



LUNDS UNIVERSITET

Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE

Höstterminen 2011

Läroutbildningen i musik

Simon Thörn

Att beskriva musiklärarens praxis

- En kvalitativ intervjustudie av tre musiklärares väg till yrket

Handledare: Anna Houmann

Sammanfattning

Titel: Att beskriva musiklärarens praxis - en kvalitativ intervjustudie av tre musiklärares väg till yrket

Studien syftar till att visa på metoder och perspektiv som på ett tillfredställande sätt beskriver musiklärarens väg till yrket och sin praxis. Två olika metoder för insamling av data används i studien, intervjuer och självbiografier. Studiens syfte är att visa hur man kan beskriva lärares väg till yrket och dess yrkespraxis genom en rad olika begrepp t.ex. kontextualisering, socialisation, folklig och borgerlig musikpedagogisk tradition. Jag gör själv ett försök att beskriva praxis genom det jag kallar ”den musikaliska språngbrädan”.

Intervjun och de självbiografiska studiernas resultat visar att musiklärarens praxis, precis som mina tidiga erfarenheter beskriver i inledningen, är något som inte enkelt låter sig verbaliseras. Resultatet visar att praxis är svår att fånga med endast en ögonblicksbild av hur läraren beskriver sitt arbete utan låter sig snarare beskrivas av lärarens samlade livserfarenheter. För att få en tydlig bild av praxis, med ett stort mått av validitet måste informanten beskriva vägen fram till yrket och hur den kan sättas i relation till de metoder och arbetssätt som läraren använder sig av.

Sökord: *Musiklärare, gymnasielärare, praxis, folklig musikpedagogisk tradition, borgerlig musikpedagogisk tradition, socialisation, kontextualisering.*

Abstract

Title: To describe the music teacher's practice - a qualitative study of three music teachers towards the profession and descriptions of practice

In the following study two methods are being used to collect data, self biography and interviews. The purpose of this study is to show how it is possible to describe a teachers practice thru different terms. I also introduce a term invented by me, "the musical springboard" thru which the music teachers practice can be described.

The results of the interviews and the autobiographical studies show that the music teachers' practice is not easily verbalized. The results demonstrate that the practice is difficult to catch with only a snapshot of how the teachers describes their practice today, that you need to see to all experiences in the teacher's life. The study shows that to get a full picture of the practice with a large measure of validity, the informant has to describe his way to the profession and not just the methods used in present.

Keywords: music teachers, high school teachers, practice, folksy traditions in music education, bourgeois traditions in music education, socialization, contextualization.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	1
1.1 Studiens syfte och forskningsfråga.....	1
2. Tidigare forskning.....	2
2.1 Vad och hur. Form och innehåll.....	2
2.2 Kontext och socialisation	5
2.3 I, om och genom.....	6
3. Kvalitativ metod	7
3.1 Kvalitativ intervju	8
3.2 Studiens design.....	8
3.3 Självbibliografi	9
3.4 Informanterna	10
3.5 Intervjuernas genomförande.....	11
3.6 Analys.....	12
4. Etiska övervägningar	14
5. Resultat - självbiografi.....	15
5.1.1 Starka musikaliska upplevelser, Lars	15
5.1.2 Starka musikaliska upplevelser, Lisa	15
5.1.3 starka musikaliska upplevelser, Johan	17
5.2.1 Utbildning, Lars	17
5.2.2 Utbildning, Lisa.....	19
5.2.3 Utbildning, Johan	19
5.3 Resultat - intervju	20
5.3.1 Musicerandets påverkan av praxis i och utanför arbetet, Lars	20
5.3.2 Musicerandets påverkan av praxis i och utanför arbetet, Lisa	21
5.3.3 Musicerandets påverkan av praxis i och utanför arbetet, Johan.....	22
5.4.1 Teori och praktik som begrepp, Lars	23
5.4.2 Teori och praktik som begrepp, Lisa.....	24
5.4.3 Teori och praktik som begrepp, Johan	24
5.5.1 Praxis genom teoretisk kunskap och praktisk kunskap, Lars	25
5.5.2 Praxis genom teoretisk kunskap och praktisk kunskap, Lisa	26
5.5.3 Praxis genom teoretisk kunskap och praktisk kunskap, Johan.....	26
6. Diskussion.....	28

6.1 Musikalisk språngbräda.....	28
6.2 Folkligt eller borgerligt	29
6.3 Kontext och socialisation	30
6.4 I, om och igenom praxis.....	32
6.5 Metodkritik.....	33
6.6 Sammanfattning	33
6.7 Vidare forskning.....	34
8. Referenser	35
8.1 Bilaga 1 - Tema till självbiografi	36
8.2 Bilaga 2 - Intervjuguide.....	36
8.3 Bilaga 3 - Självbiografisk uppgift	36

1. Bakgrund

Andra året på gymnasiet fick jag mitt första arbete som gitarrlärare på Studieförbundet i Växjö och det var under en fortbildningskurs i studieförbundets regi som jag upplevde något som för mig verkade magiskt. Av föreläsaren på fortbildningskursen fick vi i uppgift att vika ett papper enligt en bestämd form. Först fick vi instruktioner skrivna på ett papper som metodiskt beskrev hur pappret skulle vikas för att bilda formen. Jag misslyckades, det blev ingenting av mitt papper. Föreläsaren gav mig då istället en bild som beskrev hur pappret skulle vikas men återigen misslyckades jag. Föreläsaren satte sig då framför mig och förebildade genom att vika pappret på det sätt som gav pappret rätt form. Jag misslyckades igen och nu var det bara jag av de cirka tio deltagarna i kursen som inte hade lyckats att vika pappret på rätt sätt. Nu ställde sig föreläsaren istället bredvid mig och sjöng instruktionerna med melodin till "Blinka lilla stjärna" och då lyckas jag, utan några som helst problem, att vika pappret till rätt form.

För mig var det första gången som jag reflekterade över läraryrket och hur yrket var mer än ämneskunskapen. Det slog mig att det inte var frågan om hur perfekt kursledaren själv vikt pappret som var avgörande för hur jag sedan lyckades utföra uppgiften. Insikten att det fanns något mer än ämneskunskap, en kunskap i något annat än att "vika pappret", var magiskt och kittlade min fantasi.

Trots att det för mig låg bortom allt tvivel att föreläsaren besatt en stor yrkesskicklighet upplevde jag en tröghet i hans svar då han själv skulle beskriva sin praxis. Det verkade som att viktiga delar av kursledarens praxis var så svåra att beskriva att de endast kunde ge sig uttryck i den faktiska handlingen att undervisa eller att jag inte visste hur jag skulle lyssna på hans svar. Det var valet av, och tankar kring lärares metoder och olika strategier som intresserade mig och det var detta som jag upplevde som magiskt. Svårigheten i att beskriva praxis gör att jag i denna studie vill försöka att hitta vägar för att kunna beskriva lärares praxis.

1.1 Studiens syfte och forskningsfråga

Hur kan lärares berättelser om sin praxis och vägen dit förstås? Denna studie syftar till att genom självbiografier och intervjuer belysa på vilket sätt musikläraren beskriver sin praxis

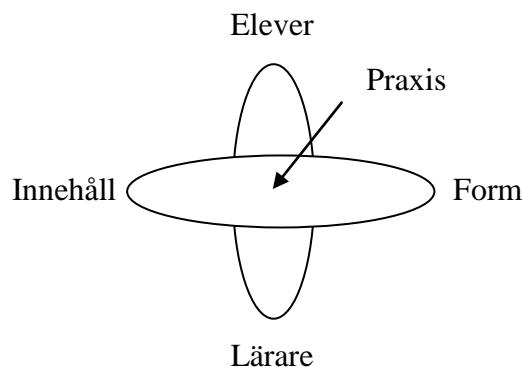
och på så sätt skapa förutsättningar att diskutera kring den. Självbiografierna belyser lärarens personliga väg till yrket och är därför av betydelse för lärarens tolkning av vad praxis innebär. Studiens forskningsfråga: *Hur kan musklärarens praxis beskrivas?*

2. Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning kring musklärare och deras praxis. Varje avhandling eller skrift är inte presenterad i sin helhet utan jag har valt att sätta underrubriker och utifrån dessa ringa in det som är av vikt i föreliggande studie. Således kommer flera författare och forskare att återkomma i teorikapitlet och då även utifrån samma text men med en ny underrubrik. Den typ av forskning som jag använt mig av är främst avhandlingar. Gemensamt för litteraturen är att alla författare beskriver musklärarens praxis.

2.1 Vad och hur. Form och innehåll

Mycket forskning belyser mitt område inom ramen för musikpedagogik. I Rostvall och West *Handlingsutrymme. Om utvecklingsarbete i musikundervisning* (1998) beskrivs musklärarens praxis. Rostvall och West delar upp praxis i *vad* och *hur*. *Vad* är det som läraren undervisar syftande på val av repertoar medan *hur* beskriver på vilket sätt läraren undervisar syftande på metod. Rostvall och West beskriver hur man kan studera *vad* ur ett innehållsperspektiv, *vad* man gör i undervisningen och *hur* kan studeras ur ett formperspektiv, *hur* man gör i undervisningen. Rostvall och West gör en modell av detta där praxis står i mitten och de fyra faktorer som påverkar praxis är innehåll (*vad*), form (*hur*) samt läraren och eleven. Det blir då en analysmodell som enligt Rostvall och West är möjlig att lära av samt se musklärarens praxis ur ett samlat perspektiv.



Rostvall & West (1998) skriver: *För att studera musikundervisningens mångfacetterade natur, har vi valt att belysa undervisningssituationer - praxis - utifrån fyra olika perspektiv; lärar-, elev-, innehåll- och formperspektiv* (sid 21).

I sin bok *Målmedvetet lärarskap* problematiserar Ardoris (2009) den avreglerade skolan och hur staten, istället för att själva driva skolan sätter upp kunskapsmål som sedan genomförs av kommunen och i sista hand av lärarna. Ardoris menar att kunskapsmålen i mångt och mycket i själva verket är resultatmål. Vidare problematiserar Ardoris den gamla ”flumskolan” och den nya kunskapsskolan. Ardoris vill i debatten lyfta frågan om processmålen, det vill säga, hur elevens väg mot kunskap ser ut? Ardoris menar att kritiken av flumskolan, som ofta anses lägga för stor vikt vid processen, är en missuppfattning. Han menar istället att flumskolans problem inte är att för mycket vikt läggs vid processen utan att syftet med processen inte är tillräckligt preciserat. Med detta menar Ardoris att det inte finns någon poäng i att polarisera olika typer av mål och dess metoder. Ardoris skriver: ”*det går inte att skilja på vad och hur i undervisningsmomentet, de sker per definition samtidigt*”(sid 23). Det här är i linje med Rostvalls och Wests analysmodell som menar att för att förstå praxis måste de som studerar den ta hänsyn till parametrarna vad, hur, form och innehåll och deras samexistens. Det är genom denna symbios som det går att studera musklärares praxis ur ett större perspektiv.

I föreliggande studie använder jag mig av Rostvalls och Wests teorier om folklig och borgerlig tradition för att beskriva musklärares praxis, delvis ur ett historiskt perspektiv men även för att visa på skillnader hos musklärare i olika generationer. Begreppen folkligt och borgerligt har ingenting med partipolitik att göra utan används av Rostvall och West för att beskriva de två grunder som den svenska muskläraren har att stå på i form av musikpedagogisk tradition. Begreppen folklig och borgerlig är i sig problematiska eftersom de kan väcka partipolitiska eller ideologiska associationer vilket kan vara mycket vilseledande. Ett alternativ till begreppen folkligt och borgerligt kan vara att prata om formellt och informellt lärande. Med valet av begreppen folkligt och borgerligt vill Rostvall och West ge en fingervisning om var de kommer från historiskt sett men den beskrivningen ger enligt mig upphov till missvisande associationer. Med borgerligt menar Rostvall och West den musik och den musikpedagogiska tradition som har sitt ursprung i 1700-talets konservatorier. I den meningen är borgerligt enligt mig ett bra begrepp. Det är begreppet folklig musikpedagogisk tradition som är missvisande inom ramen för svensk historia. När Rostvall och West beskriver begreppet folkligt för det tankarna till folkhemmet och folkbildning och med denna missuppfattning kan

man anta att det före 1930-talets Sverige inte existerade något informellt lärande eller någon folklig musikpedagogisk tradition.

Den borgerliga traditionen har, som sagts tidigare, sitt ursprung i 1700-talets konservatorier. I denna tradition läggs stor vikt vid notläsning genom vilken eleven kan analysera och på så sätt tillgodose sig musik. Inom den borgerliga traditionen anses en systematisk progression vara av stor vikt. Det har lett till den för småbarn tänkta övningsmusiken där eleven lär sig en ton i taget exempelvis ”Spanien” eller ”Till Paris”. Strävan efter en linjär progression får då en konsekvens i valet av metod. Det gör att individuell undervisning förespråkas i stor utsträckning då linjen upplevs som lättare att följa om eleven är ensam och inte behöver ta hänsyn till andra elevers progression. Rostvall och West beskriver hur liten eller ringa uppmärksamhet ges åt gehörsspel, improvisation, arrangering och komposition, även detta påverkar valet av metod och material. Det är även vanligt med färdighetstester för att bedöma om eleven är ”begåvad” eller har ”förutsättningar” då elevens musikaliska begåvning spelar stor roll i om eleven kommer att lyckas i sitt lärande.

I den folkliga traditionen läggs fokus på musikens roll i socialt samspel. Repertoaren utformas för att kunna användas i ensembler och grupper, gruppundervisning förespråkas. Läraren fungerar i liten utsträckning som musikalisk normgivare eller ”mästare”, till skillnad från den borgerliga traditionen, utan istället som social normgivare. Vid instudering av musik läggs tyngdpunkten på helheten snarare än detaljer.

Rostvall och West beskriver vidare hur dessa traditioner allt mer närmar sig varandra, främst på grund av den folkliga traditionens intåg hos de borgerliga institutionerna. Här nämns SÄMUS-reformen som en viktig faktor. SÄMUS-reformen gjorde det enligt Rostvall och West möjligt för fler personer att utbilda sig till musklärare, vilket i sin tur gjorde att personer med olika musikpedagogisk bakgrund samlades under samma tak. Därför kan vi idag se en blandning av de olika traditionerna.

Bladh beskriver i *Musiklärare- i utbildning och yrke* (2004) i likhet med Rostvall och West två grupperingar, men nu på musikhögskolorna i Sverige. Bladh lyfter fram hur han ser två typer av musikhögskolor, en som har sina rötter i musikkonservatorierna (borgerlig) och en som har sina rötter i folkhögskolan (folklig).

2.2 Kontext och socialisation

I föreliggande studie förhåller jag mig till Bladhs *Musiklärare – i utbildning och yrke* (2004) för att försöka beskriva musiklärarens praxis. Bladh beskriver musiklärarens väg till yrket genom tre begrepp, kulturell-, kollektiv- och individuell kontext, och hur de olika kontexterna återfinns i förutbildning, musiklärarutbildning och yrkesliv. Bladh hämtar sina exempel på yrkeskontext både från den obligatoriska musikundervisningen och från den frivilliga. Bladhs exempel på den frivilliga musikundervisningen utspelar sig på kultur- och musikskolan. Mina exempel är också hämtade från den frivilliga musikundervisningen men jag utgår ifrån gymnasiets estetiska program och folkhögskolor där mina informanter är verksamma.

I den kulturella yrkeskontexten beskrivs lärarens förutsättningar på en strukturell och övergripande nivå t.ex. hur påverkar kommunala anslag, skolans roll och prioritering i kommunen och delaktighet i kommunens kulturliv? I den kollektiva yrkeskontexten beskrivs lärarens förutsättningar i samspelet med lärarkollektivet, elevgrupperna, arbetsplatsens skolkod, utbildningskod, regler och normer. I den individuella yrkeskontexten beskrivs de subjektiva känslorna för yrket, bekräftelse av personliga egenskaper och bemötande från elever, kollegor och skolledning. Bladh menar att utebliven bekräftelse kan leda till att läraren lämnar skolan eller yrket och istället söker sig till en arbetsplats där yrkeskontexten överensstämmer med för läraren tidigare kända kontexter i förutbildning och musiklärarutbildningen.

I Bladhs avhandling kommenterar han *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären* 1993 (dokumenterat symposium vid Musikhögskolan i Malmö) i vilken han bland annat diskuterar polariteten mellan rollerna musiker och musiklärare. Bladh (2004) menar att musikern och musikläraren har två olika (roll) identiteter och att de möjligen kan rymmas i samma person men vissa förutsättningar krävs. Det som krävs är en yrkeskontext som tillåter de dubbla rollerna som musiker och lärare. Bladh skriver: ”*Det är möjligt att savoir-faire innebär att en rollidentitet som musiker och rollidentitet som lärare kan bäras inom samma kompetens förutsatt de är socialt situerade och konstruerade.*” (sid 316).

Bouji menar i *Musik - mitt kommande levebröd* (1998) att musiklärarens praxis växer fram ur den process som kallas socialisation. Genom denna process utvecklar musikläraren sin identitet med hjälp och påverkad av den miljö/ kontext den befinner sig i. Med socialisation menar Bouji genom Frönes att ”*begreppet socialisation har ofta beskrivits som den process varigenom vi formas: hur vår omvärld tar sig in till oss och gör oss till dem vi är.*” (sid 23).

Bouji (1998) beskriver en primär och sekundär socialisation och hur de skiljer sig åt. Den primära socialisationen är något som sker inom familjen, det är med hjälp av denna som barn skapar sin förståelse för hur de ska förhålla sig till kultur, krav och de förväntningar som ställs på dem. Den sekundära socialisationen beskriver hur man tar åt sig av normer och regler utanför familjesfären t.ex. skolan. Bouji beskriver dessutom två underbegrepp till tidigare nämnda begrepp, informell och formell socialisation. Den informella socialisationen är de ”dolda” reglerna, ofta primära, medan den formella är de konkreta reglerna, ofta sekundära.

Bouji skriver också att ” *man kan också skilja mellan 'personella' och 'strukturella' socialisationsagenter, dvs. att påverkan sker genom personer eller att det är materiella och sociala strukturer som påverkar.* ” (sid 23).

Både kontext och socialisation kan användas för att beskriva musiklärarens väg till yrket och därigenom dess praxis. Socialisation är mycket intressant utifrån antagandet att praxis inte är något statiskt utan istället något som kan förändras över tid. Bladhs kontextbeskrivningar är i min mening något otillräckliga då han bara beskriver tre kontexter som avgörande, förutbildningen, musiklärarutbildningen och yrkeskontexten samt de tre undergruppera kulturell-, kollektiv- och individuell kontext. Detta kan enligt mig tolkas som att det skulle vara svårt att påverka praxis utan att förändra yrkets strukturella och sociala ramar eller att byta arbetsplats.

2.3 I, om och genom

Rostvall och West (1998) beskriver hur kunskap i ett ämne kan beskrivas. De skiljer på kunskaper *i* och kunskaper *om* ämnet. Rostvall och West menar att det blir extra tydligt i yrkeslivet då läraren agerar handledare åt lärarstudenter. Kunskaperna *om* ämnet är inte sådana som enkelt låter sig verbaliseras, då de hos en erfaren lärare är tätt sammankopplade med kunskapen *i* ämnet. Beskrivningen av lärarens praxis görs därför ur ett *i*-perspektiv som gestaltas genom handlingar eller beskrivningar.

Houmann beskriver även i sin avhandling *Musiklärarens handlingsutrymme - möjligheter och begränsningar* (2010) en *i*-, *om*- och *genom*-modell. Modellen används för att minska avståndet mellan teoretisk kunskap d.v.s. *om* ämnet och praktiska kunskaper d.v.s. *i* ämnet. Houmann menar att ”*lärande i handlingsutrymme består, enligt resultatet, av en blandning av vardagshändelser, livserfarenheter, diskussioner och inhämtad information från forskning, politik, och andra källor.*” (sid 186). Houmann menar vidare att genom att lägga ihop kunskaper *i* och *om* ämnet går det att skapa ett lärande *genom* handlingsutrymme. Houmann skriver: ”*När man lägger ihop lärande om handlingsutrymme och lärande i handlings-*

utrymme är det möjligt att skapa lärande genom handlingsutrymme. Det blir en del i en kontinuerlig process där man lär för att göra, samtidigt som man lär av att göra.”(sid 186-187).

I föreliggande studie beskriver informanterna sin praxis i självbiografen främst genom ett *i*-perspektiv trots att de ges frågor som ger möjlighet att ge både om och i svar.

3. Metod

I metodkapitlet beskrivs först kvalitativ metod och den kvalitativa intervjun, sedan följer designen av datainsamlandet. I självbiografidelen beskrivs sättet jag arbetat med denna metod, därefter följer en beskrivning av informanterna och valet av dessa. Jag beskriver hur och var jag genomförde mina intervjuer och hur jag genomförde mina analyser samt hur jag hittat de teman som jag arbetat med. Kapitlet avslutas med etiska överväganden.

3.1 Kvalitativ metod

Kvalitativ metod används inom humaniora och samhällsvetenskapen enligt Phillips (2008) och syftar till att komma objektet så nära som möjligt för att på det sättet få en djupare förståelse för ett fenomen eller informantens görande. Phillips beskriver nio karaktärsdrag (sid. 83-85) för den kvalitativa forskningen. I nedanstående punkter beskrivs dessa karaktärsdrag varpå jag sedan förklarar dess innebörd.

- **Natural Setting.** Med detta menas den plats som är naturlig för det fenomen som ska belysas. Det kan vara ett klassrum, lärarrum eller ett kontor.
- **Multiple Methods of Data Collection.** Flera metoder för insamling av data förespråkas. Här används intervjuer och observationer men även, så som i denna studie, självbiografier. Inom ramen för detta ryms även sådant som scrap-books, bilder och tavlor.
- **An Emerging Process.** Begreppet visar på det mycket organiska draget hos den kvalitativa forskningen. Metoder och frågor kan ändras under arbetets gång allteftersom forskaren kommer djupare in i ämnet. Detta är kanske allra mest tydligt för den kvalitativa forskaren som ägnar sig åt grundad teori så kallad grounded theory där forskaren i så stor utsträckning som möjligt försöker att distansera sig från sin förförståelse. På detta sätt låter forskaren den växande processen beskriva det tänkta ämnet.
- **Multiple Strategies of Inquiry.** Här blandas olika strategier och olika metoder används för att komma nära objektet. Den vanligaste arbetsmetoden beskrivs genom former av

beprövad erfarenhet. Forskaren använder sig av en metod tills det att den är väl inarbetad för att utvidga sin förmåga att se objektet. Exempel på metod kan vara intervju eller observation.

- **Fundamentally Interpretive.** Detta karaktärsdrag ligger nära musiken och musikern. Varje gång vi spelar ett stycke gör vi en interpretation av kompositörens utsaga. På samma sätt tolkar forskaren informantens svar och beroende på forskningsansats och förförståelse blir svaret eller interpretationen olika.
- **Holistic View.** I ett holistiskt synsätt ser forskaren till helheten för att kunna beskriva ett givet objekt. Det går inte att tolka ett ord utan att se till med vilket språk det är skrivet.
- **Reflexivity of the Researcher.** I den kvalitativa forskningen förväntas forskaren beskriva sin egen förförståelse för ämnet.
- **Complex, Cyclic Reasoning Process.** Med detta menas att forskaren rör sig i en spiralform alltså mellan datainsamlingen och analysen. Detta gör processen organisk och frågan växer och förändras med arbetet.

Ovanstående punkter användes som en ram då jag designade min intervjuguide och när jag bestämde var intervjuerna skulle äga rum. Det var även dessa punkter som slutligen gjorde att jag bestämde mig för att använda två typer av metoder för att samla in data till studien. I detta fann jag stöd för att få ett bättre resultat genom att använda både intervjuer och självbiografier.

3.2 Kvalitativ intervju

Den kvalitativa forskningsintervjun beskrivs av Kvale (2009) i *Den kvalitativa forskningsintervjun*. I den kvalitativa intervjun används en låg grad av struktur och frågorna utgår ifrån en intervjuguide (se bilaga 2 Intervjuguide) vilket gör att frågorna blir dynamiska och kan skilja mellan de olika informanterna. Så är också fallet i föreliggande studie då det utifrån intervjuguiden även lades till spontana följdfrågor.

3.3 Studiens design

Studien består av intervjuer med tre musiklärare verksamma i gymnasieskolans estetiska program. Intervjuerna består av två olika delar varav den första är en självbiografi. I denna får informanterna med hjälp av olika teman beskriva sitt yrkesliv och händelser som de kopplar till sin nuvarande praxis och på så sätt skapar en förståelse för hela sin yrkesroll. Den andra

delen är en halvstrukturerad intervju med en intervjuguide bestående av sju frågor. Intervjun och självbiografin har tre hårdhetsgrader. I biografen får informanterna beskriva sig själva fritt, detta blir då den minst strukturerade formen, alltså är den mjukast i sin karaktär. I intervjuguiden finns det två typer av hårdhet på frågorna. Ett exempel på en fråga av mjukare karaktär är: ”Kan du beskriva hur du skapar eller musicerar på din arbetsplats?” De hårda frågorna ber informanterna att exempelvis definiera begreppen teori och praktik vilket kan leda till ett mer strukturerat svar. Tanken var att med hjälp av olika hårdhetsgrad på frågorna och genom olika metoder (halvstrukturerad intervju och självbiografi) komma informanten så nära som möjligt.

3.4 Självbiografi

I föreliggande studie används självbiografi som en metod. Metoden används för att ge mening åt de berättelser som tillsammans bildar lärarens praxis. Den form av analys som jag har valt att använda mig av är en innehållsanalys.

I arbetet med designen av självbiografen och i arbetet med att lära känna metoden har jag använt mig av Houmann *Att skriva människan - livshistoria som metod* (2007) och Georgie-Hemming *Berättelsen under deras fötter. Fem musikhöskolans livshistorier* (2005) samt Houmanns uppgift till studenterna vid Musikhögskolan i Malmö i årskurs ett, där studenterna beskriver sitt musikaliska liv i en självbiografisk form. Instruktionerna till uppgiften återfinns i kapitel 8.3.

Självbiografen genomfördes muntligt och ägde rum vid samma tidpunkt som intervjuerna men med en kort paus emellan. I denna studie syftade självbiografen till att hitta nya möjligheter och till att beskriva informanternas praxis. Houmann (2007) skriver: ”*En livsberättelse är inte bara en rad berättelser staplade på varandra, berättelserna är relaterade till varandra. Varje gång en ny berättelse läggs till livsberättelsen är den på något sätt relaterad till de övriga berättelser som livsberättelsen byggs upp av. Genom livsberättelserna förmedlar vi våra traditioner, vanor och värderingar, hur vi ser på världen.*” (sid 2). Det är med hjälp av informanternas staplade berättelser och genom analys av självbiografierna som jag tror att det går att beskriva praxis. Enligt Houmann (2007) ”*finns det otvivelaktigt ett djupt liggande och allmänmänniskt behov av att reflektera över både sitt eget och andras liv. Det finns hos var och en hos oss behov av att se en mening med vårt liv (också om det ytligt sett verkar planlöst). Det finns likaledes behov av att dela in livet i olika faser, att peka ut livsavgörande val och vägska*l” (sid 2). I Houmanns citat ser jag en möjlighet att informanternas liv och historier är de verkliga svaren på de frågor som gäller deras praxis. Frågorna besvaras därigenom på

ett så naturligt sätt som möjligt. Det som kan vara svårt att besvara i frågeform kan istället få en lättare förklaring i en berättelse som rör en specifik fas i informantens liv och hur informanten reflekterar över hur den tidigare händelsen påverkar informanten idag. Ambitionen var att verkligen möta informanten som individ. Självbiografen gav också en avslappnad intervjumiljö då informanterna själva först hade fått beskriva sig själv utan allt för mycket frågor. Forskarens, i detta fall min roll, är även den mycket viktig då det kommer till användandet av självbiografier som metod för insamling av data. En skicklig intervjuare kan ge självbiografierna ett stort mått av validitet om jag som intervjuare är aktiv. Houmann (2007) skriver: *”Lyssnarens roll är att agera som ett slags kontrollinstans i berättelsen, han kan jämföra med andra liknande berättelser som han hört; han kan väga dess trovärdighet mot bakgrund av sina egna personliga livserfarenheter osv. Lyssnaren blir med andra ord delaktig och medreflekterande i berättelsen.”* (Sid 4). Med hjälp av anteckningar som jag gjorde under informantens självbiografiska berättelse kunde jag allt eftersom att självbiografen fortlöpte gå tillbaka till tidigare händelser och be informanten att reflektera över det för tillfället valda temat utifrån informantens tidigare berättelser. Att arbeta på ett sådant sätt gör, enligt mig, att berättelsen får ett stort mått av validitet. Teman till självbiografi återfinns under intervjuernas genomförande eller se kapitel 8.3.

3.5 Informanterna

Informanterna är tre musiklärare verksamma i gymnasieskolan, två av informanterna är även verksamma på olika folkhögskolor. Informanterna har valts inom ramen för gymnasieskolans estetiska program. En av informanterna undervisar övervägande i grupp och i ensemble, den andra i en blandning av grupp och enskild undervisning och den tredje uteslutande i enskild undervisning. Informanterna har även en spridning när det gäller ålder, arbetslivserfarenhet samt kön. Detta ger studien en bredd inom ramen för det estetiska programmet. Samtliga namn i studien är fingerade, så även platser och skolor som kan röja informanternas identitet.

Lars arbetar som musiklärare på ett skånskt gymnasium. Lars har undervisat på gymnasiets estetiska program sedan många år tillbaka och har tidigare arbetat som blockflöjtspedagog och musiklärare i en Stockholmsförort samt som rytmiklärare vid en musikhögskola. Lars undervisar i gehörs- och musikhögskola, ensemble, estetisk verksamhet och är arbetslagsledare. Lars har dubbla utbildningar, en rytmikpedagogutbildning samt en blockflöjtsutbildning vid Kungliga musikhögskolan i Stockholm.

Lisa arbetar som musiklärare på ett skånskt gymnasium på estetiska programmet. Lisa undervisar i sång och ensemble och hon är även arbetslagsledare. Utöver detta arbetar Lisa

även som sångpedagog på olika folkhögskolor. Lisa är utbildad på Fridhems folkhögskola och rytmikutbildningen vid Musikhögskolan i Malmö.

Johan arbetar som musiklärare på ett skånskt gymnasium på estetiska programmet. Johan undervisar i elgitarr, gitarr och elbas. Johan undervisar även i gitarr på en folkhögskola. Johan är utbildad vid Musikhögskolan i Malmö instrument- och ensembleläroutbildning med inriktning rock. Johan har även studerat ett år vid en skola i USA.

3.6 Intervjuernas genomförande

Innan kontakten med informanterna tagits genomfördes två övningsintervjuer för att få ett så bra resultat som möjligt vid de faktiska intervjuerna. Dessa två intervjuer var till mycket stor hjälp i arbetet då det på ett mycket tydligt sätt visade att forskningsfrågan inte var tillräckligt förankrad. Frågorna var svåra att svara på och var skrivna på ett sätt att de kunde ses som direkt ledande.

Samtliga intervjuer ägde rum i slutet av september 2011. Informanterna fick, vid den första kontakten på telefon, kortfattat ta del av studiens syfte och hur genomförandet planerats, och att de skulle få berätta en muntlig självbiografi som skulle följas av frågor.

Följande teman användes vid den självbiografiska delen av intervjun:

- *Min första musikaliska upplevelse och hur den påverkade mig*
- *Hur det kom sig att jag ville bli lärare*
- *Jag och mitt instrument*
- *Läraren som förändrade mitt liv*

Utifrån dessa teman följde sedan ett kronologiskt samtal fram till nutid med följdfrågor av intervjuaren. Under intervjuens självbiografiska del förde jag spontana anteckningar för att kunna relatera följdfrågorna till det som sagt tidigare. Jag gjorde spontana inlägg där jag bad informanterna att beskriva fenomenet vidare eller utveckla en känsla eller situation. Den självbiografiska delen blev i genomsnitt 40-45 minuter lång. Efter den självbiografiska delen bröts intervjuerna för en kort paus och därefter presenterades intervjuguiden. Även denna del blev ca 40-45 minuter lång. Alla intervjuer spelades in på en bärbar diktafon av märket ZOOM och med modellbetäckning H2. Kvaliteten på det inspelade materialet var mycket god och utan störande bakgrundsljud. Efter intervjuerna transkriberades allt material till text för att på ett enkelt sätt användas som data till analysen. Transkriptionerna är gjorda på ett sådant sätt att det ska vara en blandning av tal och skrivspråk för att förtydliga vad det är informan-

terna beskriver och för att jag som läsare inte ska hänga upp mig på upprepningar, hm och a ljud. De delar i intervju och självbiografi som jag har funnit för privata har utlämnats av etiska skäl. Detta visar sig tydligt i Lisas självbiografi då denna i föreliggande studie är kortare, av just den anledningen att jag fann delar av materialet för privat.

Informanterna fick själva välja den plats där intervjun skulle äga rum för att det skulle ske i en naturlig miljö. Lisas intervjuades vid köksbordet. Intervjun med Lars ägde rum på hans arbetsplats i ett mindre lärarrum. Johans intervju ägde rum på hans arbetsplats i ett avskilt rum.

Vid ankomsten till Johans arbetsplats bestämdes det att vi först skulle gå och äta lunch och av den anledningen blev den sammanlagda tiden jag spenderade med Johan längre än med de övriga informanter. Det samtal som vi förde vid lunchen kom att handla om det ämne som intervjun senare skulle handla om. Detta fick konsekvensen att Johans intervju blev kortare än de andra informanternas då många av frågorna redan diskuterats under lunchen, då Johan per telefon redan tidigare visste temat för intervjun. Samtalet kom därför att handla om just det som intervjun skulle kretsa kring. Johans svar är därför kortare och jag tror även att det kan vara på grund av detta som Johan i mindre utsträckning använder sig av anekdoter i sina svar.

3.7 Analys

I denna studie har analysen av data gjorts genom den av Kvale (2009) angivna modellen i *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Kvale beskriver fem steg för analys av de transkriberade texterna så kallad meningskoncentrering. I första steget läser forskaren igenom intervjuerna för att få en känsla för helheten. I detta fall innebar det också att gå tillbaka och lyssna på intervjuerna. I andra steget samlar forskaren in det Kvale kallar meningarnas *naturliga enhet*, det vill säga det väsentliga, för att i det tredje steget beskriva intervjun i korta meningar, det Kvale kallar *centralt tema*. Det centrala temat är alltså en koncentration av den naturliga enheten.

<p>Naturlig enhet</p> <p><i>Som det gamla ordspråket säger: man kan leda oxen till vatten hon men man kan inte dricka åt den! (Skratt) jag kan visa på olika knep och vägar och försöka att förklara och visst coacha medans lektionen är och med min närvaro och kunskap få folk att göra grejer och visst kanske kan lära folk att sjunga på det sättet men det är verkligen de som måste få fatt på sin upptäckarglädje och undersöka och upptäcka själva! Och mycket hellre komma tillbaka nästa vecka som ett frågetecken för att dem har gjort övningen hela veckan men inte fattat nånting men istället kanske upptäckt en massa saker som man inte ska göra!</i></p>	<p>Centralt tema</p> <p><i>Vikten av elevens grad av självständighet.</i></p>
--	---

I Kvaless modell använder jag en del ur intervjun med Lisa. I den högra spalten med rubriken *Naturlig enhet* finns ett långt citat från intervjun. I den vänstra spalten skriver jag kort det som jag upplever som det *centrala temat* i Lisas citat.

I det fjärde steget används det centrala temat i relation till forskningsfrågan. Alltså i detta fall *"Hur kan musiklärarens praxis beskrivas"*. Frågan som är ställd till ovan givna svar är en följdfråga på *"I vilken utsträckning musicerar eller skapar du på din arbetsplats?"* En mjuk fråga som vill belysa informantens syn på praktik. I svaret/ meningskoncentreringen visar sig lärarens syn på begreppet praktik. Inom ramen för praxis lyfter läraren fram vikten av elevens grad av självständighet. I femte steget samlas de centrala temana i intervjun för fortsatt analys utifrån de i teoridelen relevanta begreppen.

Analysen av självbiografierna gjordes utifrån Houmanns text *"Att skriva människan – Livshistoria som metod"*. I texten beskrivs fyra olika huvudtyper av självbiografianalyser. Helhet-innehåll, helhet-form, del-innehåll och del-form. Jag har i min analys valt att använda mig av den tredje typen del-innehåll, också kallad innehållsanalys. Houmann skriver: *"Den tredje typen av analys (del-innehåll) dominerar tydligt inom sociologi. Inom sociologin har det varit vanligt att leta efter ett tema eller innehållsligt mönster i flera berättelser som handlar om sociala relationer, normer och värderingar. Här lyfter man ut olika stycken eller ord som hör ihop med en definierad kategori. Berättelsen styckas upp, delarna lyfts ur och analyseras utan att relateras till helheten. Delperspektiv med fokus på innehåll är den analysform*

som man kopplar till det man kallar "innehållsanalys." (sid 13). Valet av analysformen faller sig naturligt för mig då mycket av det som preciseras av Houmann utgör musiklärarens praxis så som sociala relationer, normer och värderingar och det finns därför ett särintresse av att se närmare på just dessa.

4. Etiska övervägningar

Samtliga informanter gavs möjligheten att vara anonyma i studien. Informanterna gavs möjligheten att läsa studien innan de publicerade för att kommentera huruvida de kände sig felaktigt citerade eller kände att de ville komplettera med övriga uppgifter. Alla platser och namn är fingerade av hänsyn till informanterna.

5. Resultat självbiografi

I redovisningen av resultatet av självbiografierna vill jag låta läsaren ta del av så mycket av insamlad data som möjligt. Därför redovisas resultatet med mycket citat och med kommentarer som ska sätta informanterna i rätt kontext. Detta för att beskriva hur informanterna ser på sin praxis. Först behandlas informanternas beskrivningar av deras första starka musikaliska upplevelse senare deras utbildning.

5.1.1 Starka musikaliska upplevelser, Lars

Det första som Lars beskriver i sin självbiografi är hur en vikarie påverkade honom och hans inställning till musikundervisning. Detta är ett av de starka musikaliska minnen som Lars beskriver. Han poängterar att det viktiga var att han själv musicerade och att han upplevde det som att det var på hans egna villkor.

Men någon gång där i gymnasiet så fick vi en vikarie, körledaren var sjuk. Och då kom det en snubbe, jag har ingen aning om var han kom ifrån, men han samlade kören i ett litet rum och han satt vid sitt piano och lärde oss någon gospellåt och helt utan noter. Vi tjugo som stod där i det trånga rummet när han satt där kompade på piano... ja, det svängde liksom bara. Gud vad det var häftigt.

Jag frågar Lars om det var att undervisningen skedde utan noter som var det som satte djupa spår, eller om det fanns något mer som bidrog till hans starka upplevelse.

Ja, det var det säkert. Det var på riktigt på något sätt. Det var ingen skola kanske. Exempelvis bara det att mitt i skolgången så var det inte skola! Det var inte noter, det var inte den vanliga läraren. Jag hade ju hört sådan musik men det här med gospelgrejen var mer att jag fick göra det själv.

5.1.2 Starka musikaliska upplevelser, Lisa

Lisa berättar om sitt första musikaliska minne i självbiografen. Hon beskriver hur hon som barn lyssnade på ”Vad det är härligt att gå i solen”. Det som Lisa upplevde som unikt var att hon upptäckte att det fanns en underliggande harmonik som gjorde att trots att det var samma ton, lät det olika.

Det första som jag kommer att tänka på som en tidig musikalskupplevelse är Gullan Bornemark. Jag lyssnade på sången "Det är så härligt att gå i solen" och den ligger på samma ton jätte länge i sticket liksom. Men sen upptäckte jag att det var något skumt för jag sjunger på en ton men det låter annorlunda.

Lisa började spela flöjt när hon var nio år gammal. Hon minns att hon musicerade i ensemble men att det är först i vuxen ålder som hon har förstått vad det var de spelade. Det Lisa beskriver i nedanstående citat är hur de på kulturskolan spelade i ensemble. Intressant är hur Lisa i detta citat lyfter ut olika delar ur musikundervisningen så som improvisation och att de spelade choro istället för att beskriva musiken som en helhet med allt det som finns runt omkring den.

När jag var nio år, måste det ha varit, då jag började på den kommunala musikskolan här i Burlöv. Och där började jag spela tvärflöjt och det var mitt första handsval för jag tyckte att det var så vackert! Vi spelade en massa, en massa som jag inte förstod då men vi spelade brasiliansk choro och allt möjligt. Och sen så fick vi improvisera också! Då kan jag nog tänka mig att det var rätt mycket frågetecken och så gjorde man det bara. Just nu känns det svårt att prata om det utan att göra någon efterkonstruktion!

I nedanstående citat beskriver Lisa de upplevelser som gjorde att hon till slut bestämde sig för att våga satsa på musik. Lisa beskriver att det inte var någon självklarhet utan något som snarare växte fram. Utifrån den vetskapen är nedan beskrivna händelse något som Lisa lyfter fram som avgörande för hennes framtida musicerande. Det är snarare här i jämförelse med exemplet där Lisa beskriver sin upplevelse av kulturskolan som Lisa beskriver sin starkaste musikalska upplevelse. Genom att få spela med andra, även de nybörjare inom jazz, gav musiken Lisa en starkare upplevelse.

Men i den vevan fick jag kontakt med ett gäng killar som jammade varje fredagskväll på Undret i Malmö och de var precis som jag nybörjare på jazz och där träffades vi och så jammade vi! Och det var de första egna spelkontakterna, man var inte ihoptussade av någon lärare.

5.1.3 Starka musikaliska upplevelser, Johan

Johan beskriver när han började spela och hur han fann en gemenskap både med sin bror men även med sin dåvarande gitarrlärare. Johan lyfter i sin självbiografi fram hur han upplever musiken som en social normgivare. I följande citat kan jag tyda att den bild Johan hade av sin gitarrlärare i unga år inte stämmer överens med den bild Johan under sina studier skulle förknippa med en god lärare.

Min bror han spelade gitarr och då bestämde jag mig för att det skulle jag också göra! Och så var han med när vi startade första bandet så var han med och repade och hängde och grejade och han var alltid ett stöd.

Jag hade den där Jens som gitarrlärare i flera år och han var, hur man ska säga det, den sämsta lärare som jag har haft. Han hade ingen pedagogisk utbildning och det behöver man ju såklart inte ha, men han var mer som en förebild för en för han var väldigt juste. Jag fick hänga med honom och hans polare och se Toto när jag gick i åttan och gå på puben, hur man nu lyckades med det?

Han lärde mig väl inte så mycket som jag har nytta av nu, utan det handlar väl lite mer om attityd och sådant. Så det känns som om han kanske öppnade dörren för mig och visade mig vad musik egentligen är för något. Och att han levde i det dygnet runt.

5.2.1 Utbildning, Lars

I följande del av Lars självbiografi reflekterar han över hur han ser på sin utbildning. Lars beskriver rytmikutbildningen som en fysisk och väldigt praktisk utbildning. Det är med mycket glädje som Lars beskriver rytmikutbildningen och hur utbildningen gjorde att han helt uppslukades av dess innehåll. Lars beskriver vidare hur han upplever sina två utbildningar som mycket goda komplement till varandra. Det som saknades under rytmikutbildningen fick han gott av under sina studier till blockflöjtspedagog. Lars berättar att rytmikutbildningen vid detta tillfälle inte var förlagd till en musikhögskola utan istället var fristående. I anslutning till detta beskriver Lars hur han upplevde statusförhållandena mellan de olika utbildningarna.

Trots att han beskriver att rytmikutbildningen var den som gav honom mest verktyg inför hans arbete som musiklärare beskriver han blockflöjtspedagogutbildningen som en personlig fjäder i hatten.

Rytmikutbildningen passade mig väldigt väl. Det var väldigt fysisk utbildning. Det är verkligen musik och rörelse ihop. Det var väldigt mycket rörelseträning så vi stod ju i princip vid stängen ett par timmar i veckan. Och väldigt mycket rörelse till musik.

Ja wow, sju åttondelar, vad kul! Jag kommer ihåg att jag gick Strömbron fram och gick i sjuåttondelar. Det var en lång tid jag inte kunde gå i en vanlig puls utan allting var ojämnt "skratt".

Så jag träffade blockflöjt när jag var arton och det var kärlek vid första ögonkastet. Det gick fort och jag kunde en massa musikteori och sånt så det gick jättefort att lära sig. Så efter rytmikläraruutbildningen så spelade jag blockflöjt som en idiot för att komma in på någon slags musikhögskola och så kom jag in ett par år senare och så gick jag blockflöjtspedagog.

Det är rätt kul. Det är en väldigt bra kombination eller för mig var den väldigt bra för att precis det som jag saknade på rytmikläraruutbildningen rent musikaliskt det fick jag ju verkligen på blockflöjt.

Jag kan tänka att det gav mig en personlig fjäder i hatten att ha kommit in på musikhögskolan. Men i mitt jobb så är det ju rytmikläraruutbildningen som har gett mig mest som pedagog och med mitt pedagogiska utgångssätt och allting

Lars berättar i sin självbiografi hur han upplevde sin lärare i flöjt vid musikhögskolan. Utifrån Lars berättelse fick jag chansen att inom ramen för självbiografien fråga Lars hur han upplevde att mötet med hans lärare påverkat honom i hans egen undervisning.

Som lärare (Lars lärare vid musikhögskolan) så är han mycket intressant för han var en strålande pedagog men en skitstövel som människa! Och det kom jag på efter ett par månader i skolan. Det här kommer aldrig att gå. Ska jag ha ho-

nom i tre år? Och så visste jag att det finns ingen annan att få och att han är bra men han är hemsk. Så jag fick ta det att han kunde lära mig, att spela blockflöjt. Men i övrigt så ville jag inte ha med honom att göra.

Lars får frågan om han tror att hans lärare under sin tid vid musikhögskolan påverkade hans eget sätt att undervisa. I denna fråga tror Lars inte att det påverkat honom i den mening att han själv skulle undervisa som hans lärare undervisade honom.

Nej jag vet inte det var så längesen. Men nej, jag tror inte att det var så att jag var likadan som min lärare. Jag blev inte den lärare som jag hade varit som elev.

5.2.2 Utbildning, Lisa

Lisa beskriver hur hon såg sin utbildning som något positivt där hon upplevde att hon fick ”leka” men att det samtidigt hade ett allvarligt syfte. Lisa beskriver även hur hon likt Lars upplever att hennes rytmikutbildning påverkade hennes musicerande som ligger utanför rytmiken på ett positivt sätt.

Jag bara älskade rytmikutbildningen för man fick leka hela dagen fast det hade ett allvarligt syfte. Detta var naturligtvis fruktansvärt berikande för allt annat musikaliskt uttryck! Att frigöra tankebanorna och att frigöra impulserna så det var ju jättebra.

5.2.3 Utbildning, Johan

Johan berättar hur han upplevde sin tid vid musikhögskolan. Han beskriver att det var en bra utbildning men att han upplevde att han var alldeles för ung när han började.

Jo det var ju bra men jag var ju arton år när jag började så det var ju i egentligen alldeles för tidigt!

Jag sökte över ifrån G till IE efter första året så jag gick 5,5 år istället för 4,5 för att slippa göra om allt med hjälp av korvstoppningsmetoden! Men jag trivdes väldigt bra på skolan. Men jag var kanske inte helt mottaglig till alla de

kurserna som gick där i ettan och praktiken och sådant. Men det redde sig och jag tror att jag växte lite med uppgiften.

Efter avslutade studier vid musikhögskolan bestämde Johan att han skulle åka utomlands för att studera vidare. Vid detta studietillfälle ägnade sig Johan endast åt instrumentalstudier.

Jag ville prova på något nytt. Kanske bo med någon man aldrig har träffat innan. Kanske någon ifrån ett annat land och så blev det också, jag bodde ihop med en japan som har blivit en av mina bästa vänner! Jag kände att jag växte väldigt mycket under den tiden men varför (flytta till USA) vet jag inte. Jag kände att jag ville vänta lite med att börja jobba och sådant! Jag vill öva lite mer och jag vill testa det.

5.3 Resultat intervju

Under intervjuerna i resultatkapitlet finns tre olika rubriker som alla ska försöka fånga hur informanterna beskriver sin praxis. Under rubriken *musicerandets påverkan av praxis i och utanför arbetet* får informanterna frågan hur det musicerar på sin arbetsplats och om detta musicerande skiljer sig från det musicerande som sker utanför arbetet och om det upplever att det påverkar deras praxis. I den andra rubriken är frågan densamma som under rubriken där informanterna beskriver begreppen teori och praktik. Under den sista rubriken *praxis genom teoretisk kunskap och praktisk kunskap* ber jag informanterna att beskriva sin praxis utifrån hur de använder sig av teoretisk kunskap i praktiken och praktisk kunskap i teorin.

5.3.1 Musicerandets påverkan av praxis i och utanför arbetet, Lars

Lars får frågan om han musicerar eller skapar på sin arbetsplats. Lars berättar hur han ser sig själv som en del av ensemblen. Han är med sin ensemble och spelar med den och han ser sig själv främst som en medmusiker.

Jag är en del helt enkelt av ensemblen. Jag står inte bredvid och talar om för dem hur de ska spela.

På den följdfråga där jag ber Lars beskriva hur han tror att hans musicerande påverkar undervisningen säger han först att det vet han inte för han har alltid varit med och musicerat med sina elever. Men efter ett tag kommer Lars på att han visst vet hur han tror att det påverkar hans undervisning och använder sig i beskrivningen av ett motsatsförhållande där han beskriver hur han trots allt upplevt hur det är att inte vara en del av ensemblen.

Skulle det påverka din undervisning om du inte var med och spelade? (Jag)

Det skulle nog göra det men jag har nog aldrig provat att stå bredvid!

Jag kan se det lite när jag står utanför. Som idag när jag gick in till teorierna som höll på att jobba med andra grejer. Då blir man mer en slags felsökare.

Lars beskriver ovan hur han upplever att elever ser honom som en felsökare då han inte själv är med och musicerar. Lars analys av hur eleverna upplever honom påverkar hans praxis i den meningen att han alltid är med och spelar.

5.3.2 Musicerandets påverkan av praxis i och utanför arbetet, Lisa

Jag ställde frågan: [i vilken utsträckning musicerar eller skapar du på din arbetsplats?] Lisa gör i sitt svar en jämförelse med hur hon upplever det att musicera på sin arbetsplats jämfört med att musicera på sin fritid. Lisa säger att det inte finns några vattentäta skott mellan hur hon musicerar och att hon i de situationer hon musicerar på sin arbetsplats inte använder en annan sorts kreativitet än den hon använder på sin fritid.

Ja, på gymnasiet så är det inte så mycket. Eller det beror på. Det kan visst vara så. Jag var inne på det lite nyss. Att i mötet med eleverna och när det blir cooking. Den kreativiteten och det flödet kommer ifrån precis samma källa som att skriva en låt eller att kommunicera musikalsikt när jag tycker att det funkar som bäst. Det finns liksom inga vattentäta skott mellan de sakerna på det sättet.

I citatet ovan gör Lisa ingen skillnad mellan hur hon musicerar under sin arbetstid eller hur hon komponerar och musicerar. Lisa beskriver hur allt detta för henne är sprunget ur samma källa. Lisa konstaterar själv att hennes musikaliska görande är oberoende av i vilken kontext den yttrar sig. Detta är ett företagande på den fråga jag ställde efter. ”Skiljer det sig att musicera för en elev jämfört med en publik?”

Ja, om jag sjunger för en publik så har jag förhoppningsvis med mig någon eller några som spelar sina instrument jättebra. För det kan inte jag, på det sättet, och då kan helt och hållet fokusera på att spela och sjunga! Så det är en skillnad.

Detta blir då något motsägelsefullt då Lisa i första citatet säger att det är sprunget ur samma källa men i andra citatet beskriver hur hon ser en skillnad. Lisa belyser den yttre faktorer att hon inte kompar sig själv som det som skiljer mellan att spela för en publik jämfört med en elev. Hon beskriver även en skillnad i kontext när hon jobbar med musiker. Den tredje skillnaden beskriver hon som en fråga om fokus, där medmusikerna gör att hon fullt ut kan koncentrera sig på att sjunga. Lisa berättar även om en närvaro som hon i större utsträckning upplever då hon musicerar framför en publik.

Och liksom vara närvarande i det. Men det är väldigt sällan som jag strävar efter eller uppnår den sortens närvaro i det ögonblicket jag undervisar jämför med om jag sjunger för en publik.

Jag frågar Lisa på vilket sätt hon ser att hennes musicerande påverkar hennes undervisning. Lisa berättar då att det påverkar hennes val av metod. Genom sina erfarenheter som både lärare, elev och musiker väljer Lisa att använda en metod som hon tycker lockar fram elevens lärande och får fatt på upptäckarglädjen. Lisa berättar hur hon ser att den metod där eleven uppmuntras att själv upptäcka musiken för henne är mer värd än en där hon med hjälp av sin kunskap lotsar eleven till en kunskap som hon främst äger.

Jag kan visa på olika knep och vägar och försöka att förklara och visst coacha medans lektionen är och med min närvaro och kunskap få folk att göra grejer och visst kanske kan lära folk att sjunga på det sättet. Men det är verkligen de som måste få fatt på sin upptäckarglädje och undersöka och upptäcka själva!

5.3.3 Musicerandets påverkan av praxis i och utanför arbetet, Johan

På frågan om Johan upplever att det skiljer sig att spela för en publik jämfört med elever säger han att det måste vara en skillnad då syftet är ett annat då han spelar för en publik. När han

spelar för en publik är det i underhållningssyfte. När han spelar för en elev finns det en förhoppning om att eleven ska lära sig något. Johan talar i sitt svar om skillnaden i syfte samt kontext och ur ett lärandeperspektiv.

På en lektion då man försöker att spela något som har med det material som man har att jobba med så tycker jag att det måste vara en skillnad! Man spelar ju för att eleven ska förstå, men för en publik spelar jag i underhållningssyfte.

Johan berättar utifrån frågan hur han tror att hans musicerande påverkar undervisningen, hur han påverkats mycket av sitt eget musicerande och att det även påverkar hur han undervisar. Johan pratar om vikten av att ha en juste attityd och att han tror att hans eget musicerande påverkar hans undervisning på ett positivt sätt utifrån hans upplevelser av att musicera. Johan lyfter fram hur musiken som social normgivare är mycket viktig för honom. I detta citat beskriver Johan just hur hans eget musicerande utanför hans arbete påverkar honom som lärare. Med musiken som social normgivare menar Johan den roll han själv har i en musikalisk situation men också att han vill förmedla detta till sina elever.

Jag tror att det är väldigt individuellt, men jag har ju lärt mig väldigt mycket av de erfarenheter som jag har fått när jag har varit ute och spelat. Att spela och repa påverkar ju såklart hur jag undervisar. Man har kanske en viss stil. Jag, exempelvis, kan prata om att man ska ha en juste attityd om man spelar i ett band. Det är ju inte så kul om man spelar i ett band och har en idé som man tror på och sen verkligen får den sågad!

5.4.1 Teori och praktik som begrepp, Lars

Jag ber Lars att beskriva begreppen teori och praktik, men han ställer sig mycket frågande inför min fråga. Han berättar hur han aldrig har tänkt i banor rörande teori och praktik. Han beskriver hur han ser på läraryrket som någon intuitivt.

Jag tror aldrig att jag har tänkt i de banorna. Eller jo, när jag har sett andra pedagoger jobba som sen helt plötsligt är metodiklärare, och hur fasen bar de sig åt för att bli det? För jag tror någonstans att mitt lärarjobb är väldigt intuitivt.

tivt. Det finns liksom ingen tänkt tanke där om kunskapssyn och sånt, och det känner jag ju som begränsning, nu när jag hör dig ställa denna fråga.

Lars beskriver att han inte ser teori och praktik som två delade begrepp utan som en sammanflätad helhet. Lars säger att han känner en begränsning då han inte tycker sig kunna svara på min fråga.

5.4.2 Teori och praktik som begrepp, Lisa

Jag ber Lisa att definiera begreppen teori och praktik. Lisa vet inte heller först hur hon ska definiera begreppen. Lisa menar att det hon arbetar med är ett hantverk och att hon har många konkreta metoder att använda. Lisa avslutar med att berätta att de konkreta metoderna har hon hämtat från sin rytmiklärarutbildning där det var mycket praktiskt arbete.

Ja, hur fasen ska jag formulera detta nu? Det är ett hantverk. Det jag har lärt mig genom min rytmikutbildning. Jag fick hur mycket som helst med mig av konkreta tillvägagångssätt. För att så här kan ni göra för att få elever att förstå ett visst fenomen.

5.4.3 Teori och praktik som begrepp, Johan

Jag ber Johan att beskriva begreppen teori och praktik. Johan svarar att teori är ”pedagogiska begrepp”, metoder för lärande. Johan menar att trots beskrivningen av teori som pedagogiska begreppsmetoder är begreppet teori för honom ”luddigt”. Johan beskriver praktik som görandet ”man har en lektion” eller att man spelar. Johan säger även att det är i praktiken som han får testa teorin.

Teori, ja, olika pedagogiska begrepp. Olika metoder för att lära eleverna saker och ting. Men det är jättesvårt. Det är ganska så luddigt för mig måste jag säga! Praktik däremot är väl att uträtta det fysiskt, det som man ska göra. Att man har en lektion helt enkelt! Eller jobbar med elever på olika sätt. Man får prova det som man lärt sig i teorin.

5.5.1 Praxis genom teoretisk kunskap och praktisk kunskap, Lars

Lars spontana svar på min fråga hur han använder teoretisk kunskap i praktiken blir ”gör man inte det hela tiden?”. Utifrån denna fråga förklarar Lars hur hans elever kommer till gymnasiet med dåliga kunskaper i både musikteori och i instrumentala färdigheter. Lars beskriver ur sitt perspektiv som lärare att han i detta stadium vill göra transportsträckan mellan teori och praktik så kort som möjligt. Genom att börja spela så fort som möjligt visar Lars på hur begreppen teori och praktik i elevernas fall är tätt sammanflätade och att det är genom det praktiska spelandet som eleverna får en igång till teorin.

När gör man inte detta? Hela tiden höll jag på att säga. Många som kommer hit har ju en ganska så dålig teoretisk kunskap. Både i teori och spel faktiskt. Så när de kommer så får man snabbt gå in för att få det att funka. Det ska bli praktik så fort som möjligt. Det är ingen idé att stå och prata musik om du inte får spela det, så snabba ryck där i mellan.

Vid intervjutillfället upplevde jag att Lars främst i citatet ovan svarade på frågan ur ett elevperspektiv. Jag bad därför Lars att försöka beskriva det ur hans lärarperspektiv. Det som Lars då berättar är hur han upplever att mötet med eleverna är den teoretiska plattform som hans praxis vilar på. Det är i mötet med eleverna som den teoretiska kunskapen används i praktiken. I citatet nedan förklarar Lars hur han praktiskt genomför de möten som han beskriver och hur detta bygger på att han hinner möta varje elev under lektionerna.

Rent praktiskt så har jag lagt upp undervisningen så att jag som lärare har chans att träffa elever en i taget. Det är väldigt viktigt. Och när jag sitter med mina musikelever så är det ganska så enkelt. Då är vi kanske fem sex stycken och har en ensemble, där hinner jag med varje elev. Dels för att de behöver enskilda instruktioner men också för att de ska känna att jag har sett dem varje timme. Jag ska absolut möta blicken på varje elev.

Efter att Lars svarat på frågan hur han använder sig av teoretisk kunskap i praktiken vänder jag på frågan och undrar hur han använder sig av praktisk kunskap i teorin. Lars förklarar att han tycker att frågorna som beskriver teoretisk kunskap och praktisk kunskap utifrån ett lärarperspektiv är svåra att svara på. Utifrån sin teori eller metod där mötet med eleven alltid står i centrum beskriver Lars återigen mötet med eleverna, men nu med ansatsen att det

handlar respekt för eleverna. Lars beskriver att de praktiska kunskaper han har kring mötet med eleverna är något som han har lärt sig genom beprövad erfarenhet

Det är ju jättesvårt! Men om vi pratar om det här med mötet så är det ganska så uttänkt för mig tycker jag. Teorin för mig är att jag får ett möte och att de känner att jag har respekt för dem. Det är ju en teori och någon form av metod som handlar om mötet. Men jag tror inte att jag har gått den vägen. Jag tror mer att jag över tid har fattat att det här sättet att jobba passar mig eftersom att jag får möta en i taget.

Min slutsats av Lars berättelser är att praxis bland annat är byggd på beprövad erfarenhet med både teoretisk kunskap och praktisk kunskap sammanflätad snarare än en praxis med en tydlig skillnad mellan teori och praktik.

5.5.2 Praxis genom teoretisk kunskap och praktisk kunskap, Lisa

På frågan om hur teoretisk kunskap kan användas praktiskt beskriver Lisa hur hon ser att hennes elever med hjälp av teoretisk kunskap kan klara av praktiska musikaliska moment där färdighet i det praktiskt musikaliska momentet sedan ligger till grund för analys i teoretiska moment. Lisa beskriver detta som att kunskapen har gått ett varv, ifrån teoretisk kunskap till en praktisk färdighet till en ny teoretisk förståelse.

Många gånger när man väl har tränat det så kan eleven komma in rätt och då kan man visa på det teoretiska sambandet igen och uppnå en ännu större förståelse. Ett varv!

5.5.3 Praxis genom teoretisk kunskap och praktisk kunskap, Johan

Johan svarar på frågan hur han använder sig av teoretisk kunskap i praktiken. Johan berättar hur teoretisk kunskap omvandlas till praktik och då utifrån vad han upplevde att han lärde sig som student under sina studier vid musikhögskolan. Utifrån frågan om hur han använt sig av teorisk kunskap i praktiken återkommer Johan till musikens roll som social normgivare. Han lyfter fram två kurser vid musikhögskolan som han tycker speglar hur han använder sig av teoretisk kunskap i praktiken. I det första exemplet beskriver Johan en lärare i ensemblespel som balanserade en ”juste attityd” med kravet på att det också skulle låta bra.

Men de lärare som bemötte en på ett visst sätt, exempelvis ensembleläraren vid MHM. Han var alltid mån om att det skulle vara en god stämning. Men också att det skulle låta bra och att man skulle ha en attityd till saker och ting då man spelade dem!

Det andra exemplet är från en kurs i didaktik. I det exemplet beskriver Johan hur kursen tar upp elever och lärares roller i en ensemble. Johan förklarar hur det teoretiska innehållet i form av gruppdynamik fick honom att börja tänka i dessa banor själv så att Johan upplevde att han fick fler verktyg för att kunna skapa det goda klimat som han har som tema i sina berättelser.

En ensembleledningskurs med didaktikläraren vid musikhögskolan var väldigt bra. Den handlar om olika roller i en ensemble och den fick mig att tänka efter själv! Men annars så tror jag att det handlar om mycket egna erfarenheter. Jag tror att det är väldigt svårt att läsa sig till i en bok hur man ska göra för att bli en bra lärare, för det är så väldigt individuellt! Och även lite begränsat till hur man är som person själv!

Jag ställer frågan hur Johan använder sig av praktisk kunskap i teorin. Johan beskriver då hur han använder sig av praktisk kunskap i teori genom sina lektionsplaneringar. Johan berättar att han genom att använda sig av beprövad erfarenhet när han gör sina lektionsplaneringar skapar sig en ”egen” teori genom tidigare praktiska erfarenheter.

Jag har väl lärt mig mycket av planering av lektioner som jag sen kan dra nytta av när jag ska planera nya lektioner. Jag vet inte om jag har något bra svar på den frågan faktiskt. Man skapar väl sin egen teori genom sina erfarenheter.

Johan talar i likhet med Lars i båda citaten om teori som en beprövad erfarenhet.

6. Diskussion

I diskussionen kommer jag att diskutera resultatet av den kvalitativa studien.

6.1 Musikalisk språngbräda

Lars beskriver i sin självbiografi hur han under en tid på gymnasiet hade en vikarie i körsång. Vikarien gjorde ett starkt intryck på Lars som beskriver hur musiken blev ”på riktigt” genom gehörsbaserad undervisning. Lars slutliga analys av vad det var som gjorde att han bär med sig just den upplevelsen landar i att situationen var speciell eftersom han fick ”göra det själv”. Lars preciserar inte vad det var som han fick göra själv alltså är det svårt att läsa ut det från hans självbiografi, men jag tolkar ”det” som en autonom upplevelse av musik som en helhet.

I mellanstadiet började Lisa spela tvärflöjt i sin hemstad. Lisa försöker komma ihåg hur hon upplevde att tidigt börja improvisera och kommer fram till att det bara var något de gjorde utan att hon egentligen förstod vad de arbetade med. Efter högstadiet slutade Lisa spela flöjt och satsade istället på elitidrott. I tjugooårsåldern började Lisa återigen att musicera tillsammans med andra, nu med sången som huvudinstrument. Varje fredag jammade hon med ett gäng på Undret i Malmö. Lisa beskriver hur sammansättningen av spelkontakterna för första gången var deras eget initiativ inte någon lärares. Att de vid dessa tillfällen inte var sammanförda av en lärare eller att det inte var en undervisningssituation tror jag inte gör just detta till hennes musikaliska språngbräda. Det är snarare att Lisa beskriver musiken som en helhet. Det gör hon i min mening inte då hon beskrev hur de spelade på kulturskolan. Lisa beskriver då hur hon inte förstod hur de olika bitarna hörde ihop.

Johan nämner i självbiografin sin bror och sin första gitarrlärare när han beskriver hur han började spela musik. Johan lyfter fram att det är de sociala aspekterna och den gemenskap han känner med medmusiker och lärare som väcker hans intresse för musik. Johan pratar mycket om vikten av att ha en juste attityd till musiken och till sina medmusiker.

Det centrala temat som informanterna beskriver i sina självbiografier har jag valt att kalla för ”musikalisk språngbräda”. Med det menar jag inte deras första musikaliska upplevelse utan den som beskrivs som den mest avgörande. Det är de händelser eller upplevelser som är så starka att informanterna väljer att skapa sig ett ”liv inom musiken”. Min definition av musikalisk språngbräda syftar till den kontext eller situation då en person för första gången ser musiken som en helhet inte som separata delar. Det är också den eller de händelser som går att härleda till hur de beskriver sin praxis som lärare och som i stor utsträckning är med och formar hur lärarens praxis ska komma att se ut. Att upplevelsen av tidigare lärare har en

mycket stor inverkan på en lärares praxis är inget nytt. Houmann (2010) citerar Andersson (2005) som skriver: ”att musiklärare påverkas mest av sina tidigaste lärare, varefter utbildningen inte tycks ha haft så stor effekt på hur man vill arbeta.” (sid 5). Även Bouji (1998) beskriver hur tidiga upplevelser påverkar musiklärarens praxis. Bouji skriver: ”Men det är inte alltid som påverkan kommer från utbildningen. Det framgår också, främst av Lacey, att uppfattningar som studenten har med sig till utbildningen kan vara ganska motståndskraftiga gentemot intrycken i utbildningen.” (sid 21).

I Lars fall går det att se likheter mellan hur han beskriver upplevelsen av vikarien i körsångsundervisning och hur han själv undervisar. Det kan vara att Lars önskan om att hans elever ska få ”göra det själv” är det som gör att han i stor utsträckning ser sig själv som en del av de ensembler som han undervisar i. Lars vill inte vara en styrande auktoritet, en felsökare som står utanför och berättar hur eleverna ska göra. Känslan av att ”göra det själv” och viljan att eleverna ska uppleva detsamma gör att Lars musikaliska språngbräda påverkar hans val av metod.

I Lisas fall tycker jag mig se liknade tendenser då hon strävar efter att eleven själv ska hitta sin upptäckarglädje och nyfikenhet, samma känslor som hon själv beskriver när hon jammade tillsammans med sina medmusiker på Undret.

Johan berättar hur hans första gitarrlärare inte alls är av den typ som han idag förknippar med en god lärare. Trots att han värderar pedagogiska färdigheter högre är det känslan av gemenskap genom musiken och vikten av en juste attityd som återfinns i både hans berättelse om sin första gitarrlärare och i sin egen beskrivning av nuvarande praxis. Slutsatsen blir att inte enbart tidigare lärare påverkar praxis så tydligt att intrycket består genom musiklärarutbildningen utan även den musikaliska språngbrädan.

6.2 Folkligt eller borgerligt

Rostvalls och Wests (1998) teori om en folklig och borgerlig musikpedagogisk tradition används för att göra en jämförelse mellan traditionerna och informanternas svar. Teorin är också användbar för att dra generella slutsatser angående val av metod, värdegrund och kunskapsyn. Det är just genom dessa parametrar som informanterna beskriver sin praxis. Samtliga informanter beskriver sig själva ur en folkligt musikpedagogisk tradition men med viss variation. Lisa och Johan kan ses som en blandning av de båda traditionerna vilket idag är mycket vanligt. Lars är den som tydligast beskriver sig själv som folklig vilket kan förklaras med att Lars redan var yrkesverksam under den period då Rostvall och West beskriver hur de båda

traditionerna möttes (genom bland annat SÄMUS-reformen). Den utbildning som Lars säger sig ha mest användning av i sin undervisning är den som rytmiklärare. Detta kan förklara varför Lars beskriver sig som mer tydligt folklig eftersom rytmikutbildningen vid denna tid inte var förlagd till en Musikhögskola utan var fristående. Lars beskriver sig även i den folkliga musikpedagogiska traditionen då han berättar hur han är en del av ensemblen då han undervisar. Det Lars säger i de citat då han beskriver hur han inte vill fungera som en felsökare kan ses som en motsats till det som Rostvall och West beskriver som ett karaktärsdrag i den borgerliga traditionen. Rostvall & West (1998) skriver: *”Läraren ska vara aktiv och ingriper ofta verbalt, talar om vad som är fel etc.”* (sid 26). Den folkliga musikpedagogiska traditionen har inte en lika tydlig skiljelinje mellan lärare och elev istället lär sig kollektivet tillsammans. Denna tanke som Lars beskriver lever kvar i studieförbunden där det istället för lärare talas om cirkelledare. Synsättet att det är kollektivet som lär sig tillsammans gör att betydelsen av individens begåvning överskuggas av den gemensamma handlingen.

Lisa beskriver hur hon med hjälp av sin ämneskunskap och auktoritet skulle kunna arbeta med en borgerlig metod. Den metod Lisa syftar till går ut på att hon som lärare ställer sig bredvid eleven och inte själv är med och musicerar. Istället beskriver hon muntligt hur eleven ska göra. Det Lisa beskriver liknar det som Rostvall och West menar är en borgerlig tradition i föregående citat. Det finns också tendenser till det borgerliga synsättet i Lisas berättelser då hon beskriver hur teoretisk kunskap kan användas i praktiken. Den cirkel som Lisa beskriver när hon berättar hur eleverna vinner ny kunskap genom tidigare erfarenheter påminner om beskrivningen Rostvall och West gör då de talar om den borgerliga traditionens reper-toarval som linjär i sin progression.

Johan talar mycket om de sociala aspekterna av musiken vilket Rostvall och West beskriver som typiskt folkligt.

Både Lisa och Johan är båda utbildade senare än Lars. Det kan vara anledningen till att Lisa och Johan inte lika tydligt placerar sig i någon av de två traditionerna. Deras beskrivning av praxis består av en mix av de folkliga och borgerliga traditionerna.

6.3 Kontext och socialisation

Nedan lyfter jag fram det som jag finner relevant utifrån Bladhs (2002) användning av kontextualisering för att närma sig musiklärarens praxis. Slutligen kopplar jag samman kontexterna med den musikaliska språngbrädan.

Johan beskriver i sin självbiografi hur han tidigt möts av musiken som social normgivare vilket gör stort intryck på honom. Johan återkommer frekvent till att den sociala aspekten

av musiken för honom är mycket viktig både i hans roll som lärare, som elev och i sin roll som musiker då han beskriver sin nuvarande praxis. Att Johan konsekvent beskriver vikten av en juste attityd oavsett kontext (både på förutbildningen och musiklärarutbildningen som elev, som lärare i yrkeslivet, och som musiker) kan enligt mig tyda på att Johan endast har en identitet. Han har över tid utvecklats som musiklärare och den rollen innefattar både den tidigare eleven, musikern och läraren i ett samspel som är svårt att skilja på genom att förklara dem som olika rollidentiteter. Johan berättelse skulle istället ligga mer i linje med Bladhs kontextbeskrivningar. Påverkan på Johans praxis av exempelvis förutbildningen är stark även om den i hans fall inte är densamma som i Bladhs exempel då Johan aldrig har studerat vid exempelvis en folkhögskola.

Lisa beskriver i självbiografen hur hon jammade på Undret i Malmö. Hennes sätt att beskriva händelsen skiljer sig ifrån beskrivningen av hur hon musicerade på kulturskolan. I Lisas berättelse från Undret finns en förståelse för det hon gör som skiljer sig från hennes tidigare musicerande. Dessa händelser speglar enligt mig Lisas yrkespraxis då hon beskriver hur elevens upptäckarglädje är något som hon jobbar mycket med.

Det Lars beskriver som att ”göra det själv” och tycker jag mig också se i hans beskrivning av sin praxis. Genom hans val av metod upplever eleverna inte honom som en felsökare utan snarare som en del av ensemblen.

Bladhs teorier om kontext blir för mig mest värdefulla om man som läsare tillåter sig att se de tre kontexthuvudgrupperna som mer dynamiska än vad Bladh beskriver samt att öppna upp för möjligheten att det skulle kunna finnas i princip ett obegränsat antal kontexter som på olika sätt påverkar lärarens praxis. Jag finner att det är mycket möjligt att beskriva praxis genom en kontextualisering. Jag vill vidga begreppet förutbildning då det för mig inte är självklart att den befinner sig i en ”skolmiljö”. För att på bästa möjliga sätt beskriva praxis genom kontextualisering vill jag utgå från det jag kallar den musikaliska språngbrädan. För att beskriva praxis identifieras först den musikaliska språngbrädan utifrån ovan nämnda kriterier, sedan återkommer forskaren till informanten för att be denne att tillsammans med intervjuaren kontextualisera den musikaliska språngbrädan utifrån en kulturell, kollektiv och individuell ”språngbrädscontext”.

De förändringar och den mening informanterna känner genom sin praxis skulle jag säga ligga i linje med det som Bouji (1998) beskriver då han talar om musiklärarens sekundära socialisation, det vill säga den process där läraren ständigt formas utifrån den miljö han befinner sig i men även av dess egen vilja att utvecklas. Med hjälp av Boujis beskrivning är det möjligt att se möjligheten att det inte går att fånga praxis som en ögonblicksbild den låter

sig helt enkelt inte beskriva sig så. Istället går det att beskriva praxis med hjälp av begreppet socialisation i relation till informanternas berättelser d.v.s. praxis låter sig beskrivas genom berättelser och händelser som skapar vägen fram till hur informanternas yrkespraxis ser ut just nu. Det går helt enkelt inte att se eller beskriva det som är (nutid) utan att se eller beskriva det som har varit. En musiklärarens praxis skulle ur detta perspektiv kunna beskrivas som dess historia.

6.4 I, om och igenom praxis

Rostvall och West (1998) skiljer på kunskaper *i* och kunskaper *om* ämnet. Med denna modell går det enligt mig att tolka informanternas svar. Vid en första anblick är det svårt att se att informanterna svarar på frågorna som rör teori och praktik och hur dessa begrepps innebörd beskriver informanternas praxis. Det är först när jag tittar på om informanterna beskriver exempelvis teori från ett *i* eller *om* perspektiv som jag upplever mig få ett svar.

Enligt min mening besvarar informanterna frågorna främst ur ett *i*-perspektiv där deras beskrivningar av praxis blir beskrivningar av hur de arbetar och hur de har upplevt sina utbildningar i relation till deras nuvarande praxis.

Men detta kan bli ett blindspår som främst är relevant ur ett utbildningsperspektiv. Utbildningsperspektivet är det som speglar mig i intervjuguiden, då jag delat upp musiklärarens praxis i exempelvis teori och praktik i teoretisk kunskap och praktisk kunskap. Detta säger lika mycket om min syn på musiklärarens praxis som informanternas. Men jag visar mig också mot bakgrunden av min egen utbildning, musiklärarutbildningen där de praktiska momenten skiljs från de teoretiska. Exempel på ämnen av praktisk karaktär är instrumentalstudier och ensemblestudier. Teoretiska ämnen är didaktik, metodik och pedagogik. Att jag inte väljer att först fråga informanterna om deras praxis ur ett helhetsperspektiv kan förklaras med hjälp av Boujis (1998) beskrivning av den sekundära socialisationen då jag under min utbildning i någon mån har gynnas av denna itudelning. Detta stärks av att Johan som är den av informanterna som examinerades senast inte upplever det som lika svårt att beskriva exempelvis teori och praktik som skilda fenomen.

Houmann (2010) beskriver ett *genom* perspektiv som är *i* och *om* perspektiven tillsammans. Houmann skriver: ”När man lägger samman lärande om handlingsutrymme och lärande i handlingsutrymme är det möjligt att skapa lärande genom handlingsutrymme. Det blir en del i en kontinuerlig process där man lär för att göra, samtidigt som man lär av att göra” (sid 186-187). Det är genom genomperspektivet som det för mig blir förstäligt hur praxis kan beskrivas. I resultatet beskriver informanterna sin praxis genom att tala om *i* den

musikaliska språngbrädan och kunskaper *om* den musikaliska språngbrädan. I studien kan jag hitta kunskaper i och om, men kommer inte hela vägen fram till genom.

Min slutsats blir att informanterna beskriver sin praxis genom kunskap i val av metod, genom kunskap i den musikaliska språngbrädan, genom kunskaper i en folklig musikpedagogisk tradition och genom kunskaper i musikens sociala aspekter.

6.5 Metodkritik

Fyndet av den ovan beskrivna ”musikaliska språngbrädan” har under arbetets gång har påverkat analysen och varit en källa till viss frustration eftersom det utifrån intervjuguidens design inte på ett självklart sätt ryms inom ramen för min forskningsfråga. Ett bättre sätt att arbeta med självbiografierna skulle ha varit att först låta informanterna i intervju eller text skriva eller berätta sina självbiografier och analysera dessa utifrån forskningsfrågan för att efter analysen av självbiografin designa intervjuguiden på ett sådant sätt att ett eventuellt fynd från självbiografin bakas in i intervjuguiden och forskningsfrågan. Det är givetvis en fråga om tid, men jag tycker nog att det, inom ramen för ett examensarbete, skulle vara möjligt att genomföra både självbiografi och intervju på ovan beskrivna sätt. Detta till trots så tycker jag att användandet av de två metoderna på det sätt jag använt dem belyst frågan kring svar som handlar *om* praxis och frågor som besvaras *i* praxis på ett spännande sätt.

Min andra punkt under rubriken metodkritik beskriver mitt eget genomförande av intervjuerna och i synnerhet fråga fem (se kapitel 8.2) där jag ber informanterna att beskriva begreppen teori och praktik. Jag tror mig kunnat få mer detaljerade svar om jag istället för att fråga om både teori och praktik samtidigt istället valt att använda dem som varsin punkt. Detta skulle också ha stärkt den designidé jag skapade av intervjuguiden då jag som intervjuare hade framstått som tydligare med att särskilja begreppen teori och praktik. Den andra synpunkten på samma fråga handlar om att frågan blir allt för omfattande med båda begreppen och därigenom svår att besvara.

6.6 Sammanfattning

Min forskningsfråga lyder *Hur kan musiklärarens praxis beskrivas?*

I inledningen beskriver jag hur jag beundrar en fortbildningsledare som för mig visar sig vara en mycket bra lärare. Beundran svärtas något då jag inte kan hitta en förklaring till vad det är kursledaren gör. Mitt problem blir än större då jag upplever att kursledaren inte vet vad han gör.

I slutsatsen av min studie finner jag att det var jag som lyssnare som gjorde att kursledaren inte kunde beskriva sin praxis för mig. Den första slutsatsen handlar om hurvida jag ger informanterna frågor som kan besvaras *i* beskrivningar av praxis eller om jag ger informanterna möjlighet att besvara frågor *om* praxis. Självbiografierna har varit mycket viktiga då det till skillnad från intervjufrågorna ger informanten möjlighet att svara i både *i-* *om-* eller *genom* praxis. Självbiografierna bejakar på ett mycket fint sätt att praxis är något tätt knutet till en individ och dess historia. I studien ges de självbiografiska berättelserna ett större djup med hjälp av olika perspektiv. Informanternas praxis beskrivs genom en kontextualisering av olika faser i livet. I studien gör kontexter även gällande de folkliga och borgerliga då det för mig är starkt sammankopplat med kontext beskrivningar. Praxis beskrivs även genom perspektivet socialisation samt genom min egen tes om den musikaliska språngbrädan. Den musikaliska språngbrädan påminner i mångt och mycket om en socialiseringsprocess där vissa händelser upplevs starkt trots att de kan ha inträffat för mycket längesen. Med den musikaliska språngbrädan försöker jag att visa på vikten av autonoma upplevelser samt vikten av att se musiken som en samlad enhet som inte låter sig förklaras genom att brytas ned i mindre delar. Detta kan ses som ett holistiskt synsätt, musiken är ett slags väsen som inte går att dela upp i olika delar om den ska upplevas fullt ut.

Slutligen tror jag mig har kommit en bra bit på vägen, framförallt hur jag ska fråga kollegor kring deras praxis. Praxis låter sig inte besvaras i ja och nej frågor eller kanske till och med inte i några frågor alls. Praxis finns i historien och berättelsen om vägen till yrket och vägen genom yrket som musiklejare.

6.7 Vidare forskning

Det som framför allt kom att intressera mig och som jag gärna vill skriva mer om är hur musiklejarens syn på yrket såg ut innan utbildningen samt hur och om denna syn påverkas av en utbildning. Vidare tycker jag att det även skulle vara mycket intressant att vidga Rostvalls och Wests tankar kring det som de kallar folklig och borgerlig musikpedagogisk tradition för att se hur de olika miljöerna och traditionerna påverkar musiklejarens sätt och möjligheter att kommunicera den kunskap som bildar dess praxis. Går det som folklig att beskriva sin praxis i en borgerlig kontext? Det blir inte mindre intressant av att Bladhs underliggande slutsats är att musiklejaren känner en större mening med sitt yrke ju mindre skillnaden är mellan förutbildningens kontext och yrkeskontexten.

8. Referenser

Ardoris, I. (2009). *Målmedvetet lärarskap*. Malmö: Epago/utbildning AB

Bladh, S. (2004). *Musiklärare - i utbildning och yrke*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för musikvetenskap

Bouji, C. (1998). *Musik- mitt kommande levebröd*. Doktorsavhandling, Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för musikvetenskap

Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier*. Doktorsavhandling, Örebro: Musikhögskolan i Örebro, institutionen för musikvetenskap

Houmann, A. (2007). *Att skriva människan – livshistoria som metod*. Malmö: Opublicerad

Houmann, A. (2010). *Musiklärarens Handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar*. Doktorsavhandling, Lund: Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). 2 uppl. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Phillips, H. K. (2008). *Exploring research in music education and music therapy*
New York: Oxford university press

Rostwall, A-L & West, T (1998). *Handlingsutrymme. Om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH förlag

Bilaga 1

Tema till självbiografi

- Min första musikaliska upplevelse och hur den påverkade mig
- Hur det kom sig att jag ville bli lärare
- Jag och mitt instrument
- Läraren som förändrade mitt liv

Bilaga 2

Intervjuguide

1. Beskriv ditt vardagliga arbete, var och vad du undervisar?
2. I vilken utsträckning skulle du säga att du musicerar eller skapar på din arbetsplats.
3. På vilket sätt skulle du säga att det skiljer sig att spela för en elev i jämförelse med en publik? Finns den skillnaden?
4. Ser du att ditt musicerande på något sätt påverkar din undervisning?
5. Beskriv begreppen teori och praktik.
6. Beskriv hur du har använt dig av teoretisk kunskap i praktiken.
7. Beskriv hur du har använt dig av praktisk kunskap i teori.

Bilaga 3

Självbiografisk uppgift

Min personbiografi

Under året kommer lektionerna i AvL1 bland annat belysa vad det innebär att vara lärare och elev i skolan idag. Syftet är att du:

- Ska få reflektera över din läraruppgift och dig själv
- Med utgångspunkt i medvetenhet om din egen utveckling ska tillägna dig kunskaper om och förståelse för hur skolelevs utveckling påverkas av faktorer i och utanför skolan

För att förankra dessa studier i det konkreta det vill säga i dina egna erfarenheter, ska du skriva en personbiografi om cirka 1500 ord. I denna ska du berätta om dig själv, dina erfarenheter och förväntningar. Några möjliga infallsvinklar är:

- Jag och min musik vad gjorde att jag började, fortsatte, hamnade där jag är...
- Jag och mina lärare (olika lärartyper, goda och mindre goda sidor hur de har påverkat mig...)
- Jag och min skola (erfarenheter från skolgången, miljö, människor...)
- Jag och mitt yrkesval (varför jag väljer att bli lärare, varför musik...)