Musiklärares handlingsutrymme - möjligheter och begränsningar

Houmann, Anna

2010

Link to publication

Citation for published version (APA):

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

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

Anna Houmann
Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

In conclusion, the knowledge base of discretionary power and the creation of discretionary power consist of three dimensions: knowledge about discretionary power, knowledge through discretionary power and knowledge in discretionary power.
3.2 Begreppet handlingsutrymme
– en definition av begreppet
3.2.1 Dimensioner av handlingsutrymme
3.2.2 Autonomi
3.2.3 Makt
3.2.4 Kontroll
3.2.5 Krav
3.2.6 Socialt stöd
3.2.7 Tillit
3.3 Sammanfattning av de teoretiska utgångspunktarna

4 METODOLOGI OCH DESIGN
4.1 Att få tillgång till andras livsvärld
– den tredimensionella modellen
4.2 Metodprinciper
4.3 Studiens design och genomförande
4.3.1 Informanter
4.3.2 Arrangemangen kring intervjuerna
4.3.3 Intervjusituationen
4.3.4 Datainsamling
4.3.5 Dataanalys
4.3.6 Analys av hur förutsättningar kan skapas
förr att identifiera och erövra handlingsutrymme
4.3.7 Forskningsetiska aspekter och studiens validitet

5 MUSIKLÄRARES HANDLINGsutRYMME
– MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR
5.1 Fenomenologiska glasögon - att betrakta resultatet genom
en livsvärldsfenomenologisk lins
5.2 Musiklärares handlingsutrymme
5.2.1 Traditioner och föreställningar
5.2.2 Undervisningens form
5.2.3 Undervisningens innehåll
5.2.4 Språket som redskap
5.2.5 Reflektion
5.2.6 Utveckling genom målbeskrivningar
5.2.7 Utveckling genom samtal
5.2.8 Samvara med gemensamt intresse
5.2.9 Stanna upp – stimulans – lustfyllt utmaning
5.2.10 Att vara trygg i sitt värde
5.3 Möjliggörande respektive begränsande processer
   5.3.1 Att vilja men inte kunna
   5.3.2 Att vilja men inte veta hur
   5.3.3 Att kunna men inte vilja
   5.3.4 Medvetandegöra handlingsutrymme
   5.3.5 Tillåta handlingsutrymme
   5.3.6 Finna eller skapa källor där kraft kan hämtas
5.4 Sammanfattning av resultaten

6 DISKUSSION

6.1 Musiklärarens handlingsutrymme
   – möjligheter och begränsningar
     6.1.1 Att lära om, i och genom handlingsutrymme
     6.1.2 Handlingsutrymme mellan musiklärare och institutionellt sammanhang
     6.1.3 Handlingsutrymme mellan musiklärare och uppgift
     6.1.4 Handlingsutrymme mellan musiklärare och relationer till andra
6.2 Modellens metodologiska implikationer för resultaten
6.3 Den mångdimensionella musiklärarrollen
6.4 Tillämpning
     6.4.1 I musiklärarutbildning
     6.4.2 I musikpedagogisk verksamhet

7 ENGLISH SUMMARY

REFERENSER

APPENDIX 1

APPENDIX 2
Att skriva en avhandling är ett omfattande individuellt projekt men ändå inte ett ensamarbete. Många personer har bidragit till att den här avhandlingen har kommit till stånd och jag vill här tacka några särskilt.

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


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

Ett varmt tack går till doktorander, lektorer och docent vid institutionen för musikpedagogik på Musikhögskolan i Malmö. Tack för fin gemenskap och intressanta meningsutbyten under studietiden.
Kollegor, studenter och personal på min arbetsplats, Musikhögskolan i Malmö, har på olika sätt stöttat och uppmuntrat mig under forskarutbildningen. Det har varit värdefullt att emellanåt få rikta uppmärksamheten mot annat än avhandlingsarbetet.

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


Malmö 2010-10-14
Anna Houmann
JAG DVÄLJS I MÖjlIGHETEN
OCH EJ I PROSANS TVÅNG
MED MÅNGA FLERA FÖNSTER
OCH DÖRR PÅ DÖRR I RAD,

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

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

EMILY DICKINSON (1830-86)
NÄRVÅRANDE

INKÄNNITALN

KREATIV

I denna studie undersöks musiklärares och musiklärarstudenters levda erfarenheter av handlingsutrymme. Den definition av handlingsutrymme jag använt i den här studien är att ha möjligheter och kunskap att göra egna professionella bedömningar och val i det dagliga arbetet. Musikläraren befinner sig i en pro-
fessionssfär mellan skolans uppdrag och elevernas intressen. Och i den sfären, i handlingsutrymmet, förväntas musikläraren verka med sin kunskap, sin fantasi och kreativitet och sina egna överväganden om vad som är rätt eller fel att göra i den aktuella situationen. Detta är på så sätt en studie av möjligheter och begränsningar; av processen som skapar och återskapar professionellt arbete. Deltagarna i studien är musiklärare och musiklärarstudenter och i fokus står deras levda erfarenheter av handlingsutrymme i deras skolkontexter. Ett övergripande syfte med studien är att undersöka och problematisera musiklärares handlingsutrymme.

Inledning

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


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

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

Hargreaves och Goodson (2003) hävdar att lärarprofessionen är en nyckelaktör i dagens samhälle när det gäller förändring. Skolan används ofta som ett verktyg när syftet är att implementera nya politiska idéer. Lärare möter en situa-
Kapitel 1

Kapitel 1


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

Hur stark är då den bild av läraryrket som gjort avtryck på musiklärare och musiklärarstudenter? Kommer musiklärarstudenter att undervisa som de
blivit undervisade? Eller är processen i utbildningen starkare, det vill säga, klarar musiklärarutbildningen av att utveckla reflekterande praktiker som på ett medvetet sätt kan dra nytta av sina erfarenheter och skapa nya vägar till att utveckla sitt handlingsutrymme?


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

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


1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

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

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

FÖLJANDE FORSKNINGSFRÅGOR HAR FORMULERATS:
- Vad innebär handlingsutrymme för musiklärare och musiklärarstudenter?
- Hur och var skapas musiklärares och musiklärarstudenters handlingsutrymme?
- Vilka möjliggörande respektive begränsande processer kan identifieras i skapandet av handlingsutrymme?
MED UTGÅNGSPUNKT I RESULTATEN FRÅN DESSA TRE FRÅGOR KOMMER ÄVEN EN FJÄRDE FRÅGA ATT DISKUTERAS:

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

1.2 VAD STUDIEN ÄR OCH INTE ÄR
– AVGRÄNSNINGAR

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


1.3 AVHANDLINGENS DISPOSITION

Efter detta inledningskapitel presenteras i Kapitel 2 tidigare forskning om lärarprofessionen i mer generella termer tillsammans med en diskussion kring fenomenet handlingsutrymme i relation till lärarprofessionen. Musiklärares handlingsutrymme och deras yrke diskuteras. Strukturella förändringar kommer att presenteras tillsammans med konsekvenserna. Avslutningsvis fokuseras två olika sätt att studera lärares arbete; skolkultur och ramfaktorteori.
I Kapitel 3 beskrivs det kunskapsteoretiska perspektivet som arbetet utgår ifrån, nämligen en livsvärldsansats med en fenomenologisk kunskapsteori. Några fenomenologiska begrepp som är centrala för arbetet presenteras.


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

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

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

En engelsk sammanfattning av avhandlingens innehåll avslutar framställningen.
LÄRARENS ROLL

Social kompetens

Ödmjuk
Kapitel 2

Arbetsvillkor i musikläraryrket – bakgrund och tidigare forskning


2.1 LÄRARES ARBETE OCH ARBETSVILLKOR


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


Att vara musiklärare innebär att vara representant för en organisation. Organisationen kan vara offentlig, privat eller ideell. Oavsett vilket innebär musiklärar-
Arbetsvillkor i musikläraryrket – bakgrund och tidigare forskning

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


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


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


Kapitel 2


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

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

2.2 FÖRÄNDRINGAR I STRUKTUR OCH ORGANISATION – REFORMER I LÄRARPRESSJENEN


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


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

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

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

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

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


### 2.2.1 DECENTRALISERINGEN


2.2.2 MÅLSTYRT ARBETE


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


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

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


2.2.3 ÖLA 2000


2.3 HANDLINGsutrymme SOM FRIRUM


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

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

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

Arbetsvillkor i musikläraryrket – bakgrund och tidigare forskning


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


2.4 HANDLINGsutrymme ur ett ramfaktor-teoretiskt perspektiv

Sandberg (1996) skriver i sin musikpedagogiska avhandling att ramfaktorteorin i en mening kan ”identifiera de ramfaktorer som begränsar aktörernas handlingsutrymme i skolmiljön i relation till de handlingsutrymmen som ligger öppna för aktörerna att utnyttja eller förändra” (s.194). Han menar att några av faktorerna ligger bortom lärares kontroll men att problemen som uppstår lika
gärna kan vara betingade av yttre strukturella faktorer som av lärarnas sätt att bemästra situationen. Skolans arbetsmiljö erbjuder på samma gång ett antal restriktioner som ett antal möjligheter.

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

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


En slutsats som Sandberg (1996) drar är att lärares bristande ämneskompetens minskar handlingsutrymmet när det gäller att arbeta med målfrågor och att styra undervisningsprocesser i musik. Lärarna saknar ofta de kunskaper som behövs när undervisningsmål ska formuleras, när undervisningen i musik ska utvärderas och när betyg ska sättas. Den decentraliserade skolan innebär ett ökat ansvartagande och ett större friutrymme för lärare att organisera undervisningens inriktning, innehåll och arbetsformer. Om de brister i kompetens att utifrån den enskilda skolans förutsättningar kunna tolka och analysera de nationella målen för att forma och utveckla undervisningen i musik, blir det
minst sagt problematiskt. Sandberg spår att lärarens ökade ansvar och frihet kommer att öka kraven på såväl lärarprofessionalitet som deras musikaliska ämnsskompetens.


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


Den strukturella nivån (se Figur 2.2) beskrivs av Sandberg (1996) utifrån ett ramfaktorteoretiskt perspektiv och utvidgas och kompletteras med aktörs-
perspektivet. Ur detta mer dynamiska perspektiv skulle man kunna utläsa att skolan erbjuder och pekar på ett antal utmaningar och möjligheter som aktörerna med kompetens kan överskrida och vidareutveckla. Modellen har fyra fält som förutsätter och definierar varandra.


![Diagram](image-url)
forändringar av organisatoriska och administrativa regelsystem som formas av inre behov och önskemål, lokala utvecklingsarbeten.


2.5 HANDLINGSSUTRYMME OCH ATT vara MUSIKLÄRARE


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

Vi utvecklar begrepp och föreställningar som vi använder som glasögon när vi uppfattar, betraktar, analyserar, tolkar, handlar i och förstår omgivningen. Ofta är dessa glasögon omedvetna för oss själva, vi tycker oss se ”världen som den är”. (s. 8-9)
Andersson (2005) menar att det finns ett institutionaliserat synsätt bland lärarna på musikskolan. Musikskolans legitimitet gör att arbetsformerna inte ifrågasätts och dess traditioner är väl förankrade i lärarkåren. Musikskolan som institution blir då en stark faktor i valet av undervisningsmetoder och den repertoar som används. Viljan att möta elevernas önskemål får ofta ge vika för lärarnas institutionsdidaktiska idéer, som enligt Andersson ofta speglar normativa ideologier. Det medför att man kan se på musikskolans verksamhet som en institution där traditionella värden tas tillvara och förmedlas till eleverna. Den reflektion som lärarna gör över det praktiska handlandet är ”på en nivå som är så pass allmän att det pedagogiska handlingsutrymmet blir begränsat” (s. 100).

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


Den ökade professionaliseringen leder till att varje yrkesman sätter sin egen standard ( Arbetsmiljöinspektionen, 2002). Varje professionell grupp har egna normer för vilken tjänst som en ”kund” eller ”klient” har rätt att förvänta sig, vad en elev har rätt att kräva av en lärare eller av skolan. När dessa normer eller värderingar inte kan upprätthållas uppstår frustration. Att känna sig tvingad att utföra en insats som uppfattas som professionellt undermålig kränker den
professionella identiteten, även om insatsen är beordrad av ägare, ledning eller politiker. Det psykologiska kontraktet färgas i dessa fall kraftigt av ”kärleken till yrket” (Arbetsmiljöinspektionen, 2002). I många verksamheter förstärks dessutom frustrationen över att behöva göra ett undermåligt jobb om man anser att den mediokra prestationen kommer att försämra verksamhetens intjäningsmöjligheter på sikt.


I mötet med eleverna sätts strategierna på prov. Återigen styr värderingarna hur läraren bemöter, bedömer och eventuellt löser problem. “Att fatta snabba
och adekvata beslut är en viktig del av den professionelle lärarens kunskaps- bas” (s. 16). Flexibilitet är här jämställt med Schöns (1983) reflection in action som avser den professionelles omedelbara samspel med omgivningen och de beslut som fattas mot bakgrund av intrycken i stunden, tidigare erfarenheter och värderingar.


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

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

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


2.6 HANDLINGsutRYMME OCH ATT BLI MUSIKLÄRARE


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


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


Lundquist (1998) beskriver fyra grupper av åtgärder som viktiga påverkansvägar för anpassning in i ämbetsmannarollen; socialisering, discipinering,
kontroll och utbildning. Socialiserings innebär att ämbetsmannen övertar och
internaliserar de värden, verklighetsuppfattningar och identifikationer som
organisationen har. Disciplinering innebär att man lär sig skilja mellan de
krav som ställs på tjänsten och sina personliga värderingar, verklighetsuppf-
fattningar och identifikationer. Kontroll medför att överordnade kan ändra och
förkasta tjänstemannens beslut, och där han/hon måste förhålla sig till detta
antingen genom anpassning eller genom att agera utifrån andra handlings-
alternativ. Utbildning innebär att tjänstemannen ska lära sig förstå och kunna
hantera organisationens och rollens möjligheter och begränsningar. Denna
anpassningsprocess sker på olika sätt genom att man har tillbringat tid i verks-
samheten där man anpassats till organisationen, yrkesrollen och språkbruket.
Det här kan jämföras med den verksamhetsförlagda utbildning som finns inom
ramen för musiklärarutbildningen.

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

Roller kan också definieras som förhandlingsbara överenskommelser som
växer fram mellan individer. I detta perspektiv betonas interaktionen och det
ömsesidiga förhållande som finns mellan individ och samhälle (Mead, 1995).
Människors relationer och beteenden är beroende av de specifika situationer
vari individen interagerar. En roll är relaterad till ömsesidigt utbyte med andra
genom personliga relationer, institutioner och/eller andra sociala nätverk
(Ashforth, 2001; Collins, 2004; Goffman, 2004). Det innebär att den uppsättning
roller som står i relation till en given social position inte är statiska utan kan
förändras med situationen och över tid. Roller för yrkesutövningar innefattar
olika mer eller mindre formaliserade överenskommelser (Selander, 2006).
En yrkesroll är således en social roll som har en specifik position i en organisation, är detaljerad och styrdf styrk av befattningsskrivningar och formella regler som exempelvis lagstiftning. Andra aspekter som ingår i yrkesrollen är hur den enskilda personen tolkar sin roll i relation till sina egna förväntningar och samspel med andra i arbetsgruppen samt de samhälleliga förväntningar som finns på yrkesutövandet. Med utgångspunkt i denna komplexitet kommer den enskilda personen att tolka sin roll och använda sitt professionella handlingsutrymme.


Berger och Luckman (1998) skiljer mellan primär och sekundär socialisation. Genom dessa har den individ som valt att bli lärare fått en bild utav lärarrollen under sin skoltid, eftersom rollen innehåller både känslomässiga och rationella inslag. Socialisationen till lärare skiljer sig från socialisationen till många andra yrken i dagens samhälle genom att den påbörjas redan i tidig barnålder och fortsätter under tiden som skolelev, under utbildningen och i yrkesverksamheten (Jordell, 1986).
Lortie (1975) betonar det för läraryrket unika förhållande att den blivande läraren i motsats till andra yrkesutövare under hela sin skoltid haft möjligheter att förbereda sig inför sitt yrke genom att observera och vara en rollpartner till sin lärare. På så sätt har tidigare erfarenheter format de föreställningar och den kunskapssyn studenterna har då de börjar utbildningen. Vilka dessa föreställningar är beror enligt Lortie på vilka erfarenheter de bär med sig och i vilken kontext de ingått för lärarutbildningen.

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

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

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

2.6.2 LÄRARES YRKESNORMER


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


2.6.3 LÄRARUTBILDNINGEN


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

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

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

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


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


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

2.7 SAMMANFATTNING

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

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

Det krävs många makaroner för att bli mätt och bra lärare.


Även om fenomenologi används som den huvudsakliga teorin i den här studien har ett antal teoretiska begrepp relevanta för syftet av studien utkristalliserat sig som hjälp för att undersöka och förklara musiklärares handlingsutrymme. I den andra delen av detta kapitel presenteras de teoretiska begrepp som befunnits värdefulla och till stor hjälp i undersökan det av sociala fenomenet i fråga.
I följande avsnitt presenteras de centrala innebörder av livsvärldsbegreppet, som avhandlingens forskningsfrågor öppnar för. Livsvärlden beskrivs som all kunskaps grund och som en meningsfull värld. Med denna fenomenologiska grund som utgångspunkt introduceras begreppen öpphet, horisont och tolkning.

### 3.1 ETT LIVSVÄRLDSFENOMENOLOGISKT BETRAKTELSESÄTT


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

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

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

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

Kapitel 3

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

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


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


3.1.2 LIVSVÄRLDEN SOM MENINGSSAMMANHANG


Den cirkularitet som råder mellan den levda kroppen och livsvärlden innebär att människan både påverkas av sin omgivning och påverkar den (Bengtsson, 1998). Den ömsesidiga inverkan mellan den levda kroppen och livsvärlden
utnyttjas även i den syn på lärande som denna studie bygger på, det vill säga som en ömsesidighet mellan lärande och den miljö i vilken lärande sker.


### 3.1.3 LIVSVÄRLDEN SOM INTENTIONAL VÄRLD


3.1.4 LIVSVÄRLDEN SOM SOCIAL VÄRLD

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


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

3.1.5 LIVSVÄRLDEN SOM LEVD VÄRLD

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

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

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

3.1.6 ÖPPENHET OCH TOLKNING

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

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

Öppenheter riktar uppmärksamheten mot möjligheten att vidga sitt synfält i meningen att få tillgång till det som befinner sig utanför den egna synvinkeln, det synfält som känns nära och bekant. Öberg Tuleus (2008) menar att man med frågans hjälp kan öppna för andra synvinklar än de redan bekanta, vilket i ett vetenskapligt sammanhang också innebär en drivkraft att öppna för nya teoretiska perspektiv för att på så vis få tillgång till andra möjliga tolkningar. van Manen (1997) menar att ”a phenomenological description is always one interpretation, and no single interpretation of human experience will ever exhaust the possibility of yet another complementary, or even potentially richer or deeper description” (s. 31). Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktningsätt gestaltar här den hållning som betecknas perspektivriktom. Den innebär att
valet av perspektiv avgörs av ”vad som kan vara mest fruktbart i förhållande till det som ska studeras. Det är syftet med undersökningen och själva frågans art som avgör vad som kan ge de rikaste tolkningsmöjligheterna” (Gustavsson, 2003, s. 42).


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

Enligt Gadamer innebär ”att försätta sig” en rörelse mellan det bekanta och det obekanta. Som forskare ingår jag själv i den livsvärld jag vill utveckla kunskap i. Det innebär att jag inte kan studera någonting utifrån, men genom att jag delar livsvärlden med andra kan jag också få tillgång till delar av andra människors erfarna värld. ”Att försätta sig” betyder varken att jag anpassar mig till den andras situation eller att den andra anpassar sig till min situation, utan ”det betyder alltid en höjning till en högre gemenskap, som övervinner inte bara ens egen partikularitet utan också den andres” (Gadamer, 1960, s. 152-153). I föreliggande avhandling innebär resonemangen att frågan om vad som kännetecknar erfarenheten av handlingsutrymme avgränsar den synvinkel inom vilken fenomenet handlingsutrymme kan framtråda, medan handlingsutrymme som levd erfarenhet blir synlig i rörelsen mellan betraktarens horisont och den andras. Enligt Merleau-Ponty (1962/1999) lever vi i en värld
som delas med andra. Det innebär att vi också kan ha en insikt och förståelse för varandras världar. För att kunna förstå andra människor krävs det att vi interagerar med dem, det krävs att våra världar möts så att vi blir "delar av samma helhet" (Johansson, 1999, s. 31-32). Därför måste livsvärldsforskaren möta och interagera med de människor man vill berätta någonting om i de vardagliga och naturliga situationer man vill förstå (Bengtsson, 1999). Det krävs en närvaro, ett engagemang och en riktadhet i mötet med andra.

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

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

3.2 **BEGREPPET HANDLINGSUTRymsME – EN DEFINITION AV BEGREPPET**


3.2.1 **DIMENSIONER AV HANDLINGSUTRymME**

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


Galligan (1990) definierar handlingsutrymme som ”power delegated within a system of authority to an official or set of officials, where they have some significant scope for settling the reasons and standards according to which that
\textit{power is to be exercised, and for applying them in the making of specific decisions}” (s. 21). Evetts (2002) beskriver sin syn på vad handlingsutrymme innefattar och här blir det tydligt att handlingsutrymme är ett komplex fenomen där många olika aspekter måste tas med i beräkningen:

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

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


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


Beskrivningarna ovan ger en indikation om vad handlingsutrymme kan innefatta men de är inte särskilt specifika. Vad som hittills poängterats är att handlingsutrymme handlar om repertoarer av handlingsalternativ och att dessa repertoarer är beroende av varierande villkor (Gustafsson, 1989). Handlingsutrymme, när det gäller ett kännetecken på professionellas arbetsvillkor, bety-
Kapitel 3


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

3.2.2 AUTONOMI

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

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


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

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

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

3.2.3      MAKT

En viktig aspekt av handlingsutrymme är begreppet makt. Makt påverkar rela-
tioner mellan två eller flera aktörer (Ahrne et al., 1996). Det är dels en formell
makt, som grundas i en föreskriven ordning och dels en social process som
utvecklas över tid. Engström (2005) skiljer i studiet av lärare och deras arbete,
mellan tre olika maktkällor: positionsmakt, individuell makt och professionell
makt. Positionsmakt åsyftar den makt en aktör har på grund av den position
han/hon har i exempelvis en organisation. En lärare som har arbetat länge
och har skaffat sig mycket erfarenhet kan använda den här positionen för att
uppnå önskade mål. Professionell makt involverar det anspråk på kunskap som
aktörer kan göra; i den här studien har musiklärarna en formell universitet-
sutbildning. Den kunskap, som kan leda till makt, kan variera från musiklärare
till musiklärare, bland annat genom att de utvecklas med tiden i professionen. Med individuell makt åsyftar Engström relationen mellan en lärare och hans/ hennes rektor; i den här studien är det möjligt att tala om individuell makt i relationen till både kolleger och rektorer.


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

3.2.4 KONTROLL


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


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

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

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


3.2.5 KRAV


I den här studien som behandlar musiklärare – är det kanske mer adekvat att betrakta krav från en annan utgångspunkt. Det kan å ena sidan handla om vilka krav andra parter sätter på musiklärarna och på musiklärarrollen i form av roll-
förväntningar. Å andra sidan kan krav också ses som en beskrivning av den individuella musiklärarens egna krav på musiklärarrollen: dennes egen syn på vad musiklärarrollen är och kanske borde vara, vilket inte nödvändigtvis sammanfaller. Det kan också handla om vad en musiklärare föreställer sig förväntas av henne i hennes professionella roll.

3.2.6 SOCIALT STÖD


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

3.2.7. TILLIT

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

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

3.3 **SAMMANFATTNING AV DE TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTERNA**

Ett livsvärldsfenomenologiskt betraktelsesätt tar sin utgångspunkt i livsvärlden som all kunskaps grund och som meningssfull värld. Betraktelsesättet uttrycker sålunda en kunskapsteoretisk förståelse av samhälls- och beteendevetenskaplig kunskap som grundlagd i vardaglig kunskap, medan den mening som framträder riktar uppmärksamheten mot livsvärlden som intentional värld, levd värld och social värld. En implikation av denna utgångspunkt är att frågan om möjliga innebörder av komplexitet måste ställas. Merleau-Ponty (1945) hävdar att det sanna finns i den komplexa värld vi lever i och att på något sätt försöka reducera den innebär att framställa en förenklad och i någon mening felaktig eller osann bild av världen. Problemet gäller hur vi ska framställa
Kapitel 3


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

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


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

Teoretiska utgångspunkter


### 4.1 ATT FÅ TILLGÅNG TILL ANDRAS LIVSVÄRLD – DEN TREDIMENSIONELLA MODELLEN

Livsvärldsforskaren försöker visserligen genom erfarenhet få kunskap om andras livsvärldar, men det medför inte att man har en klar tillgång till dem. Vad vi väljer att studera beror bland annat på vilka antaganden vi gör om den
verklighet vi ska studera och vad erfarenhet är. Dessa antaganden utgörs anti-
gen av våra implicita vardagsföreställningar eller också kan de vara explicit
valda.

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

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

Själva byggandet av modellerna hade till syfte att levandegöra teorin om hur
en musiklärare ”skal” vara. Uppgiften var utformad så att den innehöll dyna-
miska kopplingar mellan teori och praktik. Samtidigt skapades förutsättning-
ningar för studenten att med gestaltandets hjälp förflytta tanken från det omed-
elbara och konkreta till mer abstrakta och teoretiska resonemang. Det kom
till att ge en livsvärld i modellform som samtidigt gav en möjlighet att skapa
distans, göra det bekanta obekant och hålla livsvärlden ”i handen” i samband
med intervjuerna. Ett fenomenologiskt betraktelsesätt innebär i föreliggande
avhandling bland annat att vara öppen för erfarenheter (Gadamer, 1960/2004).
I samband med modellerna tog en strategi om följsamhet och lyhördhet form
hos mig som forskare.
Studenternas modeller var alla helt unika och den uppfinningsrikedom och kreativitet som blir påtaglig när man håller i och tittar på modellerna gör dem inte rättvisa i text. Studenterna har målat, sytt, bakat, vävt, snickrat, svetsat, skurit, klippt, klisterat, plastat in och gjort keramik (se Appendix). De har skrivit på paper, tyg, läder, trä, lera, godis, bröd, frukt, pasta, plast, glas, CD- och vinylskivor och etsat i plåt. Det verkade inte finnas några gränser för vilka material och vilka former som modellerna kunde vara gjorda av och i. De flesta studenter har utgått ifrån de begrepp, egenskaper och kunskaper som de ville ha med i modellen och sedan letat efter en passande form. Andra har skapat eller utgått ifrån en befintlig form och kopplat denna till de ord som de valt. Endast ett fåtal studenter har gjort halvfärdiga modeller eller dåligt underbyggda sådana.


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

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

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

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

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

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

4.2 METODPRINCIPER


Vilken metod som används kan ses som en fråga om att inom ramen för det teoretiska perspektivet övervåga olika metoders möjlighet att bidra till en fördjupad förståelse av forskningsobjektet. Olika metoder är sålunda förknippade med olika teoretiska antaganden, vilket innebär att oavsett vilken metod eller arbetsteknik som används bör grunden för valet klargöras (Silverman, 2006). Forskningsfrågorna har använts som riktningsvisare när tvekan har uppstått
Kapitel 4

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


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

4.3 STUDIENS DESIGN OCH GENOMFÖRANDE

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

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

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

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


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


4.3.1 INFORMANTER
Studenterna valdes ut från lärarutbildningen i musik vid en Musikhögskola. För att skapa variation i urvalet betraktades faktorer som bakgrund, yrkeserfarenhet, kön och val av inriktning på lärarutbildningen i musik. Inför intervjun 2003 valdes tio studenter (fem kvinnor och fem män): tre från IE (med instrumental- och ensemblelärareinriktning); fyra från G (lärarinriktning mot grundskola och gymnasieskola); tre från Ga (inriktning mot grundskola och gymnasieskola i
musik och ett annat ämne). Inför intervjun 2004 valdes tio studenter (sex kvinnor och fyra män); fyra från IE, fyra från G och två från Ga.

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

Kapitel 4


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

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

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

4.3.2 ARRANGEMANGEN KRING INTERVJUERNAS

Intervjuerna ägde rum på platser och tidpunkter som valdes i samråd med informanterna. Ett rum valdes där samtalen kunde ske i avskildhet och utan störning. Förfaringsståttet hade som syfte att skapa förutsättningar för ett öppet och avspänt intervjuklimat.
Intervjuernas tidslängd varierade från 45 minuter till 1 1/2 timme. De avslutades när ämnet var uttömt och inget nytt avseende modellen eller begreppet handlingsutrymme verkade komma fram i samtalet.


4.3.3 INTERVJUSITUATIONEN


Den första fasen syftade till att etablera kontakt och närhet genom att skapa en så avspänd atmosfär som möjligt för att underlätta för både mig och informanten att vara fokuserade på det som vi skulle samtala om. En sådan atmosfär föder kreativa tankar och underlätta reflektion. Att skapa denna atmosfär skedde genom vardagsligt samtal kring modellen. Modellen fungerade som en
nyckel till livsvärlden och till fas två för både lärare och studenter. I de flesta fall lyckades det att skapa en avspänd och öppen intervju situation. Följande citat belyser att så var fallet. I citaten anges vem som uttalar replikerna med tecknet I som betyder informant, samt tecknet Int som står för forskaren. Det gäller för samtliga citat som återges i detta kapitel:

I: På ett sätt kan man ju säga att mitt handlingsutrymme utvecklas genom att jag får sitta här i lugn och ro och prata med dig...

Int: Hur menar du då?

I: Ja, när vi sitter och pratar så här... det är avslappnat på nå’t vis. Det gör att man liksom... tänker bättre eller tar sig tid att tänka lite. Det ger en lite an... drum att sitta och prata och reflektera över vad man har gjort [modellen]. (S4)


Den andra fasen innebar själva datainsamlingen. Denna fas presenteras närmare i stycket om datainsamlingen. Den tredje fasen innebar att själva intervju situationen avslutades och här var det möjligt att kommentera något som kommit fram under intervjun som inte berörde forskningsfrågorna men
som var nödvändigt att nämna. Denna fas hade liksom fas ett en karaktär av ett vardagligt samtal.

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

### 4.3.4 DATAINSAMLING

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

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

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

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

Intervjuernas fokus handlar om kunskap som informanterna för det mesta inte reflekterat över utan tagit för given. En del av dem uttrycker det i termer av att man saknar ord eller begrepp att beskriva handlingsutrymme:
I: Handlingsutrymme skulle kunna vara... Det är svårt att förklara vad handlingsutrymme är egentligen, när man börjar tänka efter. Ja du... hur ska jag förklara det... man vet vad det är, men liksom att förklara det... (L7)


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

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


Int: På vilket sätt då?

I: Det är så byråkratiskt... trist på nåt vis.

Int: ...som?

I: ...som om nån har kommit på någonting om någonting. Jag har inte fått vara med och bestämma hur det ska se ut. Man kommer till sitt jobb och får sitt schema, sina klasser... och så ska man vara glad för att det är kul med musik... Som om det fanns en massa oskrivna lagar om hur saker ska gå till. Där finns liksom ingen plats i det ordet... inget handlingsutrymme i handlingsutrymme. Som om nå’n ska ge mig det utrymmet för att handla när jag egentligen ska ta det själv. (S3)

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

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

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

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

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

**Int:** Och…?

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

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

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

Sammanfattningsvis är det forskaren som väljer hur intervjun ska utvecklas genom medvetna val. Tillsammans med informanterna skapades i samtalen vävar av mening, fyllda med varierande erfarenheter av handlingsutrymme. Dessa vävar, det vill säga intervjuexterna, blev sedan föremål för analys.
Den byggda modellen har tidigare nämnts som en ”nyckel till livsvärlden”. Under intevenjur situationen fungerade också modellen som en slags intervju-guide. Det kan beskrivas som en rörelse mellan det bekanta och det obekanta, där det allt mer bekanta gjorde möjligt att formulera frågor och det obekanta utmanade min förståelse av forskningsobjektet.


Samtidigt är det angeläget att uppmärksamma att de beskrivningar som gjorts av den levda erfarenheten aldrig är identiska, eller desamma som erfarenheten
i det levande nuet. Hur än den levda erfarenheten återses, som beskrivningar av levd erfarenhet eller intervjuutskrifter, är de erfarenheter som beskrivs redan omvandlingar av de erfarenheter de återger.

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

4.3.5 DATAANALYS

Analysen av det empiriska materialet genomfördes i tre steg. Den första tentativa analysen innebar att jag ställde forskningsfrågorna till datamaterialet: Vad innebär handlingsutrymme för musiklärare och musiklärarstudenter? Hur och var skapas musiklärares och musiklärarstudenter’s handlingsutrymme? Därefter ordnade jag svaren enligt aktörsgrupp. Frågan om hur jag skulle beteckna de möten jag analytiskt kunde urskilja kom mig att uppmärksamma språkets konstitutiva funktion. En fenomenologisk beskrivning har ambitionen att gå till sakerna själva, att beskriva fenomen i dess fulla komplexitet, att återskapa den levda erfarenheten. Samtidigt innebär språket att de ord eller de beteckningar som jag som forskare använder för att beskriva aldrig kan återge det levda i all sin konkretion. Man skulle kunna säga att en fenomenologisk beskrivning rör sig mellan en beskrivning som får läsaren att se det beskrivna fenomenet på ett sätt som både känns bekant och obekant; bekant i meningen något som skulle kunna vara möjligt och obekant i meningen att beskrivningen inte åter-skapar det levda. van Manen (2002) beskriver skillnaden mellan beteckningar i vardagsspråket och fenomenologisk text:
When I call someone a ‘friend’ then I call into being a certain relational quality of friendship that pertains between this person and myself. However, when I phenomenologically write this word ‘friend’ then a strange thing happens. The word ‘friend’ now gazes back at me, reminding me that it is only a word. As soon as I wrote or pronounced this word the meaning that I aimed to bring into presence has already dropped away, absented itself. And I am reminded of Hegel who once wrote that in naming the things of this world, Adam actually annihilated them. In the act of naming we cannot help but kill the things that we name. And so, while trying to become sensitive to the subtleties and complexities of our lived life, writers of phenomenological texts, may turn themselves unwittingly into butchers-killers of life. A sobering realization. (s. 239-240)

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

hanget för handlingsutrymme så som det sagts under intervjua.

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


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

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

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

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

4.3.6 ANALYS AV HUR FÖRUTSÄTTNINGAR KAN SKAPAS FÖR ATT IDENTIFIERA OCH ERÖVRÅ HANDLINGSTRYMME

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

F: Och vad innebär handlingsutrymme för dej?  
I: Jag har lärt mig att lyssna till min inre röst och kroppens signaler.  

### Hur?

Bristen på handlingsutrymme skapar frustration, bristande förmåga till koncentration och fokus.

Strategier för att hitta handlingsutrymme är att byta miljö, göra det som I vill göra och det som är roligt, vara själv.  

Handlingsutrymmets praktik för I är att spela eller lyssna på musik, gå på konsert. Ta timeout.  

Att lära sig lyssna till kroppens signaler.  

**Figur 4.1.** Exempel på analys utifrån två frågeställningar avseende samma datamaterial.
analysarbetet genom att exempelvis tillföra en modell eller en teori när forskaren är motiverad att gå bortom det evident i datamaterialet. Ett kriterium för att välja en lämplig didaktisk figur var att den överensstämde väl med innebörder i datamaterialet. Ett annat kriterium var att den didaktiska figuren bygger på fenomenologisk filosofi om den levda kroppen, vilket överensstämmer med studiens teoretiska utgångspunkter.


Ömsesidigheten mellan lärande och förutsättningar för lärande innebär att för att skapa förutsättningar för lärande måste det beaktas hur lärande sker i den lärandes perspektiv. Synsättet kan spåras till Rousseau som betonade det
lärande som sker i människans vardagliga och naturliga förhållande till livsvärlden. Dessa tankar inspirerade Pestalozzi till att skapa en didaktik från pedagogisk praxis. Han inspirerades också av Comenius tänkande att praktik och teori förutsätts gå hand i hand (Kroksmark, 1989).


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

### 4.3.7 FORSKNINGSETISKA ASPEKTER OCH STUDIENS VALIDITET

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

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

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

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


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

Jag vill också problematisera att en del av studien genomförts genom datainsamling via mina egna studenter, att jag är lärarutbildare och har varit lärare i estetisk verksamhet (musik) på gymnasiet. Eftersom jag är en del av det sammanhang som jag redogör för i min studie är det inte möjligt att ge en alltigenom neutral, oberoende beskrivning av resultaten. Jag är medveten om att mina resultat har uppkommit i en situation där mitt sätt att intervju och tolka de intervjuades utsagor har betydelse. Samtidigt ser jag det som en fördel att ha god kännedom om utbildningen och yrket, även om det kan finnas negativa konsekvenser. Jag kan inta ett förgivet-tagande perspektiv och det kan
finnas omständigheter som de intervjuade undanhållit på grund utav att jag är lärarutbildare. Det finns också en risk att jag tillskriver informanterna tolkningar som är mina egna. Det är därför viktigt att särskilja vad den intervjuade uttrycker och vad som är mina tolkningar och analyser. I intervjuerna har jag försökt tillgodose detta genom att med följdfrågor be informanterna att med egna ord förklara innebörden av det sagda och verifiera uttalanden genom att upprepa sina ställningstaganden. Vidare finns det en möjlighet att jag som lärarutbildare gärna vill se och ge en positiv bild av de blivande lärarna och därigenom påverkas i min tolkning av resultaten. Jag har därför i största möjliga utsträckning försökt att exemplifiera mina resultat.


Vid förvaring ökar din/dina/ditt: 

1. Flexibilitet
2. Humor
3. Kommunikation
4. Formnummer
5. Nurkning
6. Risk
7. Hur
8. Metod
I detta kapitel presenteras resultaten av den empiriska studien, vars metodologi och design redovisats i föregående kapitel.

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

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

5.1 FENOMENOLOGISKA GLASÖGON - ATT BETRAKTA RESULTATET GENOM EN LIVSVÄRLDSFENOMENOLOGISK LINS

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

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


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

I detta resultatkapitel framträder fenomenet handlingsutrymme även mellan aktör och aktör. Det innebär att musiklärarens relationer gestaltar handlingsutrymme i en organisation. Här finns ett antagande om livsvärlden som social värld. Intresset riktas mot fenomenet handlingsutrymme som aktörers sociala
handlingar i en social och kulturell värld. Det innebär att handlingsutrymme
gestaltas då aktörer riktar sitt medvetande mot varandra med sina handlingar.

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

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

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

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

5.2.1 TRADITIONER OCH FÖRESTÄLLNINGAR

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

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

Att undervisa i musik upplevs som en komplex process. Beskrivningarna av musiklärarstudenternas modeller indikerar att processen består av ett antal faser som i det dagliga arbetet verkar flyta in i varandra. En sådan process har varken en början eller ett tydligt slut. Att erfara fasernas specifika kännetecken innebär en upplevelse av delaktighet i yrkeslivet, vilket upplevs som en fast förankring i en på andra områden accelererad tillvaro. Följande beskrivning visar det här:
Alla de här sakerna spelar roll så klart. De hör ihop...går in i varandra. Bara att kunna formuleras och sedan titta på... modellen. Det betyder oerhört. Det ger en känsla av... att jag är delaktig i min egen utveckling. Man kommer in i ett annat mentalt tillstånd och då är det andra vården som gäller. Och jag får rätta mig efter dom och vill också göra det. Just den här blandningen av teori och praktik som möts hela tiden det är också en sån här form av handlingsutrymme. Det rår vi ju inte över. Så just det här handlingsutrymmet, andhämtningen på den nivån, det ges det väldigt lite tid till i vår tid. (S6)

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

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

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


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

Vi hade en lärare som såg oss elever som proselyter. Vi skulle frälsa världen med musik. Vi hade många samtal om just musikens roll i samhället. Hur man kan göra skillnad genom att bidra med musikaliska upplevelser. Det
är väl därför jag söker mig till andra sammanhang än de traditionella när eleverna ska spela. Det där har nog påverkat mig mer än jag tror. (L7)

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

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

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

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

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

När vi snackade med den där läraren på intropraktiken var det helt tydligt vad som gick att göra och inte. Att dansa och röra sig ut på golvet det funkade bara inte på den skolan. Det är kanske så att det inte fungerar på högstadiet alls. (S10)
Nej, men det har jag förstått att klassisk musik inte hör hemma i grundskolan. Jo, alltså som nån man lyssnar på när man ska lära sig musikhistoria eller som bakgrund till när man målar. (S15)

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

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


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

Det här är ett bra sätt att få koll på sina tankar. Det är så många som tycker att man ska vara på ett visst sätt som lärare. Men om man studerar sina lärare här... så är det ibland så att de säger en sak men gör en annan. Vad ska man göra då? Det avgör ju definitivt hur mycket handlingsutrymme man har. (S17)
Inom olika ämnes/instruments musikaliska och pedagogiska tradition har informanterna utvecklat föreställningar om hur undervisningen ska vara organiserad för att man ska uppnå bästa möjliga resultat. En aspekt på hur musikundervisning gestaltar sig är hur stora personligheter och lokala traditioner kan avspeglas såväl i undervisningens innehåll, som i hur man väljer att organisera undervisningen.


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


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


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

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

Det är ju inte som när man själv gick i skolan att läraren var den som visste allt. Läraren satt inne med kunskapen som skulle läras ut till eleverna. Idag lär sig barn dels av vuxna, dels lär barn av varandra. Dels lär sig vuxna av barn och dels lär vuxna av andra vuxna. Det är klart att det är ett helt an-
nat sätt att jobba än det som man är själv inskolad i. Det kan ju innebära många svårigheter men också många möjligheter. Det ger en ett helt annat handlingsutrymme beroende på hur man kan förhålla sig till det nya tänket. (L6)


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

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

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

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

5.2.2 UNDERSVININGENS FORM

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

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


Till formdimensionen räknas ramfaktorer som musikundervisningens samhällesliga form, huvudmannaskap, resurstilldelning, kommunal organisation etc. Informanterna fokuserar på och beskriver musikundervisningens form som den kan gestalta sig inom en undervisningsinstitution. Enligt informanterna finns
det många saker att ta hänsyn till när undervisningsformer ska väljas. Undervisningens form delas in i organisationsformer, arbetsformer och arbetssätt.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De beslut som fattas om undervisningens arbetsformer och arbetssätt i olika situationer grundar sig alltså på de mål som musiklärare har med undervisningen och därmed på musiklärarens värderingar. Vilka arbetsformer och arbetssätt som man anser passar bäst till de syften, mål, innehåll och elever som kursen eller ämnet har speglar dessa värderingar. En lärare bör alltså hålla sig med ett brett sortiment av arbetssätt och arbetsformer. Att ifrågasätta
invanda mönster när det gäller val av arbetsformer eller arbetssätt upplevs som en mödosam process men nödvändigt för att utvecklas:


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

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


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

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

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

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

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

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

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

Genom utsagorna kan man betrakta hur arbetssätten skapar handlingsutrymme ur flera olika dimensioner. Informanterna beskriver bland annat hur
eleverna reagerar på olika handlingsalternativ vilket möjliggör olika skeenden i undervisningen. I livserfarenheterna finns också upplevelser av handlingsutrymmen när kommunikationen möjliggörs av ett arbetssätt eller en arbetsform. I detta finns det olika beskrivningar av hur mycket utav lektionstiden som används till musikaliska aktiviteter. Huruvida formen på musikundervisningen bidrar till skapande av handlingsutrymme beror på eleverna, ämnet, nivån, målen, resurserna, upplägget och läraren.

5.2.3 UNDERSÖKNINGSANALYSE

Utsagorna beskriver att dagens musiklärare arbetar i ett samhälle där det ställs allt större krav på snabba förändringar av nästan alla typer av verksamheter. Även den musikaliska världen är stadd i snabb utveckling, vilket får konsekvenser för urvalet av innehåll i undervisningen och därmed också för handlingsutrymmet. Barns och ungdomars kulturella verklighet förändras i snabb takt. Jag skulle vilja säga att det som påverkar mitt handlingsutrymme mest är det massmediala utbudet och musikindustrins utveckling. Med program som Fame Factory, Idol, Sikta mot stjärnorna så blir mitt jobb mer inriktat på att skapa stjärnan för en dag. Det finns inga barn idag som vill lägga ner tid på att lära sig ett hantverk från grunden. (L10)

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

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

Införandet av populärmusik i undervisningen, framförallt musik som delvis skapats för att frigöra sig från det etablerade vuxensamhället, är inte oprob-
lematiskt. Medan några informanter upplever det som ett möjliggörande av handlingsutrymmet upplever andra det som en begränsning.

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


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

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

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

De två ovanstående citaten representerar ett perspektiv där läraren bestämmer innehåll men med två olika förhållningssätt. I det första citatet är valet mer slumpmässigt och i det andra planerat. Några informanter finner trygghet
i att det finns förtryckta material att använda i undervisningen. Någon annan har alltså gjort valet av repertoar åt läraren medan läraren, i de flesta fall, står för valet av läromedel.

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

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

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

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

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

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

Jag försökte väl hänga med de första åren tills jag upptäckte att det jag lyfte fram som det hetaste just nu inte alls var samma sak för eleverna. Ja menar det finns så fantastiskt mycket musik och begåvade musiker, hur ska man kunna hinna med allt. Det blev betydligt roligare när jag kunde se det som ett utbyte istället med eleverna. Typ; ”har du hört den här?” ”Nej, vad häftigt, har du hört den här?”. Nu mer låter jag undervisningen styras av elevernas behov och intressen och så för jag in mina bitar längs med den vägen. (L3)
En upplevelse som var viktig när det gäller mitt handlingsutrymme var när jag upptäckte att framförallt de yngre eleverna och jag inte alls hade samma…referensramar. Allt ifrån musik till humor och hur man snackar. Det var nästan som en aha-upplevelse…Då började jag vara mer noggrann med att ta reda på mer om dem innan jag gick in med mina erfarenheter. Det visade ju sig att jag egentligen hade noll koll på deras verklighet. Nu ser jag det som om vi hjälper varandra att bredda erfarenheter. Så genom att eleverna får uppleva många olika stilar och uttryckssätt kan de bilda sig en egen uppfattning och utveckla den personliga musiksmaken. (L8)

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

5.2.4 SPRÅKET SOM REDSKAP


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

Jag tycker den där inre dialogen man för med sig själv är väldigt intressant. Vilka ord man använder när man pratar med sig själv om det man sysslar med. I vissa situationer är den där rösten helt avgörande för ens handlingsutrymme. Man tar liksom för givet att andra uppfattar saker på samma sätt som man själv gör. Och när man förstår att det inte är så och man be-
höver tänka om eller förklara så är den där dialogen viktig för vad man gör hänast. Hur pratar man med sig själv då? (L1)

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

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

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


Jag tror att det som är grundläggande för mitt handlingsutrymme är vilka värderingar jag har och hur jag lyckas eller inte lyckas att kommunicera dem till min omgivning:

Int: Vad menar du med värderingar?

Ja...min syn på människan helt enkelt. Hur jag uppfattar mig själv och mina elever. Det är väl kanske inte just det viktigaste, vad jag säger utan hur jag säger det. Och i detta hur ligger alla mina förhoppningar, föreställningar och förväntningar. Mina tankar om hur min undervisning, mina elever och jag ska lyckas ligger inbäddade i varje ord, mening som sägs. Språket är en direkt kanal för mina värderingar både muntligt och kroppsligt. (S18)

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

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


5.2.5 REFLEKTION

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

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

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

Jag tror att sen vi införde utvärderingar så har det medfört en medvetenhet kring just handlingsutrymmet. Som lärare vet man bara vad man ger inte vad eleverna får...Det har fått mig att förändra min undervisning och leta efter andra sätt att arbeta på. Att kontinuerligt utvärdera och reflektera ökar
ju mina möjligheter att...att vara beredd på att möta nya situationer. (L5)


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


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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


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

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

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

I följande citat belyses lärprocessen när informanten tar emot studenter som handledare:
Det absolut mest utmanande är att ta emot studenter från Musikhögskolan. Då fokuserar man verkligen sitt handlingsutrymme. Man får vara med om att se sitt yrke genom någon annans ögon, dela perspektiv. De ställer nya frågor och belyser andra delar än de man själv har uppmärksammat. (L1)

Nedan beskrivs lärprocessen ur perspektivet att bli handledd:

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

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

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

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

När min handledare ville filma mig på praktiken blev jag först jättestressad. Men det var verkligen väldigt intressant att titta på. När man kom förbi att
bara titta på hur man såg ut. Det var väl så att jag redan hade bestämt mig för vad eleverna skulle klara av och de förväntningarna... ja de styrde liksom hela lektionen. Så det var intressant att se hur mitt sätt att tänka om eleverna kunde påverka hela lektionen. (S10)

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

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

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

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

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

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

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


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

Enda möjligheten att utveckla sitt handlingsutrymme, som jag ser det, är genom att kontinuerligt utvärdera sin undervisning. För att kunna utveckla undervisningen måste jag veta om det som planerats fungerade. Den utvärderingen gör både jag och eleverna. (L6)
Jo men jag tycker att om utvärderingen handlar om att utvärdera en kurs eller ett innehåll så kan den få effekt på handlingsutrymmet. Jag tycker att det är rätt meningslöshet att utvärdera läraren om det inte är direkt kopplat till undervisningen. Så jag tror att det är viktigt att veta vad det är som ska utvärderas för att den ska fungera. Ja så att det kan göras förändringar. (S17)

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

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

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

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


Jag gillar att vi pratar mycket. På så sätt får jag veta hur mycket elevernas förväntningar skiljer sig från det vi arbetar med. Vi brukar ha ett första samtal om målet för terminen. Sen kommer vi tillbaka till det målet och ser om sättet att arbeta på eller om de låtar vi väljer stämmer överens med målet. Gör det inte det får vi helt enkelt se över planen. (L10)
I den kontinuerliga avstämmningen av undervisningen, genom reflektion och utvärdering, upplevs det att musiklärare kan få viktig kunskap om elevernas syn på sitt lärande. En utvärdering kan då ge underlag för förändringar av flera parametrar i yrket, som arbetssätt, undervisningsformer, innehåll, utrustning, ekonomi, arbetsvillkor et cetera.

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


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

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

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

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

Jag vill inspirera mina elever på många sätt när det gäller musiken. De ska kunna spela och utvecklas på sitt instrument, hitta egna vägar, lyssna på olika stilar, hitta noter eller planka, sätta upp mål för sitt musicerande, hitta former och forum för att spela med och för andra...Det betyder mycket för mig att få delge sånt som har varit viktigt för mig.

Int: Kan du berätta lite mer om det?

Ja man får väl hitta en balans mellan sina egna erfarenheter och elevernas erfarenheter och vad som har varit viktigt för mig och vad som då borde vara viktigt för dem. Det viktigaste måste ju vara att utstråla en tro på att de kan lära sig och att lärandet i sig skapar nya möjligheter. Att skapa en lust att lära. Det innebär att jag måste utstråla en lust, en vilja att lära annars blir allt jag gör genomskinligt och ihåligt. (S4)

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

De mål som jag har i min undervisning speglar det handlingsutrymme som jag har.

Int: Hur tänker du då?

Jo det finns ju ett antal saker som jag måste förhålla mig till, ämnet, kursplaner, skolans möjligheter med instrument och så... och vad jag tycker är viktigt att de ska lära sig. (L7)

De nationella mål som uttrycks utanför verksamheten upplevs ofta beskrivna i allmänna och vaga termer, som lämnar stort utrymme för individuella tolkningar. Utan måldokument formulerade inifrån verksamheten beskrivs det som svårt eller omöjligt att utvärdera undervisningen utifrån musikämnets villkor:
Av vad jag har läst så hör långt i kursplaner och så...det är ju otroligt löst nästan flummigt. (S7)

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

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

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

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


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

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

Går det verkligen att skriva ner hur man lär sig musik. Ja menar det är så unikt från person till person. Jag är rätt tveksam till att skriva ner det där i en plan. Det tycker jag hämmar den individuella personens utveckling att formulera i skrift. (S15)
Till skillnad mot tidigare läroplaner upplever informanterna att det nu saknas regelverk som talar om hur undervisningen ska utföras. I stället anges enbart målen för undervisningen efter femte och nionde skolåret. Hur eleven ska uppnå målen återstår att planera, och det övergripande ansvaret för att eleverna kan uppnå målen läggs på rektor. Varje skola ska formulera sin lokala arbetsplan, och inom varje ämne formulerar kursplaner för just den skolan. Upplevelsen av möjliggörande eller begränsande processer i skapandet av handlingsutrymme i samband med målbeskrivningar borde få konsekvenser för det utvecklingsarbetet.

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

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

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

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

148
Kursplaner kan alltså användas för att identifiera och skapa handlingsutrymme genom att de tydliggör vad som händer i undervisningen och vad den går ut på. Att tänka igenom villkor och genomförande för att formulera i skrift, gör större delar av arbetet tillgängliga för förändring. En större öppenhet om yrkesvillkor upplevs göra att andra har möjlighet att ge impulser:


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


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

Sammanfattningsvis kan konstateras att kursplaner och målbeskrivningar kan vara ett sätt att identifiera och definiera det vardagliga pedagogiska handlingsutrymmet. Det kan också fungera som stöd i arbetet med att utforma konstruktiva anpassningar av undervisningen mellan olika krav, förväntningar och behov. Enligt utsagorna finns det olika syn på hur musikundervisning bör
Kapitel 5

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

5.2.7  UTVECKLING GENOM SAMTAL

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

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


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

_Jo, det tycker jag är viktigt att kunna vara med och påverka mitt arbete på ett reellt plan. Mitt handlingsutrymme är ju en del...en stor del av de ramar som sätts för skolans arbete så det är klart att jag vill vara delaktig i de beslut som fattas där. Där tycker jag att alla lärare har ett ansvar, dessutom är det himla kul!_ (L6)
I beskrivningarna finns det dels utsagor som menar att när verksamheten ska utvecklas bör experter utifrån anlitas och dels de som menar att utvecklingsarbete ska ske genom samarbete mellan personal och ledning. Båda uppfattningarna existerar när det gäller utveckling av handlingsutrymme.

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

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

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

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

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

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

Några informanter upplever att en musiklärare är en lärare med en specialisering som har egna mål och ett eget avgränsat ansvarsområde och behöver därför inte sätta sig in i de övergripande mål och ramar som gäller för verksamheten. Det kan i vissa fall bidra till en ökad specialisering med konsekvensen att man upplever en begränsad överblick och helhetsförståelse av arbetssituationen och därmed ett begränsat handlingsutrymme.
Det blev ganska snabbt så...ensam musiklärare. Ingen som direkt tog notis om att jag fanns på skolan. Jag har haft en egen linje och tyckt att det varit ganska skönt att slippa gå på alla möten och så. Man kan nästan säga att skolan har haft sina mål och jag mina. Jag har fått bestämma ganska fritt vad jag vill göra och så...Nu börjar jag tycka att jag har svårt att överblicka skolan som...arbetsplats. Jag vet inte riktigt vad de gör i de andra ämnena och jag skulle gärna vilja samarbeta, snacka mer med de andra... men det blir inte så. (L9)

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


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

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

_Jag är den jag är och gör det jag gör. Jag är liksom ett med mitt jobb...lever och andas det._ (L8)
Musiklärare och deras förhållningssätt

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

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

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

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

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

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

I beskrivningarna av organisationsutveckling är samtalet av central betydelse. För att kunna skapa handleingsutrymme krävs ett öppet klimat och tid för samtal både i musiklärarutbildning och i yrkeslivet.
Vi behöver prata mycket. Ofta hinner vi bara prata om hur vi gör istället för att prata om vad vi gör, varför vi gör som vi gör och för vem? Vad vill vi egentligen göra? Istället pratar vi mycket om sånt som är akut just nu. Inte de viktiga frågorna...Vi behöver prata mycket mer. Det kanske är för att vi vet att vi egentligen har så olika synsätt så att vi skulle komma i konflikt. Då är det kanske bättre att vi låter bli. (L5)


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

Att vara musiklärare innebär inte samma sak för alla – lärare har olika syn på sig själva och på sin roll i skolan och i förlängningen, på skolans och kulturens roll i samhället. Det innebär att musiklärare har olika syn på innehållet i undervisningen, valet av arbetsformer och arbetssätt. I citatet ovan undviks diskussioner av vissa frågor för att inte tydliggöra meningsskiljaktigheter. Utsagor visar dock att i en diskussion eller ett samtal är det givet att lärare har skilda åsikter och att det är en fördel i skapandet av handlingsutrymme.
Jag tror absolut att det krävs olika ståndpunkter eller åsikter för att kunna utveckla sitt handlingsutrymme. Det är ju ett sätt att lära sig mer... att få ett nytt perspektiv på det man gör. Så det måste man kunna... föra dialog med andra. (S3)

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

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

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

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

Ja, kör är ett exempel som ger den här känslan av att din röst gör något tillsammans med andra. Jag tycker personligen inte att det är roligt att sjunga ensam. När du sjunker och skapar en helhet av fyra stämmor, med andra människor. Wow, det är häftigt. (S3)
Nedan följer ytterligare ett exempel på en samvaro med gemensamt intresse, gemensamma handlingar och som uppfattas som en resurs. Människornas viljor, kunskaper och gemensamma handling samspelar. Det gemensamma intresset är att skapa ett projekt. Alla vill göra detta och upplever projektet lustfyllt:

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

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


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

5.2.9 STANNA UPP – STIMULANS – LUSTFYLLD UTMANING

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


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

*Precis som man tar sig tid till allt annat så försöker jag ta mig tid till att reflektera över vart jag är på väg. Vi har så många olika kurser...delar som ska falla på plats. För att klara av detta...ah, flummigt värre...i alla fall...för att fixa upp utbildningens delar som en hel människa så måste man stanna upp och reflektera. (S8)*
Erfarenheter medvetandegörs och utgör en ny erfarenhet som har ett värde i att ge mening och sammanhang i livet.

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


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

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

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

*Ja, alltså när jag får jobba med ett stycke i min egen takt som jag tycker om och jag vet att jag klarar av det och att jag inte är stressad. (S13)*
Sammanaktivitet behöver inte innebära stimulans i ett annat sammanhang. Till exempel ger läsning en lustfyld stimulans och avkoppling i en viss situation, medan den i en annan situation upplevs som ett måste och inte erfars som en lustfyld aktivitet. Bakom de olika upplevelserna av samma aktivitet ligger att i det ena fallet föreligger ett samspel mellan vilja, kunskap och handling, medan det i det andra inte gör det.


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


_Det är just det här att man är nöjd när man har gjort det. När man ser tavlan och den ser bra ut och det känns bra...det är tillfredsställande på något sätt. Jag känner mig...nöjd med mig själv. Att man kan någonting._ (S10)
Handlingsutrymme i form av lustfylld utmaning innebär den tillfredsställelse som ligger i att ha klarat av att lösa ett problem. Det upplevs också som ett kreativt handlande. Viljan till att lösa ett problem finns och är i samspel med kunskapen. Så här uttrycker en informant det:

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

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

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

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


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

5.2.1 ATT VARA TRYGG I SITT VÄRDE

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

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


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

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

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

### 5.3 Möjliggörande respektive begränsande processer

I detta andra avsnitt av resultatredovisningen beskrivs de möjliggörande respektive begränsande processer som identifierats gällande skapandet av handlingsutrymme.
5.3.1 ATT VILJA MEN INTE KUNNA

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

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

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

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


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

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

*Alla dessa små kurser och så...Alltså ibland känns det svårt att vara den som ska hålla ihop allt. Man får liksom ingen...man har noll koll på helheten. Det*
är som att stå med ett storbandsarr i full storm och se till att inget blåser iväg för sig själv. Jag ska stå för helheten...där skulle man behöva lite hjälp så att man inte blir så frustrerad. (S7)

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

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

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

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

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

När begränsningen av handlingsutrymmet har pågått en tid och de egna behoven av handlingsutrymme ignorerats uppstår också en oförmåga att uppmärksamma och tillgodose egna behov av till exempel valmöjligheter eller distans. Viljan till att leva ett liv här och nu finns, men förmåga till det saknas. Vidare uppstår koncentrationssvårigheter och det kan vara svårt att koppla av.
En informant upplever en oförmåga att komma till ro och att upphöra med det mentala planeringsarbetet inför nästa dag. Begränsningar av handlingsutrymme yttrar sig, i det här fallet, i tankar om tillkortakommanden inför en förestående konsert:


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

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

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

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

En informant upplever gruppektioner under utbildningstiden som begränsningar av handlingsutrymme. Såväl lärare som elever utgör ibland hinder för att handlingsutrymme ska upplevas då deras närvaro och agerande inte samverkar med behov och vilja hos den som ska uppleva handlingsutrymme. Det råder alltså en dissonans mellan vilja, kunskap och handling där yttre aspekter inte överensstämmer med längtan och behov.
Jag vet inte... jag är helt enkelt... ok jag gillar inte en del grupp-lectioner. Inte för att det inte är kul att jobba i grupp... Det är bara det att det är många viljor och åsikter som ska tas hänsyn till. En del pratar hela tiden vilket gör att det skapas en taskig balans i gruppdynamiken. Ja det innebör ju att mitt utrymme begränsas och det känns inte bra. (S11)

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

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

### 5.3.2 ATT VILJA MEN INTE VETA HUR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Den frustration som upplevs efter långvarig begränsat handlingsutrymme kan också sträckas sig till informanternas innersta kärna, vilket innebär att självförtroendet kan rubbas och man blir missnöjd med sitt arbete. Beskrivningarna talar om ångest över att inte vara tillräckligt ”bra” för att motsvara ställda förväntningar. Några relaterar människovärdet till prestationsförmåga:
Det är ett ständigt jagande efter det perfekta. Bli bättre, bättre, öva, öva…för att bli omtyckt, för att bli sedd, för att nån ska gilla en och det man gör. (S10)

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

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

5.3.3 ATT KUNNA MEN INTE VILJA

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


Bristen på samspel mellan förmåga till handling och vilja visar sig också i följande utsaga där informanten erfar att förändringsarbetet på skolan har inslag av ett begränsat handleingsutrymme, då det upplevs som en plikt att motsvara kollegers och skolledningens förväntningar. Förmågan att tillgodose dessa finns, men det föreligger bristande samspel då viljan att utföra handlingen saknas, eftersom den inte upplevs som lustfylld.
Man måste ställa upp på alla dessa, vad heter det...förväntningar från de övriga på jobbet. Det är ju åtta viljor som i mitt fall då, när man har ett arbetslag. Så det kan du ju inte styra, utan då kommer du ju inte åt nåt handlingsutrymme. Då är du ju hela tiden upptagen med att diskutera nått nyt. // Så då blir det ju inget handlingsutrymme, kan man ju säga, utan då blir det därför något och man ska hinna göra det och det. (L1)

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

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

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

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

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

Om man inte trivs i den miljö man dagligen befinner sig i så utvecklas man ju inte heller. Man har ingen energi, arbetsglädje och man har inge
lust att göra något tillsammans med barnen. Om man hela tiden har föräl-
дрar flåsande i nacken, eller känner att de vill styra och ställa försvinner ar-
betsglädjen. Man tappar engagemanget, lusten och viljan. Om man vill vara en bra musiklärare då måste man trivas på stället man är. Därför måste man ta reda på om man gillar att dansa efter den pipan, och om man inte gör det måste man hitta en annan skola. (S 2)

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

5.3.4 MEDVETANDEGÖRA HANDLINGSUTRYMME

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

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

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

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

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

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

_Det har kommit på senare år vad jag ska göra/_ Om man blir stressad till exempel så måste man ju veta hur man ska ta itu med det för annars så kan man ju bli helt knapp. _/Nu så förstår jag ju att en musiklärare måste utveckla sitt handlingsutrymme. Både... ja till kropp och själ. (S3)_

I ett högt arbetstempo och med många projekt på gång samtidigt är musiklärare så fokuserade på uppgifternas genomförande att uppmärksamheten på egna behov kan bli bristfällig. När de förstår och är motiverade att tillgodose sina behov att skapa förutsättningar för handlingsutrymme, kan de lära sig att medvetet lyssna till kroppens signaler. På så sätt kan de medvetandegöra sina behov av att skapa förutsättningar för handlingsutrymme. Det som bland annat kan behöva uppmärksammas är tecken på koncentrationssvårigheter, irritation, stress och uppgivenhet. Följande citat styrker det här:

_För det första har jag lärt mig att stanna upp och lyssna till mig själv utifrån det som situationen kräver. Det tror jag är väldigt viktigt._

_Int.: Hur gör du det då?_

_Jo, jag märker...att jag blir extra trött...men kan ändå inte sova...svårt att koncentrera mig...spelar sämre...har liksom svårt att koppla av...då är det dags...att göra allt som går då va..._(S16)_

_Jag märkte det på humöret att det gick upp och ner på mig ... blev irriterad och så. Mina kollegor sa att du måste lära dig att ta det lugnt. Och jag ville ju inte._(L9)_

_Jo, när man är helt sönderstressad och man inser att man borde ha gjort något helt annat ett tag, eller bara tagit en kopp kaffe, och inte bara få för mig att jag ska hålla på tills stycket är klart._(S8)_

För att bli medveten om vilken form av handlingsutrymme som passar till den aktuella situationen krävs att uppmärksamheten riktas mot den egna personen.
Det gäller "att man lyssnar på sina förväntningar och på de behov man har, och vågar göra det" (L1). I det här ligger en strävan efter att finna samspel i vilja, kunskap och handling. Det upplevs som att lära sig att lyssna in, om det föreligger behov av avskärmning och avkoppling i kravlöshet och ro eller behov av lustfylld stimulans, eller lustfylld utmaning. Följande beskrivning belyser det här:

Man behöver både och... man behöver koppla av i det totala och man behöver koppla på, fylla på med kultur, musik och annat. Det är en pendel och att man hela tiden känner efter vad man behöver. (S5)

5.3.5 TILLÅTA HANDLINGSUTRYMME

När musiklärare upplever motivation att skapa förutsättningar för handlingsutrymme planerar de för att ge utrymme för det i yrkeslivet och i yrkessocialisationen. Planeringen sker ibland när yttringar av begränsat handlingsutrymme visar sig:

Då går jag undan, åker bort och... Då är det bara – vad vill jag göra vad tycker jag är roligt... och då gör jag det"(S16)

En annan form av planering som ger utrymme för skapandet av förutsättningar för handlingsutrymme är att skapa en rytm och regelbundenhet för detta. Följande beskrivning belyser det här:

Jag försöker medvetet att arbeta så att jag då och då får möjlighet att tänka igenom vad jag gör och varför jag gör som jag gör. (S13)

Att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme innebär att lära sig planera och prioritera handlingar utifrån vilja och kunskap. Det beskrivs som att lära sig planera handlingsstrategier som gör att egna behov och önskemål överensstämmer med den yttre verklighetens beskaffenhet. I följande beskrivning belyses färdigheten att planera handlingar i samspel med vilja och kunskap:

Och nu kan jag ju planera upp. Vill jag inte göra som igår, då behöver jag inte det. (L4)
Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar

Att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme innebär att lära sig ta kontroll och skaffa sig överblick över sin situation i stället för att bli ett offer för den. Det gäller att aktivt prioritera handlingar på ett sätt som möjliggör handlingsutrymme. En strategi för det här är att prata med berörda personer om hur en situation ligger till och på så sätt eliminera förväntad irritation och stress:

*Men det är ju så... det är jag som styr...det är min utbildning. Det enklaste sättet är ju att ringa till läraren och säga att det inte var färdigt, va... innan läraren hör att man inte har övat och det blir tvärt om. Om jag ligger steget före blir det mycket lättare... läraren förstår det... istället för att han blir irriterad. Då kan man istället snacka om var man kört fast eller andra sätt att ta sig an stycket. (S3)*

En annan strategi är att prioritera handlingar efter angelägenhetsgrad och sätta gränsen utifrån förmågan att genomföra handlingarna. Följande två utsagor belyser det här och den andra av dem belyser dessutom den frustration som uppstår då det föreligger en oförmåga till en sådan prioritering:

*Jag brukar använda mig av listor och skriva upp allting som jag ska göra och så tar jag det i den ordning som det ska vara färdigt först. Sen får jag ta det i tur och ordning som det kommer. (L8)*


När musiklärare har mycket att göra och upplever tiden begränsad för att hinna med alla sysslor är det lätt att känslorna tar över och tillvaron upplevs splittrad och kaotisk. Det kan innebära svårigheter att koncentrera sig på de uppgifter som ska göras. För att skapa lugn i en sådan situation gäller det att låta förnuftet ta överhanden. En planering och prioritering fungerar då som en
struktur för handlandet och musiklärare kan i den finna stöd att koncentrera sig på en uppgift i taget. Oro för framtida planerade uppgifter förträngs och uppmärksamheten riktas mot den uppgift som är för handen. Stunder för reflektion kan då också planeras in. Följande citat exemplifierar detta sätt att tillåta handlingsutrymme:


En annan utsaga som belyser en planering av handlingar i överensstämmelse med kunskap och vilja är följande.

Och så tänkte jag, hur förenklar man det här? Och jag gjorde alltid mal- lar för det mesta, för uppgifterna... så jag hade kontroll på allting. Och då... då kunde jag ju ta det lugnt och då behövde jag inte jaga som andra. Och jag hade inte det där behovet av att ta det lugnt på samma sätt. För jag hade gjort mitt grovjobb och kunde ta det lugnt bara. // I och med att jag skaffade mig mina rutiner, fick jag ju ett gott liv som musiklärare. Så jag behövde aldrig stressa på så sätt. (L3)
Här betonas att med en struktur för handlandet kan situationen överblickas vilket innebär en upplevelse av kontroll och överblick, något som i sin tur upplevs som en förutsättning för handlingsutrymme:

5.3.6 **FINNA ELLER SKAPA KÄLLOR DÄR KRAFT HÄMTAS**

När musiklärare handlar i enlighet med ett samspel mellan vilja, kunskap och handling och väljer strategier för handlingsutrymme i form av att till exempel reflektera och utvärdera, erhålls en erfarenhet som innebär möjlighet till ett skapande. I erfarenhet av stämningar i form av exempelvis stillhet, tystnad, skönhet och trevnad sker ett skapande av möjligheter som engagerar hela personen. Erfarenheten innebär att musiklärare strävar efter att finna källor där kraft kan hämtas när det finns behov av att skapa handlingsutrymme. Följande beskrivning belyser ett sådant skapande:

*Nu har jag börjat upptäcka det här med trivsel på ett annat sätt. Jag försöker fånga de känslorna. Och det är ju en sån arbetsplats jag skulle vilja vara på, men det är svårt att få till. Därför att jag hinner inte. (S11)*

Att skapa källor där kraft kan hämtas upplevs som att lära sig själv att utföra handlingar som är lustfyllda utmaningar och innebär självbekräftelse, personlig utveckling och kraft.


*Men handlingsutrymme, tycker jag, det är ju då man får tillgång till alla sina resurser. Att man har överblick över alla tänkbara scenarios. När man...*
Kapitel 5

Can stanna upp mitt i kaoset och känna “det är coolt jag vet precis hur vi kan göra”. Det har jag inte känt förrän nu. Det är när man pratar om allt det här som man ser...Jag har aldrig upplevt samtal med mina kolleger som så utvecklande som den här våren. Jag har aldrig haft tid. (L5)

Värderingar inverkar på musiklärarens upplevelser av skapande av handlingsutrymme. I datamaterialet finns en underton av att det förknippas med lättja som är förbundet med skam, att ta sig tid till att skapa handlingsutrymme. Det finns en antydan om att musiklärare upplever att de värdesätts på grund av det som presenteras och därför anses tid som tas till att skapa handlingsutrymme vara ett hinder för prestation. En informant intalar sig själv att:

**Du kan ta det lugnt. Du behöver inte skämmas för att du sitter och läser en bok i stället för att göra något annat.** (L9)

Att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme innebär att söka källor med värden, som innebär att musiklärare och kan acceptera sig själva förutsättningslöst och inte utifrån det som presteras. En informant beskrev hur hon bearbetade synen på sig själv för att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme:

**Jag måste försöka komma ner i varv. Och liksom hela tiden har jag nu bearbetat mig själv, att om jag gör en sak idag, så duger du ändå. Det handlar om mod... att våga misslyckas. Det går bra, ingen går under...** (S13)

Erfarenheter av musiklärarprofessionen gör att musiklärare och lär sig att "bli mer sams med sig själv“ (L4). Utveckling av en trygghet i sitt värde som musiklärare utgör en aspekt av att lära sig att skapa förutsättningar för att identifiera och erövra handlingsutrymme. I följande citat belyses resultatet av en sådan process:

**Från februarilovet och framåt, så känner jag den här underbara ron. Att jag kan koppla av helt enkelt, som jag aldrig har gjort i stort sett hela mitt liv. Förr var det arbete, skola, min egen skolgång, det var musiklärarutbildningen, att man ska bygga på, utveckla sig, det var det här nya med datorer**

I citatet ovan identifierar informanten informanten de upplevda begränsningarna i form av tidigare erfarenheter och föreställningar om hur arbetet ska utföras. Genom att medvetande gör sina livserfarenheter tillsammans med kollegor erhålls en uppsättning möjligheter och alternativ och på så sätt skapas en källa där kraft kan hämtas.

Förutsättningar till handlingsutrymme erhålls när musikläraren handlar i enlig-ghet med ett samspel mellan vilja, kunskap och handling. Här sker ett skapande av möjligheter som engagerar hela personen. Att finna eller skapa källor där kraft kan hämtas erfars bland annat i stillhet och trivsel, i att lära sig att utföra handlingar, i upplevelser av; frihet, glädje och när man är fri från prestations-krav. Dessa källor skapar tillsammans en grogrund för musiklärarna där de har tillgång till alla sina resurser.

5.4 SAMMANFATTNING AV RESULTATEN

Resultaten av den empiriska studien fokuserar erfarenheter och aspekter av livsvärlden, som den framträder utifrån de ställda forskningsfrågorna. Innebörden av fenomenet förstås som samspelet mellan det bekanta och det obekanta.

En utgångspunkt i kapitlet är att musiklärarblivandet är en process som äger rum mellan aktör och kontext. Alltså ses samhället och dess institutioner som mänskliga produkter (Berger & Luckman, 1966/1979). Institutioner blir till när aktörer i samspel med varandra och med sin kontext, utför vanemäs-

Innebörden, skapandet av fenomenet handlingsutrymme formas och tar sin plats i olika situationer i beskrivningarna av musiklärare levda erfarenheter. Traditioner och föreställningar, undervisningens form och innehåll, språket som redskap, reflektion, utveckling genom målbeskrivningar, utveckling genom samtal, samvaro med gemensamt intresse, stanna upp – stimulans – lustfylld utmaning, att vara trygg i sitt värde är alla beskrivningar av handlingsutrymmets innebörd och hur och var skapandet av detsamma tar plats.


De möjliggörande processerna identifieras vidare i livserfarenheter som; medvetandegöra handlingsutrymme, tillåta handlingsutrymme och finna eller skapa källor där kraft ka hämtas.
Musiklärares handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar
Mänsklig
Ansvarsfull
Intressant
Kunnig
Inspirende
Öppen

När förändringens vind blåser
bygger en del vindskydd medan
andra bygger under kvarnarna
Syftet med avhandlingsarbetet har varit att undersöka och problematisera musiklärares handlingsutrymme. I och med det har en aspekt av musiklärares arbetsvillkor lyfts fram med syftet att få ökad kunskap om musiklärares arbete, vilket är viktigt för utvecklingen av denna profession. *Vad handlingsutrymme innebär, hur och var musiklärares och musiklärarstudenter handlingsutrymme skapas och vilka möjliggörande och begränsande processer som kan identifieras i skapandet av handlingsutrymme* har varit de övergripande forskningsfrågorna. Diskussionen kommer att kopplas till de inledande utgångspunkterna i avhandlingen om musiklärares arbetsvillkor och särskilt spänningen mellan organisation och profession.

De livsvärldserfarenheter av handlingsutrymme som beskrivits i föregående kapitel kommer att diskuteras och knytas an till forskningsgenomgången i kapitel 2. I samband med datainsamlingen användes, såsom beskrivits i kapitel 4, tredimensionella modeller (se Appendix) byggda av musiklärarstudenter som ”nyckel” till livsvärlden. I detta kapitel kommer de metodologiska implikationerna av resultaten att diskuteras. Avslutningsvis diskuteras tillämpningen av resultatet i musiklärarutbildning och musikpedagogisk verksamhet.

### 6.1 MUSIKLÄRARES HANDLINGSUTRYMME – MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR


**Kapitel 6**

**Diskussion**

Svaren på vad handlingsutrymme innebär, hur och var det skapas är sammanflätade med de begränsande och möjliggörande processer som kan identifieras i materialet. Fenomenet handlingsutrymme beskrivs i livsvärldserfarenheterna som något som framträder; mellan musiklärare och institutionellt sammanhang, mellan musiklärare och uppgift och mellan musiklärare och andra, till exempel i relationer till elever, kollegor och rektor.

Fenomenet handlingsutrymme skapas i spänningsfältet mellan möjligheter och begränsningar i musiklärares vardagliga arbete. Det betyder att de olika innebörder av begreppet som framträder i resultaten ska förstås som förändringena, kunskap om handlingsutrymme som bunden till sitt sammanhang, och föreliggande studies kunskapsbidrag som möjligheter till ökad förståelse för musiklärare i yrke och utbildning. Följande avsnitt fokuserar innebörden av denna förståelse utifrån studiens resultat.


Figur 6.1: Hur handlingsutrymmet präglas dels av spänningen mellan professionen och de individuella egenskaperna, dels av den mellan organisationen och elever, kollegor och rektor.
Handlingsutrymmet ligger således i samspelet mellan dels personen i rollen (inklusive de erfarenheter man bär med sig i livet) och professionens förväntningar, dels mellan organisationens uppdrag och elevernas, kollegornas, rektorns behov (se Figur 6.1). Dessa två spänningsfält gör att handlingsutrymmet dels blir olika i olika organisationer, dels att de personer som uppbär rollerna upplever handlingsutrymmet olika.


Figur 6.2: Hur kunskap, handling och vilja samspelar för att ge förutsättningar för att handlingsutrymme skapas
I det följande avsnittet kommer kunskap att fördjupas ytterligare genom en didaktisk figur för hur lärande av handlingsutrymme formas i dimensionerna lärande i, om och genom handlingsutrymme.

6.1.1 ATT LÄRA OM, I OCH GENOM HANDLINGSUTRYMME


Kunskapsbildning inom ett så starkt institutionaliserat område som musiklärararbete är fyllt av utmaningar. Som musiklärare är det lätt att mekaniskt överta de ramar och metoder som den enskilda organisationen tillhandahåller och förbise att dessa är framtagna för att passa just denna organisation. Det bör därför vara av vikt att kritiskt granska de antaganden som ligger till grund för själva musiklärararbetet.


Det är det lärande som skapas och utvecklas när musiklärararbete utförs.

När man lägger samman lärande om handlingsutrymme och lärande i handlingsutrymme är det möjligt att skapa lärande genom handlingsutrymme. Det
Diskussion

blir en del i en kontinuerlig process där man lär för att göra, samtidigt som man lär av att göra. I resultatet innebär detta möjligheter att byta perspektiv. Som musiklärare behöver man också reflektera kring sin position och sin plats i organisationen. Man måste kontextualisera sig själv så att man kan skapa distans till det man gör, och kunna reflektera över varför man gör det.


6.1.2 HANDLINGSUTRYMME MELLAN MUSIKLÄRARE OCH INSTITUTIONELLT SAMMANHANG

Fenomenet handlingsutrymme kan relateras till idén om livsvärlden. En aspekt av livsvärlden utgörs av musiklärares och musiklärarstudenters upplevelser av yrkeslivet. Resultatet visar att handlingsutrymme erfars i yrkeslivet, vilket har beröringspunkter med resultat från tidigare studier (Edman, 2003).
HANDLINGSUTRYMME I YRKESLIVET

I resultatet beskrivs handlingsutrymme som ett tillstånd när man som musiklärare och musiklärarstudent har tillgång till alla sina resurser. Då blir handlingsutrymme främst ett socialt och mentalt fenomen, den mentala bild vi har av hur det man själv gör bidrar till vad man själv och andra har möjlighet att göra i framtiden. Det är oklarheten om var gränserna går för vad som är möjligt och omöjligt att göra som skapar den stora osäkerheten. I innebörden ”att vilja men inte kunna” (5.3.1) och ”att vilja men inte veta hur” (5.3.2) beskrivs osäkerheten och obalansen mellan krav, egenkontroll och stöd.

Eftersom handlingsutrymme konstitueras i de sammanhang där handlingsutrymme kan erfaras betyder det att handlingsutrymme skapas genom att man vistas i yrkeslivet.


mellan yttre och inre gränser. Handlingsutrymmet är på så sätt nära knutet till möjligheten att utforma beslutet, medan handlingsfriheten handlar om möjligheten att fritt välja hur man ska genomföra beslutet.


HANDLINGsutrymme i musiklärarutbildningen

enkelt överföras och generaliseras till lärarstudentens framtida yrkessituation. Värderingarna hos lärarutbildarna delges dels munligt och medvetet, men även i okommenterade musikpedagogiska handlingar. Värderingar, handlings- och tolkningsmönster som inte formuleras i ord utan tas för givna, upplevs svåra för lärarstudenter att uppfatta, tolka och förhålla sig till då de i sin tur ska utveckla egna kunskaper om och i undervisning. I musiklärarutbildningen sker alltså en socialiseringsprocess genom att lärarutbildare talar om vad som är möjligt och vad som inte är möjligt. I resultatet ses även hur lärarutbildarens egna föreställningar och förhållningssätt påverkar utvecklandet av handlingsutrymme hos informanterna det vill säga det som de också i handling visar på ett mer eller mindre medvetet sätt.


Diskussion


Den formella delen av yrkesrollen definieras utifrån tjänstebeskrivningar i den organisation och position musikläraren arbetar. Hur den enskilda läraren sedan använder sina kompetenser kommer att bero på den kultur och de normer och värderingar som råder på arbetsplatsen och på hur läraren tolkar sin roll i relation till sammanhanget. I resultatet blir det synligt att oavsett organisation kommer yrkesrollen att utformas utifrån dessa premisser genom att individen måste anpassa sig till de organisationer förutsättningarna.

Lundquist (1998) beskriver socialiseringsprocessen utifrån ämbetsmannarollen – vilket jag här ser synonymt med yrkesrollen för musiklärare. Socialisering, disciplinering, kontroll och utbildning är enligt Lundquist fyra kategorier av åtgärder som är viktiga påverkansvägar för anpassning in i rollen. Överför till resultatet i föreliggande avhandling innebär socialisering att musiklärare och musiklärarstudenter socialiseras in i organisationen genom att de övertar och internaliserar de värden, verklighetsuppfattningar och identifikationer som organisationen har. I resultatet kan man sköna att hur framgångsrikt socialiseringen blir beror på organisationens grad av identitet och i vilken grad dess värden och verklighetsuppfattningar överensstämmer med indivi-
dens personliga värden. Disciplinering skulle i detta fall kunna innebära att läraren och lärarstudenten lär sig skilja mellan de krav som ställs på tjänsten och sina personliga värderingar, verklighetsuppfattningar och identifikationer. Graden av disciplinering är beroende av styrkan i socialiseringen, av vilka belöningar läraren eller lärarstudenten får av organisationen och vilka alternativ till anställningen eller studierna hon eller han har.

Kontroll som medför att överordnade kan ändra och förkasta lärarens och lärarstudentens beslut och där han eller hon måste förhålla sig till detta innebär antingen en anpassning eller att agera utifrån andra handleringsalternativ. Utbildningen blir då den plattform som innebär att musikläraren ska lära sig förstå och kunna hantera organisationens och yrkets möjligheter och begränsningar.


**HANDLINGSTRYSME GENOM MUSIKLÄRARET**

I syfte att uppnå legitimitet och erhålla allmänhetens förtroende måste en profession visa att den är uppgiften duglig och handlar på godtagbart vis. Ett centralt drag i denna process är att utveckla särskilda etikkoder över vad som anses vara lämpliga handlingar och agerande för de professionella yresutö-
varna. Dessa koder har det dubbla syftet dels att snabbt inskola och socialisera nya medlemmar till professionen, dels att utåt visa en enighet och ge en trygghet till allmänheten om hur professionen förväntas agera. Man kan säga att etiken har en viktig betydelse då det är genom denna som professionen centreras.

Inom läraryrket finns många etiska dilemma om man som musiklärare arbetar med människor i olika situationer. Man kan göra stora ingrepp i människors liv, vilket kan få följder som är omöjliga att överblika. Det kan röra sig om att ge olika former av stöd, som kan upplevas som kränkande och nedvärderande, hur ”god” avsikten än är. Det kan röra sig om att göra bedömningar och föreslå insatser som förstörer människors utsatthet i stället för att hjälpa dem. Som musiklärare utövar man sitt yrke i en etisk mellanmänsklig dimension, vilket ställer krav både på att lärarna har tillräckliga möjligheter att handla i överensstämmelse med sina bedömningar och på de organisationer i vilka musikundervisning äger rum.


Den yrkesetik som funnits tidigare har utvecklats i den direkta yrkesutövningen på skolorna; den utgörs av de önskvärda karaktärsdrag, värderingar och normer som hålls för gängse, passande eller rent av självskrivna. Den sitter i snarare än på kollegierummets väggar och förmedlas genom deltagande i läraryrkets praktik. Yrkesetiken är inte reflekterad och klart uttryckt, den har inte legitimerats genom en kollektiv överenskommelse och omfattar endast


Resultatet visar att det existerar en uppövad tyst yrkesetisk insikt. Det är från
denna tysta yrkesetiska insikt som informanterna hämtar sina yttersta skäl för vad de gör och inte gör. Ett exempel på detta kan vara när de talar om handlingsutrymme som något man lärt sig genom föredöme, genom handgripligt visande, exempelvis när en musiklärare visar en lärarstudent vad musikundervisningen ska innehålla. Till denna kategori kan man räkna implicita yrkesetiska kunskaper, principer som visserligen är föga eller olikartat artikulerade, men som informanterna uppger när man frågar dem om vad de menar är rimligt och rätt i lärares handlande i skolan.

Den mest radikala tanken är att tyst kunskap syftar på det tänkta förhållandet att vetande har oartikulerade inslag. I resultatet visar sig sådan kunskap som intuitiv, det ligger ”i blicken” eller utgör en ”känsla” för situationen vilket ligger i linje med Atkinsons och Claxton (2003) begrepp the intuitive practioner.

HANDLINGSSUTRYMME GENOM TRADITIONER

Rostvall (2008) skriver att ”institutionen instrumentalundervisning med dess historia, skapar hos dem som har erfarenheter av den, olika typer av förväntningar på vad som är möjliga och önskvärda handlingar inom dess ramar, i dess praktik.” (s. 148). Musiklärare och lärarstudenter gestaltar på så sätt en institution som formats under många år och de blir tillsammans aktörer i ett tankekollektiv med ett visst sätt att tänka som styr såväl hur de uppfattar företeelser som hur de pratar om den. En tolkning av livvärldserfarenheterna ”traditioner och föreställningar” (5.2.1) är att erfarenheten från ”praktiken” har en legitimitet som baseras på historien snarare än på om den är funktionell i dagens situation.

Resultatet visar att handlingsutrymmet även påverkas av de föreställningar som lärare och lärarstudenter har om yrkeslivets innehåll, utmaningar och möjligheter. Dessa föreställningar har som redan påpekats sin upprinnelse i egna erfarenheter av tidigare lärosituationer och lärare. På så sätt påverkas handlingsutrymmet av en lärarsocialisation som startar redan i barndomen i samband med mötet med den förste musikläraren. Andersson (2005) drar en liknande slutsats att dessa tidiga intryck i de flesta fall utgör ”en betydande inspirationskälla till egna idéer om hur instrumentalundervisning ska bedrivas” (s. 95) AVSAKNADEN AV PEDAGOGISKA DISKUSSIONER BIDRÄG KORT TILL ATT DEN INDIVIDU-
Diskussion

ella lärarens erfarenheter i form av tankar och ideal får styra den pedagogiska utvecklingen och därmed borde konsekvensen vara ett begränsat handlingsutrymme.

6.1.3 HANDLINGsutrymme mellan MUSIKLÄRARE och UPPGIFT


I det följande presenteras hur handlingsutrymme skapas genom tid, rum, cirkularitet, intentionalitet, värderingar och valmöjligheter.
HANDLINGsutrymme genom tid


Ett begränsat handlingsutrymme beskrivs som ”att vilja men inte kunna”, ”att vilja men inte veta hur” och ”att kunna men inte vilja” (se 5.3.1, 5.3.2 respektive 5.3.3). Alla kategorierna beskrivs upplevelser av begränsat handlingsutrymme i förhållande till tid. I den första föreligger tidsbrist då planerade åtaganden inte hinns med, medan det i den andra innebörden av begränsat handlingsutrymme förefaller att finnas tid i överflöd, men det upplevs ändå inte vara tillräckligt för att möjliggöra handlingsutrymme. Det kan förstås som att ett begränsat handlingsutrymme inte är relaterat till tiden i sig, det vill säga den objektiva tiden, utan snarare till de handlingar som utförs eller som lärare och lärarstudenter vill utföra och hur dessa är relaterade till deras behov. Med andra ord, levad tid kan förstås som människors relation till aktiviteter, vilket i detta fall innebär handlingar och åtaganden som har planerats och som ska utföras. Merlau-Ponty (1962/1999) menar att ”time is, therefore, not a real process. It arises from my relation to things. Within things themselves, the future and the past are in a kind of eternal state of pre-existence and survival” (s. 412).

Musiklärare och musiklärarstudenter har alltså i sin riktadhet förlutten tid och minns genomförda projekt, eller mot framtiden och planerade projekt. Det kan då upplevas som övermäktiga åtaganden, då alltför många projekt inryms i en begränsad objektiv tid och därför kan tidsbrist upplevas. I den tredje kategorin ”att kunna men inte vilja”, ingår tvång, vilket innebär en upplevelse av obeegränsad tid, som dock inte är möjliggörande. Anledningen till det här tycks vara att musiklärare och musiklärarstudenter inte upplever ett samspel mellan vilja, kunskap och handling.
Resultatet visar alltså att musiklärare och musiklärarstudenter erfar handlingsutrymme när de kan ägna sig åt handlingar som de vill göra, utan tidspress. Det föreligger därför en form av relation mellan handlingsutrymme och upplevelse av tid, men upplevelsen av handlingsutrymme är inte enbart avhängig av den objektiva tiden. Om handlingsutrymme inte kan mätas i proportion till tidskvantitet får det betydelse för hur förutsättningar kan ges i yrkesliv och utbildning för att lärare och lärarstudenter ska kunna skapa handlingsutrymme. Det kanske inte är tillräckligt med att skapa kortare arbetstid för att öka fritiden, eftersom handlingsutrymme handlar om hur musiklärare och musiklärarstudenter förhåller sig till tiden och till de projekt som verkställs. Även fritiden kan fyllas med en mängd åtaganden som kan leda till upplevelse av tidsbrist och därmed ett begränsat handlingsutrymme.

HANDLINGsutRYMME GENOM RUM

Handlingsutrymme i bemärkelsen vilja, kunskap och handling kan relateras till begreppet rum. Det gäller att handlingsutrymmet är av en sådan art att det ger möjlighet till önskvärd handling. Om handlingsutrymmet upplevs begränsat kan det å andra sidan bero på att ambitionerna överstiger lärare och lärarstunderters förutsättningar för handling. Andra aspekter av rummet, i form av betraktande och erfaranande av stämningar, återfinns i resultatet. Att med allas sinnen erfara stämningar av ”lustfylld stimulans – lustfylld utmaning” är exempel på dessa rumsliga aspekter. Att uppleva sig ”trygg i sitt värde” ger förutsättningar för att lärare och lärarstudenter ska uppleva ett stort handlingsutrymme och att ”det är högt i tak”.

I resultatet visas att skillnaden mellan objektivt och subjektivt handlingsutrymme kännetecknas av rörelse, individen kan genom sina handlingar skapa sitt utrymme att agera, men att det faktiska handlingsutrymmet både kan överskattas och underskattas av individen.

HANDLINGsutryMME I CirkularitET

Resultatet visar exempel på en cirkularitet mellan den levda kroppen och livsvärlden. För att musiklärare och musiklärarstudenter ska skapa handlingsutrymme krävs att deras behov och längtan överensstämmer med den världens beskaffenhet. När det finns behov av att reflektera för att få distans och komma i balans förutsätts tystnad, stillhet och avskärmning från yttre intrysk. När behov av lustfylld stimulans föreligger erfars handlingsutrymme om det finns yttre förutsättningar för att behovet kan tillfredsställas. Resultatet visar att informanternas erfaranhandlingsutrymme genom ”reflektion” (se 5.2.5) i ”samtal” (se 5.2.7), samt i ”lustfylld stimulans” (se 5.2.9). Cirkulariteten mellan den levda kroppen och livsvärlden innebär att i skola och utbildning behöver förutsättningar skapas i miljön, enligt ovan nämnda aspekter, för att musiklärare och musiklärarstudenter ska kunna skapa handlingsutrymme.


**HANDLINGSCUTRYMME GENOM INTENTIONALITET**

Handlingsutrymme i bemärkelsen ”utveckling genom målbeskrivning” innebär att fokus för uppmärksamhet och handling ändras för att utveckling ska erfaras. Det betyder att intentionaliteten riktas bort från det som skapar
bekymmer och tvång. I stället riktas den mot det som ger lustfyllt stimulans eller lustfyllt utmaning.

Föreliggande resultat visar att musiklärare och musiklärarstudenter har behov av att avskärm'a sig och koppla av i kravlöshet, för att sortera intryck och utveckla integration. Det innebär att intentionaliteten riktas mot det egna subjektet i form av självreflektion och även mot tidigare inträffade företeel-

ser som kan begrundas i relation till den egna existensen. Den reflektion som har beskrivits i resultatet överensstämmer med hur kunskap konstrueras och förhandlas gemensamt av studerande och lärare i de kulturer som de ingår i (Bron & Wilhelmson, 2004). Det sker genom intersubjektivitet, språk, reflektion och självreflektion. Resultatet ligger också i linje med Bengtssons beskrivning av reflektion i bemärkelsen självförståelse som utvecklas i en begrundan över det som visar sig (Bengtsson, 1998a).

Att reflektera i form av avskärmning har beröringspunkter med tidigare for-

skning om arbetsmiljö och arbetsvillkor (Arbetsmiljöinspektionen, 2002). I ett samhälle med ständiga förändringar, där människor möts av nya erfarenheter och upplever alienation kan det vara fruktbart att ge förutsättningar för han-
dlingsutrymme i form av att dröja i situationer där lärare och lärarstudenter kan återfå balansen och utveckla integration. Det handlar om att överbrygga diskrepansen mellan ”the habitual body and the body at this moment” (Merleau-

HANDLINGSUTRYMME GENOM VÄRDERINGAR OCH VALMÖJLIGHETER

I resultatet indelas värderingar i olika undergrupper som människosyn, kunskapssyn, samhällssyn, kultursyn et cetera. Hur läraren uppfatrar sig själv och sina medmänniskor, till exempel eleverna, får konsekvenser för hur vederbörande tolkar och handlar i klassrummet. Ett exempel är lärarnas och studenternas bedömningar av elevers begåvning och motivation. Om man snabbt delar in sina elever i kategorierna begåvad/obegåvad respektive motiverad/omotiverad borde det få stora konsekvenser för tolkningen av elevens agerande
Diskussion

i olika situationer. När en ”begåvad” elev har problem med ett nytt moment, ser informanten det som något tillfälligt och övergående. Om informanten däremot uppfattar eleven som ”obegåvad” kan han eller hon – kanske omedvetet – välja att förhålla sig passiv, eftersom ”det inte är någon idé”. I det andra fallet skruvar alltså informanten ned sina förväntningar på eleven, vilket kan bli en självuppfyllande profetia. Eleven misslyckas, och eftersom informanten inte har några större förväntningar på att eleven ska klara sig bra, får denne också mindre hjälp. Samtidigt förstärks informanten ytterligare i sina tankar om begåvade respektive obegåvade elever.

Informanternas kategorisering av elever och konsekvensen av det här kan komma till uttryck på många olika sätt; genom att släta över problemen, identifiera problemet och ge stödjande kommentarer med mera. Vi kan konstatera att informanten gör sin tolkning av situationen mot en ram som tas förgiven. Elevens begåvning ses som den mest väsentliga variabeln i kunskapsutvecklingen. Informanten anses inte kunna påverka situationen, den variabeln uppmärksammas överhuvudtaget inte.


I dag diskuteras om regler, riktlinjer och förnyade kursplaner kan ge lärare en säkerhet och trygghet i sitt arbete (Fjällström, 2006). De skulle kunna bidra till att förtydliga, förenkla och klargöra en hel del, men enligt resultatet kan musiklärarens breda verksamhetsfält aldrig fängas in enkla modeller. Osäkerheten är ofrånkomlig. Därför ligger utmaningen i att vara trygg i osäkerheten, ett sätt att forma en yrkesidentitet, där osäkerheten är en given del och där man betraktar den mer som en möjlighet än som ett hinder. Lärararbete i musik är inte, det skapas och blir till kontinuerligt genom de handlingar som
utförs. Som musiklärare är man därför i allra högsta grad delaktig i formandet av sin yrkesverksamhet.

I resultatets del om “undervisningens form” (5.2.2) beskriver informanterna olika sätt att få nya kunskaper om hur arbetssättet fungerar i olika situationer. Kunskaperna ökar i sin tur lärarens repertoar av handlingar och han eller hon kan reflektera över flera möjliga handlelsalternativ. Rostvall och West (1998) pekar på att det innebär ständiga valsituationer att vara musiklärare. Det förstärker det uttalande en informant gör när lärarstudentens modell diskuteras.

Ja här finns ju massor med bra egenskaper som man ska ha; social, opartisk, målinriktad, flexibel, empatisk, kompetent, lyhörd, kreativ, öppen... [skruvar på modellen och tänker]. Det är ju egentligen inte egenskaperna som är det intressanta utan det är vad man gör av dem. Det är valen man gör som visar vem man egentligen är som musiklärare. (S)

De didaktiska och musikaliska val lärare gör i musikundervisningen kan därmed ha en tendens att bli personliga och de behandlas eller diskuteras inte på en generell nivå vare sig i musiklärarutbildningen eller i lärarkollegiet. I resultatet beskrivs hur enskilda informanter upplever att de är personligen ansvariga för resultatet i sin undervisning. Det får konsekvenser som att man diskuterar ”begåvade och intresserade” kontra ”obegåvade och ointresserade” elever eller ”bra eller dåliga metoder”. Mer sällan diskuteras musikundervisningen värdegrunder, lärares, studenters och elevers föreställningar och förväntningar samt undervisningens ideologiska, ekonomiska samt organisatoriska ramar.

### 6.1.4 HANDLINGSUTRYMME MELLAN MUSIKLÄRARE OCH RELATIONER TILL ANDRA

Handlingsutrymme erfars i den mellanmänskliga aspekten av livsvärlden. Livsvärldserfarenheterna ”utveckling genom samtal” (5.2.7) och ”samvaro med gemensamt intresse” (5.2.8) utgör aspekter av handlingsutrymme som kan relateras till begreppet intersubjektivitet. I en bejakande blick från den andre är det möjligt att erfara uppmuntran och stöd. I föreliggande resultat beskrivs blicken från den andre som upplevt handlingsutrymme i innebörden ”utveck-
Diskussion

Ling genom samtal”. Förutsättningar för handlingsutrymme skapas i en intersubjektivitet som beskrivs på liknande sätt.

**HANDBINGSUTRYMME GENOM TRYGGHET**

Enligt Rogers och Freiberg (1994) utgör en trygg och stödjande miljö, som inrymmer kvaliteter som äkthet, omsorg och empati, förutsättningar för lärande som är personcentrerat och handlar om att uppmuntra till nyfikenhet och den lärandes aktiva delaktighet i lärandeprocessen. Förhållningssättet beskrivs som ”nonpossessive and nonjudgmental caring” (s. 54), vilket skapar en trygg atmosfär där den lärandes värdighet beaktas. Här finns en överensstämmelse med innebörden ”utveckling genom samtal”.

En lärande intersubjektivitet har en mening, en avsikt. Det betyder att en lärande intersubjektivitet handlar om ett budskap som kommuniceras från en människa till en annan, mötet är organiserat och har ett mål (Bengtsson & Kroksmark, 1994). Att skapa handlingsutrymme kan alltså beskrivas som en intersubjektivitet som förutom en relationsaspekt även inrymmer en innehållsaspekt, som handlar om att den lärande ska ta del av ett specifikt kunskapsinnehåll. Det handlar om att organisera tillfällen och situationer där den lärande kan skapa handlingsutrymme. Eftersom målet för den lärande intersubjektiviteten är att den lärande ska skapa handlingsutrymme, betyder det att förutsättningar för lärandet kan organiseras enligt dimensionerna lärande om handlingsutrymme, lärande i handlingsutrymme och lärande genom handlingsutrymme. I den lärande intersubjektiviteten sker ett ömsesidigt lärande, i bemärkelsen att den som skapar förutsättningar för lärande också lär sig något i processen. Läraren och den lärande samarbetar i lärandeprocessen för att uppnå ömsesidiga mål. Det kan jämföras med livsvärldserfarenheterna ”utveckling genom målbeskrivningar” (5.2.6) och ”reflektion” (5.2.5).

Livsvärlden inrymmer stämningar och handlingsutrymme innebär stämningar av trygghet och tillit. Relationen mellan handlingsutrymme och trygghet bekräftas i en studie (Arbetsmiljöinspektionen, 2002) där innebörden av begreppet trygghet beskrivs som en känsla av balans, lugn, harmoni och tillit. Upplevelsen av trygghet innebär bland annat aspekter som trygghet i relation till sig själv och till andra. Motsvarande aspekter av handlingsutrymme i form
av tillit och trygghet återfinns i föreliggande resultat såsom de redovisats i "utveckling genom samtal" (5.2.7) och "att vara trygg i sitt värde" (5.2.10).

Resultatet visar att skapandet konstitueras i den miljö där lärandet sker. Beskrivningarna av handlingsutrymme och att skapa handlingsutrymme visar att inre och yttre förutsättningar för handlingsutrymme är avhängiga av varandra. Exempelvis är erfarenheter av stämningar av trygghet, harmoni och trevnad avhängiga av att det finns materiella aspekter i yrkeslivet och utbildningen som ger upphov till sådana erfarenheter. Fenomenets subjektiva och objektiva sida korrelerar alltså ömsesidigt (Bengtsson & Kroksmark, 1994). Vidare krävs att den lärande riktar sin uppmärksamhet mot handlingsutrymmets socialiserade aspekter och verbaliserar tidigare erfarenheter, föreställningar och värderingar.

**HANDLINGSSUTRYMME I LUST OCH TILLIT**


HANDLINGSUTRYMME I ATT BLI SEDD OCH BEJAKAD


Resultatet under livsvärldserfarenheten ”reflektion” (5.2.5) visar att handledning av studenter eller kollegor ställer krav på arbetsmiljön för att fungera effektivt. Utrymme måste skapas för att handledningen ska kunna stå i fokus. Ett sätt att göra automatiserade handlingar begripliga är att utsätta dem för kritiska frågor. Genom att mer eller mindre systematiskt gå igen olika handlingalternativ tydliggörs grunderna för handlingen. Man gör därmed också handlingarna tillgängliga för förändring, vilket gör att handledaren får möjlighet att utveckla sin egen yrkesroll i processen. Handledning kan i denna form
sägas vara ett växelspel mellan handling och reflektion över handlandet. Att klä handlingarna i ord innebär också att fler kan dela på erfarenheter för att utveckla en gemensam yrkesroll och ett yrkesspråk.


6.2 MODELLENS METODOLOGISKA IMPLIKATIONER FÖR RESULTATEN

I samband med intervjuerna användes musiklärarstudenternas egenbyggda modeller av den ”mångdimensionella musiklärarrollen” som en ”nyckel” till livsvärlden för att pröva grundläggande metodologiska antaganden om möjliga sätt att empiriskt studera levd erfarenhet. Modellerna kom att ge en livsvärld i konkretiserad form som samtidigt gav en möjlighet att skapa distans, göra det bekanta obekant och hålla nyckeln till livsvärlden ”i handen” i samband med intervjuerna. Jag fick som forskare en möjlighet att öppna upp dörren till informanternas livsvärld genom modellerna.
Avhandlingen utgår från antagandet om livsvärlden som all kunskaps grund och som meningssammenhang. En implikation av detta är att forskaren alltid är en del av livsvärlden och att grundläggande antaganden om världen alltid måste göras explicita (Bengtsson, 1999). Modellen som metod gav mig möjlighet att få distans till min tidigare erfarenhet av handlingsutrymme och på så sätt vara öppen för de olika sätt som fenomenet visar sig på.

Den nya kunskap som studien gör anspråk på att bidra med är en fördjupad förståelse av handlingsutrymme som komplext fenomen. Frågan om studiens kunskapsbidrag och kunskapsanspråk ställs utifrån ett antagande om att vi människor alltid befinner oss i en situation. Genom modellen har jag i min forskningsprocess förflyttat mig mellan olika synvinklar och mitt intresse riktats mot kunskap som en möjlighet att se den situation där vi befinner oss i ett nytt ljus.

To acquire an awareness of a situation is, however, always a task of peculiar difficulty. The very idea of a situation means that we are not standing outside it and hence are unable to have any objective knowledge of it. [...] We always find ourselves within a situation, and throwing light on it is a task that is never entirely finished. (Gadamer, 1960/2004, s. 301)

På så sätt har användandet av modellen utvecklat strategier för att empiriskt undersöka handlingsutrymme som levde erfarenhet. Modellen och det empiriska material som jag har fått tillgång till genom modellen kan förstås som ett specifikt perspektiv på världen. Det kan beskrivas som ett vidare perspektiv i meningen att det inte är begränsat till en personlig synvinkel, samtidigt som perspektivet tar sin utgångspunkt i människors subjektiva upplevelser i världen och de möjligheter som framträder har sin grund i livsvärlden.

Studiens empiriska material har tagit gestalt mellan forskare, informanter och modeller i intervjuerna. Det fenomenologiska kunskapsbidraget kan i den meningen förstås som kommunikation mellan människor. Modellen kan beskrivas som en gemensam arena för en tolkningsprocess, där ”min” synvinkel på världen förändras i mötet med andra människors tolkningar av ”samma” värld. Intersubjektiviteten ersätter i den meningen begreppet objektivitet i och med att en gemensam mening om vad ”ny” kunskap kan bidra med avgränsar vad som kan ses som giltig eller möjlig (vetenskaplig) kunskap.
Variationsriksdomen i byggandet av modellerna uppmärksammar fenomenet handlingsutrymme som komplext och mångfasetterat. Forskningsresultaten riktar uppmärksamheten mot livsvärlden som en värld av ”både och” (Bengtsson, 2005). Livsvärlden beskrivs genom modellerna som både harmonisk och motsägelsefull, gemensam och unik, tematisk och rapsodisk. Ett metodologiskt kunskapsbidrag kan sålunda beskrivas som ett bidrag till flera möjliga sätt att se världen i ett nytt ljus, genom att använda modellerna. Det betyder att forskningsresultatet inte ska ses som svar på hur världen ”egentligen är” utan snarare som beskrivningar av hur den skulle kunna vara. I den meningen bidrar modellen som metod med en synvinkel i vilken världen framträder som en möjlig värld. Fenomenet handlingsutrymme framträder som sammanflätat av kropp och tanke, situerat i livsvärlden. I den sociala världen är identiteten av det förkroppsligade subjektet konstituerat ”by the worldly experiences of the subject” (Bengtsson, 2009, s. 65).

roll, men ses som ett medel för att beskriva fenomen. Fokuseringen ligger alltså på fenomenet och inte på språket.

Cirkulariteten visar sig också i den ömsesidighet som förutsätts råda mellan innehåll, lärande och förutsättningar för lärande. Lärande avseende handlingsutrymme är konstituerat enligt denna cirkularitet. Lärande om handlingsutrymme som utgör teoretisk kunskap, kompletteras med såväl den lärandes personliga förutsättningar för att lära som förutsättningar i det sammanhang där lärandet sker, vilket är synligt i dimensionerna lärande genom handlingsutrymme och lärande i handlingsutrymme. Resultatet ligger i linje med ett konstruktivistiskt pedagogiskt perspektiv i bemärkelsen att innehållet i lärandet sker, hur lärandet sker och med vilka medel betraktas som en helhet (Carlgren, 1999). I båda perspektiven betraktas den lärande som aktiv i lärandeprocessen.


### 6.3 DEN MÅNGDIMENSIONELLA MUSIKLÄRARROLLEN

I analysen av resultatet framträder begreppet rolldentifiering som ett kännetecken på skapandet av handlingsutrymme. I föreliggande avhandling återfinns inte de rollaspekter som lyfts fram och diskuterats i tidigare forskning (Bouij, 1998; Bladh, 2002; Lindgren, 2006) det vill säga att yrkessocialisationen hos musiklärare ses som ett spel mellan två motstridiga identiteter, musiker och läraridentitet. En förklaring kan vara den av lärarstudenterna skapade
modellen som fungerar som en ”nyckel” i intervjun och samtidigt är en gestaltning av en sammansatt lärarroll. I modellen sker ett samspel mellan tanke, kunn- skap och handling utifrån en helhetssyn på sin framtidslärerroll där de bågge ”identiteterna” existerar jämsides och ses som varandras förutsättningar snarare än motsättningar.


Ett möjligt resultat är alltså att modellerna gjorde att musiklärarrollen framställdes som både unik och sammanflätad precis som i livsvärden, i spänningsfältet mellan praktik och teori, mellan möjligheter och begränsningar och mellan rollerna musiker och lärare. Därav existerar beskrivningarna av handlingsutrymme i en värld som är lika beroende av ”the experiencing and acting subject as the subject is depending on the world” (Bengtsson, 2009, s. 65).

6.4 TILLÄMPNING


6.4.1 I MUSIKLÄRARUTBILDNING


En polarisering mellan teori och praktik är en konsekvens av att teoretisk kunskap betrakta som artskild från det praktiska handlandet. Den klyfta som finns mellan teori och praktik har tolkats som att den tysta, praktiska kunskapen inte kan artikuleras och teoretiseras. Ett sådant kunskapsteoretiskt synsätt snarare vidgar klyftan mellan teori och praktik än lyckas överbrygga den. Synsättet bidrar också till att konservera uppfattningen om att det föreligger en klyfta mellan tanke och handling, respektive kropp och själ. Eftersom läraryrket blir till när det utövas har musiklärare det etiska ansvaret att beakta vilka värden
Diskussion

det är som produceras. När man handlar, eller avstår från att handla, har det betydelse. Man behöver därför vara medveten om sin position och sitt handlingsutrymme.


Studenter är en grupp som är i fokus för båda parter i maktkampen runt det påstådda glippet. Som student möter man både teoretiker och praktiker som anser sig ha den kunskapen. Ingen har något att vinna på att hålla liv i denna åtskillnad, det skapar mer begränsningar än möjligheter för handlingsutrymmet. Möjligheterna för all parter, ligger i stället att se hur man kan använda varandras kunskaper, erfarenheter och perspektiv. Det är ett sätt att vidga det
egna handlingsutrymmet. Detta kan jämföras med resonemanget om den cirkularitet som förutsätts råda mellan vetenskap och livsvärld (se kapitel 3). Det kanske är just skillnaden mellan dessa båda företeelser som ger upphov till det spänningsfält som driver kunskapsutvecklingen vidare och kan alltså betraktas som en möjlighet i stället för hinder.


Diskussion


6.4.2 I MUSIKPEDAGOGISK VERKSAMHET

Inom undervisning i musik utgör möten mellan lärare och elev/student väsentliga inslag. I läranderelationer försöker läraren bilda sig en uppfattning om elevens/studentens lärande genom dialog och iakttagelser. I läranderelationen sker också en påverkan, avsiktlig eller oavsiktlig, när läraren ger stöd, information och vägledning.
Musikläraren kan uppleva en ökad sårbarhet om man genom organisatoriska förändringar upplever att yrkesvillkoren förändras och de upplever frustration och trötthet. Resultatet visar också att lärare behöver en grundläggande nivå av handlingsutrymme för att kunna uppmärksamma och tillgodose egna basala behov. Det är bland annat därför angeläget att skapa förutsättningar för att lärare ska kunna identifiera och erövra sitt handlingsutrymme. Då skapas också förutsättningar för att lärare kan erfara balans i form av integration.


I förklaringsfasen kan läraren reflektera över den förståelse som har uppstått i mötet med eleven/studenten och i relation till fenomenet handlingsutrymme.


Om teorin avseende handlingsutrymmen tillämpas på en institution där utbildning bedrivs innebär det att den materiella miljön är utformad så att studenten kan erfara stämningar av trygghet, harmoni och trevnad. Miljöer skapas där
människor kan avskärma sig, i ensamhet för att skapa handlingsutrymme och komma i balans, men det finns även möjlighet att välja miljöer som kan erbjuda samvaro med andra och stimulans när andra former av handlingsutrymme sökes. Musiklärarstudenter har ett handlingsutrymme som möjliggör handlingar i överensstämmelse med vilja och kunskap. Utbildning planeras så att studenten erfar möjligheter till andra val än vad som man tidigare trott eller varit medveten om och även lärarna ska ha möjlighet till att erfara handlingsutrymme i arbetet.

I den mellanmänskliga värld som skapas mellan professionella lärare och elever/studenter, samt lärare emellan, finns en strävan till att skapa en atmosfär där människor upplever sig sedda, bejakade, trygga och tillitsfulla och där människor kan erfara handlingsutrymme. En sådan strävan finner stöd i annan forskning som visar att genom att skapa ett arbetsklimat som uppmuntrar till kommunikation, öppenhet och tillit, där människor kan uttrycka sina möjligheter, begränsningar; arbetsrelaterad oro och be om hjälp när sådan behövs, reduceras arbetsrelaterad stress (Arbetsmiljöinspektionen, 2002; Månsson, 2004). Den senare studien visar också att en tydlig arbetsorganisation, där personalen är delaktig i beslutsprocesser och erfar handlingsfrihet, reducerar upplevelser av stress. Det stämmer väl med föreliggande teori där musiklärare och musiklärarstudenter i ”att vilja men inte kunna” kan jämföras med upplevelsen av en otydlig arbetsorganisation och begränsat handlingsutrymme.

Handlingsutrymme i form av att delta i varandras liv med gemensamt intresse kan gestaltas i situationer där studenter och lärare tillsammans förverkligar handlingar som stödjer lärandeprocesserna. Lärandets pedagogiska uppgift är att skapa förutsättningar för att studenten kan möjliggöra handlingsutrymme. Det kan ske genom att studenten görs uppmärksam på sin rytm i bemärkelsen att lyssna till kroppens signaler, till sin längtan och sina behov. Vidare uppmuntras studenten till att tillåta rytm i bemärkelsen att planera och prioritera handlingar så att handlingsutrymme skapas. Studenten uppmuntras till att finna eller skapa källor där kraft kan hämtas. Läraren bistår till att förverkliga de handlingar som studenten önskar utföra, när denne saknar förmåga. I lärande-erelationen kan också studenten lära sig att inse sitt värde i det budskap som förmedlas verbalt och icke-verbalt.
Innehåll:

inspiration
kompetens
humor

Förmåga att se varje elevs kunskapsnivå samt en personlig infallsvinkel
Avslutande kommentarer och fortsatt forskning

Föreliggande studie kan betraktas som explorativ till sin karaktär, där som ett första steg livserfarenheter av handlingsutrymme har belysts. Livsvärldsan- satsen har gett ett mångfacetterat resultat som visar på flera inriktningar för fortsatt forskning.

Ett angeläget uppslag för fortsatt forskning är att studera konsekvenser av att implementera och tillämpa kunskapsformerna i, om och genom avseende handlingsutrymme i olika verksamheter. Vad innebär det att använda kunskapsformerna som struktur för kursplanering i musiklärarutbildning? Vilket blir resultatet av att använda kunskapsformerna som struktur för skolutveckling? Vilket blir resultatet av att med kunskapsformerna som Grund, skapa förutsättningar för att musiklärare och musiklärarstudenter ska utveckla handlingsutrymme i pedagogisk verksamhet?

Resultatet har visat att fenomenet handlingsutrymme inrymmer etiska aspekter. Fortsatt forskning kan inriktas på att djupare studera dessa aspekters betydelse för handlingsutrymme och lärarsocialisation.

Handlingsutrymme har beskrivits som en generell pedagogisk aspekt beroende av kultur. Det kan därför vara av intresse att studera innebörd av handlingsutrymme i en annan kultur än den västerländska inom vilken föreliggande studie är gjord. Vad innebär handlingsutrymme i en annan kultur? Eftersom lärandet är kulturellt betingat, hur sker lärande avseende handlingsutrymme i andra kulturer än den västerländska?

Handlingsutrymme utgör också en generell aspekt oberoende av kön, ålder och hälsotillstånd. Fortsatt forskning kan inriktas på att studera och jämföra
mäns och kvinnors upplevelser av handlingsutrymme. Vidare kan det vara av intresse att studera och jämföra erfarenheter av handlingsutrymme relaterat till var i livscykeln människor befinner sig. Människors erfarenheter av handlingsutrymme relaterat till olika former av ohälsa är ett annat forskningsområde som kan belysas med hjälp av ett livsvärldsperspektiv.


Med utgångspunkt i ovanstående skulle fortsatt forskning även kunna vara att studera musiklärarstudenters förmåga att kombinera, förändra och förnya i syfte att skapa nya kreativa lärmiljöer i skolan. Kunskapsformerna *i*, *om* och *genom* skulle också i det avseendet kunna översättas till praktiska verktyg för hur musiklärare kan arbeta med sin pedagogiska kreativitet för att skapa förutsättningar för att eleverna i skolan kan arbeta med och utveckla sin egen kreativitet.

I detta avhandlingsarbete har handlingsutrymme studerats med hjälp av musiklärarstudenternas modeller, vilket har varit ett metodiskt grepp för att få tillgång till musiklärarens livsvärld. Resultaten kan sägas visa att jag inte bara studerat det avgränsade fenomenet ”handlingsutrymme”, utan i förlängningen, genom att ha ”handlingsutrymme” som dörröppnare, även ha kommit åt en beskrivning av fenomenet ”musiklärare”.
Avslutande kommentarer och fortsatt forskning
CHAPTER 1: INTRODUCTION

Previous research in music education shows that during the last decades the conditions for working as a professional music teacher in schools have changed radically, not only as a result of new curricula and new teacher training programmes, but also as a result of the impact of new technologies and the media on children and young people today.

The aim of this thesis is to investigate the working conditions of music teachers by focusing on their experiences of and ideas about discretionary power in their professional life. Discretionary power is seen as a complex phenomenon, and the study is situated within a Swedish context. The specific aim of the study is to explore and shed light on music teachers' discretionary power by addressing the research questions What does discretionary power mean to the music teachers? How and where is the discretionary power of music teachers created? What enabling and constraining processes in the creation of discretionary power can be identified?

In this study, discretionary power is defined as having the opportunity and knowledge to exercise one's own professional judgment in carrying out and making decisions in daily work. This definition can be compared with Berg’s (2003) way of defining professionalism as 'a question of carrying out a job taking both the formal commission and the actual conditions into consideration' (p. 53). Whereas Berg emphasizes two prerequisites, the formal organisation and the actual conditions, the definition in this study stresses the relational nature of discretion and teachers' work. Using the concepts of power and con-
trol in the definition strongly underlines these relational characteristics. This is supported by Lipsky (1980) who uses the term discretionary power. Discretionary power is connected with the individual professional, in this case the teacher’s, opportunities to make judgments and decisions.

This PhD study focuses on descriptions of lived experience presented by music teachers and music teacher students. Theoretically, this means that discretionary power is studied from a phenomenological perspective with the overall aim of exploring discretionary power as lived experience. The main question of the study: What does discretion mean to music teachers? also implies an overall aim of contributing to a deeper understanding of discretionary power as a complex phenomenon.

CHAPTER 2:
THE PROFESSIONAL WORKING CONDITIONS OF MUSIC TEACHERS – A BACKGROUND AND PREVIOUS RESEARCH

Music teachers’ professional work may be studied from a broad range of perspectives. This is a study of music teachers’ working conditions from a phenomenological perspective. In this dissertation discretionary power is seen as focusing on the actors, music teachers, in their work and in their training to become music teachers. This is intertwined with a temporal and an institutional perspective. Discretionary power, from a temporal perspective, is approached on the basis of an assumption that the nature of discretionary power changes over time. The institutional perspective sheds light on how discretionary power changes and adjusts to the demands of the society, as expressed in national curricula and local plans. An actor perspective implies an understanding of human beings as ‘individuals’, that is, as ‘a person who is a flesh and blood sense-maker’ (van Manen, 1997, p. 14) and may be found in research where human beings are seen as experiencing subjects. Studies on socialization in teacher training are concurrent in this perspective, but above all, a phenomenological perspective on discretionary power focuses on what discretionary power as lived experience means to music teachers and presumptive music teachers in schools and at the university, respectively.
The motivation for studying music teachers’ working conditions, their discretionary power, originates in the tension between enabling and constraining processes, and thereby between the individual professional and the organisation of which he or she is a part. Evetts (2006) argues that ‘the concepts of profession and professionalism are increasingly applied to work and workers in modern societies’ (p. 515). However, at the same time, she concludes that ‘the conditions of trust, discretion, and competence, which historically have been deemed to be necessary for professional practice, are continually being challenged or certainly changed’ (p. 515). These conditions symbolise a tension, or a dilemma, for professionals of today. Not only does a music teacher’s work imply contradictions. Music teachers, as members of a profession, have a certain amount of discretionary power at the same time as they belong to the school organisation. This makes them politically governed and constrained, which is yet another aspect of the complex and often contradictory conditions under which music teachers’ work. The teaching profession is governed by formal rules and regulations initiated and executed in the organisation while at the same time the music teachers’ use their own professional discretionary judgment. These two traits of the conditions under which teachers work might be described in terms of a tension between possibilities and limitations. These conditions can also be referred to as the duality of work (Aili, 2002). The employee is governed and yet autonomous. The employee takes account of resources, legislation and regulatory policies as well as the individual’s needs – in this case the pupil’s needs. The conditions for music teachers’ work, in this case a politically run organisation, are similar to those of other professions and organisations. This might also make the results of present study relevant and interesting for other similar professions and organisations.

CHAPTER 3: THEORETICAL POINTS OF DEPARTURE

Theory, including specific theoretical concepts, is a significant part of any scientific study. Theory sets the perspective and frames for the analysis, results and conclusions. Hence this theoretical framework chapter deals with the overriding theoretical point of departure as well as a number of theoretical concepts. My overall point of departure is the assumption of the life-world as the complex, everyday world where we live our lives. The life-world is a world that is
already there for us, it is a given world and the world in which all science begins and ends. This assumption stems from the life-world concepts developed by Husserl (1970), Schütz (1953/1999) and Merleau-Ponty (1962/1999). In this study, it means an understanding of the life-world as an intentional, lived and social world, and an understanding of research as the study of lived experience.

From a phenomenological perspective, the life-world is seen as the basis for all knowledge and as a world of meaning. Lived experience implies an understanding of experience as an active reciprocal process, in which human beings interact in the world. In a structural dimension, this is a dynamic process in which experience is transformed into lived experience. The past is evoked, and previous experiences are re-lived in the present. Lived experience also implies a temporal dimension where individual experiences are understood as possible human experiences. This means that lived experience encompasses both personal and collective experience, and that experiences have both a subjective and an intersubjective meaning. Gadamer (1960/2004) contributes further by pointing out experience as a possibility to be open for experience.

A phenomenological approach means asking the question: ‘What is the nature of the phenomenon as meaningful experience?’ (van Manen, 1997, p. 40). By living in the world, we experience the world in our everyday actions. In our natural attitude we see the world as there for us, we take it for granted and relate to it. And yet the nature of meaning is difficult to pinpoint. Questions about the meaning of discretionary power direct the attention to the study object of human research and its methodological implications.

The thesis considers phenomenology a standpoint where the social world is the arena in which discretionary power is negotiated and thereby is created. There are some conditions that function as enablers or constrainers when it comes to the creation of discretionary power; a number of concepts with relational properties form the social interaction. What the enabling or constraining aspects – the intentional, social and lived world – are can be described through the social psychological concepts of power, control, demands, support and trust. These concepts manifest themselves through the relations in which music teachers are involved. The concepts become visible in social interaction, and the identity of the music teacher influences how the social interaction with actors at
work is perceived. Relations are the arena that determines whether different conditions are perceived as enabling and/or constraining the discretionary power. The theoretical concepts introduced are all relational in character. They can either be constraining or enabling. It has also been pointed out that, on grounds of the relational nature of the concept discretionary power, it can be said to be created in social interaction, through the relationships in which the music teacher is involved. Accordingly, it is in social interaction, via relations, that discretionary power is or is not created. In order to make this clear, it has been shown that the concepts of power, control, demands, social support and trust enable or constrain the creation of discretionary power.

CHAPTER 4:
METHODOLOGY AND DESIGN

In this chapter the methodology and design of the empirical study are presented and the study object is defined. The research procedures used for data collection and data analysis are also presented, including the three dimensional models used in the interviews as a ‘key’, or prompt, to the life-world.

The participants were music teachers and students in music teacher training, and the study object was their perceived discretionary power in their school context. As stated in the previous chapters, this study focuses on music teachers’ working conditions using the concept of discretionary power, and the study deals with the position of a professional group in a working organisation. Accordingly, the study deals with music teachers in the exercise of their professions. In a narrower sense, this is a qualitative interview study of a number of students in music teacher training and music teachers and their experiences of discretionary power, in which enabling and constraining processes, respectively, of the creation of discretionary power are identified.

The data collection of the empirical study has been conducted at (i) a University that offers a training programme for presumptive music teachers and (ii) at schools where the participating music teachers worked. The music teachers were chosen after they had voluntarily applied for the project at a conference. To enable access to the life-world of music teachers, models made by the students in music teacher training, describing the multi-dimensional music teacher,
were used as prompts in the interviews, and were thus an important part of the research method as a whole. This choice made it necessary to develop a methodological strategy that involved both a flexible and a receptive position. The models also turned out to be a good common ground for the interviews and for establishing a mutually trusting relationship between interviewer and interviewee. In short, a flexible position paved the way for a relational attitude.

Tape recordings and transcripts of interviews constitute the empirical documentation, and the transcripts were seen as descriptions of lived experience. These texts reflect different aspects of lived experience as it is transposed from experience-as-lived to a scientific text. The analysis of the empirical data was accomplished in two steps, in line with the research questions. Analysis of the data was based on the informants’ descriptions of their own lived experiences of discretionary power. The research questions were dealt with by using a meaning searching approach. All of the interviews were analysed with reference to the context, which dealt with discretionary power.

The empirical results of the first three questions were analysed even further and were intertwined in synthesis with a figure that enables the discussion of knowledge in, about and through discretionary power.

CHAPTER 5:
RESULTS: THE DISCRETIONARY POWER OF MUSIC TEACHERS – POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

The results of the empirical study focus on experiences and aspects of the life-world, as they emerge from the research questions posed. The meaning of the phenomenon is understood as the interplay between what appears to be familiar and what appears to be different.

One standpoint in the chapter is that becoming a music teacher is a process that takes place between an actor and a context. Hence society and its institutions are viewed as human products (Berger & Luckman, 1966/1979). Institutions come into being when actors, in interplay with each other, and with their contexts, perform actions based on habits. In that perspective, such actions are reciprocal and accessible to the people whose actions shape the institution. This
means that the institution can be said to control, and thereby to some extent to predict, what type of actions different actors will perform. Discretionary power between profession and organisation includes the actors, music teachers in the institutions; university and school. The actors are considered as individuals, but also as a social group, whose actions are directed by the institution. They are, in other words, in an institutional context in which their actions and those of others are endowed with meaning. An institution is characterized by historical traditions, expectations, frames and regulations, all of which shape the horizon of experience on the basis of which music teachers act. In the movement between music teacher and institution the phenomenon of discretionary power is intertwined with control. Control is executed by actions defined in advance as possible or enabling within the framework of the traditions, cultures and norms that shape the organisation. More specifically, the type of actions or design of action controls the music teachers' individual actions.

The meaning, the creation of the phenomenon discretionary power, shapes and takes place in different situations in the descriptions of lived experience presented by the music teachers and the music teacher students. Thus traditions and presumptions, forms and content of music teaching, language as a tool, reflection, development through goal descriptions and conversations, realisations through mutual interests, to stop-stimulation – enjoyable challenges, and feeling secure about one's own self-respect are all descriptions of the meaning of discretionary power and how and where the creation takes place.

The second section of this chapter is devoted to the enabling and constraining processes indentified in the creation of discretionary power. Wanting but not being able to act is related to the tension music teachers experience, in that sense that the desire for action exists, but there is a lack of opportunity because of internal or/and external demands or limitations. Being able to act but not knowing how is related to the music teacher having the opportunity, but not having the knowledge to identify and use discretionary power. Knowing how but not wanting to act implies that music teachers might have the opportunity for action, but decide not to act.
CHAPTER 6: DISCUSSION

The results of the empirical study are presented in themes, situations and encounters that arise between music teachers and their institutional settings, between music teachers and their tasks, and between music teachers and their relations to others. The results point out meanings recognized as recurrent and shared meanings in research on discretionary power. The main finding of this thesis is that discretionary power is created in a social process in relations which, in the music teacher’s life-world, are most essential. Socio-psychological concepts of power, control, demands, social support, and trust comprise enabling and constraining processes that illuminate the creation of discretionary power. Using the terminology of Giddens (1984), the concepts might be seen as rules and resources to be used in the creation of discretionary power. The relationships are significant in relation to how the perceptions and relationship to the conditions will be experienced. Depending on how the relationships are experienced, the conditions will be perceived as more or less enabling or constraining on the level of discretionary power. In this study, relationships between music teachers and others are formed between music teachers and other music teachers, music teachers and students in music teacher training, music teachers and their non-music teacher colleagues, and music teachers and their pupils. The discretionary power between music teachers and others focuses on the meaning of discretion as it emerges in the descriptions of lived experience presented by music teachers, in which the life-world is assumed to be a social world.

The results of the empirical study point out personal and collective experience as intertwined with each individual’s past teachers and teaching experiences. Music teachers and students in music teacher training know what is expected of them from ‘experience’, and the relationships between different groups of actors appear to be dominated by traditions. At the same time the idea of change, in the sense of reshaping, reforming and restructuring, is a recurrent issue in research on teacher training. One conclusion drawn from this study is that the meaning of the phenomenon discretionary power is intertwined with situations where personal and collective experiences are expressed in feelings of familiarity and difference. This implies that the past in the sense of what ‘tra-
ditional’ discretionary power used to mean is challenged by transformation in terms of possible future discretionary power. Discretionary power between a music teacher and his or her tasks focuses on the meaning of discretionary power as it transpires in the descriptions of lived experience presented by music teachers, where the life-world is assumed to be a lived world. This study shows that the music teachers’ discretionary power is defined by what they do at the micro-level, in the classroom. In particular, it is about discretionary power in relation to, and in interaction with, the task and the pupils. According to the empirical material in this study, it appears important for the music teachers to control or at least strongly influence the tasks in which they are involved, because this is mostly where their discretionary power occurs and can be created.

This thesis examines the discretionary power of music teachers in their daily work and in the music teacher education. Its theoretical contribution lies primarily in demonstrating how life-world phenomenology can be used in an organisational context and in the tension between enabling and constraining processes. In connection with the interviews, three-dimensional models of the multidimensional music teacher are used as a ‘key’ to the life-world. This procedure could be seen as the methodological contribution of the study. The phenomenon, discretionary power, comes across as intertwined of body and mind, situated in a life-world. In the social world, the identity of the embodied subject is constituted ‘by the worldly experiences of the subject’ (Bengtsson, 2009, p. 65). The model was used to get access to the life-world of the music teachers. A conceivable result of the method is that the models were all unique and intertwined, as they are in the life-world, in the field of tension between practice and theory, between opportunities and limitations, and between the roles of musician and teacher. Hence the description of discretionary power exists in a world that is equally dependent on ‘the experiencing and acting subject as the subject is dependent on the world’ (Bengtsson, 2009, p. 65). The empirical contribution is the impact of the music teachers’ own descriptions of their life-world experiences of what it is to be a music teacher. The music teachers’ own opinions of their working conditions are highlighted. In regard to the educational implications of this study, there is a focus on music educational settings at different levels. The results of this thesis can be used as a starting point for reflection on their working situation by music teachers, students in music teacher training and educators of music teacher.
It is important to learn more about what controls how music teachers’ discretionary power is created—or not created—in practice. This is vital to creating good working conditions which, of course, include discretionary power. This also has to do with the crucial factor that music teacher training needs to focus more on the enabling processes than the constraining ones, to reinforce pedagogical creativity in music teacher training.

Sandberg (1996) found that music teachers had discretionary power within the frame factors. Persson (2006) points out that teachers are happy as teachers but unhappy as employees. In this study the music teachers talk more about their opportunities as teachers than what they experience as limitations of frame factors or their dissatisfaction as employees. Music teachers in this study focus on their opportunities, which distinguishes the results of this life-world study from other kinds of studies, with other perspectives, where the limitations are in focus.

CHAPTER 7: CONCLUDING REMARKS AND FUTURE RESEARCH

Discretionary power has been described as a general aspect of music teachers’ working conditions, all dependent on the culture of the society in which they work. Accordingly, it would be of interest to study the implications of discretionary power in a different, non-Western culture. Future research could also focus on the differences in the experience of discretionary power between men and women, discretionary power in relation to lifecycles or discretionary power related to different forms of ill health. An important task for further research would be to study the consequences of implementing and applying the figure of discretionary power to different sectors, such as music teacher training and music teaching in various forms.
Referenser


Arbetsmiljösinspektionen (2002). *Från frustration till total utmattning*. Örebro: Arbetsmiljöverket


Referenser


Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I: B. Starrin, & P-G. Svensson...
Referenser


universitet.
Daidalos.
Referenser

**socialt arbete.** Stockholm: Natur & Kultur.


INFORMATION OM EN STUDIE
AVSEENDE HANDLINGsutRYMME

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna forskningsstudie. Studien ligger till grund för ett avhandlingsarbete. Ämnet för arbetet är ”handlingsutrymme som fenomen i relation till musiklärares arbetsvillkor”. Anledningen till detta ämnesval är att handlingsutrymme är ett komplext fenomen inom musiklärararbete och intressant att diskutera utifrån perspektivet hur man lär sig att bli musiklärare. Syftet med studien är att utifrån musiklärares och musiklärarstudenters erfarenheter av handlelingsutrymme beskriva fenomenets innebörd.

Du tillfrågas härmed om att delta i en intervju som kommer att ta ca 60 minuter i anspråk. Intervjun ska handla om dina erfarenheter av handleingsutrymme. Det frågeområde som intervju ska handla om är: Vad innebär handleingsutrymme för Dig? Berätta så detaljerat som möjligt om en händelse då Du upplevde handleingsutrymme.

Samtalet kommer att spelas in på DAT för att sedan skrivas ut i text. Intervjun kommer att kodas så att texten inte kan relateras till dig som person. Intervjutexten kommer att analyseras i syfte att beskriva handleingsutrymme som fenomen. I den färdiga avhandlingen är texten avidentifierad så att det inte går att utläsa och identifiera Dig som person.

Ditt deltagande i studien är helt frivilligt. Du kan när som helst avbryta Ditt deltagande utan närmare motivering. Om Du vill delta i studien tar Du kontakt med mig på nedanstående mail eller telefonnummer så att vi kan bestämma tidpunkt för intervjun.

Anna Houmann
Universitetsadjunkt, doktorand

Institutionen för musikpedagogik
Adress: XXXX
Tel: XXXX
e-mail: XXXX