



LUNDS UNIVERSITET
Musikhögskolan i Malmö

EXAMENSARBETE 15hp
Vårterminen 2019
Läroarbilden i musik
Aaron Lindström

”Det är ett tufft yrke att åldras i”

En studie om musiklärarens uppfattningar av sin
yrkesidentitet och hur den konstrueras

Handledare: Martin Malmström

Sammanfattning

Titel: ”Det är ett tufft yrke att åldras i” – En studie om musiklärares uppfattningar av sin yrkesidentitet och hur den konstrueras

Författare: Aaron Lindström

Syftet med studien är att undersöka musiklärares uppfattningar av sin yrkesidentitet. Vidare syftar studien till att utforska vilka faktorer som bidrar till formandet av musiklärarnas yrkesidentitet. Studien genomfördes med en kvalitativ metod. Semi-strukturerade intervjuer genomfördes med fem behöriga musiklärare på ett gymnasium. Empiriska data som ligger till grund för analysen och resultaten, består av ljudinspelningar och transkriptioner. Resultaten indikerar att musiklärarnas uppfattningar av yrkesidentitet kan kategoriseras i fyra teman: (1) musikläraren som *lagledare*, (2) musikläraren som *praktiker*, (3) musikläraren som *specialist*, och (4) musikläraren som *”lärare-i-sig”*. Vidare tyder resultaten på att musiklärarnas yrkesidentitet har formats av flera faktorer. Dessa faktorer inkluderar musiklärarnas tidigare erfarenhet av att vara musikelev och musiklärarstudent samt musiklärarnas erfarenhet av att vara en verksam musiklärare. Resultaten bidrar till kunskap om läraridentitet och har särskild relevans för musiklärarutbildningsinstitutioner samt blivande och verksamma musiklärare.

Nyckelord: Gymnasielärare, läraridentitet, musiklärare, musikläraridentitet, yrkesidentitet

Abstract

Title: “It’s tough to grow old in this job” – A study of music teachers’ conceptions of professional identity and identity construction

Author: Aaron Lindström

The aim of the thesis is to investigate conceptions of teacher identity among upper secondary school music teachers. Furthermore, the study aims to explore which factors contribute to the construction of music teachers’ professional identity. The investigation was conducted using a qualitative method. Semi-structured interviews were carried out with five qualified upper secondary school music teachers. Empirical data, which form the basis for the analysis and findings, consist of audio recordings and transcriptions. The results indicate that the teachers’ conceptions of professional identity can be categorized into four themes: (1) the music teacher as *team leader*, (2) the music teacher as *practitioner*, (3) the music teacher as *specialist*, and (4) the music teacher as “*teacher in general*”. Furthermore, the findings suggest that the teachers’ professional identities have been formed by several factors. These factors include the teachers’ own previous experience of being a music pupil and subsequently a university music student, as well as the teachers’ experience of being a professional music teacher. The findings will add to the knowledge base of studies on teacher identity and have particular relevance for music teacher education institutions and pre- and in-service music teachers.

Keywords: Music teacher, music teacher identity, professional identity, teacher identity, upper secondary school teachers

Förord

Först och främst vill jag rikta ett stort tack till mina informanter för de intressanta samtalen och för att ni delade med er av er tid. Jag vill också tacka min handledare Martin Malmström för korrekturläsning samt de kommentarer och synpunkter jag fått. Jag vill även tacka Emelie för ditt stöd och engagemang. Sist men inte minst vill jag tacka mina föräldrar för all uppmuntran och för markservicen.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar.....	3
3. Litteraturgenomgång	4
3.1 Identitetsbegreppet	4
3.2 Teorier om identitet.....	4
3.2.1 Teorier om individuell identitet	5
3.2.2 Teorier om gruppidentitet	5
3.3 Studier om lärares yrkesidentitet	6
3.3.1 Studier om lärare i allmänhet	7
3.3.2 Studier om lärare i estetiska ämnen och musikläraridentitet	8
4. Metod	12
4.1 Metodologisk ansats	12
4.2 Intervjumetod.....	12
4.3 Genomförandet av studien.....	14
4.3.1 Urvalsprocessen	14
4.3.2 Informanter	14
4.3.3 Datainsamling.....	15
4.4 Analys.....	15
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	16
4.6 Forskningsetiska överväganden	18
5. Resultat	19
5.1 Musiklärares uppfattningar av sin yrkesidentitet	19
5.1.1 Musikläraren som <i>lagledare</i>	19
5.1.2 Musikläraren som <i>praktiker</i>	21
5.1.3 Musikläraren som <i>specialist</i>	21
5.1.4 Musikläraren som <i>”lärare-i-sig”</i>	23
5.2 Faktorer som formar musiklärares yrkesidentitet.....	25

5.2.1 Erfarenhet av att vara elev, lärarstudent och musiklärare	26
5.2.2 Yttre faktorer	27
5.3 Sammanfattning av studiens resultat.....	30
6. Diskussion	32
6.1 Resultatdiskussion	32
6.1.1 Diskussion av musiklärares uppfattningar av sin yrkesidentitet.....	32
6.1.2 Diskussion av faktorer som formar musiklärarnas yrkesidentitet	36
6.2 Metoddiskussion.....	40
6.3 Musikpedagogiska konsekvenser.....	42
6.4 Slutsatser och förslag till vidare forskning	42
Referenser	43
Bilaga 1	46
Bilaga 2	47

1. Inledning

Jag har hållit på med musik ända sedan jag var en liten pojke. Först lärde jag mig spela fiol för att sedan på mellanstadiet gå över till gitarr. Jag har träffat musiklärare både på grundskolan, kulturskolan, estet-musikprogrammet och folkhögskolan. Jag har haft över 25 musiklärare som har undervisat mig och detta är redan innan jag började på musikhögskolan. Alla dessa lärare har haft olika personligheter och olika sätt att undervisa. Vissa har varit mer intresserade av min konstnärliga utveckling medan andra har varit måna om min speltekniska skicklighet. Andra har lagt tonvikt på att odla en god relation medan andra har velat skapa distans. Dessa olika lärartyper kan kallas för yrkesidentiteter, det vill säga, en spegling av hur de ser på sig själva som musiklärare. Under min studietid på musikhögskolan och mina VFU-perioder (verksamhetsförlagd utbildning) har jag fått ytterligare tankar och funderingar kring musiklärares yrkesidentitet.

Det är inte förvånande att jag har träffat musiklärare med så olika ingångar till hur de undervisar. Läraryrkets uppdrag är omfattande och består huvudsakligen av undervisning, organisering, planering och omsorgstagande (Rhöse, 2003). Även om alla ämnen innehåller unika och komplexa egenskaper, är musikämnet synnerligen omfångsrikt vad gäller bredden på de kunskaper, färdigheter och förmågor som eleverna ska behärska. Här är ett utdrag ur läroplanen (Skolverket, 2018) för musikämnet på gymnasiet som illustrerar ämnets omfattning:

Undervisningen i ämnet musik ska ge eleverna förutsättningar att utveckla ... färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt ... kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer ... förmåga att improvisera ... kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård ... förmåga att skapa musik och arrangera för en eller flera valda ensembletyper ... förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar ... färdigheter i att använda musikteknisk utrustning samt kunskaper om hur musik kan framställas och hanteras digitalt ... kunskaper om arbetsmiljöfrågor. (Skolverket, 2018)

Eleverna ska behärska både teoretiska kunskaper (t.ex. musikteori), praktiska färdigheter (t.ex. instrumentspel, sång, ensemblespel), skapande förmågor (t.ex. komposition,

improvisation) och faktakunskaper (t.ex. musikhistoria, genrekunskap, musikproduktion).

Detta komplexa yrke kommer jag snart vara en del av. Jag finner det mycket intressant att undersöka detta ämne och därför vill jag ta reda på vilka uppfattningar om yrkesidentitet det finns bland musklärare på gymnasiet samt hur deras yrkesidentitet formas. Bakgrunden till studien är således min nyfikenhet på vad andra musklärare har att säga om vad det innebär att vara musklärare samt att det bidrar till en ökad förståelse inför min kommande profession som musklärare.

Jag undersöker inte begreppet identitet utifrån ett individuellt identitetsperspektiv utan utifrån vilken roll lärarna tillskriver sig själva i relation till yrket och till gruppen musklärare. I min studie kan begreppet yrkesidentitet ersättas med begreppet yrkesroll.

2. Syfte och frågeställningar

Denna studie syftar till att undersöka vilka uppfattningar musiklärare har av sin yrkesidentitet. Dessutom är syftet att undersöka hur deras yrkesidentitet konstrueras och formas. För att besvara syftet har följande två övergripande frågeställningar med underordnade frågor formulerats:

1. Vilka olika uppfattningar av yrkesidentitet ger musiklärarna uttryck för?
 - Hur ser musiklärare på sin yrkesidentitet?
 - Vad innebär det att vara musiklärare?
 - Vad finns det för beröringspunkter och motsättningar mellan att vara lärare kontra musiklärare?

2. Hur konstrueras och formas musiklärares yrkesidentitet?
 - Vilka faktorer ger musiklärarna uttryck för vad gäller förandet av deras yrkesidentitet?

3. Litteraturgenomgång

I följande kapitel redogörs det för tidigare forskning inom området *identitet*. Kapitlet delas in i tre avsnitt varav det första behandlar hur begreppet identitet kan definieras. Det andra avsnittet redovisar några generella teorier om identitetsskapande och det sista avsnittet handlar om identitetsskapande inom läraryrket, och i synnerhet, bland musklärare.

3.1 Identitetsbegreppet

Identitet som begrepp är synonymt med ordet *självbild* och att människan är medveten om sig själv och sitt jag som unik individ (Ottosson, 2019). Frågor som ”vem är jag?” och ”vem är jag inte?” kan förklaras genom individens identitet, medan frågor som ”vilka är vi?” och ”vilka är vi inte?” kan förklaras genom den kollektiva gruppidentiteten (Petersson, 2003). Ett utforskande av begreppet identitet kan också ge svar på djupare, existentiella frågor i termer som ”när började jag att vara?” och ”vad händer med mig när jag dör?”. Ens identitet beror på hur en ser och förstår sig själv men också hur en vill ses och förstås (Habermas, 1993, i Irisdotter, 2006, s. 173). På ett liknande sätt kan identitet ses som hur jag ser mig själv i relation till hur andra ser mig (Kinnvall, 2003). Genom att studera identitet får vi förklaringar till varför samhället verkar och ser ut som det gör samt förklaringar till varför individen betar sig och handlar som den gör (ibid.).

En människas identitet består av flera element eller roller (Goffman, 1956). I sin avhandling om musklärarens yrkessocialisation menar Bouij (1998) att ”...en individs rollidentiteter tillsammans utgör delar av individens identitet” (s. 85). Dessa rollidentiteter är ”ömsesidigt beroende” av varandra (ibid., 87) och kan till exempel vara en människas köns-, nationalitets-, religions- eller yrkesidentitet.

3.2 Teorier om identitet

Detta avsnitt tar upp identitetsteorier från både ett individuellt perspektiv och ett grupperspektiv.

3.2.1 Teorier om individuell identitet

Sociologen och psykologen George Herbert Mead är förknippad med *symbolisk interaktionsteori* som utforskar och försöker förklara hur människor konstruerar mening och identitet. Mead studerade identitetsskapande genom att ta sin utgångspunkt i barnets olika utvecklingsfaser – från att barnet först imiterar roller till att slutligen kunna internalisera roller och förväntningarna förknippade med dessa roller (Mead, 1934). Inom symbolisk interaktionsteori ses individen både som en produkt av social interaktion och som medskapare av sig själv och andra (Kinnvall, 2003). Barnets identitet och medvetande byggs genom den sociala interaktionen i samspel med omgivningen. Individen är en produkt av samhället som blir påverkad av samhällets perspektiv och kultur, vilket i sin tur skapar identiteten. Kinnvall (2003) poängterar dock att ”individen kan ha olika roller samtidigt” (s.19), med andra ord, människor tar på sig och konstruerar olika roller, till exempel, man kan både vara pappa, make, vän, arbetskollega och chef.

Både Bouij (1998) och Rhöse (2003) nämner Goffmans (1956) rollteori där han menar att alla människor ständigt spelar olika roller och att dessa roller är kopplade till olika förväntningar om hur man bör bete sig. Vår identitet formas inte bara av hur vi ’presenterar’ oss inför andra människor, utan också i samspel med hur andra uppfattar oss. Rollidentiteten är därmed inte statisk utan i ständig förändring och förhandling.

3.2.2 Teorier om gruppidentitet

Det gäller att skilja på *personlig* identitet – ens bild om sig själv som unik individ och olik gentemot alla andra, och *social* identitet – ens bild om sig själv genom de kännetecken som utmärker ens grupp ifrån *den andra* (Kinnvall, 2003). Sociala identitetsteorier syftar främst till att förklara hur individen konstruerar sin identitet, hur vi kollektivt skapar identiteter samt en konstruktion av den andra (ibid.). Den ’andra’ är inte bara den som är utanför den grupp man själv tillhör, utan kan också definieras som alla yttre faktorer som påverkar hur människor ser på sig själva (Rhöse, 2003).

Med Henri Tajfel och John Turners (1979) studie om identitet och gruppkonflikter introducerades teorin om sociala identiteter (*social identity theory*) som har haft betydelse för hur vi ser på gruppens identitetskonstruktion. Tajfel och Turner såg att individer som bildar en grupp ofta favoriserar den egna gruppen över den andra gruppen utan att det finns någon egentlig rivalitet mellan parterna. Författarna menar att individerna i den egna

gruppen "...ger sina medlemmar självaktning..." (Tajfel, 1982, se Kinnvall, 2003, s. 23) genom att sporra till högre gruppstatus och bättre rykte i relation till andra grupper.

De sociala identitetsteorierna menar att "verkligheten utgörs utifrån socialt konstruerade kategorier vilket i sin tur kan förklara historiska, sociala och ekonomiska företeelser" (Kinnvall, 2003, s.23) Utifrån dessa kategorier vill individen med hjälp av sitt förstånd, på ett förenklat och grundläggande sätt, skapa mening genom att konstruera ordning ur kaos. Tonvikten ligger vid att jämföra sig själv och gruppen med andra. Genom denna "sjelvaktning" (s. 23) lutar det mer till att se på sig själv och gruppen som en homogen entitet. Detta bidrar till att gruppmedlemmarna mer och mer separerar och distanserar sig själva från den andra gruppen. Likheter mellan grupper suddas ut och istället framträder olikheter, vilket ger gruppmedlemmarna en tydligare definition av vad gruppen är och inte är (ibid.). Som en följd av denna process börjar grupper identifiera sig som antingen dominanta eller marginaliserade och vi befinner oss på den makrosociala nivån, det vill säga teorier kring "politisk kultur" (ibid., s.23). Bland grupper där graden av sociala skillnader är hög, är det sannolikt att individer vill söka sig uppåt i hierarkin mot grupper som anses ha högre status. Däremot, om rörlighet mellan grupper är mer statisk, börjar individen jämföra sig mot grupper med lägre status, genom att till exempel leta efter negativa saker eller känslor av att vara diskriminerad (Kinnvall, 2003).

3.3 Studier om lärares yrkesidentitet

Begreppet läraridentitet är de konstruktioner och föreställningar om hur en lärare ser på sig själv, alltså hur läraren identifierar sig i sin yrkesroll (Irisdotter, 2006; Rhöse, 2003). I föreliggande studie utgår jag ifrån Irisdotters (2006) definition av yrkesidentitet som "uppfattning om den egna yrkesrollens syfte, uppgifter och position i samhället, och detta i relation till andra, främst eleven, men också till kollegor, föräldrar och omgivande samhälle" (s.39).

I detta avsnitt har jag valt att inkludera studier som undersöker begreppet identitet i relation till läraryrket i allmänhet och inte endast musiklärare. Det finns två anledningar till detta. För det första är det få studier som har undersökt just musiklärares identitetsskapande och för det andra har jag bedömt att forskningen om lärarnas identitet, oavsett vilka ämnen de undervisar i, är till en betydande grad relevant för musiklärarna också.

3.3.1 Studier om lärare i allmänhet

Som tidigare nämnts i kapitel 1, är läraryrket komplext och ”mångfacetterat” (Rhöse, 2003, s. 28). Läraridentiteten påverkas av förändrade förutsättningar inom samhället och över tid (Rhöse, 2003). Mediabilden som är övervägande negativ (rapportering av svenska elevers sjunkande resultat i TIMSS, PISA, ökat hot och våld, minskade resurser) bidrar till att skapa hur lärare ser på sig själva. Dessutom har många människor åsikter om skolan därför att alla har egna erfarenheter, antingen som elev eller förälder. I flera fall ges en negativ bild, dock finns det studier som ger en mer nyanserad och positiv bild av läraryrket, till exempel Groths (2002) studie om lärares trivsel på jobbet.

Rhöse (2003) beskriver hur lärare vill distansera sig från sitt yrke och visa på att yrket också bara är ett arbete och ska inte ses som ett lärarkall. Lärare har ett privatliv och fritidsintressen utanför skolan och det gäller att begränsa arbetet. Rhöse beskriver hur lärare har svårt att släppa jobbet om elever mår dåligt och att det finns förväntningar från föräldrar och en rädsla att inte räcka till. Vidare beskriver Rhöse (2003) hur lärare socialiseras in i läraryrket, men i kontrast till de flesta andra yrken är lärares socialiseringsprocess ”mycket negativ” (s. 49). Lärare upplever i början av sin karriär att utöver deras egna höga förväntningar av yrket, ställs också andra krav och förväntningar som de inte var beredda på. Detta beskrivs som ”diskrepans mellan det önskade och det möjliga” (Rhöse, 2003, s. 49). Även Arfwedson och Arfwedson (2002) menar att lärarnas identitet formas och utvecklas ute på fältet. Rhöse lyfter också fram flera studier (se t.ex. Hargreaves, 1998) som beskriver hur vissa lärare identifierar sig med sitt ämne och inte som lärare i allmänhet, det vill säga, de distanserar sig själva från andra ämnesgrupper. Samtidigt menar Rhöse (2003) att lärarna överbryggat ämnesgränserna vad gäller deras läraryrke och relationer: ”Möten med olika elever framstår som en av de viktigaste enskilda faktorerna för lärarnas syn på sitt yrke” (s. 192).

Begreppet *den andra* i relation till läraryrket kan ses som alla de krafter som kommer utifrån skolans korridorer. Dessa krafter skulle kunna vara media eller samhällets bild av yrket, politiska beslut som påverkar skolans verksamhet eller tillkomsten av nya läroplaner mm. (Arfwedson & Arfwedson 2002; Kinnvall, 2003; Rhöse, 2003). Ett exempel av det senare kan hittas i Rhöses (2003) avhandling där några erfarna lärare uttrycker att deras yrkesroll har påverkats av förändrade läroplaner. De menar att deras ledarskap i klassrummet utgår mer ifrån eleverna jämfört med en mindre elevcentrerad syn som framträder i tidigare läroplaner. Dessutom utövar dessa lärare ett mer osynligt

ledarskap och beskriver sig själva som mer handledande jämfört med tidigare auktoritära ledarskapsstilar (ibid.).

Sara Irisdotters (2006) analys av lärares identitetskonstruktion leder till en beskrivning att lärare är fångade i ett spänningsfält bestående av tre motstridiga krafter. Den första kraften, *läraryrket*, är hur bilden av lärare har förändrats från tidigare, till exempel, att lärare förr i tiden automatiskt åtnjöt en hög status i samhället men med flera krav förknippade med detta. Att leva upp till dessa krav bland nutida lärare kan upplevas som en tung börda. Den andra kraften, *marknad*, placerar lärare i en ny situation där neo-liberala ideal, så som effektivitet och målstyrning styr skolans verksamhet. Den tredje kraften, *demokrati*, innebär att lärarna förväntas leva upp till högt ställda förväntningar om dialog, jämställdhet, jämlikhet, mångfald och pluralismen. Irisdotters slutsats är att lärare har svårt att orientera sig i detta spänningsfält och därmed är deras yrkesidentitet utsatt för påfrestning, osäkerhet och splittring. Dessa resultat stödjer Rhöse (2003), eftersom båda menar att traditionella läraridentiteter överskuggar nutida uppfattningar om läraridentitet. Lärares makt och auktoritet som var självklar för en generation sedan, ifrågasätts numera alltmer eftersom hierarkiska relationer och maktbalanser är öppna för omtolkning och förhandling.

3.3.2 Studier om lärare i estetiska ämnen och musikläraridentitet

I Monica Lindgrens (2006) doktorsavhandling beskriver hon olika konstruktioner av lärare genom intervjuer med lärare och skolledare inom skolans estetiska verksamhet i grundskolan. Lindgren börjar varje mening med "läraren som..." och sedan konstruktionen. Utifrån intervjuerna hittade hon fem olika läraridentiteter. Nedanför redogörs det kort för varje.

Läraren som vuxen innebär att informanterna framställer sig själva som epitetet "vuxen" istället för lärare (ibid., s. 122). Resonemanget bygger mycket på att informanterna saknar ämneskunskaper i sina respektive estetiska ämnen och därmed legitimerar och kollektiverar musikalisk okunskap som något av en vuxenproblematik. Det viktiga är att vara en sakkunnig och pedagogiskt inriktad "vuxen". Därmed kan informanterna lättare kategorisera sig som en vuxen individ istället för att vara lärare.

Läraren som terapeutisk pedagog bygger en identitet kring begreppet "omsorg" som epitet (ibid., s. 126). Här bygger lärare sin identitetskonstruktion kring att vara

omsorgsfulla, ha medmänsklighet och känslor i jobbet och bryr sig om eleverna utifrån deras behov. Läraren är en omsorgsfull och terapeutisk pedagog.

Läraren som icke-teoretiker är en identitetskonstruktion där informanterna beskriver sig själva som praktiska eller esteter och icke-teoretiska i motsats till övriga lärare som är teoretiker. Den bygger på att informanterna ser skolan som alltför teoretisk och där ökad praktisk verksamhet ses som en nödvändighet. Informanterna menar att människan mår bättre av estetiskt och praktiskt arbete än endast teoretiskt.

Läraren som ämnesexpert innebär en identitetskonstruktion där läraren har stor ämneskunskap och där läraren strider för sin sak, men samtidigt är flexibel. Ur informanternas retorik ges ett sken av en underställd position gentemot andra lärare. De känner en stark identitet med det egna ämnet och att andra lärare har en oförståelse för den estetiska verksamheten.

Läraren som konstnär bygger sin identitetskonstruktion på att mer se sig själv och elever som självständiga och fria i förhållande till skolans normer och regler. Konstnärsidentiteten går emot bilden av den traditionella läraren som är mer styrd av regler och fostrar eleverna mer.

I Lindgrens (2006) studie diskuteras det utifrån analysen hur lärare och skolledare konstruerar "legitimitet kring skolans estetiska ämne" (s. 91). Utifrån detta, under rubriken "estetisk verksamhet som balans" (s. 101) får vi en bild av undervisningens innehåll inom den estetiska verksamheten. Under denna rubrik finns mycket resonemang kring det praktiska kontra teoretiska inom ämnena. Lärarna arbetar med båda elementen, men sätter det praktiska hierarkiskt över det teoretiska. De menar också att de arbetar och gör mycket med händerna och kroppen. De bygger sin retorik på att det anses vara obalans i skolan mellan teori och praktik, där teorin lätt tar över. Vidare säger en informant att eleverna lär sig mer om man omvandlar teori till praktik. En annan berättar att det finns en syn på att alla lärare kan arbeta som svensk- eller mattelärare. Här byggs retoriken kring att det finns en syn på att lärare ska arbeta utifrån "helhet" och "ämnesövergripande" (Lindgren, 2006, s. 106).

I Bouijs (1998) intervjustudie berättar han att musiklekrare tar på sig och konstruerar olika roller. Det är dock högst individuellt vilka roller de väljer. Bouij menar att musiklekrarna i studien skiljer mellan två motstridiga rollidentiteter – musikeridentitet kontra läraridentitet. Det anses som mer konstnärligt att vara musiker än att vara musiklekrare. Inom den högre musikutbildningen finns det en tradition av att upphöja musiker till ett statusyrke medan läraryrket bygger sin identitet kring verksamheten i

skolan. Vissa informanter ansåg att man måste vara en bra musiker för att vara musiklärare, så att musikerrollen samverkar med musiklärarrollen. Andra menade att den viktigaste rollen är att vara lärare och att musikerrollen agerar som stöd till lärarrollen. Bouij (1998) menar att de musiklärare som identifierar sig som musiker sällan känner sig helt tillfredsställda i musikläraryrket.

Ytterligare studier (Törnquist, 2006; Bladh, 2002) beskriver också det spänningsfält som uppstår mellan de konstnärliga yrkena och de pedagogiska. I en longitudinell studie (Bladh, 2002) undersöktes bland annat varför musiklärarstudenter hade sökt till musiklärarutbildningen. Resultatet visade att för 75 procent av studenterna var det främsta skälet inte att bli just musiklärare. Bladh menar att studenterna såg lärarutbildningen som ett medel för att hålla på med musik men inte nödvändigtvis som musiklärare. Vidare menar författaren att det generellt bland studenterna finns en stark vilja till att bli musiker och att många hoppar av utbildningen på grund av detta. Dock, mot slutet av deras musiklärarutbildning, fann Bladh att utbildningen i sig hade haft en positiv påverkan i studenternas attityd till att bli musiklärare (Bladh, 2002).

Denna tudelning mellan det konstnärliga och det pedagogiska kan också ses i studier om andra estetiska ämnen. Törnquist (2006) fann i sin studie om teaterlärares identitetsskapande att erfarna lärare ansåg att undervisning i sig var ett konstnärligt utövande och att lärarna använde eleverna som en slags kanal för sitt eget konstnärliga skapande. Ytterligare en studie (Kempe, 2012) fann att teaterlärare betraktade själva undervisningen som en konstform i sig, det vill säga, att undervisa kunde likställas med konsten att skådespela.

Claes Ericsson (2006), liksom Lindgren (2006) radar upp olika konstruktioner av musiklärare som utkristalliseras i metaforer. Ericsson börjar liksom Lindgren varje mening med *läraren som...* och sedan respektive metafor. Namnen på metaforerna är delvis självförklarande, men en kort övergripande förklaring redogörs för. Ericsson beskriver dem enskilt men delar också upp dem i tre kategorier. Kategorierna är grundade på vilket slags innehåll läraren väljer i sin undervisning vilket i sin tur leder till att lärarna besitter olika kompetenser.

Ericsson (2006) beskriver läraren som försäljare, motivator, medium, missionär, brobyggare och tvångsmatare. I denna kategori och tema har läraren en ”uttalad påverkande och upplysande” funktion, där ord som motivera, didaktisk skicklighet, karismatisk, entusiastisk och drivande ligger vid lärarens tyngdpunkt (s. 89).

Vidare beskriver han läraren som servitör och dörröppnare. I denna kategori och tema har läraren en ”förevisande och upplysande” funktion (s. 90). Här har läraren bred kompetens, är objektiv och har som huvuduppgift att verka som ledsagare.

I den sista kategorin beskriver Ericsson läraren som odlare, tjänare och ryttare. I detta tema har läraren en ”låg profil och stödjande” funktion (s. 90). Här försöker läraren skapa en gynnsam miljö där läraren verkar som ledsagare och vägledare.

Ericsson (2006) undersöker i vilken mån musik kan ses som ett ”riktigt ämne” (s. 120). Lärarna i Ericssons studie poängterar musikundervisningens skiftande status och legitimitet. En lärare anser till exempel att andra lärare anser att ”musikämnet bör betraktas som något i grunden väsensskilt från fritidsaktiviteter” och att ämnet ses som att ”där ska man ha kul” (s. 120). En annan lärare oroar över att musikämnet kan betraktas som avkoppling till skillnad från andra ämnen som matematik och svenska. Ericsson menar att detta uttalande kan betraktas som en kamp i att försvara ämnet och att musiklärarens status skulle kunna ses som lägre. Gemensamt för lärarna i Ericssons studie är att de menar att musikämnet borde existera på samma premisser som andra ämnen och borde inte ifrågasättas vad gäller dess relevans och tidfördelning.

Vidare undersöker Ericsson (2006) hur musiklärarna upplever sitt ämne, där rubriken heter ”den terapeutiska funktionen” (s. 125). En lärare i studien lyfter fram ord och meningar som ”skapa en miljö som är gynnsam”, ”spela och sjunga tillsammans”, ”samarbete” och ”gemenskap” (s. 128). Det handlar alltså för läraren om att skapa en atmosfär där de gör saker tillsammans och där samarbete och gemenskap är av vikt. Vidare framhåller en annan informant tyngden av att ha en ”balans” mellan det praktiska och det teoretiska (s. 154). Det är viktigt med båda aspekterna men läraren sätter gärna det praktiska hierarkiskt över det teoretiska och förklarar att eleverna lär sig bäst om de är aktiva.

4. Metod

I följande kapitel redogörs det för metoden som använts i studien och varför den valdes. Därefter följer en beskrivning av hur studien genomfördes med tillhörande underrubriker om urvalsprocessen, datainsamling och hur data har analyserats och sist om förhållningen till forskningsetiska överväganden samt studiens tillförlitlighet.

4.1 Metodologisk ansats

Bryman (2009) beskriver två olika typer av forskningsstrategier inom samhällsvetenskaplig forskning. I generella drag skiljs de åt vid att i kvalitativ forskning är det informanternas ord och hur de uppfattar sin verklighet som är i centrum medan forskaren med kvantitativa forskningsmetoder vill mer kunna generalisera, mäta och förutsäga den givna datan (ibid.). I användandet av kvantitativ metod hade jag kunnat nå ut till flera informanter och därmed fått en bredare datainsamling, se generella tendenser och liknande svar, därmed hade jag kunnat få en större inblick i hur musklärare ser på sin yrkesidentitet och musklärarroll. Trots detta var det inte den breda massan jag var nyfiken på i denna studie. Kvalitativ forskning har ett tolkande betraktelsesätt och är subjektiv till sin natur medan kvantitativ har ett statistiskt förhållningssätt där teorier prövas mot en objektiv realitet (ibid.). Därmed var en kvalitativ forskningsmetod mer lämpad för denna studie.

4.2 Intervjumetod

I en kvalitativ intervju tillåts det att ändra både frågeföljden, följdfrågor och frågorna i sig, vilket gör att informanten tar upp andra aspekter än vad intervjuaren tänkt ut från början. I en kvantitativ studie hade detta inte varit möjligt på grund av avsaknaden av flexibilitet, något som också upplevs som störande och ska undvikas (Bryman, 2009).

Jag var nyfiken på att få en djup förståelse för hur informanterna resonerar samt få en detaljerad kunskap kring deras upplevelser och erfarenheter. Jag ville gå på djupet i frågorna så att jag kunde få en så stor bredd som möjligt ifrån informanternas svar. ”Kvalitativa intervjuer har som mål att vara flexibla och medverka till att få fram intervjupersonernas världsbild” (Bryman, 2009, s. 323). Den kritik som finns om kvalitativ intervju kontra kvantitativ är att reliabiliteten och validiteten ligger i ett

riskområde, då den rådande flexibiliteten ständigt är närvarande i varje intervju. Tillförlitligheten är stark i den kvantitativa metoden därför att den är fast i sin struktur (ibid.), men å andra sidan var inte tanken att kartlägga eller dra generella slutsatser över musiklärarens identitet och därför passade en kvalitativ forskningsmetod bättre. Informanternas individuella åsikter var det primära.

Jag stod i valet mellan att antingen ha individuella intervjuer, alltså en-till-en eller fokusgrupper. Initialt ville jag göra två fokusgruppsintervjuer för att jag ville åt potentiella meningsskiljaktigheter kring samma fråga och en ”...rik samling synpunkter på det som är i fokus för gruppen” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 191). Som fokusgruppsintervjuare är intervjuaren intresserad av gruppdynamiken, hur respondenterna agerar och samverkar sinsemellan (Bryman, 2009). Till skillnad från individuell intervju kan fokusgruppsintervjun frambringa mer personliga och känslomässiga utsagor och därmed få mer spontana svar från informanterna (Kvale & Brinkmann, 2014). Utifrån mina frågeställningar ansåg jag att jag kunde potentiellt få mer matnyttig information om det blev intervju i grupp. Dessvärre blev det ej fokusgruppsintervjuer därför att kommunikation mellan parterna och svårigheter att hitta gemensamma tider gjorde att det blev individuella intervjuer. I och med detta anser jag att det oundvikligen råder brist på den dynamik som gör det möjligt för informanterna att få andra ingångar och öppna upp för nya idéer som de annars kanske inte hade tänkt på.

Inom kvalitativ intervju brukar forskare ofta angripa och genomföra intervjuerna på två olika sätt. Den ena är den ostrukturerade intervjun och den andra den semi-strukturerade. I den ostrukturerade intervjun liknar det oftast ett vanligt samtal och det kan räcka med att ha en intervjufråga där forskaren låter informanten tala helt fritt och ofta eller enbart när forskaren upplever substans i svaren ställer forskaren följdfrågor (Bryman, 2009). I den semi-strukturerade intervjun utgår forskaren på förhand ifrån vissa specifika frågor och teman som ska beröras och besvaras utifrån en intervjuguide. Här ges informanten också tillfälle att svara och tala fritt. Oftast ställs frågorna i den ordning forskaren har planerat i intervjuguiden men beroende på samtalsämne kan forskaren ställa uppföljningsfrågor som inte har med ämnet att göra och därmed behöver ej forskaren förhålla sig till ordningen på frågorna. Generellt kommer intervjuaren ställa frågorna på samma sätt och i samma ordning i varje ny intervju (ibid.). Det som är gemensamt för båda intervjumetoderna är deras flexibilitet. I föreliggande studie valdes den semi-strukturerade intervjun därför att jag ville tillåta samtalet att få flyta in och ut ur mina ställda grundfrågor. En semi-strukturerad intervju öppnar upp för eventuella nya idéer

och ytterligare följdfrågor med annan inriktning. Hade jag valt ostrukturerad intervju hade jag troligtvis inte haft en intervjuguide och därmed hade det som jag ville få ut och åstadkomma med intervjun gått förlorat.

4.3 Genomförandet av studien

Här redogörs det först för hur urvalet av informanter gjordes och sedan ges en presentation av informanterna samt en redogörelse för hur datainsamlingen genomfördes.

4.3.1 Urvalsprocessen

För att genomföra studien kontaktade jag tio gymnasielärare på ett musik-estetiskt program i Skåne. Jag tog kontakt med dessa tio lärare genom epost där jag berättade kort om studiens syfte och frågade om de ville delta. Av dessa tio lärare var det fem personer som kunde medverka. Att just denna gymnasieskola valdes ut var för att jag kände lärarna sedan innan och därmed skulle kontakten mellan oss bli smidig. En annan anledning till att jag valde dem var att det skapade en trygghet hos mig när jag intervjuade dem vilket gav mig som intervjuare ett lugn och ett samtal som flöt på. Därmed blev det ett målstyrt urval därför att informanterna har en koppling till forskningsfrågorna (Bryman, 2011). Jag ville ha en intervju med dessa informanter därför att de har olika lång arbetslivserfarenhet och det ansåg jag gynna min studie då det kan visa bredd i deras erfarenheter och upplevelser och därmed förhoppningsvis visa hur musklärares identitet kan ha skiftats genom åren. Min uppfattning är att musklärares yrkesidentitet kan fluktuera över tid beroende på inre och yttre omständigheter. Hur de ser på sig själva i sitt yrke idag kanske skiljer sig från bilden de hade när de tog examen. Det är bland annat detta jag vill komma åt och få ut av studien.

4.3.2 Informanter

De deltagande informanterna arbetar på samma gymnasieskola. I enlighet med Vetenskapsrådets (2017) etiska råd har de anonymiserats. I studien har jag valt att använda det könsneutrala pronomenet hen och benämna de fem informanterna Kim, Alex, Billie, Robin och Sam. Informanterna har haft olika lång erfarenhet som musklärare. Kim har arbetat som musklärare i 22 år, Alex i 18 år, Billie i 4 år, Robin i 2,5 år och Sam i 2 år efter avslutad musikhögskoleutbildning. Kim och Alex har arbetat som musklärare under styrning av tidigare läroplaner.

4.3.3 Dattainsamling

Inför det praktiska genomförandet av studien hade jag på förhand sammanställt fem frågor i form av en intervjuguide (se bilaga 1) som informanterna skulle svara på. Intervjuerna varade mellan 20 minuter och 50 minuter. Studien omfattar fem enskilda intervjuer där alla skedde vid separata tillfällen. Fyra intervjuer skedde på informanternas gemensamma arbetsplats varav den sista fick ske på informantens andra arbetsplats. Samtalen spelades in via en inspelningsapp med mobiltelefon. I två av intervjuerna förekom det störningsmoment i form av att en städare knackade på och några ord byttes vid. Detta resulterade i att intervjun sattes på paus en kort stund, men återupprepades snabbt.

4.4 Analys

Jag använde mig av den kvalitativa analysmetoden ”tematisk analys” där tanken är att söka och hitta olika teman (Bryman, 2009). Detta tillvägagångssätt bygger på att transkriptionerna skall noggrant läsas igenom flera gånger om för att hitta teman och variationer som till exempel ord och fraser, likheter och skillnader, metaforer, repetitioner, saknade data etc. (ibid.). Ju oftare en händelse eller företeelse förekommer i texterna, desto större sannolikhet är det att temat verkligen har påvisats. Dock kan det vara legitimt och intressant att hitta en variation av teman även om innehållet i ett av temana kan spåras till endast en informant (Marton, 2015). Nedan beskrivs den arbetsgång jag tillämpat genom analysprocessen.

- Jag lyssnade på inspelningarna flera gånger om och spolade ofta tillbaka inspelningarna så att det formade hela meningar och ej fragment. Detta gjorde att jag förstod konversationen som helhet och i kontext.
- Jag förde över de inspelade samtalen på min dator och därefter transkriberades allt inspelat material.
- Jag skrev ut dokumenten på papper, läste igenom transkriptionerna upprepade gånger och till en början förutsättningslöst, det vill säga utan förbestämda tankar om vilka teman som skulle kunna hittas.
- Jag antecknade, underströk, färglade vissa ord, fraser och meningar om de bedömdes relevanta i relation till mina forskningsfrågor.

- Jag klippte transkriberingarna och tejpadde ihop informanternas utsagor under varje intervjufråga för att få en tydligare struktur och få en bättre helhetsbild.
- Jag noterade potentiella teman vad gäller den första forskningsfrågan, det vill säga informanternas uppfattningar av sin yrkesidentitet. Därefter noterade jag relevant data som rörde den andra forskningsfrågan, det vill säga hur musiklärares yrkesidentitet formas.
- Jag läste igenom materialet nu med mina två forskningsfrågor och de potentiella temana i förgrunden.
- Flera potentiella teman framträdde i datan men efter ytterligare genomläsningar minskade antalet teman på grund av att några sammanflätades och några sorterades bort.
- Relevanta citat hittades för att illustrera lämpliga instanser av olika teman och ge stöd till studiens resultat.

Egentligen började en första bearbetning, en slags omedveten föranalys av datan redan under de första intervjuerna och i tredje, fjärde och femte intervjun började jag att analysera deras svar i relation till de tidigare intervjuerna. Jag kontrasterade och olika mönster började framträda när de upprepade varandra eller tvärt om när de sa något nytt. I början blev det många potentiella teman men sedan utkristalliserades de till färre teman. Analysen av informanternas utsagor har genom den bearbetning som beskrivits ovan, fallit ut i fyra teman och ett antal faktorer som kommer att redovisas i resultatkapitlet (kap. 5).

4.5 Studiens tillförlitlighet

I en kvantitativt inriktad forskning är validiteten och reliabiliteten viktiga för att säkerställa att kvaliteten i undersökningen är pålitlig, medan det råder oenighet mellan forskare om det är så relevant med dessa begrepp för den kvalitativa forskningen (Bryman, 2009). Inom kvantitativ forskning är det mätning som är det väsentliga, medan i kvalitativ forskning ligger det inte i första hand i forskarens intresse (ibid.). Dock menar forskare att man kan anpassa kriterierna för reliabilitet och validitet genom att välja bort mätningen och därmed överföra ”alternativa kriterier för bedömning” på kvalitativa studier (s. 258). Här menar forskare att den kvalitativa forskningen ska frångå den bedömning som görs i den kvantitativa forskningen och istället följa andra kriterier. Dessa

två huvudsakliga kriterier som ska följas i en bedömning av studien är tillförlitlighet och äkthet, och inom kategorin tillförlitlighet ryms det fyra underkriterier – ”trovärdighet (intern validitet), överförbarhet (extern validitet), pålitlighet (reliabilitet) och möjlighet att styrka och konfirmera (objektivitet)” (Bryman, 2009, s. 258). Trovärdighet handlar om huruvida studien är trovärdig eller inte, det vill säga om den överensstämmer med verkligheten. Överförbarhet handlar om att studien kan upprepas på samma sätt igen med motsvarande resultat och därmed generaliseras. Pålitlighet handlar om att forskaren redogör för hur forskningsprocessen gick till gällande urval av informanter, datainsamling och analysprocess etc. Möjlighet att styrka och konfirmera handlar om att forskaren ej har lagt egna personliga värderingar i studien och genom detta säkerställt att forskaren har ”agerat i god tro” (ibid., s. 261).

Det riktas kritik från kvantitativa forskare mot kvalitativ forskning där det bland annat menas att forskningen är för subjektiv, svår att replikera, svår att generalisera samt har bristande transparens (Bryman, 2009). Samtidigt är det intervjuer med människor vilka utgår från deras verklighet och därmed är dessa begrepp ej så användbara i den kvalitativa forskningen. Dock för den sakens skull gällande subjektivitet har jag återgett utsagorna ordagrant i resultatet och försökt vara så neutral som möjligt i min resultatbeskrivning. Jag la aldrig ord eller adderade mer än vad informanterna har sagt. Angående replikering har jag i detalj beskrivit min metod- och analysprocess och det är möjligt att någon annan hade hittat andra teman i materialet, men här finns det inget rätt eller fel. Jag menar att de teman jag valt kan jag argumentera för utifrån min data och min arbetsprocess, utan att för den skull påstå att mina teman är de enda rätta. Det är bara fem informanter och jag gör inget anspråk på att kunna generalisera mina resultat till andra lärare. Däremot tror jag att det som har kommit fram under intervjuerna är igenkänningsbart för fler musiklärare än just dem jag har intervjuat. Gällande transparens har jag lämnat ett rikt datamaterial i resultatet. I diskussionen har jag försökt vara resonerande och försökt att belysa så många olika perspektiv som möjligt.

Jag är medveten om att det ej går att uppnå fullständig objektivitet i samhällsvetenskaplig forskning. Genom att applicera begreppen reliabilitet och validitet i kvalitativ forskning, belyser några forskare en tveksamhet kring begreppen sanning och verklighet. Dessa forskare menar att det finns mer än en absolut sanning av verkligheten. Därmed är jag medveten om att mina tolkningar av data ej nödvändigtvis belyser verkligheten. Men, rimlighet och sunt förnuft talar för att informanternas utsagor representerar deras uppfattningar och belyser deras verklighet just då intervjuerna

genomfördes. Dock, är det rimligt att anta att deras utsagor som kom fram ej speglar sanningen eller verkligheten livet ut, därför att studien är en avspegling av ett ögonblick.

Inför intervjuerna gjordes det aldrig en pilotintervju, vilket kan vara relevant och rekommenderas att göra inför en kvalitativ intervjustudie, menar Bryman (2009). Eftersom det var en semi-strukturerad intervju medges det att intervjuaren under tidens gång kan ställa nya följdfrågor om frågorna anknyter till informanternas svar. Detta gjorde att jag efter de första två intervjuerna upptäckte vilka följdfrågor jag fick substans i och kunde således applicera dem på de nästkommande intervjuerna. Därmed fanns det en variation i intervjuerna. Vidare resonemang kring studiens metod förs i metoddiskussionen (avsnitt 6.2).

4.6 Forskningsetiska överväganden

Denna studie har genomförts utifrån Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning. Dessa fyra riktlinjer är: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (ibid.). Informanterna har blivit informerade om studiens syfte skriftligt och muntligt, både innan intervjuerna ägde rum och i samband med besökstillfällena. Alla fem informanter har gett sitt samtycke till att delta och är införstådda med hur och vad den insamlade datan kommer att användas till. Informanterna är även införstådda med att studien är frivillig och att de får avbryta när som helst under studiens gång utan att motivera varför. I samband med intervjun skrev de under på att delta på en samtyckesblankett (se bilaga 2). Jag har både muntligt och skriftligt berättat att de förblir anonyma och att deras namn ej kommer att publiceras. I studien har jag enbart valt att skriva vilken skolform de undervisar i så att ingen ska kunna koppla samman person till skola. De inspelade intervjuerna och transkriberingarna är sparade på en lösenordskyddad dator som enbart jag kan nå.

5. Resultat

Data som genererats under intervjuerna har analyserats i relation till de två övergripande forskningsfrågorna: (1) vilka olika uppfattningar av yrkesidentitet ger musiklärarna uttryck för? och (2) hur formas musiklärarens yrkesidentitet? Fyra teman har identifierats i relation till den första forskningsfrågan och redovisas under avsnitt 5.1. Under avsnitt 5.2 redovisas resultatet för den andra forskningsfrågan. Resultatet för varje forskningsfråga redovisas således i varsitt avsnitt. Resultatkapitlet avslutas med avsnitt 5.3 som sammanfattar studiens resultat.

5.1 Musiklärarens uppfattningar av sin yrkesidentitet

I detta avsnitt redovisas de teman som framträder ur datamaterialet och som relaterar till musiklärarens uppfattningar av sin yrkesidentitet. De fyra teman som identifierats har benämnts: (1) musikläraren som *lagledare*, (2) musikläraren som *praktiker*, (3) musikläraren som *specialist*, (4) och musikläraren som *”lärare-i-sig”*.

5.1.1 Musikläraren som *lagledare*

Med *lagledare* menas det att det finns ett stort fokus på grupparbete där gruppen kan ses som ett uttryck att musikläraren tar på sig rollen som lagledare. Det bygger på samförstånd och kommunikation och inte bara någon som står utanför och tittar på. Musikläraren är en slags kapten för laget, (det vill säga en deltagande gruppmedlem) mer än att vara en tränare för ett fotbollslag.

Sam berättar att de på musiklinjen arbetar mycket grupporienterat och tillsammans. Hen tror att det faller sig mer naturligt för just musiklärare att gruppera elever, jämfört med andra lärare. För lärare i andra ämnen krävs det att man kanske måste tänka ett steg längre om det ska bli lika relevant att ha undervisning i mindre grupper, berättar Sam. Alex berättar att undervisningen ofta sker i mindre gruppkonstellationer i ämnen som ensemble där de är 6–7 elever, gehör och musiklära, musikproduktion och instrument eller sång, där det är enskild undervisning. I och med att hela undervisningen bygger så mycket på gruppammansättning menar Sam att det är viktigt att ingen elev kommer sent så att de kan komma igång och börja jobba tillsammans. I och med att det är så mycket

fokus på gruppkonstellationer tror hen att man som musiklärare troligtvis grupperar ihop elever även utöver ämnen som ensemble och kör, vilket Alex också styrker.

Vidare pratar Sam om hur det kan gå till i en ensemblegrupp och berättar att där spelar eleverna sina instrument var för sig men att de samtidigt spelar ihop. För att kunna jobba ihop krävs det att man samarbetar och därför är det mycket fokus kring samarbete, samspel och kommunikation. Tanken är ständigt närvarande hos Sam med samarbete och kommunikation.

Alex berättar att det blir ”en annan stämning” på det estetiska programmet i jämförelse med samhälls- eller naturvetenskapliga programmet. Hen menar på att det ligger lite i ämnets natur att ha smågrupper. ” [...] alltså man ger lite mer av sig själv t.ex. om någon ska sjunga så är det liksom, man bjuder ju rätt så mycket på sig själv och det kräver ju liksom att det är ett öppet klimat [...] ”. Alex anser att det skapas nästintill en familjär stämning när det är den öppenheten.

Att vara musiklärare medför att Kim har enskild undervisning i kursen instrument eller sång samt undervisning i smågrupper, vilket Kim tycker är förmånligt då hen upplever att hen kan nå fram till eleverna på ett annat sätt än i större klasser.

[...] man har möjlighet att jobba mer personligt och skapa trygghet och skapa någon slags relation där dom kan släppa sina skyddsmekanismer när dom kommer in och mer mottagliga bara för att lära sig liksom. Det är att skapa en miljö liksom. (Kim)

Robin berättar att i läraryrket handlar det ”mycket” om att ”skapa relationer” med eleverna och få dem att ”utvecklas”, oavsett ämne eller aktivitet. Sam menar att det är viktigt att ge folk lite frihet under ansvar och låta dem våga pröva nya saker för då utvecklas dem. Vidare poängterar Sam att det är viktigt att man ser till att alla är med.

På frågan i vilka situationer de känner sig mest som musiklärare tycker Kim att det är när undervisningen fungerar bra och elevens progression syns. ”Om man ser att eleverna blir uppslukade av sina saker tycker jag att det är intressant. Då känner jag mig också så där shit jag har valt rätt yrke, även efter att man har jobbat många år liksom”. Billie är inne på ett liknande spår när hen märker att eleverna har väldigt roligt när de uppträder på scen. ” [...] eleven gör nånting, eleven skapar, eleven har skapat, spelar det och det är så mycket i stunden”. Billie poängterar dock att hen tycker att hen är musiklärare hela tiden men att det är när det är konserttillfällen då Billie älskar att vara musiklärare.

5.1.2 Musikläraren som *praktiker*

Med *praktiker* menas det att informanterna uttrycker uppfattningar där de understryker de praktiska dimensionerna av musikläraryrket.

På frågan i vilken/vilka situation-er informanterna känner sig mest som musiklärare tycker Kim och Billie att det är när de har konsert-, turnéprojekt eller turnévecka och eleverna ska framträda. Kim tycker att ”allt är kreativt”, ”de soundcheckar”, ”allt resulterar i någonting” och Kim ser på eleverna att eleverna märker och inser att de har valt rätt program. Sam tror att alla hans musikkollegor skulle instämma med att de jobbar mycket mer praktiskt i jämförelse med andra ämneslärare. ”[...] man känner ju sig, alltså så onekligen mer som en musiklärare när man jobbar praktiskt [...]” (Sam).

Robin har mycket undervisning i gehör och musiklära och där är det väldigt teoretiskt, men bekräftar ändå att musikundervisningen också är väldigt praktisk. Sam upplever att det finns en bild, redan från grundskolan att i musiken, där jobbar man praktiskt. Sam tar upp ett exempel på hans musikproduktionslektioner. Där har de jobbat väldigt teoretiskt med ljudlära och olika musikproduktionsbaserade begrepp som till exempel ”frekvens”. Men sedan ska eleverna också kunna använda den kunskapen på ett praktiskt sätt. De kan fysiskt gå och ”ratta på mixerbordet” om det är för starkt eller för svagt. ”Men jag tycker ofta att vi har möjligheten att liksom prata om nånting o sen gå o göra det typ, eller göra nånting o sen prata om det” (Sam). Billie stämmer in om att det är mycket undervisning från teori till praktik. Billie berättar att det är mycket viktigt för hen att vara läraren som sätter upp ett ramverk och ”tvingar” eleverna att pröva på att göra nya saker, annars hade de gjort samma sak som alltid. Billie ser det som så att det är hen som möjliggör att de gör saker som de annars aldrig hade gjort och utan hen som musiklärare som guidar eleven framåt i deras utveckling, möjliggör hen det att eleverna ständigt vågar utmana sig själva och göra något nytt.

5.1.3 Musikläraren som *specialist*

Med *specialist* menas det att informanterna uttrycker uppfattningar där de anser sig vara kunniga i sitt ämne och besitter specialkunskaper specifikt i ämnet musik, som andra lärare inte besitter.

Alex känner att hen är mest musiklärare när hen har instrumentalundervisning samt ensemble. I likhet med Alex, känner Sam också sig som musiklärare när hen har instrumentalundervisning och ensemble, men däremot inte när hen står vid en whiteboard

och förklarar. Robin känner sig som musklärare när hen undervisar någonting hen brinner för, som när hen har musikteori på avancerad nivå.

Robin poängterar det nära släktskapet mellan att vara musklärare och att vara musiker, att båda yrken delar ett specifikt kunnande. Vidare berättar Robin att det är ”närmre till nån sorts vidare liv” och att eleverna kan också följa i dess fotspår.

När Robin har undervisning i gehör och musiklära med treorna tror hen att hen har kunskaper som inte alla besitter. Robin påpekar att hen skapar en ”portfölj” av olika verktyg för att nå eleverna i det ämnet man undervisar i. Eftersom gehör och musikläran är så pass teoretisk ställdes frågan ifall Robin anser att en mattelärare hade kunnat ta över undervisningen. Svaret blev nej men att vem som helst av hens musikkollegor hade ganska enkelt kunnat undervisa i det. Dock påpekar Robin senare att hen besitter vissa specialkunskaper som enbart hen själv har i arbetslaget, men inte de andra och tvärtom – att andra lärare har mer specialiserade musikkunskaper som inte hen besitter. Hen tar då ett exempel med att hen hade kunnat undervisa elbas på ett grundläggande sätt, men när det går upp en nivå måste basläraren ta över.

Sam tror att om man vore en riktigt bra lärare, men någon som inte kan musik, skulle den läraren i teorin kunna hålla i en ensemblelektion om hen är erfaren, bra på grupphantering och att kunna hjälpa personer framåt. Sedan säger Sam att det nog ”i och för sig” blir mycket svårare om den läraren har elever som går första året därför att där behöver läraren mer direkt visa ”hands-on” hur man ska göra. Sedan säger Sam att det säkert hade gått med treorna om läraren är duktig på att hjälpa dem vidare, men säger till sist: ”Sen är det ju så klart att det hade blivit bättre om man också har musikkunskapen” (Sam). Alex berättar på ett liknande sätt att det är sådan basal nivå på ensembleundervisningen, då det ofta handlar om att bara ta sig igenom låtarna och knappt hinna jobba med den musikaliska biten. Alex menar att det ej krävs någon specialistkunskap för att undervisa ensemble på det sättet och att ”ganska många” andra icke musklärare skulle kunna ta över undervisningen. Men, efter att vi pratat en stund och en följdfråga ställs på ämnet angående om att ej behöva ämneskunskapen på en så basal nivå, omformulerar Alex sig. Hen menar att hen kanske tog lite för lätt på resonemanget när jag ställde frågan och uttryckte mig på det sättet och säger att man behöver någon slags kunskap ändå. Alex berättar vidare med att säga att det ”på ett sätt är svårare att undervisa nybörjare” därför att det ”kräver ännu mer kunskap” då för att veta vad som passar för eleverna. Avslutningsvis menar Alex att det är stor skillnad när hen undervisar treorna, då de i större utsträckning jobbar mer på egen hand, väljer eget

material att spela samt repar själva. Då agerar Alex och hans musiklärareskollegor mer till att vara ”någon slags handledare”. Vidare berättar Alex att om man är grundskollärare präglas inte undervisningen av lika djupgående kunskaper som på musikprogrammet. Där är det mer specialisering vilket kräver att informanterna bör inneha mer ämneskunskaper. Vidare berättar Alex att skolan har en bild av att det räcker med att vara en bra lärare för att kunna undervisa i vad som helst, men hen håller inte med det resonemanget därför att det kräver specialistkunskaper för ämnet.

5.1.4 Musikläraren som ”lärare-i-sig”

Med *lärare-i-sig* menas det att informanterna känner sig inte enbart som musiklärare, utan också som lärare. De delar många egenskaper och arbetsuppgifter med alla lärare oavsett ämne. Några upplever att det inte finns en så stor skillnad att vara musiklärare kontra lärare. Alla informanter upplever att det ligger mer i att vara lärare än bara undervisningen, lärarrollen är större.

I likhet med alla andra lärare berättar några informanter att de har administrativa uppgifter. På frågan vad det innebär att vara musiklärare svarar Kim att det har förändrats ganska mycket under de senaste femton-tjugo åren. Från att vara ett yrke där man skötte sitt, har det blivit att man ser lärarrollen på ett bredare sätt. För att citera Kim: ” [...] från o va ett väldigt kanske mer ämnes, ditt ämne, ditt ’sköt dig där’ till ett mer holistiskt ansvar liksom”. Kim upplever att yrket har följt med i ”samhällsutvecklingens spår” och det har mer och mer blivit viktigt att ”dokumentera”, ”kvalitetssäkra undervisningen” och ”mer pappersarbete”. Kim poängterar dock att det är både på gott och ont. Det goda är för elevernas skull med ett ”gott syfte i sig” och hen menar att de får mer stöd idag samt blir sedda, men nackdelen är ” [...] att man ibland känner sig som en skrivbordsnisse liksom”.

Idag är det inte längre enbart ”att undervisa” utan de gör så mycket mer än det och där upplever Kim att det är otydligt var gränsen dras och att arbetsbeskrivningen då blir luddig. ”Alltså var börjar och slutar mitt uppdrag här liksom?” (Kim). Arbetsbeskrivningen visar inte hela bilden av vad yrket går ut på. Kim och Sam ställer sig frågan vad ”kringarbetsuppgifter” egentligen innebär där båda upplever att det är ett diffust begrepp. Kim upplever att det är luddigt, men samtidigt är diskussionen närvarande mellan lärarna och deras chefer. Sam berättar att hen någon gång läst i tidningen att lärare har väldigt mycket kringarbetsuppgifter och håller med om det, men

frågar sig samtidigt om det är så relevant och om det stämmer in på just hans egen situation. ”Det kan ju inte vara en kringarbetsuppgift att dokumentera och bedöma eller [...]” (Sam). Sam säger att det vore svårt för hen att lämna över allt det administrativa på någon annan men säger också att det är väldigt många lärare som har dessa problem på sin arbetsplats men poängterar att man bör vara försiktig med att dra förhastade slutsatser eller svälja allting media säger. Sam menar att man måste titta på sin egen arbetsplats och sedan utvärdera om det stämmer in på sin egen situation. Avslutningsvis säger Sam att det sker många saker utanför själva undervisningen och tar ett exempel när de åker på studieresor. Sam måste då beställa mat och buss till turnéer och det blir mycket ”springandes omkring”. Hen känner att det finns bättre saker att göra och att det skulle vara mer effektivt ifall någon annan tog på sig det jobbet, men frågar sig också vem som skulle ta på sig det ansvaret.

Kim känner sig först och främst som lärare som dessutom undervisar i ämnet musik. Kärnan i hans yrkesidentitet är pedagogiken.

Jag brinner för det här förklara, hitta en ingång hos alla olika individer. Glädjen där, det är väl det som är kärnan, det roliga i o se när någon annan lyckas landa någon idé eller kunskap hos någon, man ser det klickar till lite, glittrar till i ögat så där. (Kim)

Ytterligare exempel som betonar musiklärares breda uppdrag ger Billie. Hen anser att den pedagogiska biten är det viktigaste och det är alltid där hen utmanar sig, inte på ”musikbiten”. Hen använder sitt musikskap för att utveckla sin pedagogik. Sam och Billie är eniga om att de ständigt vill vidareutveckla sig själva i pedagogiken för att bli bättre lärare. Alex betonar likheten mellan musiklärare och lärare i andra ämnen, att man som lärare har en skyldighet att hjälpa eleverna att klara av deras utbildning med godkända betyg. Alex säger: ”[...] alltså grunduppdraget är detsamma. Det vill säga vi är ju här för att eleverna som går här ska få en gymnasieutbildning och bli, eller gymnasieexamen och bli godkända och det tänker jag liksom med huvuduppdraget [...]”. Robin betonar vikten av att läraryrket handlar om att ”skapa bra relationer”, ”vidarebefordra kunskap” och hjälpa elever att utvecklas till deras bästa jag. Att vara en bra pedagog är först och främst det viktigaste för Billie, men de två viktigaste komponenterna för hen som musiklärare är att ”skapa” och att vara ”kreativ”. Utan dessa komponenter är det som vilket annat ämne som helst.

I intervjufrågan om huruvida informanterna identifierar sig själva mer som musklärare än lärare, berättar Sam att hen lättare hade kunnat hoppa in och ta över någon annans undervisning i ett annat ämne på grund av att Sam inte bara har fokus på ”musikbiten”, utan ”lärarbiten” är minst lika viktig. Robin är inne på samma sak och känner att eftersom det främsta för hen är att vara lärare så hade hen gärna undervisat i flera ämnen än musik. På en följdfråga säger Robin dock att det är viktigt att undervisa i något man brinner för, annars ser eleverna igenom det. Alex uttrycker det så här: ”Alltså man måste ju brinna för sina ämnen om man ska bli en bra lärare tänker jag. Men det måste kanske inte vara det”. Vidare säger Alex: ”Dom bästa lärarna jag har haft är ju såna som man uppenbarligen har märkt att dom brinner för sitt ämne så jag har svårt att tänka mig något annat [...]”. Kim hade likaväl kunnat undervisa matte därför att hen drivs av att få elever att förstå, men samtidigt hade hen inte ”bottnat eller älskat matteämnet”. Robin känner att musiken är sekundär och att hen primärt är lärare medan för Sam känner hen att hen vill vara både och. Robin är mentor, klassföreståndare, följer styrdokument och har andra uppdrag vid sidan av undervisningen som gör att Robin känner sig mer som lärare. Robin betonar dock att hen ej har något emot det, till skillnad från Kim och Alex som tycker att visst, det ingår i yrket men det är inte det bästa de vet utan Alex vill främst vara musklärare. Robin berättar att hen ibland upplever att hen undervisar i någonting som vem som helst också skulle kunna undervisa i. Hen upplever likt Sam att det främst handlar mer om att vara en bra lärare som gör sig förstådd. Eftersom det är sådan grundläggande nivå menar Robin att hen lika väl skulle kunna undervisa i matematik eftersom det primära är att vara en bra lärare framför själva ämneskompetensen. Nästan alla informanter är eniga om att yrket handlar främst om att vara en bra lärare och de är eniga i att yrket främst är att vara lärare.

5.2 Faktorer som formar musklärarens yrkesidentitet

Informanternas yrkesidentitet har formats både genom förebilder de haft från när de själva var elever och lärarstudenter men även under tiden som verksamma musklärare ute på fältet. Dessutom finns yttre faktorer som har format deras yrkesidentitet, till exempel arbetsplatsen, medie- och samhällsbilden.

5.2.1 Erfarenhet av att vara elev, lärarstudent och musiklärare

Utifrån informanternas utsagor, visar det sig att de har olika uppfattningar kring hur deras yrkesidentitet har formats. Två informanter svarar att deras egen skolgång och erfarenhet av de musiklärare de hade i grundskolan, folkhögskolan till musikhögskolan har påverkat hur de ser på yrket. ”Dom tror jag har varit jävligt avgörande för hur jag ser på mig själv som musiklärare” (Sam). Kim har inte haft några förebilder från sina skolår men har fått inspiration av lärare på musikhögskolan och när hen varit ute på praktik samt inspiration från kollegor när hen väl kom ut i arbetslivet. Både Sam och Billie är överens om att musiklärarna på musikhögskolan har varit en viktig kunskapskälla och inspiration. Billie berättar om en musiklärare på musikhögskolan som har inspirerat mycket.

[...] hon var mycket den som jag tänkte var den sortens lärare som jag vill vara om man tänker att jag inte vill bli den musikläraren som står i klassrummet och skriker att alla ska vara tysta eller att alla ska spela gitarr i ring [...]. (Billie)

På frågan om när de började att känna sig som musiklärare, skiljer svaren sig åt. Både Alex och Sam berättar att de kände sig som musiklärare när de började arbeta. Men det tog ett par år innan Alex kände sig trygg i sin lärarroll, medan Sam kände tryggheten direkt. Sam menar att de metoder och verktyg hen hade fått lära sig från åren på musikhögskolan möjliggjorde att hen kände sig trygg i sin lärarroll. Alex berättar att praktiken hen har haft under sin studietid på musikhögskolan, också gav en känsla av att vara musiklärare, men att det inte var den riktiga känslan av att fullt ut vara musiklärare. Den infann sig inte förrän hen började arbeta på riktigt. Alex var ”ganska osäker” de första åren och menar att det är ”tack vare kollegor” som har hjälpt hen in i yrket som gjort att hen landade efter ett par år i sin lärarroll. ”För min del så blev jag inte lärare för att jag ville bli lärare [...]” (Alex), utan det var mer specifikt att hen ville bli musiklärare och den strävan underlättades av att hen såg upp till en lärare hen haft på musikhögskolan och tänkte att hen ville bli som den läraren. Vidare säger Alex att hen aldrig skulle få för sig att söka till lärarhögskolan för att läsa till lärare i vilket ämne som helst. I denna fråga skiljer sig Robin från resten av informanterna eftersom Robin först läste en musikerutbildning och sedan läste till pedagogik efteråt. Robin berättar att hen pluggade pedagogik för att hen ville bli lärare och hade aktivt redan bestämt sig sedan innan att det var det hen ville bli.

Kim och Alex kände inget lärarkall, utan först och främst var det att hålla på med musik som var det viktiga. ”Från början tänkte jag ju aldrig att jag skulle bli lärare. Jag tänkte att jag bara ville hålla på med musik och inte ens när jag sökte musikhögskolan tänkte jag på att jag skulle bli lärare” (Kim). Varken Sam eller Kim visste riktigt ifall de skulle tycka det skulle vara roligt att bli lärare, men den känslan försvann efter något år för Kim. När Sam började på musikhögskolan visste hen att hen ville ”hålla på med musik” men märkte att pedagogik också var intressant och då blev lärarsidan jämbördig med musikersidan. Det var också då hen fann trygghet och en känsla av att mer och mer bli lärare. Under tiden Billie pluggade på folkhögskola började hen fundera på att bli musiklärare, men det var inte förrän hen började på musikhögskolan som hen ville bli musiklärare. De flesta informanter berättar att fokus på pedagogiken växte mer och mer, både under studietiden till musiklärare men också när de började arbeta.

Informanternas svar skiljer sig även åt kring vilken titel de vill identifiera sig som och benämna sig med. En följdfråga på ämnet var vad de skulle säga ifall någon frågade dem vad de arbetar med. Skulle de säga att de arbetar som musiklärare eller är musiklärare? Eller skulle de identifiera sig med att de arbetar som lärare eller är lärare? Kim säger att hen först och främst skulle säga att hen är lärare, därför att hen brinner för att förklara och att få elever att förstå men är musiklärare för att det är hens stora passion. Alex tror att svaret varierar och att det beror på vem det är som frågar. Är personen i fråga intresserad av musik svarar hen att hen jobbar som musiklärare. Alex fortsätter: ”[...] jag tänker ju egentligen att jag är ju inte mitt yrke, utan jag jobbar ju med mitt yrke tänker jag”. Vidare berättar Alex: ”Jag har blivit mer en musiklärare som känner mig som en lärare men jag vill ju helst vara en musiklärare liksom för att jag skiljer nog lite på vad man undervisar i för ämne”. I början var musiken det viktigaste, men med åren har hen blivit ”lärarlärare”, för i första hand är Alex lärare. Sam är inne på ett liknande spår. Hen säger först att hen är lärare, men velar sedan fram och tillbaka vilket slutar i att Sam säger att hen är musiklärare.

5.2.2 Yttre faktorer

Sam tyckte det var intressant att fundera på skillnaden mellan att arbeta som lärare kontra att vara lärare kontra att arbeta och vara musiklärare, därför att hen upplever att det kan uppfattas olika hur människor ser på en, speciellt ”den äldre generationen”. Sam bygger resonemanget på att hen vill att det ska framgå att hen inte bara jobbar med musik, utan

hen är också intresserad av pedagogik. Robin säger att hen är lärare, därför att hen ser sig främst som lärare. Hen tog ett aktivt beslut redan när hen separat pluggade pedagogik på musikhögskolan. Efter lite prat berättar Robin att det finns en ”underliggande grej” angående att hen säger att hen är lärare. Robin har tidigare haft lärare och kollegor som först och främst har satt musiken i framkant och hen har upplevt att dessa lärare aldrig har varit särskilt bra. De har först och främst velat vara musiker men ej lyckats och därför blivit musiklärare som en fallskärm att falla tillbaka på. Billie svarar liknande med att hen jobbar som musiklärare men säger det sällan, utan titulerar sig ofta med att hen är pedagog. Både Robin och Billie säger att det finns en syn på musikläraryrket som ett lågstatusyrke. ”Min illvilja att säga att jag är lärare påverkas litegrann av samhällsbilden att det inte är hög status. Hade det varit ett högre status i att vara musiklärare hade jag kanske haft lättare att säga” (Billie). Billie spinner vidare och säger att hen helst gärna vill arbeta med ett statusyrke. Därav vill hen inte titulera sig i första hand som musiklärare eller att hen är musiklärare. Robin har en uppfattning tvärt emot Billie. Robin vill säga att hen är lärare. ” [...] gör ju också att man måste ta den statusen själv på nåt sätt och stå upp för o vara lärare”. Dock använder Robin ordet lärare och inte musiklärare. Efter en stunds prat och fundering ställs en följdfråga till Billie och då för hen ett annat resonemang. Billie vill inte identifiera sig själv i att säga ”jag är en musiklärare” för då uppfattar hen att hen slutar att utvecklas som lärare. ”Jag är väldigt utvecklingsfokuserad så det gör ju också att jag aldrig är färdig med någonting för när jag är färdig med, då vill jag inte hålla på med det längre [...] ” (Billie). Efter några minuters samtal kom Billie ändå fram till att hen blev lite mer musiklärare när hen tog anställning på hens nuvarande jobb och avslutningsvis säger hen: ”Jag är en pedagog i musik”.

På en följdfråga om informanterna anser att media eller samhället i stort har någonting att säga angående musiklärare, svarar de inte helt olikt från varandra. Kim tror att folk utifrån kan ha en ”stereotyp” bild av vad musiklärare gör, ” [...] så där roligt och ploj” och berättar att folk egentligen inte vet vad en gymnasieutbildning är till för och tillägger: ” [...] att det bara är ungar som inte är seriösa och bara vill ha kul” (Kim). Men Kims identitet rubbas ej av detta, utan hen står stadigt fast i sin yrkesidentitetsbild. Om hen hamnar i en diskussion med någon känner hen att hen kan backa upp sina argument. Billie pratar om musiklärarstatusen i media- och samhällsbilden. Hen säger: ”Den var högre tidigare kan jag tycka men idag känns det som att ja men det är ett flumämne som lite vem som helst kan ro iland [...] ”. Men Billie menar att den bilden är felaktig. ”Det är ett jättesvårt ämne att ro i hamn” (Billie). Alex berättar att det inte bara är ens egna

uppfattning som skapar ens yrkesidentitet, utan samhället formar en också hur hen ser på hens yrkesidentitet. På frågan om huruvida samhällets bild av att vara musiklärare är negativ, svarar Alex att den inte riktigt är det, men samtidigt är den bilden inget att hurra över. Dessutom menar Alex att yrkesidentiteten påverkas beroende på den specifika skolan och vilken typ av tjänst man får. När Sam berättar för människor att hen är musiklärare, kan hen få till svars ” [...] åh är inte det jättejobbigt och jättesvårt?”. Ja, det anser Sam att det kan vara, men menar också att media har en bild som gör att människor ser hen som musiklärare på ett visst sätt, men hen säger att hen ej påverkas när människorna säger så.

På en följdfråga till några informanter om huruvida det är lätt att ”stänga av” sitt arbete från världen innanför skolan får jag till svar från Kim: ”Det är ett yrke som inbjuder till att bränna ut sig tror jag”. Kim berättar att hen har ganska många musiklärarkollegor som ”gick in i väggen ganska tidigt”. ”Dels för sig själv måste man hitta gränser o kunna släppa jobb och tankar och idéer” (Kim). Alex berättar att ”...det är ju läraryrket är ett sånt yrke där man tar med sig jobbet hem. Så är det liksom och den kan vara helger också”. Det är svårt att släppa jobbet och tankar när elever mår dåligt eller det uppstår konflikter. Kim berättar vidare att en nyexaminerad person lätt tar på sig för mycket. Man vill passa in och visa framfötterna och det är lätt hänt att man glömmer bort sig själv och tar på sig för mycket ansvar, menar Kim.

Vidare berättar Kim att det inte är helt självklart med att betygsätta och bedöma elever i ett estetiskt ämne.

[...] lite att få in en ballong i en skokartong, alltså skolan, nu ska vi lyfta in musikutbildning här i en traditionell skolmiljö liksom. Vi ska sätta betyg och försöka föra över dom systemen på musik liksom. Och där upplever jag ibland att shit, systemen är inte riktigt gjorda för varandra riktigt då. Det hade räckt att om man hade bara varit godkänd på musikkurserna. (Kim)

På följdfrågan om det har skett någon förändring under de senaste femton-tjugo åren så berättar Kim att det blir mycket bättre när kursplanerna revideras. Hen säger till sist: ”Man känner inte riktigt att man passar in riktigt hundra procent alltid” (Kim). Alex pratar om att hen som musiklärare känner sig ”speciell” och ”särbehandlad” på skolan. Hen berättar att alla musiklärare, hela arbetslaget sitter i samma rum och jobbar och att ingen annan lärare gör det. ”Så att där tänker jag liksom att vi är fortfarande är lite särbehandlade och det kanske spär på det här att man känner sig lite speciell som musiklärare” (Alex).

Alex upplever att det har blivit för mycket fokus på elevcentrering kring musiken samt att det är ett krävande yrke – som musiklärare, att åldras i.

[...] det är ju betoning på det unga hela tiden, dom unga liksom. Utvecklingen. Och givetvis måste man hänga med i utvecklingen men det har blivit ännu mer dom senaste åren på elevernas villkor [...] så att det spär ju på det här att det är svårt att åldras i en sån här verksamhet [...] och det förekommer ju kanske inte i samma utsträckning i andra ämnen. [...] Men även om jag anser att jag har en bra musiklärartjänst här så är det ett tufft yrke och framför allt ett tufft yrke att åldras i.
(Alex)

5.3 Sammanfattning av studiens resultat

Studiens huvudresultat är (1) de fyra teman som har identifierats om musiklärares uppfattningar av sin yrkesidentitet, (musikläraren som *lagledare*, *praktiker*, *specialist* och *”lärare-i-sig”*) samt (2) de faktorer som formar musiklärares yrkesidentitet.

Temat musikläraren som *lagledare* speglar uppfattningar av yrkesidentitet där mycket av undervisningen sker grupporienterat och där fokus ofta ligger på samarbete och kommunikation. Det krävs även ett mer öppet klimat på det estetiska programmet musik än i andra ämnen.

Temat musikläraren som *praktiker* speglar uppfattningar av yrkesidentitet där informanterna arbetar med den praktiska dimensionen. Även om det är teoretiska delar i musikämnet så är det ändå det praktiska arbetet som ligger i fokus och oavsett om det är mycket teori, slutar det i att de gör någonting praktiskt av det.

Temat musikläraren som *specialist* speglar uppfattningar av yrkesidentitet där informanterna besitter specialkunskaper i ämnet musik som inte andra lärare har. Informanterna tror också att de individuellt har ämneskunskaper specifikt för den kursen de undervisar i som de andra i ämneslaget ej besitter. De tror också att det ej behövs någon specialistkunskap när man undervisar i vissa årsgrupper, men säger också att det behövs.

Temat musikläraren som *”lärare-i-sig”* speglar uppfattningar av yrkesidentitet där informanterna har ett gemensamt grunduppdrag och de delar många uppdrag och arbetsuppgifter med alla lärare oavsett ämne. Informanterna anser att musikläraryrket inte enbart handlar om musik och att det ligger mer i lärarrollen än bara undervisningen.

Informanternas yrkesidentitet har formats både genom förebilder de haft från när de själva var elever och lärarstudenter men även under tiden som verksamma musiklärare

ute på fältet. Dessutom finns yttre faktorer som har format deras yrkesidentitet, till exempel arbetsplatsen, medie- och samhällsbilden.

6. Diskussion

Kapitlet innehåller en resultatdiskussion där resultatet för varje forskningsfråga redovisas separat. Sedan följer metoddiskussion både över valet av metod och genomförandet följt av en diskussion av de eventuella musikpedagogiska konsekvenserna av min studie. Diskussionskapitlet avslutas med slutsatser och förslag till vidare forskning.

6.1 Resultatdiskussion

I detta avsnitt diskuterar jag mina resultat i ljuset av tidigare forskning. De fem informanterna har bjudit på ett rikt datamaterial där de har pendlat mellan olika yrkesroller som speglar musklärares arbete som komplext.

6.1.1 Diskussion av musklärares uppfattningar av sin yrkesidentitet

Utifrån temat muskläraren som *lagledare* kan fokus på grupparbete och elevernas välmående ses som ett uttryck för att informanterna tar på sig rollen som lagledare. Som musklärare är det stort fokus på samarbete och att spela och sjunga tillsammans. (Det franska ordet ensemble betyder ju 'tillsammans'.) Gruppen, inklusive läraren, har ett gemensamt innehåll och mål. Informanterna understryker vikten av samförstånd och kommunikation med eleverna och att man inte bara står utanför och tittar på. Man är en deltagande gruppmedlem, mer lik en lagkapten än lagets tränare och därför har jag valt temanamnet lagledare (och inte lagspelare). Informanterna menar att musikundervisning handlar i stort om att skapa en god stämning och bygga relationer, jobba tillsammans och samarbeta. Dessa utsagor dockar ihop med det Ericsson (2006) beskriver som "den terapeutiska funktionen" (s. 125). Lärarna i hans studie beskriver sin roll med ord som "tillsammans", "samarbete", "gemenskap", och att lärare "skapar en miljö som är gynnsam".

Några informanter berättar att de ser sin roll som att "skapa relationer", att "skapa en bra miljö", och att "ha ett öppet klimat". Rhöse (2003) menar också att en av de mest essentiella faktorerna för hur lärare uppfattar sin profession är i mötena med eleverna. På grund av de mindre gruppstorlekarna och det öppna klimatet musklärare-elever emellan, bidrar det till ett förtroende mellan båda parter likt det som Ericsson (2006) benämner "den terapeutiska pedagogen" (s. 125). Det blir en ömsesidig relation, skapar en familjär

känsla och annan stämning där musikelever tillåts ge mer och vågar ”öppna upp” inför andra. För att det ska bli ett öppet klimat så menar en informant att det är en fördel om man är en människokännare. Det förekommer visserligen samarbete och kommunikation i andra ämnen men det ligger i musikämnets natur att jobba ihop i mindre grupper och nära varandra.

Utifrån temat musikläraren som *praktiker* menar informanterna att teoretiska kunskaper omvandlas ofta till praktiska kunskaper. Lindgren (2006) och Ericsson (2006) fann att lärarna i deras studier menar att det är viktigt med de praktiska elementen i musikundervisningen och informanterna i min studie är medvetna om de praktiska dimensionerna av sitt yrke. Detta fokus på praktik är tydligt och att vara musiklärare är förknippat med ”att göra saker”. Under samma tema återkommer informanterna till verbet göra. Undervisningen är inte bara praktisk utan också fysisk. De rör sig på scenen eller i klassrummet till musiken, de gör väsen av sig och hantverksmässigt spelar på sina instrument och så vidare. Musiklärare är ständigt närvarande i klassrummet där de kommunicerar och samarbetar både verbalt och genom musiken och deras yrkesidentitet är starkt kopplad till att vara ”praktiker”.

Utifrån temat musikläraren som *specialist* guidar en informant eleven framåt i dess utveckling och är således den pådrivande faktorn för elevens vidareutveckling, men hen serverar inte kunskapen på ett fat, utan hen agerar mer som en slags handledare. Vidare säger informanten att hen ”tvingar” elever för att eleven ska våga göra och prova nya saker. Informanten sätter upp ett ramverk – alltså är hen en slags auktoritet, och som Ericsson (2006) beskriver det: ”Ändamålet helgar dock medlen eftersom eleverna [...] utvecklar ett högre medvetande kring musik än de haft innan. Tvånget tjänar med andra ord ett gott syfte” (Ericsson, 2006, s. 90). Att på riktigt tvinga någon är aldrig det bästa sättet att nå fram till elever, men jag tolkar informantens uttalande som om hen starkt uppmuntrar sina elever. Informanten resonerar att det är hen som möjliggör för elevernas fortsatta utveckling. Informanten är stolt över sitt musikkunnande och litar på sina pedagogikkunskaper. Det är hen som har planerat lektionen och det är hen som gör att eleven vågar prova nya saker.

En annan informant pratade om likheten mellan musklärare och musiker. Det är vanligt förekommande att musklärare också verkar som musiker vid sidan av sin lärartjänst. Musikeryrket är ytterligare en specialisering av musklärares kunnande. Det faller sig inte lika naturligt i andra ämnen med ett annat yrke bredvid sin lärartjänst. Flera studier (Törnquist, 2006; Bouij, 1998; Bladh, 2002) beskriver det spänningsfält som kan

uppstå mellan de konstnärliga och de pedagogiska aspekterna av musikläraryrket. Trots att ett av Bouijs (1998) huvudresultat i sin studie angående den upplevda motsättningen mellan musikeryrket och musikläraryrket, så fanns det ytterst lite diskussion om detta i min studie. Det finner jag något förvånande med tanke på hur diskussionerna har blivit bland oss musiklärarstudenter på musikhögskolan. För många studenter ses det som mer konstnärligt att vara musiker än musiklärare och det är status att vara konstnär. Det är inte så att musikeryrket har hög status i sig, utan troligtvis att läraryrket har en låg status. Jag undrar varför musiklärarstudenter fortsätter att värdera de två yrkena (musiker och musiklärare) så olika och varför de fem informanterna i min studie ej tar upp denna motsättning. Möjligtvis kan ett svar hittas i Kempes (2012) studie om blivande teaterlärare. Kempe menar att ju längre erfarenhet man har som lärare desto mer känner man att undervisningen i sig är ett konstuttryck och en konstform. Även i Törnquists (2006) studie tas det upp det kompromissande mellan de pedagogiska kraven och de konstnärliga kraven. Törnquists resultat pekar på att lärare inom estetiska ämnen använder elevernas kreativa processer som en kanal för sitt eget skapande. Lärarna får ut sitt eget skapandebestånd genom eleverna. Resultaten från dessa två studier skulle kunna förklara varför mina informanter som redan är inne i yrket ej tog upp denna konflikt mellan musikeryrket och musikläraryrket. Antingen har de lagt sina eventuella musikerdrömmar på hyllan eller så har deras musikerdrömmar aldrig tagit överhand, eller så har de vuxit in i rollen som musiklärare och finner värde och stolthet i det. Det är också möjligt att några av mina informanter ser undervisning i sig som en konstform men jag har inte underlag i data för sådana slutsatser.

Informanterna har stor ämneskunskap och känner därmed stark identitet med musikämnet i och med att de anser att de besitter kunskaper ingen annan lärare på skolan har. Flera andra studier (Hargreaves, 1998; Lindgren, 2006; Rhöse, 2003) lyfter också fram detta. I sin studie beskriver Hargreaves (1998) hur vissa lärare distanserar sig från andra ämnesgrupper. De identifierar sig starkt med sitt ämne men inte med lärare i största allmänhet. Man besitter och behöver ha specialistkunskaper för att kunna vara musiklärare, med andra ord – man måste ha utvecklat specialistkunnande. Flera informanter använder ordet ”brinna”. Om man ska brinna för sitt ämne då ser man det som någonting annat än de andra ämnena. Det ingår i att brinna för sitt ämne att man på något sätt specialiserar sig i sitt ämne. Man är speciellt angelägen och kunnig i det ämnet. Man tycker att det är viktigt och det i sig bidrar till att man blir specialist i musik.

Även om spänningsfältet mellan musikeridentiteten kontra muskläraridentiteten inte uttryckligen beskrivs under intervjuerna, finns det stora motsägelser bland informanterna i deras syn på sig själva som lärare kontra musklärare. Å ena sidan pratar de om sina gedigna kunskaper och att de känner sig som specialister, å andra sidan säger informanterna att vem som helst av de andra lärarna hade kunnat undervisa i deras ämne. Visserligen lägger de till att det gäller lektioner på grundläggande nivå. Senare under intervjuerna säger informanterna att det kanske ändå är bäst att man har ämneskunskaper ändå – oavsett. Det är anmärkningsvärt att musklärare med minst fem års utbildning, menar att vem som helst skulle kunna ta över deras undervisning. Det känns som om de förminskar sina färdigheter i ämnet, musklärares kompetens och det kunnande som krävs för att utöva yrket på ett bra sätt. Oavsett hur basal undervisningsnivå det må vara, borde informanterna ha mer ämneskunskaper än någon annan lärare. Pedagogiskt och didaktiskt kunnande är viktiga egenskaper för alla lärare, men musikämnet kräver både ett ämnesteoretiskt kunnande och ett utpräglat praktiskt kunnande. Detta borde peka på att det är bäst om muskläraren håller i musikundervisningen. Det är förstaeligt att informanterna kan känna på detta sätt. Deras resonemang bygger på att det främst handlar om att vara en bra och kompetent lärare men, ändå kan det behöva problematiseras.

Liknande tongångar kan hittas i Lindgrens (2006) studie där en av informanterna menar att det finns en syn från hens arbetsplats att alla lärare kan undervisa i vad som helst. Om man har denna syn på lärare bidrar detta till att lärare ej behöver specialisera sig i något ämne. I de lägre åldrarna arbetar lärarna ämnesöverskridande och där har lärare undervisningen i flera ämnen, men att ha en syn på att alla kan undervisa i allt på gymnasienivå ter sig något anmärkningsvärt. Eleverna väljer medvetet vilket program de vill fördjupa och specialisera sig i och därför kräver det också att lärare har en ämneskompetens.

Utifrån temat ”*lärare-i-sig*” känner informanterna att de är mer än bara musklärare. Med detta menar de oftast att de har administrativa uppgifter, de är mentorer, de ska dokumentera, planera, sätta betyg etc. En informant känner sig som en ”skrivbordsnisse” ibland på grund av allt pappersarbete. Media och samhället ger en bild av att läraryrket har blivit mycket av ett skrivbordsjobb istället för att fokusera på undervisningen, det vill säga, att mycket tid ägnas åt dokumentation, utvärdering och många möten. Hargreaves (1998) menar att lärararbetet bör ses utifrån ett helhetsperspektiv där läraren kommer ha olika arbetsuppgifter. Musklärare har många olika arbetsuppgifter, vare sig de vill eller inte – det ingår i arbetsbeskrivningen. Dock menar en av informanterna i min studie att

arbetsbeskrivningen är luddig. Det är kanske inte helt lätt att veta var ens jobb börjar och slutar, varken i tid eller mängden arbetsuppgifter.

6.1.2 Diskussion av faktorer som formar musikhögskolornas yrkesidentitet

Informanternas yrkesidentitet har formats på olika sätt. Dels har de haft förebilder och fått inspiration från musikhögskolorna genom deras egen skolgång, dels från kollegor när de började arbeta ute på fältet. Dessutom har yttre faktorer påverkat formandet av musikhögskolornas yrkesidentitet.

Två informanter berättade att när de gick på musikhögskolan var det inte önskan att bli lärare som var det primära, utan att kunna hålla på med musik. Vidare berättar de att de växte in i rollen att bli musikhögskolor och intresse för pedagogik växte mer och mer. Detta stämmer överens med Bladhs (2002) studie där de blivande musikhögskolorna hade ett starkare intresse i början för musik än att bli lärare. Det fanns alltså heller inget lärarkall bland dem, utan att bli musiker ansågs vara viktigare. Jag tycker att det som informanterna har berättat stämmer överens med vissa studenters uppfattningar på musikhögskolan. Jag tror att de flesta av oss, när vi började studera, ville hålla på med musik och att intresset för pedagogik har vuxit mer och mer genom åren. På praktiken tror jag också att känslan över att vilja bli musikhögskolor ökar enormt. Det är då musikhögskolorstudenter får prova på det på riktigt och en större trygghet skapas. Bladh (2002) fann att hans informanter hade fått en positiv och större vilja till att bli musikhögskolor mot slutet av deras musikhögskolorutbildning. Genom mina informanternas utsagor samt mina upplevelser under åren på musikhögskolan, korrelerar detta med vad Bladhs (2002) informanter har sagt. Man förbereds under åren på musikhögskolan för det som komma skall, vilket bidrar till en större vilja till att bli musikhögskolor och inte bara fokus på hantverksmässiga aspekter eller musikteori.

Det finns vissa liknelser när informanterna kände att de blev musikhögskolor. För två av dem tog det några år innan de kom in och kände sig trygga i yrkesrollen. Informanterna är troligtvis kunskapsmässigt bra på musikteori och hantverkskunskaper i musik, men lärardelen är den som tar tid att komma in i. Informanterna i min studie är nog inte ensamma om detta utan denna känsla kan troligtvis appliceras på de flesta blivande musikhögskolor och som tidigare nämnts i litteraturgenomgången beskriver Rhöse (2003) att socialiseringsprocessen för lärare är ”mycket negativ” (s. 49). När man har slutat musikhögskolan och ska börja arbeta ställs det höga krav på en och samtidigt har man troligtvis sina egna höga krav och förväntningar. När man kommer ut i praktiken och

märker att läraryrket inte bara handlar om att träffa elever i en undervisningssituation, så får man istället en praktikchock. Ens uppfattning av läraryrket kan få sig en törn, det är många nya sinnesintryck och man inser att läraryrket är komplext. Tidigare forskning (Goffman, 1956; Kinnvall, 2003; Mead, 1934) har påvisat att identitetsskapande är en process som pågår över tid oavsett om det gäller rollidentitet, individuell identitet och gruppidentitet. Därför är det rimligt att informanterna menar att det tar ett tag att komma in i yrkesrollen. Man blir lärare genom att befinna sig bland lärare.

Informanternas obeslutsamhet när jag frågade hur de skulle titulera sig, om någon frågade vad de arbetar med, var påtaglig. Här är det en tydlig koppling till Tajfels och Turners (1979) studie om gruppidentitetskonstruktion. Att vilja benämna sig själv med något är att sätta en stämpel på sig själv. På så vis talar man om för världen vad man är, hur man ser på sig själv men även hur man vill att andra ska se en. Med tanke på att musklärare har relativt låg status, så är det inte förvånande att informanterna är tveksamma till att benämna sig själva som musklärare. Det är möjligt att det finns en skillnad om lärare säger ”jag jobbar som musklärare” eller ”jag är musklärare”. De lärare som säger att de jobbar som musklärare, kanske också menar att de är en privatperson utanför skolan och som ej jobbar över sina givna arbetstimmar, medan att vara musklärare, då kanske de lärare ser det mer som ett lärarkall. Jag kan tänka mig att vissa resonerar som så att andra människor kan ju jobba som musklärare, till exempel en ersättare, vikarie, inhoppare etc. Men, kanske andra resonerar att det är mer till att vara lärare än att bara jobba som en. Till exempel att de lärare ser sitt yrke som ett kall, svarar telefonen och email vid obekväma tider på helger, jobbar långt utöver sina arbetstimmar, tar med sig jobbet hem, vill bli betraktad som lärare även utanför skolan och inte som privatperson och så vidare.

Utifrån frågan vad de skulle säga om någon frågade vad de arbetar med berättade några informanter att det beror på vem det är som frågar. Som tidigare nämnts visade vissa även en ambivalens i hur de skulle titulera sig. Det upplevs som om de vill att människor, både lärare och utomstående ska förstå ämnets signifikans och att yrket ska ha högre status, innan de kan titulera sig som musklärare. Det är inget statusyrke att vara musklärare, därav finns det kanske ingen större känsla av stolthet hos dem heller, eller en känsla av att inte våga vara stolta heller i och med hur samhället ser på musklärare. Därmed kan det finnas grund för deras resonemang kring varför de inte titulerar sig som musklärare. Två informanter anser att det är låg status i att vara musklärare, vilket också framkommer i Ericssons (2006) studie apropå ett ”riktigt ämne”. Både Ericsson (2006) och Lindgren

(2006) fann att musiklärarna och estet-lärarna känner sig uppmanade att behöva kämpa för sitt ämne, för att höja dess status, legitimitet och egenvärde så att de blir jämbördiga med andra ämnen. Beröringspunkter finns också i min studie. Robin berättade att hen måste stå upp för läraryrket på grund av dess låga status. Informanternas ord av en negativ klang utifrån media och samhällets bild har funnits. Musiklärarens status och egenvärde är alltså fortfarande lika aktuellt idag som för snart femton år sedan, hos Ericsson (2006) och Lindgren (2006).

I min studie poängterade två informanter att det kan vara svårt att släppa jobbet efter arbetsdagen och menar att det ligger i yrkets natur. Detta återspeglas i Rhöses (2003) studie där hennes informanter poängterade att de inte vill ta med sig jobbet hem. De vill göra en tydlig markering mellan att ha ett privatliv och ett jobb. Informanterna vill också göra denna markering. Jag menar också att det ligger i yrkets natur att inte kunna släppa tankar och funderingar därför att lärare arbetar med människor. Dock tror jag att det är viktigt för ens hälsa att kunna släppa sitt jobb och se det utifrån ett professionellt perspektiv. I slutändan är det trots allt ett jobb men också ett mycket givande jobb med människor.

Rhöse (2003) beskriver att lärares identitetsbild påverkas genom utomstående faktorer som är vitt skilda från skolan och mediabilden som har en negativ klang bidrar till skapandet av hur lärare ser på sig själva. Vidare i Ericssons (2006) studie, upplevde lärare att det ges uttryck för att musikundervisning bara är ”där ska man ha kul” (s. 120). Detta dockar i mina resultat vad gäller informanternas upplevda erfarenhet av samhällets syn på musikämnet. Musikämnet i skolan anses vara ett oseriöst ämne där informanterna och eleverna mestadels leker och ibland spelar lite musik för att ’det är roligt’. I detta fallet ligger det sarkastiska undertoner i informanternas utsagor. Musikämnet är inte ett ”riktigt ämne” utan en lekstuga och utomstående faktorer kan påverka musiklärarens syn på sitt ämne. Jag tycker att detta citat från Ericsson (2006) förklarar känslan i både Kims och Billies uttalanden mycket bra.

Samtidigt som musikundervisningen [...] artikuleras som någonting som i grunden bör kunna upplevas som en glädjekälla [...] höjs röster som kan sägas tala i en antagonistisk diskurs, där en verksamhet som upplevs som rolig också misstänkliggörs som irrelevant i en skola. Rolig artikuleras i detta fall som ekvivalent med kravlöshet. (Ericsson, 2006, s. 120)

Alla lärare på informanternas skola är uppdelade i olika arbetslag bestående av olika ämneskompetenser, men, alla musklärare sitter i ett och samma arbetslag. Två informanter använder uttryck som ”särbehandlade”, ”speciell” och ”passar inte in”. Här ges sken av en underställd position och ett slags utanförskap gentemot andra lärare. Ledningen för skolan har antagligen aktivt valt att informanterna ska vara separerade från övriga lärare och bli placerade i ett och samma ställe. Ledningen kanske tyckte det är bäst om musklärarna grupperas ihop. Det kanske faller sig mer naturligt att ett ämneslag är placerade ihop, speciellt på gymnasium där det är mer ämnesfokuserad undervisning och samarbete inom sitt ämne. Rhöse (2003) beskriver att formandet av ens identitet påverkas av hur vi ser på oss själva i förhållande till andra och vidare menar Arfwedson och Arfwedson (2002) att lärares identitet formas och utvecklas ute på fältet. En informant menade att yrkesidentiteten påverkas beroende på den specifika skolan och vilken typ av tjänst man får.

Rhöses (2003) resultat stödjer också mitt resultat i och med att musikundervisningen har blivit mer elevcentrerad. Men, enligt en av mina informanter har fokus på eleverna tagit överhand i vissa situationer, till exempel i ensembleundervisningen där elevernas val av material och deras musiksmak har företräde. Dessa ökade krav och förväntningar (allt ifrån elever och föräldrar, förändringar i läroplanen och samhället i stort med mera) har lett till en mer stressig tillvaro och att lärarna hamnar i det som Irisdotter (2006) beskriver som ”spänningsfält mellan demokratiska ambitioner, marknadiserings-tendenser och en stark tradition” (s. 150). Den snabba utvecklingen inom den digitala världen och den ständiga anpassningen på ungdomarnas villkor innebär att muskläraryrket är ”...ett tufft yrke att åldras i”.

I Rhöses (2003) studie berättar hon om de fyra huvuduppgifterna som lärare har och som formar lärares yrkesidentitet. Kärnan i yrket är undervisning, organisering, planering och omsorgstagande. Som lärare arbetar man inom offentlig sektor och med det kommer det en mängd beslut från många olika håll. Ovanifrån har vi de politiska besluten som blir till en övergripande faktor som sedan mynnar ut i hur läroplaner, kursplaner, skollagen, lokala planer ska se ut samt hur ekonomiska förutsättningar per kommun och skola ska distribueras. En till faktor är att varje skola har en så kallad skolkod och skolkultur (Arfwedson & Arfwedson, 2002) där varje enskild skola har en historia, tradition, lärarna på skolan och en socio-ekonomisk struktur som också bidrar till lärares yrkesidentitet. En skolas skolkod och skolkultur påverkar vilket handlingsutrymme lärare och ledning har. Vad är möjligt att göra på skolan, vad anses legitimt och önskvärt? Det finns koder och

traditioner i läraryrket, både synliga och osynliga regler, vad som är lämpligt och inte. Dessa koder och traditioner på ett omedvetet sätt styr hur vi handlar, pratar och hur vi är i världen. Lärarnas yrkesidentitet formas också av lärarnas relation till elever och föräldrar. Som en utomstående och påverkande kraft finns media- och samhällsbilden. Alla dessa faktorer konkurrerar med varandra och påverkar hur lärarna ser sig själva och hur de vill bli sedda av andra. Hur man ser på sin yrkesidentitet påverkar också vid vilken vikt man lägger på läraruppdragets olika komponenter – undervisning, organisering, planering och omsorgstagande (Rhöse, 2003). Vissa lärare lägger tyngden på själva undervisningen, medan andra omsorgstagande. Mitt resultat korrelerar till Rhöses (2003) studie angående lärares huvuduppdrag. Det upplevs som att vissa av informanterna dras mer mot omsorgstagandeaspekten i och med att de vill skapa en god och personlig relation och skapa ett öppet klimat, medan andra har mer fokus på undervisning. Lärare tar på sig olika roller beroende på vilka situationer som uppstår.

Läraryrket är komplext (Hargreaves, 1998; Irisdotter, 2006) och ”mångfacetterat” (Rhöse, 2003, s. 28). Lärares yrkesidentitet påverkas av ”förändrade förutsättningar” (Rhöse, 2003) till exempel de politiska beslut och vad läroplaner ger för direktiv till lärarna. Yrket har ändrats och utvecklats och det kommer att ändras igen. Lärare spelar eller har flera olika yrkesroller, som Bouij (1998) beskriver utifrån rollidentitet. Informanternas yrkesidentitet består inte bara av en, utan flera olika identiteter. Vissa situationer kräver att informanterna är lagledare medan andra praktiker. I ytterligare andra situationer tar informanterna på sig rollen som specialist medan i andra situationer är de mer som lärare-i-sig. Informanterna är påverkade av många faktorer och de spelar flera olika roller, som Goffman (1956) beskriver utifrån rollteori. Informanternas yrkesidentitet är inte statisk, utan i ständig förändring och förhandling.

6.2 Metoddiskussion

När en uppsats skrivs kommer det alltid finnas saker som kunde ha gjorts bättre. Föreliggande studie är inget undantag. Nedan gör jag ett försök att problematisera intervjuguiden, genomförandet av intervjuerna och hur jag redovisat mina resultat.

Att informanterna inte fick tillgång till mina intervjufrågor innan intervjuerna genomfördes kan problematiseras. En fördel med detta är att informanterna ger mer spontana svar och kanske större chans att de svarar sanningsenligt. Svagheten är att de kanske inte får tid att bearbeta frågorna, att inte alla känner sig bekväma med att i stunden

svara på rätt så djupa och eventuellt utlämnande frågor. Man kan argumentera för att man hade fått mer ingående eller mer eftertänksamma svar om de hade fått ut min intervjuguide i förväg. Men, jag gjorde bedömningen att ej skicka ut den på förhand och jag anser att jag fick ut mer varierande svar med inkonsekvenser som ingår i människors uppfattningar av ett begrepp, i det här fallet musiklärarnas yrkesidentitet.

Intervjufrågorna var alltid samma, det vill säga samma andemening, men hur de formulerades, ändrades en aning från intervju till intervju och jag frångick intervjuguiden något. Dock får jag som intervjuare inom kvalitativ forskning ändra ”ordalydelsen” (Bryman, 2009, s. 300). I och med detta hade jag nog behövt göra en pilotstudie innan intervjuerna begavs, vilket Bryman (2009) välkomnar intervjuaren att göra. Jag anser även att jag hade behövt ställa mer följdfrågor men det är nog något som kommer med erfarenhet och det är svårt att veta på förhand vilka följdfrågor som sedan visar sig vara mest fruktbara. I de två första intervjuerna handlade det mer om en slags formalitet kring hur allting skulle gå till i en intervju-session. En nervositet och anspänning fanns i rummet och själva företeelsen att intervjua någon för första gången och samtidigt vilja skapa en så trivsamt miljö som möjligt var påtagligt hos mig. Jag hade aldrig gjort en intervju innan och en intervju-session är så onaturlig och konstlad situation. Då det mer handlade om att kolla så att inspelningsapparaten fungerade, fundera över frågorna och sättet de skulle ställas gjorde att fokus låg vid andra saker. Detta bidrog till att jag ibland inte riktigt tänkte på vad de egentligen sa. Vissa saker var av stort intresse och studien hade kanske vunnit på att jag hade följt upp deras utsagor. Jag anser ändå att jag fick ett rikt datamaterial från alla informanter.

Utifrån den mängd data jag fick hade jag kunnat ta mig an och redovisat resultatdelen på ett annat sätt. Jag hade kunnat ta varje informant för sig och redovisat vad de har uttryckt i relation till musikläraridentitet och hur den formades hos just den individen, men under analysarbetet framträdde musikläraridentitet som något väldigt komplext, någonting som Rhöse (2003) och Hargreaves (1998) också framhäver. Detta innebär att varje lärare kan inta olika roller i varierande grad. I mina resultat kunde en och samma lärare ge uttryck för ett flertal identiteter. Utifrån detta bestämde jag mig för att redovisa de olika identiteter som teman där data från en eller flera informanter utgjorde stöd till kategoriseringen (de fyra teman).

6.3 Musikpedagogiska konsekvenser

Förhoppningsvis kommer läsaren och blivande musikhögskolestudenter att finna min studie intressant och få en djupare förståelse av komplexiteten i musikhögskoleyrket. Resultaten visar hur komplext yrket är och det i sig självt understryker informanterna att det är. Det borde finnas en förståelse och debatt kring detta. Rektorer, lärarutbildare, läroplansförfattare etc. borde ha en mer nyanserad bild av vad yrket innebär, med tanke på tjänstefördelning, administration och styrdokumentens krav så att de har en bättre förståelse. Läroplansförfattarna ska ha rimliga krav på vad lärare ska uppnå. Mycket av svensk forskning på musikhögskoleyrket är från 90- och tidiga 2000-talet. Min förhoppning är att det kommer ny forskning, i synnerhet svensk forskning om musikhögskoleidentitet ute på fältet.

Denna studie kan vara ett underlag för fortsatt diskussion om musikhögskolelärares förutsättningar men studien har också gett mig personligen en inblick i hur erfarna lärare tänker och hur yrket har förändrats. Förhoppningsvis är jag ännu bättre rustad i mitt kommande yrke som musikhögskolelärare.

6.4 Slutsatser och förslag till vidare forskning

En intressant fortsättning på den här studien är att ta med fler informanter och med fokusgruppsintervju som metod. Ett annat förslag är att intervjua musikhögskolelärares av en mer heterogen grupp, till exempel lärare från olika skolor, olika stadier som undervisar olika åldersgrupper eller från olika delar av landet för att se om det finns skillnader eller likheter gällande musikhögskolelärares yrkesidentitet.

Studiens resultat kan inte och ska inte generaliseras på grund av att det var få informanter, men den kan ändå ge en inblick i hur en handfull musikhögskolelärare konstruerar och formar sin yrkesidentitet. Därmed bör den kunna lyfta en intressant diskussion som sannolikt kan vara till hjälp med att bidra till ökad förståelse musikhögskolelärares emellan samt andra lärare i andra ämnen. Det kommer bli spännande att se vilka faktorer som kommer att forma mig i min framtida yrkesroll och yrkesidentitet som musikhögskolelärare.

Referenser

- Arfwedson, G. B., & Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS förlag.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke: en longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Diss. Göteborg: Univ., 2002. Göteborg.
- Bouij, C. (1998). ”Musik – mitt liv och kommande levebröd”: en studie i musiklärares yrkessocialisation. Doktorsavhandling. Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.
- Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder (2:a uppl.)*. Malmö: Liber.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Groth, E. (2002). *Mot en utvidgad lärarroll?* Falun: Sahlanders grafiska AB.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Irisdotter, S. (2006). *Mellan tradition, demokrati och marknad: en analys av lärares identitetskonstruktion*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2006. Stockholm.
- Kempe, A. (2012). Self, role and character: developing a professional identity as a drama teacher. *Teacher Development*, 16(4), 523–536. doi: 10.1080/13664530.2012.733131.

Kinnvall, C. (2003). Identitetsstudier – en översikt. I Bo Petersson och Alexa Robertson (red.), *Identitetsstudier i praktiken*. Malmö: Liber.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan: diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006. Göteborg.

Marton, F. (2015). *Necessary Conditions of Learning*. London: Routledge.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Perspective of a Social Behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Ottosson, J-O. (2019). Identitet. I *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/identitet>

Petersson, B. (2003). Intervjubaserade studier av kollektiva identiteter. I Bo Peterson och Alexa Robertson (red.), *Identitetsstudier i praktiken*. Malmö: Liber

Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete. Fem berättelser*. Doktorsavhandling. Karlstad universitet.

Skolverket. (2018). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (rev. 2018). Stockholm: Fritzes. Hämtad 190504 från: <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-igymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DMUS%26lang%3D%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfee44715d35a5cdfa92a3>

Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W.G. Austin och S. Worchel (red.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brookes-Cole.

Törnquist, E-M. (2006). *Att iscensätta lärande - lärarens reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. (Doktorsavhandling, STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION, NO 8). Lund: Media-Tryck, Lund University.
Tillgänglig: <http://www.avhandlingar.se/om/Els-Mari+T%C3%B6rnquist/>

Vetenskapsrådet (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Vad innebär det att vara musiklärare? Hur ser du på dig själv som musiklärare?

Vad är det att vara musiklärare? (om man jämför med andra sorters lärare)

2. Kan du beskriva i vilken situation du känner dig mest som en musiklärare?

3. Är din yrkesidentitet kopplad mer till att vara just musiklärare snarare än lärare? Är du mer musiklärare än lärare, eller mer lärare än musiklärare?

Följdfråga: Om någon frågar dig vad du jobbar med, skulle du säga jag är eller jag jobbar som lärare eller säger du jag är eller jag jobbar som musiklärare?

4. Kan du beskriva varifrån din musikläraridentitet har kommit? Hur den formats, påverkats? Har den kommit inifrån dig själv? Eller har din syn på din egen musikläraridentitet påverkats av andra faktorer? T.ex. elevers och föräldrars förväntningar på vad en musiklärare är för någon, eller hur musikläraryrket framförs i media och samhället i stort? Eller hur lärarrollen beskrivs i läroplanen?

5. När började du känna att du blev en musiklärare? Alltså, jag tänker att det finns viktiga hållpunkter på vägen till att bli musiklärare (t.ex. under studietiden, mot slutet av studietiden, när man får sitt examensbevis, när man får sitt första jobb eller efter man har jobbat några år och börjar bli varm i kläderna)

Nu tänkte jag avrunda intervjun. Har du något att tillägga innan vi avslutar?

Bilaga 2

Samtyckesblankett

Jag heter Aaron Lindström och studerar musiklärarutbildningen på Musikhögskolan i Malmö och den här kvalitativa intervjustudien ska ligga till grund för min resultatdel i examensarbetet.

Syftet med studien är att undersöka hur musiklärare identifierar sig i sin yrkesroll och vad dessa identiteter är.

Intervjun kommer spelas in och transkriberas och insamlade data kommer bara användas för forskningsändamål.

Som informant är du helt anonym och i studien kommer er identitet eller arbetsplats ej framkomma. Din medverkan i studien är helt frivillig och du kan när som helst avbryta din medverkan.

För mer information, frågor kring studien eller önskan om att avbryta medverkan kontakta mig på mail: aaron.lindstrom.366@student.lu.se eller telefon: 0707351579

Utifrån ovanstående punkter godkänner du att all insamlad material och data får användas.

Signatur

Ort och datum

Namnförtydligande
