ganska
Diskussion

sträng av eleverna, krävande…./ …/ …[men] jag har inga problem med att få respekt för det jag gör…. (Carl, s. 7). Detta kan också med hänvisning till Hundeide (2003) beskrivas med att försätta sig i en ny tolkningsram eller diskursiv genre, vilket inbegriper ett lärande i kontext ”med en bestämd deltagarstruktur i en given situation”(s. 156). Detta kan enligt Hundeide innebära att individen antar en ny roll, en ny position eller till och med en ny identitet.


Kapitel 6


… jag kunde aldrig i mitt liv fatta… att vara med i en produktion så här och spela teater på riktigt … är som det var. Att det kunde vara så fysiskt jobbig… så fruktansvärt fysiskt jobbigt. Och att det är så tydligt, att man klär av sig själv och klär på sig rollen när man är på teatern och sminkar sig och gör sig i ordning och … uppladdningen …. (Carl, s. 8)

Han menar vidare att det inte är en upplevelse utan många som smälter samman i det pedagogiska arbetet:

… det är ju en kick att se att det som vi har hittat på, på svensklektioner för ett halvår sedan, kunde bli det här. … När det kom musik till och när det fick regi och sådant där, det är en upplevelse. Det är ändå mitt frö, det är ändå vårt … den här gruppen som vi hittade på som nu är här och det blir bild i tidningen och berömmelse och så” (Carl, s. 8)

Diskussion

och intellektet. Processen kan även jämföras med Wengers (1998) tankar om fantasin som en förmåga att förflytta sig i tid och rum och skapa nya bilder av världen. Är det inte förmågan till fantasibildning som även lärare praktiserar, när de med stor inlevelse trollbinder sina elever i en levande undervisningssituation?

I teatersammanhang förknippas begreppet roll med att gestalta någon annan och då förflytta/förvandla sig personen sig till denna varelse eller till detta ting. I föreliggande studie ingår inte lärarna i själva skådespelets rolluppsättning, men har en funktionell roll i det som utspelas runt omkring (back stage) i egenskap av konstnärlig pedagog. Denna belyser med andra ord en professionell identitet som är starkt knuten till det situationella med ständiga perspektivbyten. Dessa perspektivbyten visar sig, som tidigare berörts, vara nycklar till ett lärande men också till den konstnärliga kontexten som helhet. Detta handlingsomfattande utvecklar också lärarens konstnärliga arbete, vilket kanske visar sig allra mest påtagligt när läraren tycker sig ha fastnat i vad de beskriver som en traditionell lärarroll.

Att iscensätta lärande är att konfronteras med en mängd problem. Modellen (fig. 4) påvisar en positiv progression, men låt oss säga att externaliserings och presentation rymmer en upplevelse av att inte kunna eller inte leva upp till de krav som individen och kollektivet ställer. Vad betyder det i läroprocessen och för individen som går vidare med denna ”negativa” upplevelse? Dan talar om en sådan företeelse bland kolleger. Han menar att de kan uppleva en ”fasa” när de ska delta i musikalprojektet, vilket kan vara ett uttryck för att de vet att de inte kan, eller för att de tror sig inte leva upp till förväntningarna. I Törnquist (2000) beskrivs den utmaning som audition innebär för eleverna med begrepp som obehag, rädsla, spänning, med- och motgångar. Denna process tolkas nu som en träning i att hantera och bearbeta känslor, vilket kan förstås som en externaliseringsprocess där man prövar vad man kan. Ett misslyckande i detta fall kan bero på att någon annan passar bättre för den rollen man söker till. Det kan också vara så att individen inte gör någon bra prestation, beroende på en mängd faktorer. Vilken orsak det än har så är misslyckanden och motgångar arbetssamma, men lika viktiga som framgångar och erkännanden i läroprocessen. Upptäcka elevernas rätta kompetensstruktur i verksamheten finns det en större chans att misslyckande och motgångar vänds till något konstruktivt. Att få veta något om sin okunskap är en lika viktig erfarenhet som att få bekräftelse på att man behärskar något. Den kunskapen är också första steget i en förändringsprocess. Lärarna som ger sig ut på okänd mark, i det oförutsägbara, försätter sig i samma lärande kravsituation som...
eleverna, vilket också bekräftas av den förändringsprocess som resultatet visar.


Denne følelse af modstand mod at lære nyt glemmer vi imidlertid ofte, når vi har med børn og unge at gøre, optaget som vi er af at gøre stoffet fordøjeligt og læreprocesserne ikke bare meningsfulde, men också avvekslende och intresseante, ja ligefrem morsomme. Det kan betyde, at vi undlader at give børnene mulighed for at opleve nødvendige faser i en meningsfuld læreproces, oplevelsen af både fryd og smerte ved at indse noget nyt. (Sørensen, 1997, s. 57)


Diskussion

Den febrila aktiviteten i den musikalproducerande verksamheten döljer dock mekaniska, trötsamma och mindre meningsfulla uppgifter. Syssel-sättningproblematiken ökar dessutom med antalet involverade elever och är beroende av ramfaktorer, såväl materiella som personella. Även om resultatet visar hur lärarna i musik skapar handlingutrymme för sin verksamhet, är skillnaden stor när det gäller reella möjligheter och tillgång till tid. Hur skapar man tid till den musikaliska och därmed konstnärliga processen som dessutom visar på en bredd där olika uttrycksformer ingår? Hur skapar man tid till det lärande som är inriktat på att lära sig musikaliska färdigheter som inbegriper det musikaliska hantverket, komposition, sång och spel, dans och rytmik? Hur skapar man tid till en kunskapsbildning där det musikaliska kunnandet kan intellektualiseras och fördjupas i en begreppsmässig språkdräkt?


Jag har genom denna studie fått kunskap om hur lärare skapar mening och stimulans i sitt arbete och hur det egna lärandet utvecklas och formas genom den praktiska erfarenheten. Resultatet ger en bild av en konstnärlig pedagog med förmåga att kunna växa mellan olika rollfunktioner som del-
tagare, handledare, ledare och konstnär i det pedagogiska arbetet. Det är ingen tillfällighet att lärarna söker sig till en musikalisk produktion där deras behov av ett eget skapande tillgodoses. Det framstår som ett medvetet val där en pedagogisk bredd, det konstnärliga kunnandet och utövandet, social fostran och egen personlighetsutveckling kan förenas i det pedagogiska arbetet och det egna lärandet.

Enligt Vygotskys (1926/1999) övertygelse hör skolan, livet och verkligheten utanför ihop med hela utbildningsprocessen. Han menar att ”Scolans största försyndelse har varit att den isolerat sig och avskärmats sig från livet med ett högt staket. ...pedagogens utbildande arbete [måste] vara fast förbundet med hans skapande, samhälssinriktade verksamhet i vardagslivet” (s. 241). Detta ger uttryck för en intensitet som kan jämföras med den Ziehe (1994) eftersträvar hos sin visionära lärare, i vars undervisning ”eleverna lär av lärarens inställning till objekten” (s. 96). Ett viktigt incitament i lärarens profession är enligt Ziehe att läraren aktivt medverkar till att den egna kompetensen blir produktiv, vilket jag menar framgår med tydlighet i föreliggande avhandling.
Kapitel 7

Avslutande diskussion

I detta avslutande kapitel diskuteras några pedagogiska reflektioner kring avhandlingens resultat och dess konsekvenser sedda i ett utbildnings-sammanhang.

Kreativitet och skapande i alla dess former, från tänkande och idé till uttryck, formulering och presentation, utgör en progression där lärandets oförutsägbara dimension har ett stort utrymme. Det oförutsägbara är representerat i såväl det konstnärliga utövandet som i de sociala relationerna, liksom i det individuella kunskapsbildandet såväl som i det kollektiva. Det är spänningen mellan det oförutsägbara och förutsägbara, eller om man så vill, mellan det okända och det kända, som är essensen i den estetiska pedagogik som synliggörs i denna avhandling. Här finns ett handlingsutrymme för pedagogen som arbetar med både det estetiskt normativa, det sociala och kommunikativa. En konstnärlig pedagog ”som tycker den vackraste musiken är glädjen i elevers ögon och entusiasmen i spelandet” (Sundin, 2001, s. 67), men som samtidigt vet att ju mer man kan desto roligare blir det att spela. Det finns också handlingsutrymme för den lärande pedagogen som ser sitt arbete som en möjlighet att själv vara deltagare i den skapande processen, där spänningsfältet mellan det okända och kända är grunden till en egen professionell kunskapsutveckling.


I den konstnärliga kontext som möjliggör lärandet i föreliggande studie har form och innehåll samma dignitet. För några år sedan lyfte Säljö (1999,

Att formulera ett konkret mål för verksamheten visar sig ha en stor betydelse för förmågan att se och förstå sammanhang. Madsén (1994) uttrycker vikten av detta när han framhåller att det största hindret för en meningsfull undervisningssituation och kunskapsutveckling i skolan är att elever inte förstått poängen med sitt arbete. Den traditionella ämnesuppdelningen, vilken ofta uppfattas som fragmentarisk är svår att överblicka för eleverna och kanske även för lärarna, när helheten förväntas sträcka sig utanför ämnesgränserna. ”Meningsfullheten finns ofta i en större helhet än det som utgör den enhet som behandlas i undervisningen” (s. 271, kursiveringar i original).

7.1 Form och innehåll – mål och medel

Avslutande Diskussion

I Törnquist (2000) visar sig formen upplevas som tvingande i projektets början: En röst uttryckte detta så här: "Jag trodde att man bara skulle göra en vanlig pjäs och sjunga lite, men vi var tvungna att börja ifrån grunden" (s. 85). Att skapa något nytt uttrycktes med fascination: "Det är spännande när man gör något helt nytt från början till slut, för man vet ju aldrig hur det blir heller när man börjar, för det ändras ju hela tiden" (s. 87). När eleverna tillfrågades om vad som var det bästa med hela projektet svarade de att "det var premiären när vi fick se vad vi hade gjort själva" (s. 86). Lärarna i föreliggande studie ger uttryck för ett liknande spänningsförhållande med uttryck som "spännande ovisshet" och "man vet aldrig vad som kan hända". Formen kan således utlösa en kreativ process där både form och innehåll uppstår i något nytt. Formen har en förebildande funktion, inte efterbildande, men att överskrida förebilderna till ett personligt skapande är en lång och utrymmeskrävande process.


7.2 Fortsatt forskning

Ett annat stort tema är den praktiska kunskapen och de estetiska uttrycksformerna som en hantverksprocess. Hur utvecklas en kreativ process i olika blandformer som (a) musik och text, (b) musik och bild (c) musik och dans? Vad sker i den konstnärliga och sociala interaktionen mellan olika uttrycksformer?


7.3 Epilog


Resultatet i licentiatuppsatsen (Törnquist, 2000) visar, att det elever uppfattar som viktiga komponenter i en lärmiljö är hur de lär och formerna för detta (arbetssätt och arbetsformer), att vara deltagande (socialt samspelet), ett känsloengagemang (upplevelse), att förstå andra och sig själv och tillägna sig nya kunskaper och färdigheter (lärande), och att få arbeta i en kreativ process genom att producera (skapande).

Lärarperspektivet synliggör den praktiska kunskapen och erfarenheten, det sociala samspelet, det konstnärliga och kreativa arbetet samt möjligheten att utveckla den professionella identiteten som viktiga komponenter i det pedagogiska arbetet. Det framträder således en bild av en kontext, där elever och lärare kan uppfatta verksamheten på ett i vissa delar liknande sätt.

Jag har fått inblick i, och därmed även ett svar på, hur lärare kan skapa mening och stimulans i sitt arbete och hur det egna lärandet kan utvecklas och formas genom den praktiska erfarenheten. Wenger (1998) framhåller att individen lär många olika saker i verksamheter beroende på den egna föreställningsvärlden, upplevelsen och förmågan att se sig själv och sin plats i ett större sammanhang. Den gränsöverskridande praktik som praktigemenskapen är ett exempel på, är ett viktigt teoretiskt tillskott i skolans verld, inte minst därför att jag ser den som en möjlighet att skapa utrymme för både individuella och kollektiva lärprocesser. En annan viktig implika-
Avlutannde Diskussion

tion är att meningsskapandet byggs upp och är beroende av individens egen viljemässiga insats, vilket omfattar såväl lärare som elever.

Praktikgemenskapen skapar förutsättningar att förstå innebörden av ett deltagande. Att förstå verksamheten som en praktikgemenskap är att samtidigt utveckla känslighet för alla de små praktikgemenskaper som kan finnas och utvecklas i ett utbildningssystem.
English Summary

Chapter 1: Introduction
The present thesis investigates teachers’ reflections on their pedagogical work in an artistic context. The title *The staging of learning* refers to the meeting between the artistic and pedagogical dimensions in the work of teachers. The main aim is to describe the learning in practice, emerging from a collective creative process. The point of departure is teachers’ experience of a musical production as part of the pedagogical work in school.

Chapter 2: Background, purpose and research question
The work of teachers might be described as being determined by, and resulting from, social conditions and personal intentions (Carlgren & Marton, 2000). The professionalism is ambiguous because of the complexity of the commission (Wersäll, 2003; Hargreaves, 1998). An essential problem concerns the issue of how to learn and what to be learned, and what kind of learning the teacher wishes to impart (Carlgren & Marton, 2000). The educational context has a vital importance for the professional identity and capacity for change.

Lander, Almius and Odhagen (1995) define relations to students, cooperation with colleagues and social relations as important aspects in the shaping of a professional identity. Rewarding aspects are students’ engagement and creativity, developmental self-confidence, power of initiative, and response to teachers’ emotional engagement in the educational situation, context and setting. Moreover, teachers’ own learning is important (Lander, Almius & Odhagen, 1995; Stensmo, 1997, 2000). According to Sandberg (1996), music practice and social community are important factors in music education. He maintains that teachers’ notion about the role of music in education is (a) a communicative view with musical practice, personal and social development, and (b) an aesthetic normative view, emphasizing enduring values and ideals and students’ development of musical knowledge. These approaches are not necessarily opposites, but they are determined by teachers’ personal interests and competence.

In an international perspective, these polarisations are mostly compatible with a communicative, social and practical way of knowledge, as represented by Elliot (1996), and a normative aesthetic approach, which emphasizes musical knowledge, as represented by Reimer (1993, 1996).
Varkøy (2001) uses the conceptions, heteronomy and autonomy, which demonstrate the opposition between music as part of a broader general education and music as an independent form of art. He stresses that general pedagogy increases at the expense of music pedagogy. This conflict actualises a problem in music education: music as an objective of its own, or music as a general means in education. The dichotomy has its origin in the cultural delimitation between art music and popular music. An aesthetic debate culminated in a broader anthropological and a narrow aesthetic cultural approach, respectively (Sundin, 2001; Olsson, 1993).

The concept of aesthetics is an expanding issue in today’s school. Thavenius (2004) maintains that a modest (normative traditional) aesthetics is represented in school and he advertises for a radical, variable aesthetics, which involves culture as a whole. Sundin (2001, 2003) notes that aesthetics is an aspect of the surrounding world and must be understood in its context. There is a problem how to define aesthetics in school, and adequate theories are lacking (Lindgren & Folkestad, 2003). Ziehe (1994) and Dale (1990) are looking for a theory that emphasizes the potential of aesthetical subjects in school. This discussion actualises the problem between the educationalist and the actor (Sundin, 2001). Folkestad (1998) and Saar (1999) define two approaches to musical learning: one informal musical framework (playing music) and one formal pedagogical framing (learning how to play music). Heiling (2000) finds these framings or approaches intertwined.

The National Assessment of the Swedish comprehensive school (2003) describes the present cultural expansion as a cultural revolution. All kinds of music and culture products become resources in school. Students are creative receivers of different cultural products and are active in their own musical production of meaning. How do teachers handle this in education?

Tambling (1999) observes the discrepancy between the culture of young people and the mediation of heritage culture. She still disregards that the teachers themselves can be exponents of culture. Bruner (2002) maintains that the meaning of production (the narrative arts) is a neglected aspect in learning. What about teachers’ own need of being productive? The issue of the present investigation is how teachers create meaning during a kind of learning through real world in an artistic context, and what the outcome is of a collective creating process. The context, as defined by Wenger (1998), is the place, the artefacts, the people involved and the process, all intertwined.

The aim of this study is to investigate teachers’ experience of a musical production in school in order to acquire an intimate knowledge about the professional work based on teachers’ pedagogical and artistic practise and practical knowledge. Furthermore, I wish to reach a deeper understanding of the process of negotiating meaning in a social and artistic interplay.
Accordingly, the purpose of the study is to describe the pedagogical work relating to art and the teacher’s own learning as an aspect of this work. Research questions:

What are the implications of being a teacher in an artistic context?
Which role and function does the teacher take on as a pedagogue in this work?
How do the teachers’ own learning come out while participating in the activities associated with a musical production?

Chapter 3: Theoretical framework

The overarching theoretical perspective of the thesis is based on socio-cultural theories of learning. These involve a view of learning where interplay and communication in a cultural context are fundamental (Vygotsky, 1978; Säljö, 2000; Dysthe; 2003). Wenger’s (1998) social theory of learning, Communities of practice, is an analytical tool. According to this theory learning emerges from people’s mutual engagement as participants in different activities, where the individual as well as the collective are interplaying resources. Four interconnected components are integrated in the processes of learning: Meaning – learning as experience, practice – learning as doing, community – learning as belonging, and identity – learning as becoming. To produce meaning is asserted as fundamental and involves the interaction between two constitutional processes, participant and reification. Wenger (1998) emphasizes an adequate balance between these conceptions. He stresses that most of the learning in school is about reificated knowledge with insufficient opportunities for the individual to participate. The learner and the possibility of negotiating meaning is kept in the background.

Wenger (1998) maintains the importance of the individual ownership of meaning and points out the lack of interplay between individual progress and learning in school. In addition to the individual’s own responsibility for his/her learning process, Wenger also emphasizes the importance of the environment, meaning the whole context in which the learning takes place.

The participant is always in progress in communities and between communities on different trajectories. Wenger’s use of trajectories includes a temporal dimension connecting present, past and future but that does not imply any fixed course. The practice creates both boundaries and connections across boundaries provided by products of reification (boundary objects) and their connection to people (brokering). According to Wenger, learning is not only a product of instruction. He sees instruction as a re-
source in learning. Teaching and learning represent two integrated processes, the planned and the emergent. Some of Wenger’s questions are:

1) How can we honour the emergent character of learning?
2) How can we minimize teaching so as to maximize learning?
3) What kind of rhythm and shifts of focus will allow learning and teaching to inform each other?
4) How can we maximize the processes of negotiation of meaning enabled by that interaction? (Wenger, 1998, s. 267)

**Mediation**

The concept of *mediation* summarizes the kind of process where human abilities, human beings and artefacts interact (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1991; Säljö, 2000). The world mediates through people (compare symbolic interactionism and Blumer, 1969) in a sense of indirect mediation. In that process we use both material and psychological tools (Vygotsky, 1978). It is through action and interaction that people get involved. **Cooperation**, interplay and **learning together** are therefore important concepts in the discussion of learning as a participant (Dysthe, 2003). Wells (1999) points out the importance of interplay and learning together through his interpretation of the **zone of proximal development** (Vygotsky, 1978). He regards this zone as a **collective** zone of development where cognition, cultural artefacts, the social dimensions and arts are meeting.

The theories of **creativity**, **fantasy**, **play** and **drama** by Vygotsky (1930/1995) are important points of departure in the dimension of creation (Drotner, 1991), where production and the individuality of interplay and community complement the understanding of Wenger’s social dimension and his way of talking about fantasy as a capacity for transcendence. Vygotsky (1930/1995) includes all kinds of human creation in the concept of creativity. He also maintains that fantasy is derived from experience and, accordingly, it is an ability that increases throughout life. His conclusion is that adults have more advanced creative abilities than young people. He also points out children’s play as fundamental to learning and emphasises the important meeting between emotions, intentions and intellect in the action of the **imagined situation**.

The concept of **externalization** by Bruner (2002) points to an important part in the understanding of the production process, where the musical production can also be compared to a **process of craft** (Tempte, 1982). The craftsman knows every step in the process, all the way from the raw material to a completed product.

The concept of **scaffolding** (Greenfield, 1984; Bruner, 1996) is used as a tool in understanding the architecture of the working process of the musical, and might tie up with Wenger’s (1998) **learning architectures** involving
flexibility and interaction between content and form. In the present study, Säljö’s (2002) model of a zone of proximal development has the function of explorative zone for both students and teachers, with the focus on a musical production as the solution of a problem solving, to which no one knows the answer (Wells, 1999). In the zone of proximal development all are both teachers and learners (Wells, 1999) to be compared with Rogoff (1995) and community of learners.

In the process of participation, the concept of role is an important tool in comprehending the acting and behaviour of the participants in the community of practice. The approaches of interest to this study include the concept of roletaking (Mead, 1976) and Goffman’s (1959) thoughts about people’s interactions in everyday life from a drama perspective and Hundede (1989) who sees interaction like an inner theatre and treats this ability as a competence. This thesis is focused on creation and the unpredictable, emphasizing development, framing and change, which determine the possibilities of becoming in the profession of the teacher.

Chapter 4: Method and design

The character of a qualitative way of working is, according to Larsson (1986), that the researcher wants to characterize something. The present investigation describes the experience from a human perspective, from the relation between the subject and the object. In accordance with Marton and Booth (2000) I will regard the individual as a carrier of fragments of different ways of experience, which means a description on a collective level.

There is a problem in talking with people about what they really do. Alexandersson (1994) points out the problem of discerning opinions from reflected experience. Säljö (1997) also talks about the interview as a problematic method, since the context of the interview situation has an influence on the result. Kvale (1997) maintains that an interview is a socially created linguistic interplay between two persons (note his original title “Interviews”) and cannot lay claim to any empirical accuracy. Holme and Solvang (1997) say that one proper interpretation is scarcely possible. There may be many different explanations in spite of tendencies in the data, and there is no formula to follow. The aim of the investigation is to achieve knowledge about “how the significations and intentions manifested by unique individuals and phenomena can be understood in a context of time, space and meaning” (Sjöström, 1994, s. 73, italics in the original).

Data collection, procedure and analysis

The empirical study is based on interviews with six teachers in compulsory school. The interviews are open and semi-structured and based on an interview guide (Kvale, 1997) constructed in accordance with the categories in the results of Törnquist (2000). The subject fields are: 1) ways of work-
Summery

The interviews were recorded and transcribed verbatim, and sent back to the interviewees for examination and further reflections. According to Arfwedson and Ödman (1998), a deeper qualitative meaning is achieved when the reflective practitioner (Schön, 1983) gets another chance to reflect. Five steps of analysis were made to identify both similarities and variations.

Validity and generalization

Being familiar with the task and the context is an important quality in research interviews, as pointed out by Kvale (1997). The validity is based partly on an internal subjectivity – which means that there will be a correspondence between the interpretations of the interviewer and the interviewee – and partly on an external validity, which means how the connection between the theory and the investigated phenomenon will be achieved (Lantz, 1993). Kvale (1997) convey that it is the inner logical line of reasoning that decides what the truth is. That agrees with the coherence criterion of truth. Furthermore, the pragmatic criterion of truth is represented, referring to its practical consequences.

The aim of generalization, in Kvale’s (1997) words, is not how things are, but how they can be.

Chapter 5: Result: The pedagogue in an artistic context

In the analysis there are two central dimensions appearing: a) the participation and b) the production of the musical including the artistic artefacts.

The character of the participation is mutual engagement, interest and the shared responsibility between the participants (students and teachers). Producing the musical partly promotes the teacher’s development as an educationalist and artist, and partly the pedagogical work and a broader and more intimate knowledge about the musical issue and the creative educational work. “The music teacher, the musician and the creator are put together... all parts help each other” (Bonnie, s. 15).

The result is presented in four categories: the participant, the supervisor, the manager and the artist. The participant is an overarching category.

The Participant: As soon as teachers regard themselves, their students and colleagues as participants, the relation between teachers and students begin to change. All participants become both teachers and learners during the process. One contributing factor is the sense of community, where teacher and students belong to the same thing, and another is the distribution of responsibility, where the teacher expects students to be “owners” of the production.

Musical production and the character of authentic learning are challenging in an artistic and social way. Moreover, the community grows by collaboration between teachers. Collaboration as part of the experience over
time seems to be both a security factor and a refuge for teachers learning and deviating from regular practice. The sense of connection and community forms and changes the professional identity of the teacher.

The Supervisor: The perspective of supervisors appears as a change from the traditional way of teaching and as a variety in the educational process. The character of the task is discussing, negotiating and organizing. In addition, the teacher has to be an adviser, a pilot and an instructor – a kind of trigger for the student’s own learning process. The role of supervisors involves that the teacher pays attention to the social process of the student. It also means paying attention to the expressions of musicians and students by forming and interpreting their music. Both verbal and nonverbal communications are involved in this kind of process.

Two processes emerge in the work of supervisors: the social and the artistic. When the product and the artistic process stand in the foreground, the supervisor approaches the role of a manager.

The manager: A basic feature of this category is an active responsibility to run a musical activity by leaving room for pedagogic and artistic activities. Characteristic of the manager is a goal-directed will to pursue the educational work by cooperating with other professions and institutions. The manager of art can be a model of learning but also a leader with the character of an authoritarian. Those aspects are mostly included in the bounds of musical production, where teachers act as directors and production managers. A focusing on the product and the artistic performance is a dominating feature of this category. The process of production is in the foreground – to bring the musical to a complete performance – and this calls for someone taking on the part of coordinator and director.

The Artist: In this category the act of creation is in focus. It appears partly as an inherent creative capacity and a need for expression, and partly as doing, producing and performing. Taking part in the production provides the teachers with opportunities to bring their own creative energy into composition and arranging, but they also use students as tools in the creative process. Personal involvement in music, artistic self-fulfilment and achievement are important aspects in the pedagogical work from the perspective of the artist. To be an artist in a pedagogical context involves a constant process of compromising between the teacher’s own creative needs and those of the students.

The musical production seems to provide an opportunity for the teachers’ own creative urge and an artistic interplay with free scope for intuition, improvisation and the unpredictable in the teachers’ relations to their students. Emotions and nervousness are aspects of the artistic life and unavoidable in the context of achievements and different kinds of performances. The musical performance is a way to acquaint oneself with this type of problems in practice.
Summery

**Teachers’ learning – a summary**

A structure of participation is basic to the four categories. Teachers adopt a variety of roles during the production and a variable process appears. They also develop an area of competence based on relations and interactions with the participants of the musical production. The social and artistic characters of the process are always present but their focus is constantly shifting. To act and enter into different roles as participant, supervisor, manager and artist is a form of roletaking (Mead, 1976). This is a competence important to both teachers and students in their interplay. It expounds a *pedagogical dramaturgy*, where the participants are quite aware of each other’s roles and what they can expect from each other.

Two complementary processes appear in teachers’ objectives regarding education: One personal with an individual alignment approach and another one dealing with self-realization and collective work with a scenic direction. The production of the musical is also an opportunity to apply personal and acquired knowledge. Music education and music production are integrated activities. According to the teachers’ idea of musical learning there are two creative processes touching on the *predictable* and the *unpredictable*. These concepts also appear in the teachers’ learning and educational work as a creative and improvised way of educating.

Pedagogical work in the artistic context involves aspects triggering teachers’ own learning process, where they get the chance to learn more about and from the students, and at the same time even learn more about themselves.

**Chapter 6: Discussion**

The findings of the present study reveal a pedagogical work where learning comes out of active participation and engagement in a joint activity. Participation is partly a kind of action, partly a form of belonging. In the symbiosis between those elements, the individuals construct their identity. The findings describe a *community of practice* (Wenger, 1998). Considering students as a resource in learning is a promoting factor in the teachers’ own learning and progress over time. Through the different roles promoted by the musical process, the teachers experience their work from different perspectives (Wenger, 1998).

In this study the teachers stage a context of learning by means of different roles in the educational work, which promote a *structure of relevance* (Marton & Booth, 2000). By learning to experience in a more complex and advanced way, they also learn what the situation requires. In the terms of Dewey (1999), the capability of knowledge is to understand the context that decides the matter of function and that is similar to Aristotle (Gustavsson, 2000) and the concept of *fronesis*, videlicet the *practical wisdom*.
**Summery**

**Community of practice**

The central point of Wenger’s (1998) community of practice is learning as social participation, and that is central to the present study as well. Complementary findings are also related to learning as artistic participation. In the following, I will discuss the results by using Wenger’s (1998) community of integrative components, community, identity, practice and meaning.

**Community – identity**

The formation of a community provides a deeper personal relation between the participants and their common relation to the musical production. In the findings of the study the community and sense of belonging symbolize the common collective as represented by expressions like “familiar feelings” and “part of the same thing”, where the participants feel akin to each other. The participants in the musical production construct shared meanings (Bouji, 1998), which are not obvious in traditional schoolwork.

The community affords a feeling of safety because of the participants’ mutual choice of cooperation (Hargreaves, 1998). The results even show the effect of a forced cooperation: a way of non-participation, according to Hargreaves (1998), and further according to Wenger (1998). In that case the teachers dread the participation in the musical production. The individuals defined themselves in relation to the community of practice and in that meaning the community of practice is both a boundary and a boundless practice. “Participation and non-participation are both constituents of their identities in interrelated ways” (Wenger, 1998, s. 171). The communities of practice develop ways of maintaining other practices, something which appears in the relation between the musical production and music education, between the musical activity and the school, and between the school and other institutions and the rest of the world. “Learning involves an interplay between the local and the global” (s. 228). The musical production with the artistic artefacts corresponds to boundary objects and teachers and students correspond to brokers, the links between different practices.

The individual becomes a resource in the community and the community becomes a resource to the individual (Wenger, 1998). In this study this is enabled by “role switching” between teacher and students. According to Wells’ (1998) interpretation of the zone of proximal development (Vygotsky, 1978), all the participants become learners. This also refers to scaffolding (Greenfield, 1984; Bruner, 1996) and Rogoff’s community of learners.

**Practice – meaning**

An essential aspect of the present study is learning as doing (Wenger, 1998). Bruner (2002) states that artistic means of expression turn out to
be decorations rather than fundamental ways of learning. In Wenger’s theory practice is learning, which in this study means an experience during a creative process from idea to performance. In this process the teacher takes on the identity of the profession and the educational work in an interaction with the planned and the emergent (Wenger, 1998). This is a timeconsuming process for both teachers and students.

It is the dialectical relations between the predictable and the unpredictable that stimulates teachers’ learning, where the unpredictable is a central aspect. Ziehe (1986) points out the importance of unusual learning, which corresponds to Törnquist (2000) and the musical production as producing in contrast to reproducing. The teachers in the present study express the importance of being engaged in a creative process themselves. According to Wenger (1998) participants interact, and engagement in a process of practice creates an experience of meaningfulness. The process of negotiation of meaning mentioned by Wenger (1998) summarizes this phenomenon. Negotiation of meaning involves two dualities – participation and reification and both require and enable each other.

The present study indicates a balance between participation and reification.

The musical production – the architecture of learning

The musical production works like a scaffold (Greenfield, 1984; Bruner, 1996) for the teachers’ own learning and the development of the educational work. The musical production itself involves a special way of working, structures of cooperation, and a collective creative process.

There are also a network of tasks and roles organized by cultural models, which demand different efforts on the part of the teachers. Teachers develop their profession by acting within the boundaries of those roles, for example as production managers and directors, or by being actors themselves and meeting other actors in action.

Mediating learning in an artistic context

The teacher’s educational intentions with a musical production, as part of music education, are to convey a real collective, creative and artistic process from idea to performance. In other words, to mediate what learning is in an artistic context. According to Marton and Booth (2000) it is a kind of purpose, an indirect object, videlicet what education is striving for.

The process contains aspects like technique, musical interplay and other verbal and nonverbal means of expression, social knowledge and personal development. In the interaction between the social and the artistic, participants, the artefacts of art and the emergent product, are all important aspects of the teacher’s mediated ambitions (Wertsch, 1991). The forms of education and context become mediating as well. This symbiosis between
content and form is an authentic way of learning (Brown & Collins & Duguid, 1989; Rogoff, 1990; 1995; Nagel, 1996). Situated learning and legitimate peripheral participation are expressions of a similar kind (Lave & Wenger, 1991).

The mediating process in the present study involves psychological, physical and verbal tools (Vygotsky, 1978; Säljö, 2000), but also nonverbal expressions (Wells, 1999). Nonverbal communication might be explained by Merleau-Ponty (1989, 1997) as bodily knowing. There is a dimension of a bodily understanding in the process of experience. In the study Carl expresses this by saying: “to take part in that kind of process…. You can’t describe it…. It has to be experienced”. Artefacts become integrated and applied in the process as reproductive, explorative and productive means. When producing a musical production, traditions, heritage, culture and innovation, all mediate in the process of negotiating meaning. This characterizes learning in a context (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Hundedeide, 2003). According to Leontiev (1986), mediation emerges, in people’s activities and cooperative behaviour.

The musical production also mediates both individual and collective learning in which responsibility and expectations by the participants are important aspects. All participants are regarded as resources in the learning process. According to Wells’ (1999) expansion of Vygotsky’s zone of proximal development, the musical production is a kind of problem solving activity needing both an individual and a collective effort to solve the problem. According to Kohn (1990) such cooperation means that participants have the same aim, and the success of each participant depends on all the others.

In the present study the predictable and the unpredictable are intertwined in the zone of proximal development. On the one hand, the individual is aware of his/hers knowledge and wants to show it in a performance (collective dimension), on the other hand, the individual is unaware of his/hers knowledge and wants to explore it in a performance (collective dimension). The importance of those phenomena can be explained by externalization (Bruner, 1996) and presentation (Törnquist, 2000), which testifies to the importance of both the social dimension and the product.

The pedagogical meaning of “staging”

This study draws attention to the importance of applying one’s acquired knowledge. According to the zone of proximal development acquisition is just the beginning of learning (Vygotsky, 1978; Greenfield, 1984; Säljö, 2000). Molander 1996) emphasizes knowledge in use. The musical production is an opportunity to externalize and perform knowledge acquisition in a new context (Wenger, 1998). Achievement is an aspect of performance. In this study the teacher adjusts the demands for achievements in proportion to
the student’s capacity. With an individual approach there will always be demands, but on different levels.

Working with a musical production gives the teacher a sort of legitimacy of action, both as a democratic supervisor and as a leader with an authoritative and authoritarian character. To act and enter into different roles as participant, supervisor, manager and artist is a form of roletaking (Mead, 1976). This is an important competence for both teacher and students in their interaction. It expounds a pedagogical dramaturgy, where the participants are quite aware of each other’s roles and what they can expect from each other.

The present study demonstrates the presence of both a musical and pedagogical framing (Saar, 1999). In conformity with Heiling (2000), I have found these aspects of learning to be intertwined. Another finding in this study is the importance of teachers’ emotional relations to students, which is pointed out in the research results by Hargreaves (1998) and Rhöse (2003). Vygotsky’s theories stress the combination of emotions, intellect, artistry, play and fantasy as resources in learning. In this study, the pedagogical work in an artistic context illustrates this combination.

Being on stage means to be confronted with many problems like success and failure and a lot of nervousness that both students and teachers have to deal with. According to Sørensen (1997), the process of learning is a risky venture, which calls for resistance, agony, frustration and happiness. In her metaphoric picture of the pedagogue as an instructor, she points out that the instructor should know the authors well enough to be able to play with their potentials. This study demonstrates those qualities. An important incitement in the teacher’s profession is, according to Ziehe (1994), that the teacher makes his/her competence productive in an active way. This has been demonstrated in the present study.

Understanding the musical production in school as a community of practice implies that it is not an isolated activity in music education. The musical production develops ways of maintaining connections with other practices and even the whole world (Wenger, 1998). According to The National Assessment (2003) all kinds of music and culture products can become resources in school, though students are creative receivers of different cultural products and can be active in their own musical production of meaning. The collective creating process, as represented in this study, where both teachers and students participate, promotes a balance between participation and reification in the process of negotiating meaning (Wenger, 1998). Sandberg (1996) points out both a communicative alignment and an aesthetic normative alignment as important factors in music education. The teachers themselves can be culture exponents as well as the students (Tambling, 1999).
In the present study, form and content were found to have the same dignity. A main conclusion is the importance of educational design. The way education is designed is a mediating message (Säljö, 1999, personal communication). According to Carlgren and Marton (2000), and their discussion about shaping learning environments, the musical production as part of music education might be one form of a symbiotic construction. In this community, students and teachers meet in a mutual learning process and negotiation of meaning, promoting a deeper understanding of the pedagogical work in an artistic context.
Referenser


Referenser


Referenser


Referenser


Nationalencyklopedin 2005 Ne.se


Referenser


Referenser


Referenser


Musikalprojekten


Nedan följer en schematisk uppställning över de fem musicalprojekten (Figur 1). Figurern utgör ett komplement till beskrivningen i löpande text som presenteras nedan. Uppställningen baseras på intervjuersonernas information och är tänkt att användas som en guide till läsaren för att kunna relatera utsagorna till respektive sammanhang. Skolorna benämns A, B, C, D och E.

### Musikalprojekten – en översikt

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skola</th>
<th>A (Anne, Alma)</th>
<th>B (Bonnie)</th>
<th>C (Carl)</th>
<th>D (Dan)</th>
<th>E (Emma)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Åk</td>
<td>Klass 5 och 7</td>
<td>Klass 8</td>
<td>Klass 9</td>
<td>Klass 9</td>
<td>Klass 5</td>
</tr>
<tr>
<td>Grund- skola</td>
<td>Musikklass</td>
<td>Vanliga klasser</td>
<td>Musikklass</td>
<td>Vanliga klasser</td>
<td>Kulturprofil</td>
</tr>
<tr>
<td>Antal involverade elever</td>
<td>25-30 elever i varje klass var med två olika musikaler samtidigt</td>
<td>Samtliga parallellklasser 100-150 elever är verksamma med projekt, elever medan ca 50 elever arbetar med musikalen</td>
<td>Ca 25 elever</td>
<td>Samtliga parallellklasser ca 90 elever</td>
<td>Samtliga parallellklasser ca 75 elever</td>
</tr>
<tr>
<td>Benämningar</td>
<td>Musikal (opera)</td>
<td>Musikal (kabaré)</td>
<td>Musikal</td>
<td>Musikal</td>
<td>Musikal (musik-teater)</td>
</tr>
<tr>
<td>Lärar- samverkan</td>
<td>Musiklärare, klasslärare, språklärare, slöjlärare, bildlärare</td>
<td>Två musiklärare, klasslärare fri, tidsledare, textil- lärare</td>
<td>Två musiklärare, matematik, slöjd, engelska, tyska, fysik, biologi, kemi samt svenska</td>
<td>Svensklärare, musik, engelska, musik/matematik, slöjd/bildlärare klassföre- ständarna i respektive klass.</td>
<td>Musiklärare, klasslärare</td>
</tr>
<tr>
<td>Samverkan med proffs /institutioner utanför skolan</td>
<td>Stadsteater/ljud och ljus, Fortbildningsprojekt</td>
<td>Kulturskola, studieförbund, Kommunen</td>
<td>Ljud och ljus, Dansare, regissör</td>
<td>Ingen redovisad samverkan</td>
<td>Ljud och ljus</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Beskrivning av de olika musikalprojekten

Projektet på skola B startade i början av åttiohål och har sedan dess varit en årlig återkommande verksamhet. Grundidén är att alla elever i årsår åtta ska medverka i en kultuverksamhet på skolan där de får välja mellan olika verksamheter. Inom musik arbetar lärare och elever med musikalprojekt, där olika grupper ingår såsom skådespelargrupp, musikgrupp, dansgrupp, ljudgrupp, ljusgrupp, dekorgrupp och scenografigrupp. För musikalprojektets finansiering söker man sig utanför skolan till kommunernas kulturinrättningar. Under de senaste åren har skolan engagerat regissörer och professionella dansare, men stommen i arbetet består av skolans lärare och musikföreningen (skola och fritidsgård). Läraren på fritidsgården är en viktig länk som ansvarar för ljud- och ljusgruppens arbete i projektet och som i vanliga fall leder musikföreningen. I denna förening ingår idén om att utnyttja samma lokaler, kunng personal och utrustning vilket gör att skolan har en väl utbyggd musikinstitution med ett regelbundet samarbete med fritidsgården. Samtliga klassföreståndare i
årskurs åtta medverkar under projektveckan. Skolans textillärare ansvarar för dekor- och scenografigruppernas arbete. Det är cirka 50 elever engage-
rade i musikalprojektet, som genomförs under en vecka då all annan undervisning ligger nere.

I musikalprojektet ingår, förutom de grupper som medverkar i själva produktionen, en dokumentationsgrupp, en affischgrupp och en PR-grupp. I slutet av projektveckan förvandlas hela skolan till ett kulturhus, där alla olika projekt strålar samman. Musikalen framförs på skolan både internt och offentligt. Hela företeelserna brukar uppmärksammas av pressen och föreställningen spelas in på video. I mån av tid framförs även före-
ställningar på andra platser i kommunen, exempelvis konsthallen eller stadshallen.


evenemang. Föreställningarna görs koncentrerat under en tiodagsperiod.

På skola D görs en årlig musikal i årskurs nio med ca 90 elever. Eleverna delas in i arbetsgrupper som arbetar med bland annat manus, komposi-
tion, scenografi, ljud- och ljus och koreografi. Lärarlaget består av svensklärare, två tvåämneslärare med kombinationen musik/engelska och mu-
sik/matematik, slöjdlärare och bildlärare och andra intresserade lärare som undervisar i årskurs nio samt klassföreståndarna i respektive klass. Hela projektet koncentreras till en kulturvecka i maj, då alla nior är frilag-
da från undervisning i alla ämnen. Manusarbetet börjar dock redan vid vårterminens början genom att två till tre personer ur varje klass (åk 9) bör-
jar arbeta med tema, scenario, manus och repliker.

för regin. Inför föreställningen förvandlas idrottshallen till en teaterarena och generalrepetitionen är öppen för skolans elever. Därefter framförs två offentliga föreställningar för föräldrar och anhöriga och andra intresserade.
