

MUSIKPEDAGOGIK

DEN INBILLADE LÄRAREN

Utveckling av undervisning
genom
aktionsforskning

Karin Johansson

60-pöängsuppsats

Handledare: Cecilia Hultberg
VT 2002



MUSIKHÖGSKOLAN
I MALMÖ
Lunds universitet

ABSTRACT

Title: The Imagined Teacher. Teaching development through researching your own teaching.

Language: Swedish

Keywords: Action research, the practitioner as a researcher, individual instrumental training, organ and church music, notated music, the unknown discourse in teaching, consequences and gains when researching your own teaching.

In this study, the initial aim was to combine the roles as teacher and researcher in a project called “The Inner Teacher”. The teacher-researcher wanted to study if, and in that case how, organ students on an academic level had access to an inner teacher when approaching a written piece of organ music.

The study was interrupted by the fact that the teacher-researcher failed to act as planned when conducting the study, and thus did not acquire the necessary data. Instead of pursuing the original path, the study turned its focus to why the teacher-researcher failed in her intentions and to the reasons behind this.

The answers were to be found partly in the complicated combination of roles when teaching and researching at the same time, and partly in the unconscious teacher-discourse which “operated” through the teacher. When studying this, a surprising side-effect was new knowledge concerning the teacher’s own teaching, which developed new teaching methods and strategies.

It is argued that researching your own teaching presents a certain and unique source of information about the teaching-learning process, and questions about further areas to investigate are put forward.

Förord	1
1. Bakgrund	2
1.1 Inledning	2
1.2 Problemområde och frågeställning	2
2. Teori	4
2.1 Ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och utbildning	4
2.1.1 Praktiskt kunnande i musik.....	5
2.1.2 Diskurs i instrumentalundervisning.....	6
2.2 Undervisning och musik	7
2.2.1 Musik i kyrkan.....	7
2.2.2 Mästarlära som undervisningsform i organistutbildning.....	8
2.2.3 Enskild musikundervisning	9
3. Metod	11
3.1 Kvalitativ metod	11
3.2 Aktionsforskning, formativ forskning och fallstudier	11
3.2.1 Forskning på egen verksamhet	12
3.3 Studien	14
3.3.1 Planering av studien.....	14
3.3.2 Datainsamling.....	14
3.3.3 Analys.....	15
3.3.4 Studiens relevans och kvalitet	15
4. Resultat	16
4.1 Huvudresultat	16
4.2 Planerat och intuitivt agerande som lärare och forskare	16
4.2.1 Att ställa öppna frågor	16
4.2.2 Att inta en väntande och lyssnande lärarroll	17
4.2.3 Att ge studenten tid att reflektera	19
4.2.4 Att låta studenten verbalisera sin problemlösning.....	20
4.3 Studenternas utvärdering av kursen	22
4.4 Sammanfattning	23
5. Diskussion	24
5.1 Forskning på egen verksamhet	24
5.1.1 Den dubbla rollen som forskare och lärare.....	24
5.1.2 Den okända diskursen I	26
5.2 Förändring och utveckling av den egna undervisningen	27
5.2.1 Den okända diskursen II	27
5.2.2 Läroplan och verklighet.....	28
5.3 Slutsatser om forskning på egen verksamhet	29
Referenser	30
Appendix	32
Kursbeskrivning	32
Skriftligt material	33

FÖRORD

Jag vill tacka de studenter som medverkade i studien, och som här förekommer under fingerade namn. Jag vill också tacka lärarna på kandidatkursen i musikpedagogik, Cecilia Hultberg och Gunnar Heiling, för värdefullt stöd och handledning, samt kurskamraterna för många intressanta synpunkter.

1. BAKGRUND

Jag arbetar som organist och lärare i orgelspel vid Musikhögskolan i Malmö. Studien som beskrivs i denna uppsats företogs vid genomförandet av kursen ”Den inre läraren”, som gavs för organiststuderande i årskurs 1 vårterminen 2001.

1.1 INLEDNING

Kyrkomusikeryrket är självständigt och ger den enskilde kyrkomusikern stor frihet att själv utforma verksamheten. Att spela orgel är en viktig del av detta. Förutom att orgelrepertoaren innehåller mängder av noterad musik sedan medeltiden, finns det för instrumentet en rik, obruten improvisationstradition som är i högsta grad levande och funktionell. Organisters arbetsuppgifter innehåller en stor del interpretation av noterade verk, men de förväntas också i sin yrkesutövning dagligen improvisera över noterad koralsats samt omarrangera och omharmonisera den notbild de har framför sig. Varje framförande förutsätter dessutom ett val och utformande av registrering, vilket är en stor del av tolkningen.

”Interpretation av en notbild” kan alltså för organister innebära både tolkning av notbilden, val och utformning av registrering och eventuella ställningstaganden gällande omarrangering och omharmonisering. Eftersom organister har detta speciella förhållande till noterad musik behöver de en självständig, medveten och genomtänkt inställning till sitt arbete med notbilder.

I ett samhälle som förändras i snabb takt och där musikstilarna avlöser varandra, förväntas organisten också utveckla sig musikaliskt och ta in, värdera och använda det nya som kommer i sitt orgelspel. Detta gör att organister måste känna sitt instrument väl och ha konstnärligt självförtroende, disciplin och initiativförmåga.

Den arbetssituation och de uppgifter organister möter i arbetslivet i dag ställer alltså stora krav på fortsatt eget lärande under hela yrkeslivet. Som yrkesverksam är man sin egen lärare och behöver vara medveten om hur den egna lärprocessen fungerar. Med tanke på detta anser jag som lärare i orgelspel (vid kyrkomusikerutbildningen i Malmö), att ett viktigt moment i utbildningen är att studenten utvecklar medvetna strategier för att vara sin egen – inre – lärare som grund för att fortsätta sin utveckling på egen hand när utbildningen är slutförd.

1.2 PROBLEMOMRÅDE OCH FRÅGESTÄLLNING

Ambitionen att ge studenterna redskap att självständigt värdera och instudera notbilder gör det nödvändigt att ställa frågor om hur studenten blir sin egen inre lärare, och om vad den yttre läraren kan göra för att underlätta och uppmuntra en sådan process. Men vad är då en inre lärare?

En inre lärare ger vägledning, uppmuntran och teknisk hjälp och möjliggör en inre dialog om tekniska och konstnärliga lösningar och tolkningar. Den inre läraren kan fungera som en samtalspartner och en idé-och förslagsbank. När jag tar itu med en uppgift, till exempel att studera in en notbild, får jag hjälp, råd och inspiration från min inre lärare om hur jag ska gå till väga och kan göra medvetna val.

Om en positiv och inspirerande inre lärare förväntas ge en förbättrad och mer självständig övnings- och tolkningsfrihet, blir det också angeläget att undersöka i vilken utsträckning studenter har tillgång till och kan använda sig av en sådan egen inre lärare.

För att undersöka detta område, där viktiga aspekter kan sägas vara motivation, övning, reflektion, målstyrning, introspektion och lärarroll, kan följande fråga fungera som ett instrument:

Hur fungerar lärprocessen i enskild instrumentalundervisning på högskolenivå vid instudering av noterade verk?

Eftersom lärprocessen studerades i en av mina egna kurser, belyses också speciella problemställningar som hänger samman med undersökningar av forskarens egen verksamhet.

Genom att studera denna lärprocess, till exempel genom att fokusera på vilka strategier studenter använder för att lösa tekniska problem, tänkte jag mig att kunna följa hur de agerade som sina egna lärare. Därefter skulle jag gå vidare med att undersöka hur övningsprocessen påverkas av förhållandet till och förmågan att använda sig av den inre läraren.

2. TEORI

Teori och praktik står i ständig växelverkan, och genom teoretiskt arbete är det möjligt att “medvetet och systematiskt utveckla praktiken” (Rostwall och West, 1999, s. 2).

Relationen mellan teori och praktik kan beskrivas som problem: “Musikpedagogik behandlar problem i sammanhang där musik ingår” (Ödman, 1995, s. 57), men detta innebär inte ett negativt tänkande. Tvärtom “handlar allt vetenskapligt arbete om att problematisera” (s. 62), och utan problem blir det ingen utveckling. “Dialektik är studiet av inre motsägelser” (Kvale 1997, s. 57), och enligt dialektiskt tänkande utvecklas den sociala världen genom motsägelserna. Problemen ses som en framtidskraft och det gäller att identifiera och formulera sitt problem. I den musikpedagogiska praktiken finns, uppstår och skapas problem, som med hjälp av teori och analys kan formuleras och bearbetas. Detta i sin tur kan utveckla nya undervisningsstrategier.

Jag kommer att tänka på ett citat av G K Chesterton: “It isn’t that they can’t see the solution – it is that they can’t see the problem” (Chesterton, 2000). Genom att hitta, och formulera, sitt problem, har man också öppnat för nya lösningar. Här ansluter jag mig till den dialektiska synen på verkligheten och hur den förändras. Den sociala världen utvecklas genom motsägelserna, och problem ses som en framtidskraft. Utan motsättningarna – problemen – blir det ingen utveckling.

I det följande kommer jag att ta upp vetenskapsteoretiska perspektiv på musikens plats och funktion i yrkesliv och vardagsliv samt aspekter på undervisning i musik.

2.1 ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ KUNSKAP OCH UTBILDNING

I dagens samhälle, där allting förändras så fort, framstår kanske “att kunna något” som ett osäkert begrepp. Vad är kunskap egentligen, och när kan man något? Kvale menar att den postmoderna synen på kunskap är att den är samtalsmässig, narrativ, språklig, kontextuell och relationell. Sann och objektiv kunskap finns inte, och all kunskap existerar i en relation. “Kunskapen finns varken inom en person eller i världen utanför personen utan existerar i relationen mellan personen och världen” (s. 47), och citerar också Gergen, som säger: “Konstruktionismen ersätter individen med relationen som kunskapens ort (s. 49). När det gäller kunskapsbeskrivning ansluter jag mig till denna kunskapssyn. Att musikalisk kunskap existerar i relationen mellan personen och världen är inte svårt att instämma i, eftersom målet är att spela för någon som lyssnar. Att spela är en social handling, och man är både som musiker och åhörare insatt i ett sociokulturellt sammanhang, med en historia och en eller flera traditioner i bagaget. Hultberg (2000) refererar i sin beskrivning av det sociokulturella perspektivet till Säljö och Vygotskij, och betonar förhållandet mellan den enskilde och kollektivet. Att anlägga ett sociokulturellt perspektiv handlar om att studera hur den enskilde återskapar och förhåller sig till den

kollektiva kunskapen. Överfört på min studie kan man säga att jag ville studera i vilken utsträckning enskilda studenter hade tillgång till kollektiv kunskap om läroprocesser, representerade av deras inre lärare.

Att se undervisning i ett sociokulturellt perspektiv innebär att betrakta instrumentalundervisningen som en kulturell praxis (Nerland, 2000). Den enskilda undervisningssituationen står i relation till historiska traditioner, yrkesroller och musikalisk praxis.

2.1.1 PRAKTISKT KUNNANDE I MUSIK

Hur beskriver man en hantverkskunskap som till exempel att kunna spela? Det är en praktisk kunskap, som inte går att tänka sig fram till. Den måste övas, bli en färdighet och sitta i händerna. Sett ur det sociokulturella perspektivet är det praktiska kunnandet resultatet av överförandet av en tradition. Det praktiska kunnandet understödjer ofta rådande praxis, och den starka traditionen "övervakar produkterna/resultaten" (Heiling, 2000, s. 33). Samtidigt kan det praktiska kunnandet utvecklas genom större förståelse och enhet mellan praktik och teori. Det oformulerade kunnandet kan utvecklas till en förmåga att sätta ord på hur systemet fungerar, det som Heiling beskriver med begreppen know-how respektive kompetens. Professionella musiker kännetecknas, enligt denna beskrivning, av kompetens.

Att kunskap har sitt ursprung i traditionen och är relationell utesluter inte ett individuellt kunskapsperspektiv. Samtidigt som individer är produkter av traditioner och relationer i sociala sammanhang, är det endast individerna själva som kan stå för drivkraften framåt. Schenk (2000) talar om jag-kan-känslan som en viktig drivkraft för studenten att fortsätta med självförtroende och tillförsikt, och jag menar att just denna känsla är nödvändig för att kunna utveckla sin egen inre lärare.

Praktiskt förmedlad kunskap har i vår kultur inte varit vetenskaplig på samma sätt som de mer teoretiska områdena, och försök till vetenskapliggörande i traditionell positivistisk anda har ofta lett till en "erosion av sådana kunskaper" (Molander, 1993, s. 70). För att undvika isolering mellan praktik å ena sidan och det Molander kallar "nyskapad vetenskap om praktikområdet" (s. 70) å andra sidan behövs en kunskapsteori för kunskap i handling. Den praktiska kunskapstradition, som, om än svag och splittrad, finns och har funnits i vår kultur tar avstånd från dualismen och bygger på dialog, deltagande och en förankring i levande traditioner. Kunskapen är kroppslig, och genom att öva på en repertoar av "fall" får man en vana, en rutin. Kunskapen har inte "någon början och inte något slut" (s. 72), och målet är inte kunskap i sig utan kunskapsbildning. Dialogen är modellen för denna kunskapsbildning. I dialogen kan läraren tjäna som förebild och identifikationskälla och ge den förfogandekunskap och orienteringskunskap som Molander beskriver; man kan något och kan använda det med riktning och överblick. Man lär sig genom att praktisera hantverket och utvecklar det samtidigt hela tiden.

2.1.2 DISKURS I INSTRUMENTALUNDERVISNING

Begreppet diskurs har sitt ursprung i socialkonstruktivismen och nyare språkfilosofi. Det beskrivs och avgränsas på olika sätt, som "ett sätt att beskriva och tala om världen" (Jørgensen och Phillips, 1999), som sociala mönster för mänsklig kommunikation (Hultberg, 2000), och i Foucaulttraditionen som det som "producerar regimer för vad som ska räknas som adekvat kunskap och sätt att förstå världen på" (Nerland, 2000). Diskursen beskriver relationen mellan oss, världen och språket. "Språket är en maskin som konstituerar den sociala världen", skriver Jørgensen och Phillips (2000, s. 48). När vi talar om och beskriver världen, skapar vi den, men samtidigt bestämmer språket vårt sätt att se och beskriva. Det handlar dock inte enbart om det språkliga, utan också om sedvänjor, social praxis och maktförhållanden. Nerland (2000) beskriver hur hon i sin diskursanalys av instrumentalundervisning vävt samman verbala kommentarer, kropps rörelser och musikaliskt uttryck till meningsfulla utsagor, och ett liknande tillvägagångssätt finns hos Hultberg (2000). Redan Winston Churchill hade en medvetenhet om tillvarons diskursiva karaktär när han sade "vi skapar våra hem, sedan skapar de oss".

Här kommer jag att använda mig av begreppet diskurs med den betydelse som det ges av bland annat Krüger (2000) och Nerland (2000): som det som allmänt "strukturerer tenke- og handlemåter og setter grense for hva som gir mening i ulike situasjoner" (s. 81), och speciellt för lärarrollen, som den regim som "genererer bestemte typer didaktiske strategier og samtidig setter grenser for det pedagogiske territoriet og for lærerens refleksjon og handlingsrom" (Krüger, 2000, s. 56).

Enligt Foucault (1980) "opererar" diskursen genom personer. Detta uttryck säger att diskursen konstruerar uppfattningar om vad som är självklart, naturligt, bra och dåligt. Den styr till exempel lärares syn på lärande och kunskap och bestämmer vilka möjligheter till lärande som studenten kan erbjudas. Den skapar "det didaktiska rummet" (Nerland, 2000, s. 83). Vad har man då för möjligheter som lärare, kan man fråga sig: Måste man resignera som offer för okända och statiska diskurser, utan makt att påverka sin situation? Nej, tvärtom menar både Nerland och Krüger, att ett diskursivt perspektiv ger redskap att synliggöra den praxis man tar för given, och på så sätt utvecklas ämnesområdet.

Mästarlära definieras i Encyclopedia Britannica (1996) som "utbildning i en konst, ett ämne eller ett hantverk enligt ett juridiskt kontrakt, som definierar förhållandet mellan mästare och lärling samt förhållandets varaktighet och betingelser. Mästarlärares lärardiskurs sätter bland annat ramar för vilka kunskaper som anses nödvändiga, för fram antaganden om vilken repertoar som är värdefull och hur man ska förhålla sig till interpretation. Den innehåller också en stark koppling mellan den enskilda instrumentalundervisningen och rollen som yrkesmusiker. En undersökning av lärardiskursen säger därför också något om de antaganden och förväntningar om musikeryrket som läraren är en representant för, den kulturella praxis han/hon ger uttryck för. Om man ser undervisning som ett skapande och återskapande av kulturella och sociala praxiser, som Nerland och Krüger gör, legitimerar lärardiskursen det som den

enskilde läraren tar för givet. Dess koder och regler strukturerar lärarens uppfattningar om till exempel undervisning, vilka i sin tur styr handlandet i det dagliga livet.

I Krügers undersökning av två lärares undervisning följde båda samma läroplan men gav i sin undervisning uttryck för vitt skilda diskurser. Olsson (1997) säger apropå Sämus-projektet att “pre-existing traditions may be a stronger influence on educational practice than the curriculum itself” (s. 302), och i ljuset av detta kan man fråga sig vilken betydelse en läroplan egentligen har. I sin studie av läroplaner för musikämnet i norska grundskolan har Varkøy (2000) ingående analyserat vilken musiksyn de ger uttryck för, men detta säger ingenting om hur praktiken faktiskt fungerar. Medan läroplanen/kursbeskrivningen är rationell och lätt att förändra, är den “opererande” lärardiskursen ofta omedveten, förändringsobenägen och svår att sätta fingret på. Det behövs en ständig dialog och återkoppling mellan det man vill åstadkomma (läroplan) och det som faktiskt sker (praxis). Att förändra en läroplan eller en kursbeskrivning innebär inte automatiskt att undervisningen verkligen förändras, men att undersöka bakgrunden och orsakerna till de diskurser som tas för givna i den dagliga undervisningen kan “ha en terapeutisk funktion och en frigjørende effekt på virksomheten” (Krüger, 2000, s. 75).

2.2 UNDERVISNING OCH MUSIK

I flera av varandra oberoende studier (Nerland, 2000; Krüger, 2000; Hultberg, 2000) visas det hur undervisningspraxis starkt påverkas av lärarens musiksyn, vare sig denna är medveten eller ej. Sambandet mellan musikundervisning och musiksyn framhävs också av Varkøy (2000) som menar att en grundläggande musikfilosofisk hållning i sin tur ger en musikpedagogisk helhetssyn. Detta är sedan grundläggande för att lärare kan åstadkomma en genomtänkt undervisningspraxis och motivera musikens plats och egenart.

2.2.1 MUSIK I KYRKAN

I alla tider har människan varit medveten om musikens makt och förmåga att påverka känslor och sinnesstämningar. Inom kyrkan har musiken haft en självklar plats och stort utrymme. Augustinus tankar om att musiken är en konstnärlig avbild av Guds högre ordning, att den skapar gemenskap och i sig själv är en lovsång till Gud visar hur högt den värderats. Ungefär tusen år efter Augustinus säger Luther: “Erfarenheten visar, att näst efter Guds ord är det bara musiken, som förtjänar att lovprisas som härskaren över människohjärtats känslor” (citerad hos Benestad, 1994, s. 77). Luthers betoning av musikens egenvärde och av vikten av att lära unga sjunga och spela har haft stor musikpedagogisk betydelse i vår protestantiska tradition.

Orgeln har genom historien varit kyrkans eget instrument, som ansetts kunna ha stor effekt på människan: “the sound of the organ brings joy to the sorrowful soul, evokes the happiness of the heavenly city, rouses the lazy, refreshes the watchful, induces love in the just, and brings the sinner to repentance”

(Kardinal Bona 1663, citerad hos Higginbottom, 1998). Yrkeskåren har dock inte alltid varit lika lovordad som det instrument de trakterat;

till exempel beskriver koralreformatorn J C F Haeffner i en skildring av ett högmässobesök 1810 hur organisten “begannte efter läsningen vid altaret, en polonaise ur C Dur. Detta hade den önskade effekten; allt hvad lif och anda hade, blef i ett ögonblick förtrolladt, hela Församlingen var stum och orörlig, och jag såg presten sjelf sakta nicka takten vid altaret. Kantorn tog derefter upp första raden av psalmen [...] och sista strofens ackompagnement var sådant, att ingen dödlig kan derom göra sig ett begrepp” (citerad hos Göransson, 1997).

Utbildningen i orgelspel har traditionsmässigt försiggått i kyrkan, där studenten började som elev till en organist och så småningom själv blev organist. Liksom när det gäller många andra hantverk gick man i lära hos en mästare. Sedan 1818, då det blev möjligt att avlägga högre organistexamen vid Musikaliska Akademin i Stockholm, har utbildningen av organister och kantorer för tjänst i Svenska Kyrkan skett vid musikhögskolor och folkhögskolor.

Historiskt sett har organistens roll varit att ackompanjera, kommentera och tolka Ordet samt medverka till lovsång och tillbedjan. Även om orgeln idag kompletteras av andra instrument behåller den sin centrala position i kyrkans musik och liturgi. Som organist har man uppgiften att spela och leda musik i församlingen, och detta ger en nyckelfunktion i gudstjänsten, både konstnärligt och pedagogiskt. Organistrollen är också på en gång förankrad i traditionen och relaterad till nuet.

Kursen i orgelinterpretation på organistutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö “syftar till att ge den studerande grundläggande tekniska färdigheter i orgelinterpretation samt att utveckla förmågan till självständigt konstnärligt uttryck” (Kursplan för organistutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö, s. 3).

2.2.2 MÄSTARLÄRA SOM UNDERVISNINGSFORM I ORGANISTUTBILDNING

Mästarlära är ett begrepp som historiskt associeras med skråväsendet, men idag används för att beskriva praktiskt förmedlad kunskap. Nielsen och Kvale (2000) använder det som en allmän metafor för “ett förhållande i vilket en novis lär av en mer erfaren person inom ett område” (s. 31). Den historiskt bekanta varianten kallar Nielsen och Kvale för individcentrerad mästarlära. Enskild musikundervisning kan beskrivas enligt denna modell, i vilken mästaren tjänar som förebild och källa till identifikation. I det Nielsen och Kvale kallar decentrerad mästarlära är det praxisgemenskapen som står i centrum, inte mästaren personligen. I praktiken kombineras säkert de två, och tyngdpunkten kan variera. Studenten deltar i ett “legitimt perifert deltagande”, och organisationen, inte läromästaren, är den som “mästrar”. Även om utbildningen till kantor och organist idag är institutionaliserad kan utbildningsgången väl beskrivas med de fyra aspekter på mästarläran som Nielsen och Kvale tar fram. Man deltar i en praxisgemenskap, där lärljungen från början har en perifer roll men så småningom blir en fullvärdig medlem av yrket. Man tillägnar sig en yrkesidentitet genom att gradvis lära sig

färdigheterna och lär sig även utan formell undervisning genom observation och imitation. Arbetet utvärderas genom praktiken, där man prövar sina färdigheter och får respons.

När man börjar spela orgel går man in i och förhåller sig till en tradition, i vilken man vägleds av en läromästare/organist, men man är också delaktig i en praxisgemenskap, till exempel organistkollektivet eller församlingen. Medan den individcentrerade mästarläran enligt Nielsen och Kvale är asymmetrisk, det vill säga ojämlig, visar den decentrerade att "mästrandet" ligger i praxisgemenskapen och inte hos mästaren. Man lär sig förhållningssättet till yrket inte bara genom att imitera mästaren utan också genom att bli medlem i praxisgemenskapen.

2.2.3 ENSKILD MUSIKUNDERVISNING

Enskild musikundervisning har traditionellt varit individcentrerad, men även där kan man förhålla sig till den levande traditionen – man fokuserar tillsammans på den musikaliska diskursen (Hultberg, 2000), vilket här beskrivs som gemensam kunskap och social praxis, ungefär överensstämmande med praxisgemenskap.

Hultberg har i sin studie funnit ett reproduktivt och ett explorativt sätt att förhålla sig till en notbild. Hon menar att dessa förhållningssätt historiskt kan härledas till två undervisningsmetoder, den instrumental-tekniska och den praktisk-empiriska. Den instrumental-tekniska fokuserar på teknik och reproducerande av en notbild, och ger som resultat en reproduktiv musiker som utan egen reflektion och eget nyskapande återger vad utgivaren har angett i noterna. En musiker med den explorativa inställningen däremot, är förtrogen med traditionen och fattar egna beslut angående tolkning och utformning av notbilden. Den explorativa musikern har kvalificerad praktisk kunskap och är kompetent, självständig och kreativ med musikaliskt självförtroende.

Den stora frågan är förstås hur en student blir explorativ. Hultberg visar i sin teori om instrumentalundervisning på tre modeller för relationen lärare – student, av vilka en representerar den decentrerade mästarläran hos Nielsen och Kvale (2000). I denna modellrelation utvecklar studenterna "independence as interpreters on all levels of education" och kommer att ta över "the teacher's attitude towards themselves" (s 132). Denna funktion ville jag försöka åstadkomma med kursen "Den inre läraren", och med min studie ville jag, som nämnts ovan, följa hur studenter förhåller sig till sin egen inre lärare vid lösandet av tekniska problem. Kaiser (2000) menar att musikaliskt lärande är speciellt och skilt från annat lärande eftersom målet – det färdiga verket – aldrig är närvarande utan byggs upp och förstörs (eller förändras) hela tiden. Övning är att förverkliga en inre bild, att arbeta med en inre föreställning och gradvis konkretisera den. Utifrån frågorna "vem eller vad gör att någon påbörjar en lärandeaktivitet/lärprocess?" och "vem eller vad kontrollerar denna aktivitet/process?" ställer han upp en kvadrant där initiation (påbörjande) och kontroll kan vara internt eller externt initierade och kontrollerade. För att använda Kaisers terminologi, ville jag i min studie se i vilken utsträckning

studenters läroprocesser är internt initierade och kontrollerade samt sätta detta i relation till deras inre lärare.

3. METOD

I kvalitativ forskning är forskningsobjektets natur och karaktär av stor betydelse för valet av metod och tillvägagångssätt. Detta kapitel inleds därför med metodologiska överväganden och en diskussion om forskning på egen verksamhet. Därefter beskrivs studien, datainsamlingen och analysen av materialet.

3.1 KVALITATIV METOD

Enligt Ely (1993) finns det i kvalitativ forskning ingen allmängiltig metod, och både Heiling (2000) och Hultberg (2000) citerar Folkestad (1996), som hävdar att forskningsproblemets natur bör bestämma teori- och metodval. Eftersom man inte främst är intresserad av att bevisa en hypotes, utan av processen; "vad är det som pågår här?" (Ely, 1993, s. 38) bör man också vara inställd på att frågeställningen förändras efterhand som arbetet fortskrider. Kärnan i kvalitativ forskning är enligt Ely en "thinking-while-you-work-approach". Man ska lita på processen och inte rädas omstruktureringar efter hand. Detta passar väl in på min studie, där undervisningssituationen och lärandet stod i centrum. Eftersom jag ville studera hur läroprocesser fungerade vid instudering av en notbild och inte visste på förhand vad resultatet skulle bli, tillämpade jag induktion. Detta är vanligt vid kvalitativ forskning, och innebär att hypoteser och teorier härleds ur det material som erhålls vid datainsamlingen. I mitt arbete pendlade jag emellertid också "mellan observationer och idéer och mellan delarna och den framväxande helheten" (Heiling, 2000, s. 66). Detta innebär att tillämpa abduktion, vilket kan beskrivas som en kombination av induktion och deduktion.

3.2 AKTIONSFORSKNING, FORMATIV FORSKNING OCH FALLSTUDIER

Eftersom teori och metod är interrelaterade bidrar den teoretiska bakgrunden, förutom själva forskningsfrågan, till valet av metod. I kvalitativ forskning, där den teoretiska bakgrunden kan betraktas som en del av forskarens förförståelse, gäller det att använda sig av en teorinära metod, som så att säga genereras ur teorin. Med tanke på det jag har tagit upp ovan om praktiskt kunnande och enskild instrumentalundervisning, har jag använt mig av aktionsforskning.

Aktionsforskningen, som är praktisk och problemlösande, och har som syfte att bearbeta konkreta problem i en här-och-nu-situation, har visat sig väl lämpad för pedagogisk forskning, särskilt i sammanhang där det krävs speciell kunskap om ett specifikt problem, och där det är praktikern själv som genomför forskningsarbetet. Den syftar till förbättring av en konkret verklighet, och uppgiften är inte slut i och med att projektet är färdigt (Bell, 1993). Processen fortgår efter undersökningens slut, och som jag visar i kapitel 4, påverkade min undersökning även verksamheten i ett längre tidsperspektiv.

Aktionsforskning är cyklisk och består i allmänhet av observerande – planerande – agerande – reflekterande (Atkinson, 1994). Praktiken är dock oftast mer komplex och svåröverskådlig än vad denna enkla modell antyder, och karaktäriseras framför allt av den faktor jag tar upp i nästa avsnitt, nämligen lärarens roll som forskare.

Eftersom min studie försiggick inom ramen för ett pedagogiskt projekt ligger det nära till hands att tänka på formativ forskning. Formativ forskning kallas ibland utvecklingsforskning, och kan beskrivas som “disciplined inquiry conducted in the context of the development and/or implementation of an educational product or program” (Bresler 1994, s. 11). Dess mål är utveckling av produkter, utbildningsprogram eller undervisningsförmåga, och “the researcher often assumes the role of developer and/or teacher” (s. 13). Undervisningen utvecklas och påverkas samtidigt som den observeras.

Jag har också inspirerats av det tillvägagångssätt som används vid fallstudier. Fallstudier är ett samlingsbegrepp för metoder som inriktar sig på “undersökningen eller studiet av en viss företeelse” (Adelman et al, 1977). De fokuserar på processen och dess innebörd, där forskaren är uttolkaren och utför fältarbete (Merriam 1994). Min studie liknar en fallstudie på många sätt; lärandet och den pedagogiska situationen står i centrum, den startade med en bred fråga hämtad från pedagogisk praxis – hur fungerar lärprocesser etcetera – och jag valde att studera detta på djupet vid ett tillfälle. Även om min studie försiggick under en alltför kort tidsperiod för att egentligen kunna kallas fallstudie, har jag i mitt arbete tagit till mig och använt mycket av fallstudiens idé, eftersom kvalitativ forskning innebär en kombination av metoder. En lyckad fallstudie kan ge “en tredimensionell bild och illustrera relationer, mikropolitiska frågeställningar och maktmönster i ett visst sammanhang eller i en viss situation” (Bell, 1993, s. 17).

3.2.1 FORSKNING PÅ EGEN VERKSAMHET

Det verkar som om användningen av kvalitativ metod är inne i ett utvecklingskede där forskarens förförståelse uppmärksammas alltmer. “Mindre koncentration på insamling och behandling av data och mer tonvikt på tolkning och reflektion – inte bara i relation till studieobjektet utan även i förhållande till forskaren själv och dennes politiska, ideologiska, metateoretiska och språkliga kontext – framstår som en rimlig och fruktbar utvecklingslinje för kvalitativ forskning”, skriver Alvesson och Sköldberg (1994, s. 316).

Enligt Ely (1993) har kvalitativ metod utvecklats inom etnologisk forskning på främmande kulturer. Där var idealet att vara helt neutral som forskare och, man uppmanas att inte läsa in sig för mycket på sitt forskningsområde för att inte bli “förblindad”. Därigenom skulle man kunna tillämpa epoké – sätta sin egen förförståelse inom parentes - och inte vara besvärad av förutfattade meningar och fördomar. Med detta förhållningssätt stöter man emellertid på metodologiska problem när man vill undersöka till exempel pedagogisk verksamhet, och jag håller helt med Heiling om att det är forskarens uppgift att

“på ett medvetet och reflekterande sätt använda sina förföreställningar i sitt tolkningsarbete” (Heiling 2000, s. 67).

Om man tänker sig att allt vetenskapligt arbete inbegriper tolkning, som Alvesson och Sköldbberg (1994) säger, blir forskarens sammanhang och tradition av stor betydelse. Man måste då reflektera över sina egna val av ståndpunkter och redovisa dem. Därmed kan den problematiska subjektiviteten förvandlas till en tillgång. I ett diskursivt perspektiv (se kapitel 2) kan även forskning ses som social och kulturell praxis. Forskaren är en “diskursiv agent” (Nerland, 2000, s. 89) som handlar enligt de diskurser han/hon är insatt i, och man kan inte som forskare göra anspråk på sanningen, eftersom den är en diskursiv konstruktion. Återigen är forskarrefleksiviteten ett viktigt begrepp – som forskare måste man reflektera över vilka diskurser man är en del av för att kunna beskriva sina resultat och tolkningar på ett trovärdigt sätt. Vid forskning på egen undervisning, vilket är det jag bedrivit, tillkommer problemet att man själv är “insyltad” i verksamheten och måste finna sätt att distansera sig. Nerland poängterar emellertid också att man som “insyltad” har fördelen av att känna till alla diskursens koder, och att detta ger en större förståelse för sammanhanget och dess detaljer. Genom att till exempel tydliggöra sina val och problematisera sina tolkningar kan man vända problemet med att vara insyltad till en fördel, som ger forskaren ökad insikt och läsaren möjlighet att själv förhålla sig till diskursen.

Vid forskning på egen undervisning blir alltså förförståelsen en viktig faktor i sammanhanget.

“We plan our actions in the light of our knowledge about our situation. That action is based on our hypothesis of what kinds of action might bring about our desired goals and answer our research question”, skriver Atkinson (1994, s.3) apropå aktionsforskning. Hon betonar den inneboende spänningen i rollen som lärare/forskare, beroende på att undervisning och forskning är två skilda ting; medan man som lärare behöver göra snabba, intuitiva överväganden med syfte att få helheten att fungera, är forskaren rationell och inriktad på att fokusera på isolerade fenomen. För läraren är de viktigaste målen att undervisningen utvecklas och att se till studenternas väl, och forskaren är inriktad på att analysera fakta och skapa teorier. Atkinson framhäver behovet av att medvetandegöra detta ofrånkomliga spänningsförhållande, för att underlätta och utveckla den viktiga rollen som lärare-forskare. Hon säger att rollen är så sammansatt att “the teaching and the research become perhaps unexpectedly problematic” (s. 9).

Inför min undersökning försökte jag därför klargöra för mig själv vilken praktisk strategi jag skulle använda, som lärare och forskare.

Mitt mål som lärare var att jag vid lektionerna skulle ställa öppna frågor, t ex “hur fungerade detta?” och “hur gör du här?”. Jag skulle vänta på att studenten själv tänkte efter och föreslog lösningar på problem. Dessutom skulle jag vara uppmärksam på mer oartikulerade ansatser till problemlösning, och hjälpa studenten att bli medveten om och formulera dem. Jag antog att detta läraragerande var en renodlad aspekt av den lärarroll jag redan hade.

Jag skulle alltså:

- ställa öppna frågor,
- inta en väntande och lyssnande lärarroll,
- ge studenten tid att reflektera,
- låta studenten verbalisera sin problemlösning.

Mitt mål som forskare var att med hjälp av ett sådant läraragerande kunna studera hur lärprocessen gick till, eftersom jag som skulle inta en passiv lärarroll och låta studenternas egen aktivitet styra. Jag tänkte mig att den dubbla rollen som lärare och forskare skulle vara en fördel i detta sammanhang eftersom jag kände mig själv och kunde kontrollera mina handlingar.

3.3 STUDIEN

Studien genomfördes på Musikhögskolan i Malmö under vårterminen 2001.

3.3.1 PLANERING AV STUDIEN

Studien planerades i samband med att jag förberedde en kurs i instuderingsteknik som kallades "Den inre läraren". I enlighet med min tolkning av kursplanen för kursen i orgelinterpretation på organistutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö (citerad ovan) ansåg jag målet med kursen "Den inre läraren" vara att studenterna skulle utveckla strategier för att kunna förhålla sig till och använda sig av sin egen inre lärare vid instudering av en notbild. Åtta studenter från åk 1 och 2 på kyrkomusikerutbildningen deltog i kursen med fem enskilda och två gemensamma lektioner. Inför kursens början informerade jag studenterna om kursens uppläggnings och mål samt delade ut de orgelstycken som utgjorde kursmaterialet. Dessutom berättade jag om min avsikt att videofilma en lektion som en del av mitt arbete med uppsatsen.

Vid de enskilda lektionerna studerades olika aspekter av instudering och ett skriftligt material i fyra delar delades ut efterhand. Detta bestod av en vägledning vid instudering av en notbild, från det att man första gången betraktar notbilden till själva framförandet. (I appendixet finns en utförligare beskrivning av kursen samt det skriftliga materialet.) Avsikten var att ge studenterna en överblick över olika tillvägagångssätt vid instudering. Det skriftliga materialet samlades efter avslutad kurs i ett kort kompendium. Vid kursens slut genomfördes en utvärdering, där studenterna fick beskriva sina upplevelser och synpunkter.

3.3.2 DATAINSAMLING

Kursens andra lektion videofilmades med avsikt att studera lärprocesser vid instudering av en notbild. Inför denna lektion hade studenterna övat på sitt stycke vid instrument i en vecka.

Efter videofilmningen och en första granskning valde jag ut två lektioner som tillsammans med utvärderingen av kursen blev forskningsmaterialet. Urvalet av data i kvalitativ forskning är ändamålsenligt och kriterieinriktat – man klargör vad som krävs för att vara med i urvalet och söker upp dessa enheter (Merriam, 1994)) – och de valda två lektionerna var de som passade mitt

ändamål bäst. Jag valde de två lektioner där jag antog att studentens förändringsprocess skulle vara tydlig och möjlig att studera. Studiens syfte var att fokusera på lärprocesser, och vid de två lektionerna fanns moment där det var möjligt att studera lösning av tekniska problem.

Studenternas kursutvärdering också med som data i studien, eftersom svaren visade sig vara intressanta i relation till hur min studie utvecklades. Utvärderingsformuläret inleddes med en beskrivning av kursens mål och en fråga i anslutning till detta: "Kursens syfte är att ge ökad insikt och medvetenhet om den egna övningsprocessen samt redskap för att självständigt kunna analysera och instudera en notbild. Tycker du att kursen har gett dig detta?". Svartalernativ på denna fråga var "Ja, i hög grad", "Ja, delvis", "Ingenting var nytt för mig" och "Nej". Uppföljningsfrågor var bland annat: "Varför var det så?", "Vad tycker du om kursen uppläggning?" och "Var det något som saknades?" Studenterna fick vid kursens avslutning fylla i formuläret och lämna in det till mig.

3.3.3 ANALYS

Filmerna från de två lektionerna granskades flera gånger och renskrevs ordagrant. De nedskrivna texterna analyserades och relevanta dialogavsnitt valdes ut. Materialet delades in i kategorier efter de mest framträdande dragen. Förekomsten av vissa ord och uttryck undersöktes och jag mätte upp hur lång tid jag respektive studenterna talade och spelade.

Jag gick också igenom studenternas utvärderingar och ställde deras uttalanden i relation till mina egna iakttagelser av mitt agerande.

3.3.4 STUDIENS RELEVANS OCH KVALITET

Inom kvantitativ forskning används ofta begreppen objektivitet, validitet och reliabilitet, men vad som bedöms uppvisa dessa egenskaper varierar efter vilken kunskapssyn man har (Alvesson och Sköldberg, 1994). I kvalitativ forskning tolkas fakta snarare än mäts, och användbara begrepp kan i stället vara kvalitet och relevans (Larsson, 1993).

En invändning mot kvalitativ forskning, som ibland framförs, är att resultatet inte skulle vara generaliserbart när man studerar en enda företeelse, och det är svårt att kontrollera informationen via oberoende källor. Man kan emellertid fråga sig om "generaliserbarhet" alltid måste vara det högsta målet. Basse (1981) för fram begreppet "relaterbarhet", och menar att en studies värde kan bedömas efter i vilken utsträckning till exempel en annan lärare kan relatera sitt handlande och sina beslut till det som tas upp däri.

I mitt fall innebar detta att jag för att säkerställa kvaliteten i analysen tillsammans med en kollega gick igenom filmerna igen, och diskuterade de resultat som jag kommit fram till.

4. RESULTAT

4.1 HUVUDRESULTAT

Min ursprungliga fråga var: Hur fungerar läroprocessen i enskild instrumentalundervisning på högskolenivå vid instudering av en notbild?

Huvudresultatet är att datamaterialet inte ger svar på denna fråga. Genomförandet av det jag medvetet hade planerat som forskare hindrades av mitt spontana och intuitiva agerande som lärare. Jag gjorde inte det jag hade tänkt, och därför kunde jag heller inte få fram det material jag hade hoppats på.

I undervisningssituationen uppstod ett oförutsett fenomen som jag inte hade möjlighet att påverka i själva situationen: Vid de verkliga lektionstillfällena agerade jag som lärare inte alls på det sätt jag hade planerat att göra, utan snarast på ett sätt som stod i motsättning till mina intentioner.

Resultatet visar att jag inte agerade enligt mina intentioner som lärare och därför inte kunde uppnå mina mål som forskare. Detta säger dock inte i och för sig något om undervisningens kvalitet eller funktionalitet. Enligt studenternas utvärdering upplevdes undervisningen positivt och kursens mål uppnåddes (se 4.3.).

4.2 PLANERAT OCH INTUITIVT AGERANDE SOM LÄRARE OCH FORSKARE

I de följande sektionerna kommer jag med hjälp av dialogutdrag från undervisningen att beskriva förloppet vid de filmade lektionerna i relation till de mål som beskrivs för min lärarroll i 3.2.1.

4.2.1 ATT STÄLLA ÖPPNA FRÅGOR

Vid Sandras (studenternas namn är fingerade) lektion går jag först igenom en uppgift från förra gången och fortsätter sedan med frågor i förhållande till notbilden:

Karin Var det något som var omöjligt tyckte du?

Sandra Nej...jag stötte på problem...

Ka Men kunde du lösa dem?

Sa Ja...

Ka ...men det kan vi kolla på då...var det nåt som gick fortare eller bättre än du trodde?

Redan första frågan lägger hinder i vägen för vad jag ville åstadkomma. Med frågan om något hade varit omöjligt (underförstått: ”det var det väl inte?”)

uppmuntrar jag i själva verket Sandra att svara nej. Trots att jag i stället för en öppen fråga inleder med en ledande fråga erbjuder Sandra ett gyllene tillfälle när hon sedan säger "...jag stötte på problem...". I enlighet med mina intentioner borde jag här ha stannat upp och utforskat vad det kunde innebära. Vad var det för slags problem hon hade stött på? Hade hon löst dem, och i så fall hur? Avsikten med min undersökning var att studera hur läroprocessen gick till, och här fanns en öppning in mot detta. Istället för att gripa tag i tillfället säger jag emellertid "men kunde du lösa dem?" på ett sätt som betyder ungefär "jaha, men det kan inte ha varit så allvarligt, dem löste du väl snabbt, och nu går vi vidare". Naturligtvis svarar hon ja. Efter några ytterligare frågor om hur det hade gått att skriva övningsdagbok uppmanar jag henne att spela.

De flesta frågor är alltså ledande i stället för öppna:

Ka ...är det några särskilda tekniska problem i denna biten?

Sa Nej.

Ka Det låter inte som om det är något speciellt, som..... Är du nöjd med tempot?

Sanej.

Ka Du vill ha lite snabbare, rörligare?

Sa mm

Frågor som "är du nöjd med tempot?" och "du vill ha lite snabbare, rörligare?" har ett givet svar – de är retoriska. I en några år gammal TV-sketch förekom en reporter som frågade ett antal barn: "vad är det alla barn vill ha?" Det förväntade svaret var "fred", men alla barn svarade i stället "glass", "sommarlov" och "godis". Reportern blev alltmer våldsam i sin strävan att få fram det rätta svaret, och "lotsade" slutligen ett litet förskrämt barn till att svara "fred".

I motsats till de små barnen förstår Sandra att frågan är retorisk med ett visst, förväntat, svar. Att förstå en fråga som retorisk förutsätter en faktor som kan kallas socialisation, inkulturation eller gemensam diskurs. Detta återkommer jag till i diskussionen i kapitel 5.

Utöver att vara retoriska antyder frågorna att jag själv har analyserat vilka tekniska problem som finns och egentligen vill locka fram medvetenheten om just dem hos studenten. Detta återkommer jag också till nedan.

4.2.2 ATT INTA EN VÄNTANDE OCH LYSSNANDE LÄRARROLL

På videofilmen kan man se hur jag direkt vid lektionens början tar initiativet och hela tiden behåller det.

Vid Olles lektion ställer jag omedelbart en mängd frågor:

Karin Ska du spela hela nu? Eller hur långt har du spelat?

Olle visar hur långt

Ka ...dit... Ja, just det, men det är bra...du kan stanna där (visar hur långt han ska spela).

Ol (spelar)

Ka Just det, mm, hade du hört några inspelningar?

Ol Ja...

Ka Ja, det var den här lilla orgeln....eller?

Ol Ja...

Ka Ja just det....

Redan från början har jag gått in i en aktiv och ledande roll, där jag talar om vad vi ska göra och när. I stället för att förhålla mig väntande och lyssnande, som jag hade planerat, föregriper jag vad Olle hade tänkt säga; "ja, det var den här lilla orgeln...eller?" och väntar inte på att han själv berättar.

Som jag nämnde ovan använde jag mig huvudsakligen av ledande frågor istället för av öppna, och vid de tillfällen då jag verkligen ställer en öppen fråga väntar jag inte på något svar utan försätter genast med mina egna idéer:

Ka Ja, hur har du gått till väga när du...

Ol Ja, jag har alltså...tittat på noterna...

Ka mm, just det....jag tycker, alltså, jag kom att tänka på.....

Efter detta fortsätter jag med en lång utveckling om hur mycket bättre Olles notläsningsförmåga har blivit, och försöker få honom att tänka på skillnaden mellan hur det var tidigare och hur det är nu. I enlighet med min avsikt borde jag i stället ha gått vidare med frågor som fick Olle att fördjupa sig i vad det hade inneburit att titta på noterna.

Ett entydigt mönster är att jag står för merparten av det som sägs. Jag pratar nästan hela tiden när studenten inte spelar.

Sa (spelar)

Ka Ja, visst, var det inte lite lättare?

Sa Mm...

Ka Man behöver inte göra det så många gånger så känner man att det går lättare, det går fortare.....Är det något mer?

(Tystnad två sekunder)

Ka Vad kan det mer vara? Sen kan det vara så också att man tänker att ”nu kommer det där svåra stället, det kan jag inte”...då kan man prova att tänka....för om man tänker så, så är det klart att då gör man inte heller det.....men prova att tänka istället.... osv, osv.

Under Sandras lektion, som varade i 45 minuter, talar och spelar jag i 27 minuter, och Sandra spelar i 12 minuter. Det återstår alltså 6 minuter för Sandra att tala på.

4.2.3 ATT GE STUDENTEN TID ATT REFLEKTERA

Mitt syfte var att ta reda på hur studenterna löste tekniska problem, och att låta dem göra det på lektionen. Därför skulle jag låta dem ta sig tid att fundera, men bara en enda gång ges studenten detta tidsutrymme. Vid alla andra tillfällen talar jag själv om både vad som är problemet och hur man ska lösa det, utan att vänta ett ögonblick:

Sa (spelar, stannar)

Ka Vad hände där? Är det övergången från det ena systemet till det andra eller är det att du börjar bli nervös för det som ska komma? Vad tror du?

Sa Ja, både och...

Ka Ja, just det...då gör man.....identifierar vad som är problemet....då är det någonting här (visar).....ta dit och stanna där (visar).

Vid ett enda tillfälle låter jag Sandra fundera en lång stund:

Ka Hur ska du då göra för att höja tempot....?

Sa (tyst länge)....Testa och spela fortare....

Ka Ja, just det... då kan det ju typiskt hända så här att den här...kanske så.... att vissa rörelser...den här (visar) kantrar när man tar ett högre tempo...Om du vill öka tempot kan du verkligen börja med att göra de här rytmiseringenarna. Om du gör allting så här... då kan du spela allting mycket fortare än du gör nu, på de korta bitarna...prova

Bakgrunden till detta är emellertid att jag ställt följande frågor strax innan:

Ka Är du nöjd med tempot?

Sanej.

Ka Du vill ha lite snabbare, rörligare?

Sa Mmm

Ka Hur ska du då...etcetera

Dessa frågor är ledande frågor som inte säger något om vad Sandra själv tycker, utan snarare om vad jag vill att hon ska göra. Frågan om hur hon ska göra för att höja tempot uppmanar inte till verklig reflektion över det egna lösandet av ett problem, utan till att försöka komma på vad det är jag tänker på. "Ja, just det", säger jag vid hennes svar, och fortsätter snabbt med förklaringar om hur det ska gå till.

Det förekommer inga fler tillfällen där jag ger studenten tid att reflektera, och det ligger nära till hands att anta att jag efter hand ger upp ambitionen - ovanstående situation inträffade vid Sandras lektion, som låg tidigast på dagen. Vid den lektionen kan man se att jag oftare frågar "Hur kändes det?", "Hur tänkte du där?" och "Vad tror du?", enligt min föresats, men frågorna överges gradvis:

Sa ...det är lite krångligt...där...

Ka Jaha, men gör då så...skriv in och gör så varje gång....

Medan det från början fanns ansats till dialog, övergår denna så småningom i ren instruktion:

Ka Gör det igen.

Ol (spelar)

Ka Ja, just det, bra, så kan du göra två...

Ol (spelar)

Ka ... du kan ta...höger hand först..

Ol (spelar)

Kaja...på varje fjärdedel..ta..tatata...tatata...

Ol (spelar)

Ka Ja, just det, och sen så kan du (visar), till...

4.2.4 ATT LÅTA STUDENTEN VERBALISERA SIN PROBLEMLÖSNING

Även vid de tillfällen där jag frågar "Hur kändes det? Hur tänkte du?" är det typiskt att studenten knappt hinner svara förrän jag levererar lösningen:

Sa (spelar)

Ka Hur känns det nu? Vad tror du att det är?

Sa Krånglig fingersättning....

Ka Ja! Hur har du gjort där då, ta långsamt då....var det bra så, nej?
Hur ska du göra? (Visar) Var inte det bra?

Sa Jo, men...

Ka Visst, det är mycket bra (visar)...Där är frasen slut och där börjar
en ny (visar lite mer), du kan väl lyfta där. Skriv ut det, och då
behöver du inte skriva ut varenda, utan skriv ut de viktiga.....

I stället för att låta Sandra utveckla vad den krångliga fingersättningen kunde innebära och beskriva hur hon ville gå till väga visar jag handgripligen hur hon ska göra. Hennes försynta invändning "jo, men..." uppmärksammas inte. Här hade kunnat finnas en möjlighet att låta henne uttrycka något, men jag agerar återigen tvärt emot mina intentioner och lyssnar inte.

Vid några tillfällen uppstod den för mig oförutsedda situationen att studenten inte upplevde några tekniska problem:

Ktempot...är du nöjd med det?

Ol Ja.

Ka ...ja....du tycker att det är färdigt skick sådär?

Ol Ja.

Ka Ja, det är bra....för att.... Men det som du kan göra då som JAG tycker, på den här delen, där....här (visar)...just när det gäller artikulationen av de enskilda tonerna.....då kan du göra den här.... och den övningen (visar)....

I kontrast till den återgivna dialogen i 4.1 ovan, där jag ställer en liknande ledande fråga om tempot, kommer inte Olle med det "rätta" svaret. Inte heller på nästa, ännu mer ledande, fråga, svarar han det som jag uppenbarligen har tänkt mig. Här ser man tydligt att jag - inte han - upplever att det finns tekniska problem som bör lösas. Förutom att jag vet vilka dessa problem är, vet jag hur de ska lösas. Vid flera tillfällen hoppar jag också över de ledande frågorna och talar direkt om hur det ligger till:

Sa (spelar)

Ka ja, det är ju typiskt såna här....det här kan du egentligen, men så kommer det såna konstiga småfel, det kan vara antingen att du har ett för högt tempo, men det tror jag inte att du har nu? Hur kändes det?

Sanej....det kändes lite....

Ka Det kändes inte stressigt?

Sa Nej.

Ka Jag tror att det.....det var ju typiskt insatserna
här....koncentration.....helhetsuppfattning.....osv.

Frågorna går i själva verket ut på att göra studenterna medvetna om de problem jag anser finns, och att visa dem på de lösningar jag föreslår. När de har utfört det jag har tänkt mig är målet uppnått:

Sa (spelar)

Kabra, nu förstår du, eller hur? Så kan du göra, det är enormt effektivt!

Eftersom studenterna oftast inte direkt kan sätta ord på vad problemen är och hur de kan lösas, är verbalisering en tidskrävande process. På filmen kan man se hur jag i början (åtminstone delvis) har ambitionen att vänta och låta studenterna komma till tals, men när jag efter hand märker att detta tar längre tid än förväntat överges projektet till förmån för instruktion. Det verkliga målet med lektionen verkar vara att förmedla vissa bestämda kunskaper om övningsteknik. I själva verket pekar jag på speciella problem som kan finnas vid instudering av en notbild och presenterar metoder för att lösa dessa.

4.3 STUDENTERNAS UTVÄRDERING AV KURSEN

Kursens mål var att studenterna skulle uppleva större förmåga att på egen hand ta till sig en notbild.

I utvärderingen av kursen angav samtliga studenter att kursen "i hög grad" hade motsvarat syftet "att ge ökad insikt och medvetenhet om den egna övningsprocessen samt redskap för att självständigt kunna analysera och studera in en notbild". På frågan "Vad tycker du om kursens uppläggning?" var alla svar positiva, t ex "bra", "väldigt bra" eller "jättebra, fast för kort". En student skrev: "jag fick hjälp att lära mig att analysera min instuderingsteknik och göra den mer effektiv", en annan: "en grundlig genomgång av arbetet 'bakom musicerandet'". Att jag som lärare inte agerat enligt mina planer vid de filmade lektionerna verkade alltså inte ha påverkat kursens syfte på ett negativt sätt. Endast jag själv kände till vilka intentioner jag hade vid de filmade lektionerna och studenterna kände uppenbarligen ingen konflikt eller kollision mellan dessa intentioner och vad jag gjorde i undervisningen. Kanske upplevdes jag vara ungefär likadan som vanligt.

Efter kursens slut redovisade samtliga studenter sina självinstuderingar vid en lunchkonsert, som finns dokumenterad på video, på ett mycket tillfredsställande sätt. Det visade sig alltså att undervisningen på kursen hade fungerat som jag hade hoppats: studenterna kände sig efter kursens slut bättre rustade att på egen hand studera in en notbild.

4.4 SAMMANFATTNING

I framställningen har jag visat hur jag handlade tvärtemot mina intentioner som lärare, och därmed inte kunde få fram det material jag behövde som forskare. Mitt mål som lärare var att vara passiv och låta studenterna vara aktiva, för att på så sätt som forskare studera lärprocessen och detta lyckades jag inte med. På videofilmen kunde jag se att jag gav uttryck för en lärarroll som inte var den jag hade planerat. Redan då lektionerna pågick kände jag vid flera tillfällen att det var omöjligt att hålla fast vid det planerade tillvägagångssättet – för att lektionen skulle fungera bra (i mitt tycke) trodde jag mig vara tvungen att agera på vissa andra, kanske mer välbeprövade och invanda, sätt.

- I stället för att ställa öppna frågor använde jag ledande och retoriska frågor, och försökte få studenten att förstå vad jag själv tänkte på.
- I stället för att inta en väntande och lyssnande lärarroll tog jag hela tiden initiativet och drev undervisningen framåt.
- I stället för att ge studenten tid att reflektera reflekterade jag själv och kom med frågor.
- I stället för att låta studenten verbalisera sin problemlösning själv presenterade jag lösningarna och tillvägagångssätten.

Efter det filmade lektionstillfället var jag vagt missnöjd med att jag inte agerat som jag tänkt och inte fått fram det avsedda materialet, men trots detta “misslyckande” fungerade kursen i sin helhet, vilket framkom i utvärdering och redovisning. Den lärarroll jag ger uttryck för på videofilmen var kanske den som studenterna var vana vid och förstod:

- När jag i stället för att ställa öppna frågor använde ledande och retoriska frågor, och ville få studenten att förstå vad jag tänkte på blev resultatet också att de faktiskt förstod och tog till sig det jag ville förmedla.
- När jag i stället för att inta en väntande och lyssnande lärarroll hela tiden tog initiativet och drev undervisningen framåt agerade jag också på ett sätt som de var vana vid.
- När jag i stället för att ge studenten tid att reflektera själv reflekterade och kom med frågor gav jag också en modell för hur ett sådant arbete kan gå till.
- När jag i stället för att låta studenten verbalisera sin problemlösning själv presenterade lösningar sparade jag också tid och förhindrade att de kände sig vilsna och osäkra på vad som förväntades av dem.

Mina mål som lärare – forskare uppnåddes inte på det sätt jag hade tänkt mig, men i stället fick jag möjlighet att som forskare studera min lärarroll och de speciella problem som kan förekomma vid forskning på egen verksamhet.

Det faktum att jag inte gjorde vad jag tänkt som lärare kan också sägas vara ett vetenskapligt metodproblem, som kommer att diskuteras vidare i kapitel 5.

Trots min oförmåga att följa den utstakade planen uppnåddes målet med kursen som helhet. Detta kan vara betryggande att tänka på när man vill utveckla sin undervisning.

5. DISKUSSION

I detta kapitel diskuteras resultatet ur ett metodperspektiv och ett undervisningsperspektiv, samt resultatets möjliga konsekvenser. I det första avsnittet behandlas diskursens funktion i förhållande till forskning på egen verksamhet och i den andra delen diskuteras diskurs i förhållande till undervisning och läroplan. Kapitlet avslutas med slutsatser om forskning på egen verksamhet.

5.1 FORSKNING PÅ EGEN VERKSAMHET

Den mest iögonfallande orsaken till att jag inte gjorde som jag hade tänkt verkar kunna finnas i det faktum att jag studerade min egen verksamhet. Jag hade tänkt mig att som forskare studera ett fenomen i undervisningen, samma fenomen som jag som lärare ville åstadkomma genom att medvetet styra mitt agerande. När jag sedan såg att jag agerade tvärt emot mina intentioner, både som forskare och lärare, undrar man vad som är i görningen. Varför gjorde jag inte som jag hade tänkt?

5.1.1 DEN DUBBLA ROLLEN SOM FORSKARE OCH LÄRARE

I det filmade materialet från min studie är det lätt att se att jag redan i början av lektionerna offerar den passiva lärarrollen och därmed forskningsambitionen för att undervisningen måste fungera. Förmodligen upplevde jag intuitivt att det som jag hade tänkt göra hotade undervisningens kvalitet. Detta kan sägas bero på otillräckligt förarbete - jag hade inte tänkt mig in i de konsekvenser mitt agerande skulle få för studenterna – men beror också på svårigheten att förena de båda rollerna som forskare och lärare. Som forskare hade jag gjort en rationell plan för mitt agerande, vilket var lätt att åstadkomma vid skrivbordet. Genom att inta en passiv lärarroll skulle jag som forskare kunna observera studenternas lärprocesser, men när jag sedan konfronterades med mig själv som situationsinriktad och problemlösande lärare i nuet, fokuserad på studenten, visade sig en spricka som var omöjlig att överbrygga – just då.

Atkinson (1994) tar upp en rad aspekter där lärar- och forskarrollerna är olika och ibland står i konflikt med varandra, bland annat att:

forskaren

tvivlar och ifrågasätter allt

tänker först, handlar sedan

koncentrerar sig på en sak

analyserar, följer ett spår

ställer frågor, skapar problem

läraren

måste tro att hon är på rätt spår

handlar först, ofta intuitivt

håller många bollar i luften

samlar all kunskap i relation till en student

pragmatisk, behöver praktisk lösning nu

I mitt förberedelsearbete hade jag inte alls förutsett det som hände. Jag trodde att det skulle bli enkelt och oproblematiskt att som lärare förändra mitt agerande och att som forskare få fram det material jag önskade. Vid analysen och tolkningen av materialet framstod det efterhand allt klarare hur svåra de båda rollerna är att förena. Med denna erfarenhet i bagaget kan jag dock förmodligen i framtiden genomföra ett liknande projekt med helt andra förutsättningar, och antagligen på ett mer framgångsrikt sätt.

Men var min bristande förmåga att genomföra det jag hade tänkt verkligen ett misslyckande? Atkinson menar att det skrivs alltför lite om de problematiska sidorna av den dubbla rollen som både lärare och forskare; "it is the 'successful' (and therefore less problematic) project that would tend to be written up" (s. 2). I det perspektivet kan mitt arbete bidra till en ökad insikt, för mig själv som lärare och forskare och kanske för andra, om vilka hinder man kan stöta på när man ger sig in på detta område. Sett i ljuset av vad projektet gav pedagogiskt, var det ett lyckat projekt, eftersom kursen tack vare studien utvecklades på ett positivt sätt (se nedan i 5.2.2) och jag blev mer medveten om min egen lärarroll. Med ett dialektiskt perspektiv kan man säga att det i min undervisning fanns en inre motsättning, som kanske kan beskrivas som en motsättning mellan det gamla och "det nya, det som är under utveckling" (Kvale, 1997, s. 57). Min ambition var nämligen inte bara att styra mitt lärarbete för att få fram ett forskningsresultat; jag ville också utveckla och förnya min lärarroll och åstadkomma bättre undervisning. "Handling är att blottlägga verkligheten och samtidigt förändra denna verklighet", skriver Kvale (s. 58). Genom att jag så att säga såg verkligheten i vitögat och insåg hur mycket mitt faktiska agerande som lärare avvek från det avsedda, lärde jag mig mer om mitt sätt att undervisa än vad jag skulle gjort om allt hade flutit på som planerat. Som forskare fick jag ett oväntat resultat som gav projektet en ny vändning.

I anslutning till det jag har skrivit i 2.1 ovan om att problem kan ses som en framtidskraft, anser jag att min studie, sett som pedagogiskt projekt, visar hur man genom reflektion och analys kan utveckla en praktisk situation genom att hitta och formulera problemet. Schön (1983) talar om "problem setting" och poängterar att man i den processen namnger – formulerar - materialet och skapar ett sammanhang för det. Medan man förr lärde sig vilka problem som skulle dyka upp och hur de skulle lösas, måste man idag gräva fram och forma problemet ur den röra ("mess") som verkligheten är. "When the practitioner tries to solve the problem he has set, he seeks both to understand the situation and to change it", skriver han, och betonar att man, i bästa fall, hela tiden fortsätter den "reflekterande konversationen". Detta gör man genom att ständigt identifiera och formulera nya problem. Ett sådant är: hur kan de till synes oförenliga rollerna som forskare och lärare kombineras på ett fruktbart sätt vid forskning på egen undervisning?

I den akuta undervisningssituationen, där lärarens och forskarens roller kan kollidera enligt Atkinsons uppställning ovan kan man ha stor nytta av reflektion i handling, bland annat som den beskrivs av Schön (1983). Man kan i situationen ställa sig frågor som "What are the criteria by which I make this judgment? How am I framing the problem that I am trying to solve?" (s. 50).

Processen beskrivs som en pågående återkoppling mellan handling och reflektion:

There is some puzzling, or troubling, or interesting phenomenon with which the individual is trying to deal. As he tries to make sense of it, he also reflects on the understandings which have been implicit in his action, understandings which he surfaces, criticizes, restructures and embodies in further action. (s. 50)

I ett längre perspektiv kan man anknyta till Breslers (1994) beskrivningar av formativ forskning, där den kontinuerliga utvärderingen av varje lektion/observationstillfälle påverkar planering och utformning av projektet.

5.1.2 DEN OKÄNDA DISKURSEN I

Nerland (2000) menar att även om man är "insyltad" vid forskning på egen verksamhet, innebär det en fördel eftersom man känner till diskursens alla koder. Detta ger en större förståelse för sammanhanget och dess detaljer. Jag instämmer i detta. Samtidigt visar mitt exempel att risken är stor att kollidera med en oförutsedd, okänd diskurs. Jag var inte tillräckligt medveten om hur en del av min lärardiskurs egentligen såg ut och kunde inte frigöra mig från den enbart genom att tänka ut en annan modell för handlandet. Hade större kunskap och större handlingsfrihet kunnat uppnås genom ett mera noggrant förberedelsearbete? Mitt svar är: förmodligen inte. Den praktiska erfarenhet jag fick om min lärarroll genom projektet hade jag inte kunnat komma åt på intellektuell väg, och därför menar jag att motsättningen mellan handling och forskning, som uttrycks i ordet aktionsforskning (aktion = handlande), och som upplevs i den praktiska situationen, erbjuder en unik möjlighet till kunskapsbildning. "Livsvärld och tradition är knutna till det som inte uppmärksammas. Kunskap är knuten till uppmärksamhet. Går det att lösa den ekvationen?" frågar Molander (1993, s. 73). Jag menar att man vid forskning på egen undervisning arbetar med just detta problem. Den egna lärarrollen rymmer en mängd beteenden och handlingsmönster som är traditionella, omedvetna och uppfattas som självklara. Genom att som forskare anlägga ett avgränsande teoretiskt perspektiv och rikta uppmärksamheten mot enskilda aspekter av sitt handlande kan man avtäcka strukturer som gör det möjligt att bli medveten om och förhålla sig på ett nytt sätt. Molander menar att förändring av identiteten, vilket sker i dialogen, är vägen till kunskapsbildning. Även om dialogen, som vid forskning på egen verksamhet, försiggår som en inre dialog mellan forskardelen och lärardelen av en och samma person, kan resultatet bli identitetsförändring och ny kunskapsbildning.

Det faktum att jag vid undersökningen hindrades i min forskaravsikt av en för mig omedveten lärardiskurs, "tvingade" mig att se nya sammanhang och ta in ny kunskap. Den obekväma faktorn i sammanhanget var att jag inte hade full kontroll över processen och inte kunde förutsäga resultatet. Detta är dock utmärkande drag hos kvalitativ forskning.

5.2 FÖRÄNDRING OCH UTVECKLING AV DEN EGNA UNDERVISNINGEN

Försöket att förändra undervisningen är ytterligare en orsak till det redovisade resultatet. Som nämnts ovan retirerade jag till den okända (= omedvetna, "självklara") diskursen när jag upplevde att det planerade agerandet inte gav förväntat resultat. Eftersom det visade sig att jag inte hade någon praktisk erfarenhet av hur det jag planerat skulle fungera i verkliga livet, och inte heller hade begrundat studenternas eventuella reaktion, övergav jag snabbt min plan när jag märkte att den skulle få okända konsekvenser på lektionen.

I detta sammanhang kan man fråga sig: Vad var det jag faktiskt gjorde, och varför?

5.2.1 DEN OKÄNDA DISKURSEN II

Att anlägga ett sociokulturellt perspektiv innebär bl a att studera hur individer återskapar den kollektiva kunskapen som finns i social och kulturell praxis. När det gäller undervisning kan detta uttryckas som att "instrumental teachers tend to teach the way they were taught" (McPherson och Gabrielsson, citerad hos Hultberg, 2000). Som student imiterar man lärarens handlingsmönster utan att vara medveten om det, och återskapar det i sin egen undervisning. Detta kan sägas vara vad som sker i mästarläran – "imitation is a natural part of learning, especially during the beginning stages of education" skriver Hultberg (s. 128), och betonar samtidigt att lärare måste vara medvetna om att de fungerar som förebilder för sina studenter och påverkar deras framtida beteende. Man utövar ett inflytande som studenten, och kanske man själv, är omedveten om. Vari bestod då detta inflytande i mitt fall?

Det kan beskrivas med hjälp av den lärardiskurs jag ger uttryck för på videofilmen:

Läraren

- har initiativet och är ständigt aktiv
- hjälper studenten att sätta fingret på problemen och att lösa dem
- gör studenten medveten om vilka problem han/hon har genom att ställa ledande frågor
- visar studenten hur man ska lösa problemen genom instruktion och praktiskt tillämpning

Studenten

- är lyssnande och mottagande
- följer lärarens instruktioner

Undervisningen

- är effektiv och ger studenten gripbara fakta
- tar tillvara på tiden och förmedlar så mycket kunskap som möjligt

Att jag vid studien inte lyckades styra mitt agerande som jag ville, anser jag kan bero på att varken jag eller studenterna i praktiken omfattade den undervisningsdiskurs jag försökte använda. Den diskurs jag faktiskt använde var svår att förhålla sig till och att förändra, under den korta tidsperiod som min undersökning varade, eftersom den delvis var omedveten för mig själv.

Detta faktum innebär inte att jag anser mig vara omedveten om vad jag gör i undervisningen och varför, tvärtom. Jag är intresserad av att analysera språk användning i undervisningen, funktionen av olika lärarroller etcetera. Trots det visade det sig finnas okända områden. När jag till exempel försökte inta en väntande och lyssnande lärarroll, var jag övertygad om att det skulle gå lätt - jag trodde att jag redan var en sådan lärare. Som jag visat i kapitel 4 stämde denna uppfattning dock inte riktigt med verkligheten.

Min, vid tillfället okända, lärardiskurs kan alltså sägas ha medverkat till att jag inte gjorde som jag hade tänkt. I stället agerade jag enligt beskrivningen ovan, vilket i och för sig fungerade bra; kanske beroende på att både jag själv och studenterna egentligen var hemmastadda och vana vid denna mer traditionella form av individcentrerad mästarlära. Det var dock inte det jag hade tänkt mig.

Med större medvetenhet om diskursen hade jag haft större handlingsfrihet. Men hur blir man då mer medveten om hur man undervisar, om sin lärardiskurs?

Med utgångspunkt i mitt eget projekt vill jag på den frågan svara att en sådan medvetenhet kan uppstå som en "biprodukt" vid forskning på egen verksamhet. Vid observation och analys av egen undervisning är det oundvikligen så att det egna agerandet uppmärksammas och granskas, och när man ägnar sig åt det som Schön (1983) kallar "reflective conversation with the situation" (s. 268) får man möjlighet att förändra och förnya handlingsmönster och beteenden.

5.2.2 LÄROPLAN OCH VERKLIGHET

Vid närmare betraktande är det lätt att se att ambitionsnivån när det gällde förändring var alltför orealistisk under den korta tidsperiod som jag hade till mitt förfogande, nämligen en undervisningstimme per student vid ett tillfälle. Att förändra mitt eget agerande på det sätt jag hade tänkt visade sig vara ett långsiktigt projekt och inte något man åstadkom på 45 minuter. Det hjälpte inte att jag hade en genomtänkt plan och stark motivation.

Dessutom kan relationen lärare–student tänkas fungera som bromskloss, eftersom studenterna kanske inte är intresserade av en förändrad undervisning, särskilt inte om de inte är tillfrågade. "The power of institutional practice and individual student identity can effectively rule out methods of tuition", skriver Olsson (1997, s. 302) apropå Sämusprojektet. Traditionens makt är stor, och det räcker oftast inte att ändra i en planering eller en läroplan för att åstadkomma förändring. Man behöver också vara medveten om hur det sociala sammanhanget samspelar med den musikaliska målsättningen. Heiling (2000) beskriver den kompetente musikern som den som "kan sätta ord på regelsystemet, eftersom det blivit föremål för reflektion" (s. 32), och detta anser jag vara ett viktigt mål att sträva till. Att bli och vara sin egen inre lärare inbegriper en sådan funktion, och med tanke på vad jag sagt ovan är det

avgörande att inse hur långsiktig en sådan process är. Att jag inte lyckades ändra mitt beteende under de få lektioner jag har studerat här innebär inte att projektet bör ges upp. Det viktiga är emellertid den ständiga återkopplingen mellan teori och praktik, som jag har tagit upp i 2.1.

I detta sammanhang kan jag nämna att den här redovisade studien fick konsekvenser även längre fram i tiden; granskningen av materialet och insikten om diskrepansen mellan mina intentioner och det faktiska agerandet gjorde att jag inför nästa kurstillfälle reviderade hela kursen och ändrade uppläggningsen. Kursmaterialet och själva kursen utvecklades på ett sätt som aldrig hade kommit till stånd utan föreliggande studie.

Det material som jag tidigare gått igenom på varje enskild lektion togs nu i stället upp på gemensamma lektioner, där vi tog exempel från studenternas repertoar. Där redogjorde jag också i detalj för mina intentioner som lärare, och vi diskuterade hur den traditionella relationen mellan lärare och student fungerar. Med mina erfarenheter från studien i bagaget lade jag nu större vikt vid att uppmärksamma studenterna på vilka förväntningar de hade på mig som lärare och att själv vara tydlig med vad jag förväntade mig av dem.

Paradoxalt nog kan man kanske säga att det som utvecklades mest under projektet var min egen inre lärare.

5.3 SLUTSATSER OM FORSKNING PÅ EGEN VERKSAMHET

Att forskning på egen verksamhet är problematisk gör den inte mindre motiverad. Den innehåller en spänning mellan rollerna som forskare och lärare, men öppnar också möjligheter för nya typer av insikter. I den problematiska situation som det innebär att vara både forskare och lärare samtidigt kan saker komma i dagen som annars inte skulle ha visat sig.

Min teori är att när man som lärare-forskare utsätter sig för risken att konfronteras med sitt egna oförutsedda agerande, erbjuds man också en unik möjlighet att studera problemen i den dubbla rollen som lärare och forskare och att inhämta kunskap som annars inte hade varit åtkomlig. Detta gäller särskilt när de frågor man som forskare ställer möter den praktiska verkligheten och får ett oväntat eller problematiskt svar, som i min undersökning.

Inför framtiden anser jag följande frågor som de följande vara särskilt intressanta och fruktbara att studera:

Finns det en särskild möjlighet till kunskapsbildning när man i sin person förenar de båda rollerna som lärare och forskare?

På vilket sätt kan spänningsförhållandet mellan de båda rollerna som lärare och forskare utnyttjas i detta sökande efter ny kunskap?

Hur kan man pedagogiskt och metodiskt utveckla kunskap och teoribildning kring forskning på egen verksamhet?

REFERENSER

- Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1977). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge conference. I *Cambridge Journal of Education*, 6, 139-50.
- Alvesson, M., och Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, S. (1994). Rethinking the principles of action research: the tensions for the teacher-researcher. I *Educational Action Research*, Volume 2, No. 3 1994.
- Bassegy, M. (1981). Pedagogic research: on the relative merits of search for generalization and study of single events. I *Oxford Review of Education* 7(1), 73 – 93.
- Bell, J. (1993). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Benestad, F. (1994). *Musik och tanke*. Lund: Studentlitteratur.
- Bresler, L. (1994). What ormative research can do for music education: A tool for informed change. I *The Quarterly journal of Music Teaching and Learning*, Vol. 5 1994.
- Chesterton, G. K. (2000). *The scandal of Father Brown*. London: House of Stratus.
- Ely, M., m fl. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Göransson, H. (1997). *Koral och andlig visa*. Stockholm: Norstedts.
- Hargreaves, D., & North, A. eds. (1997). *The Social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul*. Studies in Music and Music Education No 1 Diss. Malmö: Musikhögskolan.
- Higginbottom, E. (1998). The French Classical Organ School. I Thistlethwaite, N., & Webber, G.(red.) *The Cambridge Companion to the Organ*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hultberg, C. (2000). *The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning*.Studies in Music and Music Education No 2 Diss. Malmö: Musikhögskolan.
- Jørgensen, M., & Philips, L.(1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaiser, H J. (2000). Musical learning. A 'subjettwissenschaftlich' approach. I F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen, B. Olsson (red.). *Nordisk Musikkpedagogisk forskning årbok 4 2000*. Oslo: Norges Musikhøgskola.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Krüger, T (1997). Musikkundervisningens epistemologi. I F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen, B. Olsson (red.). I *Nordisk Musikkpedagogisk forskning årbok 4 2000*. Oslo: Norges Musikhøgskola.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nerland, M. (2000). Instrumentalundervisning i et diskursivt perspektiv I F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen, B. Olsson (red.). I *Nordisk Musikkpedagogisk forskning årbok 4 2000*. Oslo: Norges Musikhøgskola.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). Mästarlära. Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B. (1997). The social psychology of music education. I Hargreaves, D., & North, A. Eds. *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Rostwall, A-L och West, T. (1999). Kartan och verkligheten. Om teori som redskap i musikpedagogisk utvecklingsarbete. I *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education*. Vol. 4. No. 1. 1999, 39 - 58. Helsingfors: Sibelius-Akatemia.
- Schenk, R. (2000). *Spelrum*. Göteborg: Bo Ejeby förlag.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Varkøy, Ø. (1996). *Varför musik?* Stockholm: Runa förlag.
- Ödman, P. J. (1995). Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning. I *Nordisk Musikkpedagogisk forskning årbok 4 1998*. Oslo: Norges Musikhøgskola.

APPENDIX

I appendixet finns en beskrivning av kursen “Den inre läraren” och en återgivning av det skriftliga material som användes.

KURSBESKRIVNING

Kursen bestod av fem individuella lektioner och en gemensam lektion. Vid de enskilda lektionerna togs nedanstående områden upp:

Lektion 1: Att närma sig notbilden

Att närma sig stycket utan att spela. Studenterna hade fått sitt stycke i förväg men skulle inte öva på det vid instrumentet till första lektionen. Till dess skulle de “läsa” stycket, analysera det formmässigt, försöka att förutse tekniska och konstnärliga problem, läsa om tonsättaren, epoken och stilen samt lyssna på skivor/framförande. De skulle fråga sig: Vad tycker jag om stycket?

Uppgift till lektion 2 var att börja öva på stycket samt föra en övningsdagbok med frågorna “Vad ville jag åstadkomma?” och “Vad gjorde jag?”.

Lektion 2: Att lära in notbilden

Att åstadkomma effektiv teknisk inövning av notbilden. Studenterna skulle träna sig på att isolera problem och hitta olika lösningar och metoder. De skulle fråga sig: Vad innebär det att kunna ett stycke? Vad är slutmålet, när kan jag det? När är det färdigt, och vem bedömer det?

Uppgift till lektion 3 var att fortsätta med övningsdagboken samt reflektera över sin egen teknik: “Vad innebär det att ha en god teknik? GÖR en uppskattning av din egen teknik.”

Lektion 3: Att tolka notbilden

Att välja sina uttrycksmedel. Studenterna skulle pröva att spela stycket på olika sätt, till exempel med olika registreringar, olika tempi, metronomiskt, med agogik och utan agogik. De skulle fråga sig: Hur väljer jag min variant? Hur länge ska jag öva på ett visst parti? De skulle planera sin övning.

Uppgift till lektion 4 var att föra övningsdagbok, utvärdera den egna övningen samt prova olika uttrycksmedel i stycket. “Vad vill jag med stycket, hur väljer jag att göra?”

Lektion 4: Att bli färdig med en instudering och framföra den.

Att bli färdig i rätt tid, att förbereda sig för framförande och hantera spänning. Studenterna skulle träna på koncentration och mental förberedelse.

Uppgift till lektion 5 var att vara förberedd att framföra stycket.

Lektion 5: Uppspelning

Kursen avslutades med en gemensam uppspelning av styckena och redogörelse för hur det hade gått.

I kursen ingick förutom nedanstående skriftliga material också att fortlöpande föra övningsdagbok och att skriftligt utvärdera sin egen övning.

SKRIFTLIGT MATERIAL

1 Att närma sig notbilden

Du ska inte börja öva på stycket på en klaviatur före första lektionen. I stället ska du göra nedanstående uppgifter. Du kan säkert komma på fler bra uppgifter själv, lägg till dem i så fall.

Observera att du bör lägga ner lika mycket tid på dessa

icke-klaviaturövningar som du hade gjort om du hade övat vid instrumentet. Börja alltså inte med uppgifterna kvällen innan lektionen, då ger det ingenting. Börja idag.

Bakgrundsstudier

Ta reda på så mycket du kan om tonsättaren, liv och bakgrund, kringhistoria

Besök relevanta platser, känn in stämningen.

Försök ta reda på eller föreställ dig omständigheter kring styckets tillkomst. Hur kan det ha varit när det spelades första gången?

Sök information i bokhyllan, på biblioteket, på internet, genom att fråga andra m m

Lyssnande

Lyssna på stycket (eller något annat i samma stil om du inte hittar det). Lyssna om möjligt på olika inspelningar, med och utan noterna.

Vilken tycker du bäst om? Varför?

Vilken tycker du minst om? Varför?

Vilket intryck får du av stycket när du lyssnar på det utan noter? Vad säger det dig?

Form

Analysera stycket formmässigt. Hur är det uppbyggt?

Är det komponerat i en särskild stil, form etc., i så fall vilken?

Vet du något om denna form? Om inte, försök ta reda på så mycket du kan.

Var finns höjdpunkter, fortspinning, tematisk upprepning etc.?

Notbild

Analysera notbilden.

Sätt dig med noterna och försök föreställa dig hur det kommer att låta. Använd gärna fingrarna mot ett papper etc.

Tänk dig olika registreringar och olika tempi.

Försök hitta ställen som kommer att bjuda på motstånd, och försök lösa eventuella problem redan nu.

Försök göra en preliminär fingersättning utan att spela.

Sjung stämmorna.

Stå eller gå omkring med noterna och känn rytmen i kroppen. Föreställ dig att musiken pågår.

Jämför kanske med en annan utgåva. Läs förorden, där finns ofta värdefull information.

Värdering

Vad tror du att du tycker om stycket? Varför?

Verkar det svårt eller lätt? Varför?

Vilka känslor och uttryck förknippar du med stycket?

Hur tror du att du vill spela det?

Du måste inte använda dig av alla ovanstående förslag, men pröva varje. Om du själv utarbetar fler, använd dig av dem.

När du har arbetat med stycket på detta sätt är målet att du ska känna det, veta något om det och ha lust att spela det vid instrumentet.

2 Att lära in notbilden

Övningsmomentet

När du har ett mål och en egen plan med övandet kan du med entusiasm skrida till verket. Följ nedanstående mall:

Bestäm vad du vill lära dig - Genomför det - Var nöjd - Vila - Gå vidare

Observera att alla momenten är lika viktiga.

Uppvärmning

Gör något du tycker om en stund för att komma igång och känna dig fri. Du kan t ex spela fritt en stund i olika tempi och registreringar, eller spela något du redan kan bra. Prova olika saker och hitta en form som passar dig.

Övning

Kom ihåg att varje gång du gör något, övar du på det

Därför - spela aldrig fel när du övar. När det händer beror det på

1/ för högt tempo. Om du spelar fel tio gånger och rätt en gång, har du övat alla tio gångerna på att spela fel. Tänk på att du kan spela precis vad som helst om du väljer rätt tempo.

2/ bristande helhetsuppfattning. Om du råkar ut för oförutsägbara och slumpvisa felspelningar behöver du förbättra din koncentration. Dålig koncentration beror ofta på att du inte har en bild av musiken, du vet inte var du är på väg. Då kan det hjälpa

att sjunga med,

att lyssna på stycket igen,

att läsa igenom noterna igen eller

att föreställa dig det inom dig.

Tänk dig stycket som en helhet, vad betyder det för dig?

3/ trötthet. Du har övat för länge eller gjort annat för länge. Sov en stund eller gå hem.

* Prova dig fram till din egen mest effektiva metod för inläring. Vänster hand eller höger hand och pedal, allt på en gång rytmiserat, sjung en stämma och spela en etc.

* Lär känna dina händer och fötter, de är dina arbetsredskap. Vilka fingrar ställer till problem, vilken hand är snabbast?

Försök att få en jämn styrkefördelning mellan fingrarna och att öva upp din hastighet.

Till exempel:

Träna drillar 1-2-1-2, 2-3-2-3, 3-4-3-4, 4-5-4-5 osv med alla fingrarna vilande mot klaviaturen. Träna särskilt de svagare fingrarna, dock utan att få kramp.

Spela skalor upp och ner i alla tonarter. Legato, staccato, portato etc.

Spela skalor med parallella kvinter eller ackord.

Spela stycken som passar till teknikövning med målsättningen att aldrig spela fel och att efterhand öka tempot. Till exempel Stanley, Vierne med flera. OBS! Du måste alltid ha ett tempo som gör att du aldrig spelar fel.

Gör improvisationsövningar där du spelar fritt, tex sextondelar i en hand och åttondelar i den andra. Öka tempot efterhand.

Hitta på fler modeller.

Identifiera och analysera orsaker till problem

Försök att hitta orsaken till att ett visst ställe inte fungerar.

* Det kan vara en fingersättning - du kanske inte märker att du gör olika varje gång, vilket belastar hjärnan med ett nytt beslut varje gång. Bestäm dig då för en variant och befast den med repetition.

* Det kan vara ett koordinationsproblem, t ex pedal - hand. Oftast gäller det en eller ett par toner, finn dem och du har löst hela problemet.

* Det kan vara något inom dig själv. Du kanske blir irriterad, arg eller rädd varje gång du kommer till ett visst ställe. En vanlig tankemekanism är ”nu kommer det där stället igen, det kommer jag inte att klara”, och då gör man för

det mesta inte heller det. Försök att tänka ”nu kommer det där stället igen, det kommer jag att göra jättebra” istället. Eller tänk ingenting alls. Ofta pågår mycket tanke- och känslöverksamhet som egentligen är distraherande samtidigt som man övar.

Försök bli medveten om vad du egentligen tänker och känner, undersök dina tanke- och känslomönster. Är de negativa, byt ut dem, är de positiva, förstärk dem. Sitter du och tänker på vad du ska äta till middag, gör en viljemässig ansträngning att fokusera på musiken, men under en begränsad tid. Maximal koncentration kan man hålla i ungefär 15 minuter åt gången.

* Det kan vara något bakomliggande grundtekniskt problem som spökar. Då behöver man gå tillbaka till den grundläggande nivån och arbeta på den en tid. Om du t ex har ett svårt pedalställe kan det vara så att om du istället koncentrerar dig på pedalövningar under några övningspass fungerar det svåra stället utan problem efter det. Likaså om du aldrig blir nöjd med dina drillar - ägna då tid att öva fria drillar med alla fingrar under en tid.

Ta tillfället i akt att uppöva din allmänna teknik varje gång du stöter på ett tekniskt hinder.

Tempo

* Öka tempot efterhand. Se snabba passager som en helhet, inte som enstaka toner. Hitta rörelsen och riktningen. Rytmisera på olika sätt, i korta avsnitt.

* Spela med metronom - en mycket klargörande övning. Öva dig på att hålla ett exakt tempo, snabbt och långsamt, för att sedan kunna göra avvikelser och välja fritt.

* Känn tempot och pulsen i kroppen. Känn fraserna och riktningen i varje fras.

* Skaffa dig marginaler - spela aldrig upp ett stycke i ett tempo som är på gränsen till vad du klarar. Du måste kunna spela det fortare (och långsammare) än det tempo du väljer vid framförandet. Du ska själv välja vilket tempo du ska spela i.

När du kan det

När du tycker att du kan stycket kan du göra ytterligare övningar som ökar din behärskning, t ex:

* Räkna högt medan du spelar, först 1-2-3 osv, sedan 1-å-2-å-3-å.

* Registrera så att du får ett annat hörselintryck än vanligt, t ex genom att registrera upp pedalstämman till solostämman etc.

* Lär dig hela eller delar av stycket utantill.

Glöm det

Lägg sedan undan stycket och glöm allting - på det medvetna planet. När du tar upp det igen kommer det att ha bearbetats och blivit en del av dig själv.

3 Att tolka notbilden

Om tolkning

Stilmedvetenhet och uppförandepraxis

När du spelar ett stycke från en viss historisk period, är det bättre ju mer du vet om musik från denna tid, om dess stil och karaktär. Vad vet vi idag om denna tid? Hur spelade man? I vilka sammanhang uppfördes musiken? Hur var instrumenten (i detta fall orglarna) beskaffade?

Du kan hålla dig orienterad om uppförandepraxis genom att lyssna på skivor, gå på konserter, läsa böcker, fråga andra med mera.

Din tolkning

När du ska hitta fram till en tolkning, till din version av stycket, underlättar det ju mer du har löst av tekniska problem, men redan från allra första början lönar det sig att tänka på "hur vill jag att det ska låta", "hur ska jag spela detta stycket".

Musiken blir intressant att lyssna på om du har gjort den till din egen och uttrycker den stilenligt, men på ditt sätt.

Som professionell musiker ska du kunna motivera dina ställningstaganden när det gäller tolkning, men till sist är det endast du själv som bestämmer. Du väljer och du har ansvaret för ditt spel.

Uttrycksmedel

Artikulation

Liksom på piano är anslaget på orgel ett viktigt moment, om än på ett något annorlunda sätt. När du trycker ner eller släpper upp tangenten (på en mekanisk orgel) har du direkt kontakt med instrumentet, och variationsmöjligheterna är många. Grundregeln är att man betonar en viss ton genom att förkorta tonen före. Artikulation har en teknisk sida - ju mer du känner dina fingrar och ju mer jämnstarka de är, desto större möjlighet har du att få fram exakt den artikulation du önskar.

* Prova att variera artikulationen från legato till staccato. Vilket passar bäst i stilen? Kan du betona särskilda figurer/fraser med hjälp av artikulationen? Undersök din egen artikulation, t ex i löpningar och i ackord, var särskilt uppmärksam på uppsläppet av tonen/ackordet. Vad kan du göra annorlunda/bättre?

Tempo

Valet av grundtempo påverkar naturligtvis hela stycket.

* Prova att spela stycket 1/ mycket långsammare 2 /mycket snabbare än du har tänkt. Vad händer? Uppstår det nya strukturer? Vilket tempo tror du är stilhistoriskt riktigt? Finns det ett grundtempo, en puls?

Agogik och rubato

Att gå framåt, eller "luta sig" bakåt i fraserna så litet att det inte går att beteckna som accelerando eller ritardando, gör musiken levande.

* Prova att överdriva alla agogiska förändringar du kan komma på i stycket. Gör det så mycket du kan och vågar.

Var passar det, och hur mycket ska du göra? Ska du göra likadant varje gång du spelar stycket?

Frasering

Om inte fraseringsbågar finns utskrivna får du själv göra klart för dig hur fraserna ser ut. Hur är storfrasen? De kortare fraserna inne i storfrasen? Var finns höjdpunkterna i fraserna? Var är du på väg?

* Prova att spela stycket och att bara tänka på frasering och höjdpunkter. Vad händer? Får du bättre överblick, sammanhang etc?

Registrering - dynamik och klang

Orgeln har stora möjligheter på detta område. Med registreringen skapar du en ljudbild som kan vara suggestiv, provocerande, diskret, dominerande, intetsägande etc. För olika epoker och orgeltyper finns registreringspraxis som du bör känna till, men när du vet allt har du frihet att välja och skapa själv. Tänk dig t ex hur en olika en lyssnare skulle uppleva en Bachfuga spelad med plenum eller med en ensam 4-fots flöjt.

* Prova att spela stycket med totalt olika registreringar. Var inte rädd för konstiga eller ”otillåtna” kombinationer. Vad händer? Ändrar det karaktär? Vilken registrering tror du är den historiskt riktiga? Finns det en sådan?

* Gör stycket till ditt eget*

4 Att bli färdig med en instudering och framföra den

Framförande

Målet med all övning är att framföra den musik man har övat på för någon som lyssnar.

Som organist får du ständigt tillfälle att kommentera och illustrera bilder, känslor och berättelser genom musik, i gudstjänster och vid konserter.

Musikframförande är detsamma som kommunikation av ett uttryck, en idé om världen & livet, en känsla eller en tanke.

Att spela ett musikstycke för någon är att berätta en historia. Du säger något genom musiken, och musiken säger något genom dig.

Förberedelse

Förutom övningen på själva stycket lönar det sig oftast att lägga ner tid på att förbereda sig på den aktuella framförandesituationen.

Du kan undvika mycket spänning och nervositet genom att

* 1 planera så att du är färdig med instuderingen i god tid innan framförandet och stycket får mogna.

* 2 under en period innan framförandet ägna dig åt visualisering av situationen. T ex:

Sitt eller ligg bekvämt och slappna av.

Hitta en känslöstämning där du känner dig lugn, trygg och säker.

Blunda och förflytta dig i tankar och känslor till uppspelningstillfället.

Hur ser det omkring dig, hur känns det där du sitter?

Känn att du är helt lugn och säker, har gott om tid och trivs.

Känn att du är full av förväntan inför att spela och gärna vill börja med det.

Börja spela. Känn efter hur du känner dig och föreställ dig hur det låter.

Om du börjar känna dig nervös och tycka att det låter hemskt, så gå tillbaka till den första positiva känslan igen och förstärk den en stund.

Tänk och känn dig in i hur du njuter av att spela det som du har förberett, och att det blir så som du vill.

Ägna en stund åt att tänka på kontakten med publiken.

Tänk dig in i hur de sitter förväntansfullt, beredda på att lyssna till vad du vill ge dem. De är inte där för att bedöma eller kritisera dig, de vill ha något som du kan ge dem. Med ditt spel kan du ge dem en egen upplevelse genom musikens makt och kraft, även om du inte kan överbringa exakt vad du själv tänker.

Avsluta visualiseringen genom att föreställa dig att du har spelat färdigt och är nöjd. Gör visualiseringen flera gånger, t ex på kvällarna. Ju oftare, desto större effekt får det.

Du kan utforma din egen modell, kanske spela in din egen röst på band och lyssna till.

*3 ladda upp inför framförandet på något sätt som passar dig. Det gäller att hitta sin egen bästa ”kick”, och det kan vara totalt olika för olika människor. En del gillar att sova en stund, andra vill sitta helt ensamma och tänka på musiken, åter andra vill syssla med något helt annat, t ex jogging eller matlagning. Pröva dig fram till din egen metod. Meningen med uppladdningen är att du ska vara så samlad och koncentrerad som möjligt när du börjar spela.

5 Uppspelning

När är det färdigt?

Ett av de viktigaste momenten när du förbereder dig för att spela något offentligt är ögonblicket då du bestämmer dig för att ”nu är detta färdigt, jag har övat färdigt”. Det är du som bestämmer att det är färdigt.

I en mening blir ett stycke aldrig färdigt - du kanske inte får med alla toner varje gång, en del saker blir inte precis som du tänkt dig och du kan aldrig vara säker på att det inte händer några missöden. Men målet är inte total kontroll, målet är att spela så att musiken har en mening och säger något. När du har bestämt dig för att det är färdigt ska du tro på ditt stycke, tro på att det är meningsfullt att spela det och att det är viktigt att du gör det. Du ska satsa.

Men om jag misslyckas?

När man satsar på något kan man misslyckas. Den risken finns och den risken får man ta. Det ligger en spänning och en utmaning i det, som man inte behöver vara rädd för.

Själva misslyckandet är ofta mindre allvarligt än man tror. Man kommer av sig, spelar hundra fel eller tio gånger sämre än igår... Det händer alla.

Misslyckanden är till för att lära sig något av, och kan ofta vara riktigt roliga att tänka på efteråt.

Om du försöker skydda dig bakom inställningen ”äh, jag är väl ingenting, jag kan ju ingenting jämfört med den och den” och bara tänker på att spela ”rätt” och på vad eventuella kritiska personer ska säga, så vinner du heller ingenting. Då blir musiken meningslös och tom.

Likaså om du försöker tänka dig att ”det här betyder väl ingenting, jag bryr mig inte om hur det går”. Musiken ska betyda något för dig för att betyda något för andra. Försök därför efterhand att välja att spela musik som du själv blir engagerad av.

Hur man lyckas

Våga satsa och tro på att du har något viktigt att säga när du spelar, för då är chansen större att både du och publiken blir berikade. Du har valt att vara musiker, och då måste du också tro på att det du gör är viktigt och nödvändigt.

* Älska musik*