



LUND UNIVERSITY

Att iscensätta lärande

Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext

Törnquist, Els-Mari

2006

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Törnquist, E.-M. (2006). *Att iscensätta lärande: Lärares reflektioner över det pedagogiska arbetet i en konstnärlig kontext*. [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö]. Malmö Academy of Music, Lund University.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

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

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

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Publications from the Malmö Academy of Music
STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 8

Att iscensätta lärande

**Lärares reflektioner över det pedagogiska
arbetet i en konstnärlig kontext**

Els-Mari Törnquist

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

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

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

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

ABSTRACT

Title: The staging of learning – teachers' reflections on their pedagogical work in an artistic context

Language: Swedish

Keywords: Music education, pedagogical work, artistic, social, context, a musical production, aesthetics, learning, creating, creativity, individual, collective, community, participation, performance, externalization

ISSN: 1404-6539

ISBN: 91-976053-2-8

The present thesis examines the meeting between the artistic and the pedagogical dimensions in the work of teachers. The main aim is to describe the learning in practice, emerging from a collective creative process. The point of departure is teachers' experience of a musical-production as part of the pedagogical work in school.

Research questions are:

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

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

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

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

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

Innehåll

KAPITEL 1 INLEDNING	1
1.1 ISCENSÄTTNING	3
1.2 AVHANDLINGENS DISPOSITION	5
KAPITEL 2 BAKGRUND, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGA	9
2.1 LÄRARES ARBETE OCH PROFESSIONALITET	9
2.1.1 Om läraren och den professionella identiteten	12
2.2 LÄRAREN, GRUPPEN OCH DET KOLLEKTIVA LÄRANDET	16
2.3 FRÅN KLASSRUM TILL SAMHÄLLSRUM	17
2.3.1 Miljö för lärande	20
2.3.2 Lärande i en autentisk praktik	21
2.4 FRÅN BEGREPPSVÄRLDENS MOTSÄTTNINGAR TILL OMSÄTTNING I PRAKTIKEN – EN TILLBAKABLICK	24
2.4.1 Olika ämnesgrupperingar	26
2.4.2 Musiken – mål eller medel i undervisningen?	28
2.4.3 Kultur, det estetiska och skolan	29
2.4.4 Den estetiska praktiken – en mötesplats för kultur och olika uttrycksformer	32
2.5 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	37
KAPITEL 3 TEORETISKT RAMVERK	39
3.1 PRAKTIKGEMENSKAP	40
3.1.1 Meningsskapande	43
3.1.2 Deltagande och reifiering	44
3.1.3 Lärande som deltagande	46
3.1.4 Ett lärandeperspektiv i sammanfattning	47
3.2 MEDIERING	47
3.2.1 Handling	49
3.2.2 Kollektivt meningsskapande handlingar	52
3.3 SAMARBETSLÄRANDE	52
3.3.1 Lärares samarbete	55
3.4 FANTASI OCH KREATIVITET	56
3.4.1 Lek, drama och skapande	58
3.4.2 Produkt och process	59
3.5 EN ARKITEKTUR FÖR LÄRANDE	62
3.6 ROLLER I ETT LÄRANDE PERSPEKTIV	65
3.7 TEORETISKT PERSPEKTIV I SAMMANFATTNING	67
KAPITEL 4 METOD OCH FORSKNINGSDESIGN	69
4.1 KVALITATIV INTERVJU SOM DATAINSAMLINGSMETOD	70

4.2 DESIGN OCH ANALYS	73
4.2.1 Undersökningsgrupp	73
4.2.2 Genomförande	74
4.2.3 Analys	77
4.3 VALIDITET OCH GENERALISERBARHET	80
KAPITEL 5 RESULTAT: PEDAGOGEN I EN KONSTNÄRLIG KONTEXT	83
5.1. DET PEDAGOGISKA ARBETET	83
5.2 DELTAGAREN	84
5.2.1 Handledaren	95
5.2.2 Ledaren	100
5.2.3 Konstnären	107
5.2.4 Sammanfattning	116
5.3 LÄRARNAS LÄRANDE – SAMMANFATTANDE TOLKNING OCH ANALYS	120
KAPITEL 6 DISKUSSION	123
6.1 PRAKTIKGEMENSKAP – LÄRANDE SOM DELTAGANDE	124
6.1.1 Gemenskap - Identitet	125
6.1.2 Praktik - Mening	128
6.2 MUSIKALPRODUKTIONEN – EN ARKITEKTUR FÖR LÄRANDE	131
6.3 MEDIERING AV LÄRANDE I EN KONSTNÄRLIG KONTEXT	132
6.4 DEN PEDAGOGISKA INNEBÖRDEN AV "ISCENSÄTTNING".	137
KAPITEL 7 AVSLUTANDE DISKUSSION	145
7.1 FORM OCH INNEHÅLL – MÅL OCH MEDEL	146
7.2 FORTSATT FORSKNING	147
7.3 EPILOG	148
ENGLISH SUMMARY	151
CHAPTER 1: INTRODUCTION	151
CHAPTER 2: BACKGROUND, PURPOSE AND RESEARCH QUESTION	151
CHAPTER 3: THEORETICAL FRAMEWORK	153
CHAPTER 4: METHOD AND DESIGN	155
CHAPTER 5: RESULT: THE PEDAGOGUE IN AN ARTISTIC CONTEXT	156
CHAPTER 6: DISCUSSION	158
REFERENSER	165
BILAGA	175
MUSIKALPROJEKTEN	175

Förord

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

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

Jag vänder mig först med stor tacksamhet till Musikhögskolan i Malmö, forskarutbildningen i musikpedagogik och professor Göran Folkestad som varit min handledare under hela forskningsarbetet. Med positiv energi, kunnighet och ett stort engagemang har du på ett professionellt sätt tagit dig an handledaruppgiften och hjälpt mig att navigera i både lugnt och stormigt vatten. Utan dig hade jag inte rott i land detta arbete. Varmt tack för en ovärderlig insats.

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

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

Ett särskilt tack till fil.dr. Gunnar Heiling som med tankeskärpa och kritisk blick har granskat mina texter och bidragit med konstruktiv kritik. Tack till fil.dr. Claes Ericsson för kritisk läsning och värdefulla kommentarer.

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

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

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

Jag vill också tacka Jan Olov Ståhl för en noggrann språkgranskning av såväl den engelska som den svenska texten.

Ett varmt tack till alla mina kära vänner som har stimulerat mig och funnits till hands under alla år.

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

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

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

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

Kapitel 1

Inledning

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

Mötet mellan det speciella och det generella kan också kopplas till olika uttrycksformer och konstarter. Kruse (1995) beskriver detta på ett intresseväckande sätt. Han menar att alla konstuttryck, trots sina särdrag, har ett gemensamt språkområde som han benämner *begreppsunivers*. Detta begreppsunivers är långt större än varje uttryck för sig. Denna insikt är nödvändig för att tillfullo förstå de säregna uttrycken. Mina utgångspunkter är att inte betrakta musikaliska uttrycksformer som ett isolerat ämnesområde, utan betrakta det i relation till andra. Jag har därför sökt mig till ett ämnesövergripande sammanhang där estetiska blandformer är betydelsebärande.

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

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

Kapitel 1

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

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

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

Upplevelsen och erfarenheten av det som görs, beskrivs av Dewey (1934/1980) som en *estetisk kvalitet*. Han syftar på den kunskap där lek, arbete, konst, hantverk, känsla och tanke är sammanflätade. Den konstnärliga processen är inte enbart konstnären förunnad utan finns hos varje individ. Skapandets innebörd handlar inte bara om intryck och att uttrycka, formulera och gestalta. Vi lär oss också se på olika sätt i betydelsen erfara, uppleva och förstå med en konstnärlig uppmärksamhet. Dessa tankar kan spåras i den nya lärarutbildningens intentioner (SOU, 1999:63). I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande erinras om ett samhälle i förändring där konst, kultur och estetik får en allt större plats.

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

Det omgivande samhället har under de senaste decennierna kommit att spela en allt större roll i skolans verksamhet. Ett belysande exempel är: "Den massmediala spridningen av musik [som] har inneburit en kulturell revolution avseende tillgänglighet, blandning och sammansmältning av olika musikformer och genrer från olika kulturer och samhällen" (*Nationella Utvärderingen*, 2003, s. 90). Lärare möter barn och unga som är skapande mottagare av olika kulturprodukter och som på olika sätt kan vara aktiva i en egen musikalisk meningsproduktion. Trots detta visar resultatet från nationella utvärderingen i musik (2003) att det är relativt sparsamt med kreativt skapande och produktiva undervisningsformer i skolan. Däremot

Inledning

ingår skapande aktiviteter i reproduktiva och musicerande moment. Någon nämnvärd förändring sedan den nationella utvärderingen (1992) kring momentet skapande, verkar inte ha inträffat. När det gäller skolans estetiska verksamhet som helhet har Thavenius (2004) gjort liknande iakttagelser. Han efterlyser verkligt nyskapande och menar att: "När man studerar de konstnärliga och estetiska verksamheterna i skolan, finner man inte mycket som lever upp till talet om kreativitet och lärande" (s. 112).

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

Hur hanterar då lärare nya pedagogiska praktiker, arbetssätt och didaktisk problematik i ett gränsöverskridande spänningsfält? I Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU, 1999: 63) ställs krav på lärarens professionella samarbetsförmåga, där det sociala mötet betonas. Den lärande organisationen och det pedagogiska arbetet ska byggas upp genom samverkande flexibla lärare i ständig dialog med varandra. Det som sällan lyfts fram och diskuteras är de samverkande mötena där den konstnärliga dialogen är i fokus. Dessutom tycks råda en avsaknad av en pedagogisk dialog som tar sin utgångspunkt i lärares och elevers gemensamma aktivitet där det konstnärliga skapandets förutsättningar ligger till grund.

1.1 Iscensättning

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

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

Ziehe (1994) menar att iscensätta tilldragelser fyller en funktion i en längtan efter intensitet. En popkonsert är ett exempel på en form för offentlig intensitet, vilken har en annan innebörd än den privata. Tillsammans med andra kan man få en gemensam sinnlig och extatisk upplevelse och samtidigt leva sig in i popstjärnorna och det som händer på scenen, det vill säga uppleva närhet. Annan estetisk produktion, exempelvis *performance* av olika slag, är också konstformer som förkroppsligar stämningar.

Kapitel 1

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

Dale (1990) talar om *estetisk iscensättning* för att ge uttryck åt det "... svedende, uklare og tvetydige forholdet mellem kunst, personlig psykologi og sosial orden" (s. 78). Han menar i likhet med Ziehe (1986, 1994) att det förråd av uttrycksmöjligheter, bilder och begrepp som öppnar sig genom mediernas förmedlingsexpansion griper in i det mest intima i vår tillvaro. Enligt Dale (1990) blir identitetsarbetet därför ett tema som genomsyrar livsvärlden, likt ett projekt där man skapar, skissar och prövar framställningen av sig själv och sin framtid. Den kulturella friställningens obundenhet till traditionella ramar (yttre styrning), lämnar utrymme för en allt starkare subjektiv inre styrning. Behärskandet av estetiska koder såsom kläder, stil, hygien, inredning och fritidsaktiviteter blir då fundamentalt. I *iscensättningen* av sig själv, kan man pröva estetiska ytterligheter såväl som små nyanser och detaljer på olika sociala scener. "Estetisk iscenesettelse betyr derfor en psykisk bevegelse slik at en ikke er stramt bundet til gitte referanser, men at en kan spille med forskjellige forkledningar uten at en selv forsvinner som aktør" (s. 79).

Iscensättning beskrivs av Fink-Jensen (1998) som en användbar metafor för det som förmedlas i en musikalisk situation. I den direkta musikaliska dialogen mellan lärare och elev, bildar musiken i kraft av sitt eget symbolspråk en egen förmedling och händelseram. En iscensättning får konsekvenser för begreppet lärande och lärarrollen, menar Fink-Jensen.

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

Iscensättande används av Hård af Segerstad, Klasson och Tebelius (1996) för att beskriva arrangerade lärandesituationer, där olika sätt att lära kan tillgodoses. Med vuxenpedagogiska utgångspunkter framhåller författarna samspelet mellan det informella och formella som ett centrum för utveckling mot ett reflekterande lärande och ett personligt ansvar i kunskapsbygget. "Utbildarnas oppgift blir att lägga tillrätta, 'iscensätta', för lärande

Inledning

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

Teatermetaforen och det dramaturgiska har inspirerat pedagoger, socialpsykologer, sociologer och lingvister men även utvecklingspsykologer. Ett dramaturgiskt sätt att närma sig och förstå barns utveckling som en kulturell och social utvecklingsprocess, kan man finna hos Hundeide (1989). Med en form av dramaturgisk-konstruktivistisk uppfattning menar Hundeide att vi skapar oss inre modeller eller scener av den sociala verkligheten. Det är denna inre teater som utgör tolkningsbakgrund till vårt agerande. Barns agerande kan beskrivas som iscensatta handlingar. "Innenför en dramaturgisk tillnärming fortolker barnet eller 'aktören' ytringer som om de var del av et samspill med andre aktører på en 'scen', og dette samspill reguleres av samspillsregler, roller og kontrakter dem imellom" (s. 141).

Genom Goffmans (1959/1974) dramaturgiska perspektiv får vi tillträde till det sociala livet i samhälleliga institutioner och människors möten i olika miljöer. Dessa möten framträder som en teaterföreställning där vi både har, tar och tilldelas olika roller.

Skolklassen som ett socialt drama skildras av Garpelin (1998). Han följer ungdomars samspel i klassbildningsprocessen (när elever från olika mellanstadieklasser bildar en ny högstadieklass) och använder teatermetaforen i sin tolkning av handlingar och skeenden. Eleverna är aktörer och utvecklas tillsammans i sina rollgestalter.

Begreppet *iscensätta* fångar och beskriver, såsom jag tolkar och använder det, många nyanser i mötet mellan det konstnärliga och pedagogiska och mellan känsla och intellekt. Det beskriver också individens personliga kunskapsutveckling i ett socialt samspel. Den innebörd som Hård af Segerstad et al. (1996) lägger i begreppet samt Sørensens (1997) metaforiska resonemang, framträder explicit i föreliggande studie. Det innefattar även iscensättning som formspråk för lärande, där fokus ligger på lärarens och elevens möjligheter till en egen kunskapsutveckling och ett eget identitetsarbete.

1.2 Avhandlingens disposition

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

Kapitel 1

grepp som lärmiljö, autentisk verksamhet och enkulturation leder över till den praktik som bildar utgångspunkt i föreliggande studie. Därefter vidgas perspektivet till en kulturell kontext som belyser begreppsmotsättningar i en kort tillbakablick från musikbegreppets innebörd till ämnet musik och ämnesgrupperingar i dagens skola. Speciell tyngdpunkt läggs vid motsättningar mellan det praktiska – intellektuella och det praktiska – konstnärliga som kulminerar i en problematisering av musik som antingen medel eller mål i undervisningen. Vidare diskuteras kulturbegreppet, vilket leder in på samhällets estetisering och estetiskt lärande. Kapitel två avslutas med en presentation av forskning som belyser skolan som en mötesplats för kultur och olika uttrycksformer. En speciell uppmärksamhet läggs på den empiriska undersökning (Törnquist, 2000) som utgör utgångspunkt för föreliggande avhandlings övergripande syfte, att beskriva en pedagogisk verksamhet i en konstnärlig kontext. Kapitlet avslutas med formulering av avhandlingens huvudsyfte och forskningsfrågor.

I kapitel tre redovisas det teoretiska ramverket där Wengers (1998) sociala teori om lärande utgör studiens överordnade teori. Vidare diskuteras teorins huvudkomponenter, gemenskap, identitet, mening och praktik som leder vidare till lärande som deltagande och frågor kring lärandets struktur. Studiens konstnärliga kontext fördjupas med begreppen fantasi, kreativitet, lek, drama och skapande i huvudsak med utgångspunkt i Vygotskys (1933/1981, 1930/1995) teorier. Vidare förs resonemanget in på den skapande och producerande människan med Bruners (2002) externaliseringssteget i fokus och en problematisering av produkt, process och hantverk. Begreppet handling problematiseras, med speciell betoning på det intuitiva. Från didaktisk intuition och kollektiva handlingar leds resonemanget in på samarbetslärande och samspel med utgångspunkt i Wells (1999) utbyggnad av Vygotskys (1978) proximala utvecklingszon. Diskussionen koncentreras till begreppet scaffolding och mediering. Kapitlet avslutas med en genomgång av rollbegreppet i en sociologisk, pedagogisk och dramaturgisk betydelse med fokus på interaktion, rolltagande och professionell identitet.

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

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

Inledning

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

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

Kapitel 2

Bakgrund, syfte och forskningsfråga

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

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

2.1 Lärares arbete och professionalitet

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

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

Kapitel 2

men i det professionella ligger också förmågan att koppla erfarenheten till teoretisk kunskap och andras beprövade kunnande. Carlgren (1997) menar att den decentraliserade skolan med fokus på målstyrning, har intensifierat diskussionen om lärarnas professionalism. När skolans verksamhet inte regleras centralt, läggs ett större ansvar på skolan och lärarna. Ett ansvar som blir särskilt tydligt är förmågan att uppnå resultat. Vägen till målen kan se olika ut, men alla ska uppnå eller sträva mot dem. Att läraren betraktas som professionell får därför stor betydelse för makt, inflytande och tolkningsföreträde i skolans värld.

Begreppet professionalism i betydelsen yrkesgruppens inre kvalitet knutet till det pedagogiska projektet används av Ekholm (1997). Ekholm diskuterar professionalism som en relation mellan det pedagogiska utövandet och innehållet (ämneskunskaperna). Han menar att i en traditionell användning av professionsbegreppet har lärares ämneskompetens varit central medan i den pedagogiska ansatsen har ämneskunskapen varit självklar och har därför inriktats på andra kvalifikationer. Detta ser Ekholm dock inte som två separata ting, utan de är relaterade till varandra. En lärares förankring i sitt ämne kan sägas utgöra basen i lärarens professionalism. Det är dock förhållningssätt och förmågan till problematisering av undervisningsinnehåll i relation till undervisningskontexten som kännetecknar den professionella läraren. Ekholm menar vidare att en oreflekterad inställning och en föga problematiserande attityd kan leda till en professionell auktoritet skild från den kontext som han/hon faktiskt undervisar i. Ämneskunskaperna lever då sitt eget liv, men skiljs från betingelserna, det vill säga lärandets sammanhang och omständigheter.

Arbetets betingelser har en framträdande roll i Carlgrens och Martons (2000) syn på lärares profession. I diskussionen om lärares arbete, i termer av professionell kompetens, fokuseras ofta *hur* lärare utövar sitt yrke. *Vad* lärare åstadkommer i sitt arbete, fokuseras i mindre grad. Detta är enligt författarna en effekt av att *vad*-aspekten ofta tagits för given. De knyter i första hand lärarens arbete till uppgiften att åstadkomma lärande, vilket benämns med begreppet det *professionella objektet*. Vidare menar de att lärares arbete tar form mellan arbetets betingelser och det som läraren vill åstadkomma, det vill säga lärarens intentioner. De framhåller att det finns en spänning, för att inte säga en motsättning, mellan den "*sociala* (betingande) och den *pedagogiska* (intentionella) sidan i klassrumsarbetet" (s. 74, kursivering i originalet), som lägger tyngdpunkten på problematiken kring villkor och förutsättningar för det professionella objektet. En central dimension i det professionella arbetet karaktäriseras då av lärarens skicklighet att hantera verksamheten så att det professionella uppdraget blir möjligt. Denna bild framträder enligt Carlgren och Marton tydligast i sammanhang där läraren planerar, organiserar och leder undervisningen. En

annan bild av lärarens uppdrag är att skapa miljöer för lärande genom att utforma uppgifter och skapa meningsfulla sammanhang för lärande som skulle kunna ersätta lärares undervisning. De ställer sig dock tveksamma till om det går att skapa miljöer för undervisning som är "lärande i sig" utan en aktiv undervisningsinsats från läraren" (s. 178). I sådana miljöer ska eleverna på ett djupare plan kunna lära sig själva att urskilja mönster och nya dimensioner utan hjälp av läraren.

Lärarpraktiken som en kunskapskälla till en ökning av lärarnas professionaliseringsgrad framhålls, i likhet med Carlgren (1997), av Wersäll (2003). Hon betonar samarbete, förhandling, strategiskt handlande och påverkan, såväl nationellt som lokalt, som viktiga strategier i en utbildningspolitisk påverkan. Denna process måste effektueras av lärarna själva. En paradox och en bekymmersam tendens är, enligt Wersäll, att en professionaliseringsprocess i realiteten hämmas av att dagens skola ställer utökade krav på vad som ingår i professionen. Ett sådant exempel är "att känna ansvar för barn och ungdomars hela sociala utveckling i ett samhälle där lärarnas och föräldrarnas auktoritet har minskat" (s. 37). Läraren ställs inför utmaningar som sträcker sig långt utanför skolans inre verksamhetsområden.

Att synen på lärares profession är starkt kopplad till såväl samhällets krav som lärarens egna förväntningar på sig själv och sitt uppdrag i skolan problematiseras av Hargreaves (1998). Han menar att "skolor och lärare berörs i allt större utsträckning av en komplex och uppjagad postmodern värld med dess krav på möjligheter" (s. 39). I relation till utbildningspolitiska motiv och direktiv samt föränderliga mål och idéer i läroplanstexter framstår lärarens arbete alltmer svåröverskådligt. Med hänvisning till Carlgrens (1997) och Wersälls (2003) resonemang, där lärarna förväntas ta ansvar och argumentera för verksamheten i skolan, blir det allt viktigare att *synliggöra* lärares arbete. Det gäller även hur de hanterar sina möjligheter att påverka och skapa ett meningsfullt arbete.

Hargreaves (1998) diskuterar innebörden av förändringar i lärararbetets omfattning i termer av *professionalisering*. Professionaliseringen kan sammanfattas med krav på en utvidgad lärarroll som i likhet med det som Carlgren och Marton (2000) benämner det professionella objektet, även omfattar en mängd andra faktorer. Exempel på detta är lokalt läroplansarbete, att samverka med andra lärare i så kallade *samarbetskulturer* samt mer av ledaransvar och skolutvecklingsarbete. Hargreaves framhåller i likhet med Wersäll (2003), förverkligande av sociala och emotionella mål med hänsyn till elevers livsvärld och totala situation.

Det är dock inte bara kraven utifrån som påverkar läraren i arbetet. Hargreaves (1998) påvisar lärarnas självpåtagna krav, där de pressar sig till "en nästan skoningslös entusiasm och plikt känsla för att försöka uppnå

sina egna, praktiskt taget ouppnåeliga ideal om pedagogisk fullkomlighet” (s. 139). Han gör en jämförelse med det franska skolsystemet, där lärarens roll är klart definierad till att omfatta skolprestationer och konstaterar att läraren där framstår som tryggare i sin profession. I ett skolsystem och i en tid där läraruppdraget förefaller vara gränslöst och svårdefinierat, hamnar läraren lätt i dilemman. Läraren tvingas välja mellan å ena sidan vad han/hon vill göra utifrån sina ämneskunskaper och sin pedagogiska kompetens och å andra sidan samhällets styrande krav på nya arbetsuppgifter. Tidsutrymmet räcker helt enkelt inte till. Denna *intensifiering* av arbetstiden för med sig ett minskat handlingsutrymme för idériedom och kreativitet. Utrymmet tär på lärarens förberedelser, såväl den egna preparationen som tänkande och planering kring det lärande uppdraget. Hargreaves resonemang kan tillämpas på musikleärares arbetsituation i föreliggande studie, där möjligheterna att genomföra musikalprojekt till stor del bygger på lärares insatser utöver den ordinarie reglerade arbetstiden.

2.1.1 Om läraren och den professionella identiteten

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

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

Ett aktuellt forskningsområde med fokus på lärares kompetens och bra lärararbete är Landers, Almius och Odhagens (1995) studie som beskriver vad bra lärare gör. Studien, som är en del av ett omfattande internationellt

projekt, innefattar såväl elever som lärare. I studiet av lärarna (observationer, seminarier, intervjuer) framkommer följande aspekter som viktiga: lärare-elevrelationen, samverkan med kolleger, undervisningsuppläggning, engagemang i elevens värld samt att vara en auktoritet. Bland faktorer som lärarna upplever som belönande är när eleverna visar engagemang och kreativitet, när deras självförtroende växer samt när läraren får respons på sitt känslomässiga engagemang. Ett känslomässigt engagemang motsvaras hos lärarna i Landers et al. (1995) studie av att "dela med sig" av sig själv. "Att läraren satsat känslomässigt innebär att de vågat sticka ut hakan på ett personligt sätt och att de lyckats" (s. 122). Det värsta scenariot är enligt lärarna att förlora kontrollen över klassen. Paralleller kan dras till forskning kring olika lärstilar och ledarskap i klassrummet (Stensmo, 1997, 2000), där olika former av kontroll samt de sociala relationernas betydelse, lyfts fram som centrala aspekter i lärarens undervisning.

Lärares känslomässiga engagemang är sparsamt utforskat men i Rhöses (2003) studie lyfts känsloupplevelser i relation till elever, yrket och den egna identiteten fram. I studien framgår även hur läroplaner som successivt utvecklats mot elevcentrering har påverkat lärarnas arbete mot ett mer handledande arbetssätt med ett indirekt ledarskap. Den viktigaste aspekten i lärarnas arbete är elevrelationen. Rhöse menar att detta troligen hänger samman med att eleverna har ett avsevärt större inflytande och kan ifrågasätta både verksamhet och lärare i dagens skola. Elevrelationen uttrycks i termer av elevers respons, inspiration, engagemang och initiativtagande. Arbetet utvecklar en situationsbunden identitet som kräver stor flexibilitet. Kontexten, såväl individerna som artefakterna har en avgörande betydelse för läraridentiteten och lärarens förändringsmöjligheter.

I studier kring lärarstudierandes bildningsgångar och yrkessocialisation beskrivs ofta relationen mellan lärarutbildning, förföreställningar och vägen till läraryrket och hur bilden av lärarrollen förändras under själva utbildningstiden och under yrkeslivet. I Sälls (2000) studie kring blivande klasslärares föreställningar om sin yrkesroll, utkristalliseras tre olika rollidentiteter: (a) *esträdören* som står i centrum, har scenen för sig själv och kan fånga med sin berättarkonst, (b) *regissören* som är metaforen för den iscensättande, organiserande och regisserande läraren och (c) *illuminatören* som riktar uppmärksamheten på den enskilde individens behov och arbetar i de inre scenutrymmena. I utvecklingen mot läraryrket lämnar esträdören alltmer utrymme till illuminatören och regissören, vilket kan hänga samman med lärarens fokus på elevcentrering. Sälls studie visar även i likhet med Rhöse (2003) att relationen med eleverna ses som central av de blivande lärarna. Studien visar också att erfarenheter i arbetet tillsammans med eleverna, bidrar till den största förändringen hos lärarna.

Kapitel 2

I Bouijs (1998) studie beskrivs de blivande musklärarna med rollidentiteter som musiker och musikant. Musikern är mer inriktad på att förmedla musik och förknippas med den innehållscentrerade läraren som betonar tradition och kultur, vilket med Sälls metafor skulle kunna motsvaras av estradören. Musikanten, den allmänt intresserade och den elevcentrerade läraren, betonar musikens mening för individen och utgår således från människans behov, vilket kan sägas motsvara illuminatören. Musikern lägger mest vikt vid behärskning av ämnet och musikanten lägger tonvikt vid behärskning av undervisningsprocessen, menar Bouij. Denna polarisering är inte generell men det framgår en tydlig åtskillnad mellan å ena sidan musiker som yrkesrollsidentitet och å andra sidan musklärare (pedagog) som yrkesrollsidentitet. Att vara musicerande är dock viktigt för både yrkesrollsidentiteten som musiker och musklärare. Studien visar exempelvis att utveckling av den individuella kompetensen är viktig för att skapa sig en identitet under utbildningsvägen, men också i yrket. Detta förknippar Bouij med individens behov av inre belöning. Driften att utveckla sig själv (det intrapersonella) och driften att förstå andra och göra det möjligt genom att utveckla relationer (det interpersonella) kan sägas vara två olika belöningsystem. Den lärare som är både musikant och pedagog kan, enligt Bouij, inte helt oväntat bäst anpassa sig till yrkeslivets villkor, då arbetet ställer krav på det sociala samspelet.

Att musicerandet och den sociala gemenskapen är viktiga faktorer i undervisningen visar Sandberg (1996), vars studie bygger på resultatet av 1992 års nationella utvärdering av musikämnet i årskurs nio (NUMUS, 1992). Behovet av det djupa ämneskunnandet och färdigheten hos läraren på fältet (jmf. Bouij, 1998), bekräftas genom att "läraren är lika aktiv som eleverna i undervisningssammanhanget. Läraren driver undervisningen genom att vara medagerande i de musikaliska övningarna, spelar och sjunger själv eller leder musiklyssning och samtal kring musik" (s. 183). Fyra olika aspekter värderas högt i lärarnas arbete: *glädje och gemenskap med musik, arbetet med eleverna, musikämnets speciella karaktär, samt lärarens intresse för musik*. Tidsbegränsning och materiella begränsningar framträder liksom en del negativa personberoende aspekter som upplevelsen av bristande kompetens, problematiska elever och elevers negativa attityder till ämnet. I lärarnas föreställningar om musikens uppgift i skolan utkristalliseras två synsätt: ett *kommunikativt* med betoning av elevernas personliga och sociala utveckling, musikalisk kommunikation och upplevelse. Det andra företräds av en *normativ* estetisk syn som betonar vidmakthållande och förstärkning av bestående värden och ideal samt utveckling av musikaliska kunskaper och färdigheter. Den kommunikativa synen dominerar på de lägre stadierna. Det framgår också att ju högre upp i årskurserna, desto större vikt läggs vid musikaliska kunskaper och färdigheter vilket skulle

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

Två olika inriktningar som kan liknas vid Sandbergs (1996) polarisering framstår i Krügers (1998) fallstudie av två norska musiklärares musikundervisningspraxis. Krüger betraktar lärares undervisning som sammanvävda diskurser som styrs av verksamhetens villkor och lärares intentioner. Läroplaner och direktiv, kunskap och kunskapsproduktion samverkar, formar och reglerar lärares agerande och handlingsutrymme. Den ena lärares (Hanna) representerar, enligt Krüger, en undervisningsideologi med betoning på musiken, goda lyssnarideal och bestående värden. En ideologi som omfattar skolan och lärares ansvar för att den goda kulturen förmedlas och förädlas i undervisningen. Den andra lärares (Fred) värderar det tentativa och oförutsägbara med betoning på projektverksamhet och den utövande eleven, där det sociala och kroppsliga deltagandet är en förutsättning för utveckling. Fred som pedagog och den musikpedagogiska praxis han företräder lyfter fram musikundervisningens epistemologi, där lärares socialisering och professionella identitet sammankopplas med den didaktiska och ämnesmässiga kunskapen (Krüger, 1998, 2000).

Sammanfattningsvis preciseras lärares arbete som lokaliserat till praktikkens utvecklingsmöjligheter, där det pedagogiska projektet och ämneskompetensen utgör grunden till professionen. Lärares förhållningssätt till undervisningsinnehåll och undervisningens betingelser är viktiga aspekter i den professionella kompetensen. Lärares arbete knutet till det *professionella objektet* (att åstadkomma lärande), skapar en problematik i relationen mellan *hur* och *vad* som ska läras. Det finns dock ytterligare en dimension som gäller vad en lärare försöker *åstadkomma* (Carlgren & Marton, 2000). I föreliggande studie är denna fråga central: Vad är det för lärande som lärarna försöker åstadkomma? Hur kan det professionella uppdraget som genomsyras av samhällets förändringar och ett utökat ansvar för elevers sociala utveckling formas och genomföras?

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

2.2 Läraren, gruppen och det kollektiva lärandet

Lärares yrkeskultur i grundskolan är av kollektiv karaktär, vilket präglar det pedagogiska arbetet (Arfwedson, 1994). Enligt Johansson och Kroksmark (1996) är oftast undervisningen riktad till en grupp, men eleven lär sig inte som grupp. Lärande och begreppsbyggnaden sker på individnivå. När läraren är mer inriktad på gruppprocesser kan den enskilde individen hamna i bakgrunden. Löwing (2004) pekar på detta i sin avhandling om matematikundervisning. Hon noterar att vissa lärare för kollektiva samtal med elever, vilket innebär att de talar till dem "som om de vore en enda individ" (s. 264). Gruppundervisning är i sig ett sätt att organisera undervisning som kan få en negativ inverkan på möjligheten att lära sig. Löwing (2004) noterar vidare att gruppen kan vara störande och dra uppmärksamheten ifrån individen. Lärarens arbete består till stor del av att aktivera grupper med mer eller mindre självständiga uppgifter men det innebär inte att samtliga i gruppen är aktiva. Enskilda individer i gruppen kan välja att agera på olika sätt och grupparbetet kan rymma individer som inte förstått alls. Detta är sannolikt en generell problematik. I ett sådant sammanhang ses inte gruppen som en resurs i undervisningssituationen utan tvärtom ett hinder. Ett annat sätt att se på gruppen och det kollektiva kan exemplifieras med musicerande situationer. Även om begreppsbyggnad sker på individnivå så finns det musikaliska sammanhang där gruppen är helt avgörande för att ett lärande ska kunna äga rum. Det innebär att man inte bara lär *i* grupp utan lär sig *som* grupp. Kören, orkestern, dansgruppen och rockensemblen är några exempel på sådana sammanhang. I musikundervisning för läraren ofta en kollektiv dialog med eleverna men den är i många situationer icke verbal.

Lärarens förväntningar på gruppaktiviteter och grupparbeten som en form för lärande handlar i hög grad om elevernas förmåga att samarbeta. Gruppens förmåga till samarbete blir en ny problematik där individen är en viktig länk. I Ericssons (2002) studie kring musikaliskt lärande framgår samarbetet i en grupp som en av de viktigaste aspekterna i lärandet, men "det måste finnas en balans i gruppens sammansättning för att samarbete skall upplevas som befruktande läroprocessen" (s. 190). En annan viktig aspekt är huruvida samarbetet är ett mål eller ett medel, eller kanske bådaddera, samt om eleverna arbetar själva eller under handledning. Slavin (1983) pekar på former för samarbetslärande, där det råder tveksamheter kring om eleverna verkligen lär sig, om samarbetet är lösningsorienterat, hur effektivt det är samt om det sker ett samarbete över huvud taget. Den sociala dimensionen berörs som ett medel, inte huruvida samarbete i sig kan vara kollektivt kunskapsproducerande.

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

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

Pedagogens medverkande roll blir också synlig i Alexanderssons (2003) studie kring teknik och lärande. Studien visar lärarnas osäkerhet i hur de ska hantera användningen av olika tekniker och hur de ska samspela med eleverna i nya lärstrategier. Ett aktivt deltagande av lärarna och medvetna strategier visar sig dock vara värdefulla i arbetsprocessen. Läraren som *medkonstruktör* av kunskap visar sig vara av stor vikt, enligt Alexandersson.

Ett kollektivt lärande kan beskrivas i termer av samverkan och samarbete men framförallt måste det kollektiva förstås i relation till det individuella. Hur detta samspel låter sig göras är enligt Dysthe (1991) en utmaning för lärarna i dagens skola.

2.3 Från klassrum till samhällsrum

Lärares möjligheter att utvecklas i sin professionella identitet hänger intimt samman med lärarens eget kunnande och kontextens beskaffenhet såväl den psykosociala som den yttre fysiska förutsättningen. I forskningssammanhang beskrivs detta helhetsperspektiv som *lärarkulturer*. Klassrummet är en mycket stor del av denna kultur som i traditionell mening kan sägas vara lärarens handlingscentrum (Arfwedson, 1994). Doyles (1986) gör en intressant analys av lärarens komplexa undervisningssituation i klassrummet, där eleverna framträder som den faktor som påverkar och formar lärarens arbete (jmf. Rhöse, 2003; Säll, 2000). Doyle tematiserar sex särdrag i detta arbete: *multidimensionalitet, samtidighet, omedelbarhet, oförutsägbarhet, offentlighet* och *historicitet*. Det multidimensionella, samtidighet, omedelbarhet och oförutsägbarhet utgör tillsammans en intuitiv överblickande handlingsförmåga och beredskap som läraren måste vara utrustad för (jmf. Carlgren, 1997). Det offentliga särdraget kan förstås som att arbetet är synligt och öppet för insyn. Inte bara läraren har publik under sitt arbete. Alla medverkande i klassrummet utgör varandras publik. Doyle diskuterar denna offentlighet i disciplinära och moraliska termer. Historiciteten betonar periodiska gemensamma erfarenheter, rutiner och normer som elever och lärare utvecklar över tid, vilka är kopplade till ämne, innehåll och kunskapsformer. Offentlighet i föreliggande studie handlar mer om att producera och iscensätta sig själv och sin personliga kunskap i en konstnärlig föreställning tillsammans med andra.

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

Kapitel 2

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

Lärarens professionalism bör kännetecknas av en förmåga att reflektera över sitt görande vilket framhålls av Carlgren (1997). "Det 'svåra' är inte att lösa problem utan att uppfatta dem" (s. 26). Förmågan att uppfatta och tolka de problem som verksamheten ställer utvecklas utifrån beprövad erfarenhet och teoretisk kunskap. "'Reflekterande-i-handling' utveckla[r] yrkeskunskapen till en alltmer differentierad förståelse av de situationer man som praktiker skall bemästra" (s. 27). Detta bygger på Schöns (1983) begrepp *reflection-in-practice* och syftar på den professionella praktikerns förmåga att reflektera över såväl differentierade situationer som hela det sammanhang som praktiken utgör.

En praktikers kunskap ligger i handlingen men praktikern kan också tänka på vad den gör i själva utförandet, det vill säga reflektera i handlingen. Schön (1983) menar att de bedömningar och avvägningar som praktikern gör i ett handlingsförlopp är en form av reflekterande, där praktikern i stället för att tala om handlingen, navigerar med känslan. En idrottsman eller musiker lär sig exempelvis hur man ska göra i en situation genom att öva upp känslan för det som görs, för att vid kommande situationer kunna agera på ett riktigt sätt.

Gemensamma kompetensområden är viktiga som en reflekterande utgångspunkt i lärares kollektiva lärande (Ohlsson, 1996). Alexandersson (1996) talar om den *lärande arbetsplatsen* med fördjupad reflektion och så kallade kunskapssökande allianser. Han utvecklar tankegångarna kring utvärdering och lyfter fram den *reflekterande utvärderingen* som ett instrument för det gemensamma lärandet, utveckling och förändring. Utvärderingsmodellen omfattas av en kontinuerlig dialog och diskussion, där den sociala kunskapsprocessen att lära av sin egen och andras undervisning blir central. "För läraren blir lärandet både ett eget kunskapsområde, dvs.

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

I grundskolans musikundervisning saknas klart definierade former för utvärdering (Sandberg, 1996). Självreflektion beskriver ofta den egna otillräckliga prestationen, krav och förväntningar. Det som karaktäriserar musiklärares utvärderingsmönster är en processinriktning och en produktinriktning, vilka i stort sett inriktar sig på elevernas lärande. Den lärande arbetsplatsen som byggs upp i dialog med kolleger kan vara svår att utveckla. En lärare i musik i de högre årskurserna, är oftast ensam ämnesrepresentant på skolan och bland kolleger. Läraren placeras dessutom på flera skolor och har ibland över 400 elever att undervisa per vecka (*Nationella Utvärderingen*, 2003). Möjligheten att skapa en kontinuerlig reflektion tillsammans med andra kolleger förefaller vara begränsad. Förhållandet på lägre stadier med mer utvecklade samarbetsstrukturer i form av lärarlag visar på ett större utrymme. Möjligheterna till kunskapssökande allianser finns dock i de integrerade arbetsformerna, vilket också framträder i de team och lärarlag som medverkar i föreliggande studies musikarbetsprocesser. I Landers, Almius och Odhagens (1995) studie lyfts det kollegiala samarbetet fram som en viktig del i lärarens egen utveckling. Relationer mellan kolleger och den egna utvecklingen hänger således samman.

Olika sätt att reflektera kan betraktas som komplementära förutsättningar i ett lärande. Reflekterande-i-handling är situationell medan den reflekterande dialogen skapar en distans som kan medverka till att kunskapen blir kollektiv. Kunskapsutveckling förutsätter ett språk, en kultur och ett socialt samspel (Rolf, 1991). Detta kan jämföras med Alexanderssons (1996) tankar kring den reflekterande utvärderingen som ett verktyg i utvecklingen av en lärande organisation.

Intresset för lärande och kompetensutveckling i arbetslivet har accelererat under de senaste decennierna. Det har också föranlett att söka lärdom om hur förändringsarbete och kompetensutveckling åstadkoms utanför skolan, inom exempelvis förvaltningar och företag. Skola och företag har vissa likheter men att betrakta elever som produkter, lärande som produktutveckling och att se vinstmässigt på pedagogers arbete är kontroversiellt (Hargreaves, 1998). Ser man däremot till processen och de människor som ingår i den, finns en del att lära. Madsén och Risberg (1994) påvisar erfarenheter från ett förändringsarbete där personligt ansvar, studiecirkel för personal, delaktighet och handlingsutrymme har stimulerat utvecklingsprocessen. Det viktigaste för ett lyckat resultat är att personalen varit med i styrprocessens alla steg och har haft stor frihet att organisera det inre arbetet och utveckla metoder. Effektivitet och produktivitet som kännetecknar företagets policy är inte önskvärdt att överföra till skolans utbildning och fostran, menar författarna, men det finns många likheter i själva

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

2.3.1 Miljö för lärande

Begreppet kontext kommer från det latinska ordet *contextere* och betyder att väva samman (Dysthe, 2003). Wenger (1998) betraktar kontexten som en central aspekt i lärandet. Han relaterar människors lärprocesser till en vid social kontext där hela omgivningen är involverad i såväl plats som artefakter. Kontexten får med en sådan utgångspunkt en funktion som lärmiljö. Den innebär jag lägger i begreppet överensstämmer med Wengers (1998), vilket innebär att lärandet är situationellt betingat och bygger på individens förmåga att erfara och interagera med den sammanflätade kontexten.

Det situations- och kontextbundna lärandet problematiseras av Gustavsson (2000) som menar att konsekvensen av en sådan kunskapssyn blir, att det man lär i skolan enbart är kopplat till institutionen. Platsen har således blivit en kontroversiell knutpunkt i tidens rådande sociala syn på lärande. Laves och Wengers (1991) forskning kring mästarlära som en miljö för lärande kan sägas vara ett bidrag till denna syn. Nilsson (2000) visar dock på en förmåga hos musikskapande barn att mentalt förflytta sig mellan olika praktiker.

Enligt Rogoff (1990, 1995) har miljön en viktig roll i lärandet. Hon betraktar miljön som en form av arrangemang med tillhörande artefakter. I hennes metaforiska användande av mästarlära finns mästaren, det vill säga pedagogen med som en del i kontexten i det hon benämner vägled medverkan (*guided participation*). Två andra nivåer är lärlingskap (*apprenticeship*) och lärande genom deltagande/medverkan (*participatory appropriation*), vilka visar på lärande som ett aktivt deltagande i en gemensam meningsskapande verksamhet.

Lärmiljöns betydelse för lärandet bekräftas också av Brown, Collins och Duguid (1989) som fokuserar den situerade kunskapen i sitt teoribygge "kognitivt lärlingskap" (*cognitive apprenticeship*). De menar att i undervisningsmetoder skiljs vanligtvis vetande och görande åt och kunskapen behandlas teoretiskt, oberoende av de situationer där lärandet sker och används. Det sker således en separation mellan *know what* och *know how*, och den aktivitet och sammanhang där lärandet äger rum får endast en underordnad betydelse. Brown, Collins och Duguid (1989) menar att den *autentiska* verksamheten spelar en huvudroll i lärandet. Idén kring kognitivt lärlingskap fokuserar hur lärlingen lär sig praktiken, dess kultur och praktikers kunskap i en integrerad miljö genom att vara verksam i den. Förfat-

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

När vi förflyttar oss in i en skolkontext handlar det också om enkulturation dels i skolans kultur, dels i ämnenas kultur. Men att definiera akademiska ämnen, skolämnen, professioner eller praktiska traditioner som gemenskaper eller kulturer är på ett sätt mer problematiskt (Brown, Collins & Duguid, 1989). Verksamheten i skolans mångfasetterade kunskapskonstruktion, organiserad i olika ämnen, ter sig ogripbar och ofattbar genom svårigheten att väva in ämnesområdena i deras respektive kulturer. Författarna menar att i skolverksamhet tvingas studenterna använda verktyg, såväl praktiska som teoretiska, i ett ämne utan att kunna få tillträde till dess autentiska kultur. Verksamhet förvandlas i stället till skoluppgifter och löses och genomförs i en annan kontext, vilket får konsekvenser för både kunskap och lärande (Brown, Collins & Duguid, 1989).

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

2.3.2 *Lärande i en autentisk praktik*

Begreppet autentisk är en viktig aspekt i den pedagogiska diskussionen men samtidigt problematisk. Marton och Booth (2000) reagerar på Brown, Collin och Duguid (1989) och deras åtskillnad mellan autentisk och icke autentiska aktiviteter, vilket skulle strida mot pedagogikens idé.

I Lave och Wengers (1991) teorier om det situationsbundna lärandet betonas vikten av den autentiska situationen, vilket innefattar den kontext där lärandet sker. Skolan utgör i deras resonemang ingen autentisk miljö. Forskningen kring det situationsbundna lärandet kan då sägas påverka diskussionen kring det autentiska och skapar en olycklig uppdelning mellan det som finns innanför skolan och det som finns utanför.

Kapitel 2

Nagel (1996) beskriver idén med *learning through real-world* som ett integrativt lärande där hela samhället utgör lärmiljö. Denna idé har under de senaste decennierna visat sig vara ett intresseväckande arbetssätt i exempelvis naturvetenskapliga ämnen (Jacobsson, 2001). Utgångspunkten i ett autentiskt lärande (the real-world-learning) är enligt Nagel (1996) att både kunskapen och kunskapsvägen är integrerad. Grundkonceptet är problemlösning, oftast i grupp, med autentiska samhällsnära uppgifter, det vill säga problem hämtade från verkligheten. Syftet är att skapa en meningsfull kontext för lärande genom att låta elevernas intresse styra processen så att de känner att de äger problemet. Lärarens roll är att handleda och stödja men också att utmana elevers kunskaper och föreställningar. Ett viktigt syfte med verklighetsbaserad undervisning är att eleverna ska presentera sina resultat för samhället (bistå med service) och delta i den aktuella samhällsdiskussionen. "Real-world problem solving provides a rich context with deep meaning for students as they search for solutions to problems and issues of concern to themselves and to the community" (Nagel, 1996, s. 22). Jacobssons (2001) studie av elevers problemlösning i grupp kring växthuseffekten beskriver en kunskapsutveckling som gynnas av elevers fria val av lärstrategier, arbetssätt, organisationsformer och möjligheter att påverka sitt arbete. Han ser den verklighetsbaserade problemlösningssprocessen som en framkomlig väg för att öka förståelse och intresse för naturvetenskap.

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

I föreliggande studie, liksom i Törnquists (2000) studie, är musikalproduktion i fokus. Denna kan beskrivas som en autentisk verksamhet, i betydelsen av att vara en väl etablerad kulturell företeelse i samhället utanför skolan. Detta uttrycks i upplevelsen av att det är "på riktigt" (Törnquist, 2000, s. 108). När musikalerna flyttar in i skolan sker ett intressant möte med skolans kultur. Musikalproduktionen skapar en annan dimension i skolarbetet, där både lärare och elever får använda sina kunskaper och färdigheter i ett nytt sammanhang. Detta kan jämföras med Stålhammars (1995, 1999) diskussion kring enkulturation i termer av transmission (kulturöverföring) och ackulturation (kulturpåverkan). Olika kulturer påverkas av varandra och uppstår i nya former. Musiken och musikundervisning ingår exempelvis alltid i ett vidare sammanhang och har således en relation till olika kontexter. Det måste finnas "en strävan att försöka förstå musikens

plats i och genom kultur och även kultur i och genom musik" (Stålhammar, 1999, s. 72).

I min tolkning av Brown, Collins och Duguids (1989) tankar om kognitivt lärlingsskap, lägger jag tyngdpunkten på ämneskulturen, det vill säga att varje ämne har sin bestämda kultur och sitt speciella sätt att kommunicera. Detta kan jämföras med Vygotsky (1926/1999) som menar att varje disciplin har sitt berättigande och sin verkliga framträdelseform.

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

Projektarbete framstår som en utmaning för skolans rådande kultur menar Blossing (2002) med sina erfarenheter från gymnasieskola och vuxenutbildning. "Det handlar om att beakta och verka på många nivåer samtidigt, på individuell, kollektiv och organisatorisk nivå." (s. 22). Den individuellt förankrade lärarrollen manas till förändring, vilket är en utmaning för den ofta ensamarbetande läraren.

Det som skiljer projektarbete från skolans vanliga rutiner är, att elever under en sammanhängande tid får genomföra och ansvara för ett arbete från idé till ett färdigt resultat. Projektarbetet innefattar även ett klart avgränsat mål samt samverkan mellan olika ämnen, lärare och aktörer utom organisationen (Ekholm, 2002). Autenticiteten behöver inte betyda stora arrangemang och tidsomfattande projekt utan kan byggas in på ett enkelt sätt i dialogen mellan lärare och elever. Dysthe (1996) menar att läraren kan skapa autentiska situationer genom att ställa autentiska frågor där svaret inte är givet, till skillnad från frågor som endast kontrollerar vad eleverna lärt sig.

Att skapa engagemang och intresse hos elever är i skolvärlden en pedagogisk utmaning och har bidragit till utveckling av olika metoder och arbetsformer. Egentligen är idén att autenticera skolan ingen ny företeelse. Det dialektiska mötet mellan teori och praktik och mellan vetenskap och vardagskunskap, kan exemplifieras med pragmatismen och med Vygotskys kunskapssyn där skolans begreppsvärld skulle möta de vardagliga spontana begrepp, som barnen utvecklat genom sin egen erfarenhet (Dewey, 1999; Vygotsky, 1926/1999). Aktivitetspedagogiken eller reformpedagogiken som kan sägas vara en vidareutveckling av projektarbetsmodellen har sina rötter i 1800-talets senare del och William Heard Kilpatricks tankar kring lärandets praktiska förankring. Detta kan kännas igen i Deweys teorier, sammanfattade i uttrycket *learning by doing* (Dewey, 1934/1980). Med utgångspunkter i praktiska kunskaper och erfarenheter skulle eleven möta den teoretiska kunskapen och skolans olika ämnen. Att

Kapitel 2

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

Sammanfattningsvis kan sägas att det finns många övergripande gemensamma nämnare och generella arbetsätt i olika projektarbetsformer och så kallat verklighetsbaserat lärande. Det som skiljer dem åt är uppgiftens beskaffenhet och problemlösningens karaktär. I föreliggande studies musikalproduktionsexempel är formen förutbestämd, med viss modifikation, men innehållet är oförutsägbart, vilket skiljer sig från reproduktivt musikaliskt arbete där både form och innehåll är givna. I projekt eller integrerade arbetsformer som exempelvis Jacobsson (2001) diskuterar är innehållet mer förutsägbart men formen är oförutsägbart. Den aspekt som tydligast förenar samtliga arbetsformer är idén om en produktiv kunskapsprocess som resulterar i en produkt. Detta är ett viktigt pedagogiskt incitament i lärandet som uppmärksammas av Bruner (2002), som menar att produktion i olika former är en väsentlig aspekt i ett lärande klimat.

2.4 Från begreppsvärldens motsättningar till omsättning i praktiken – en tillbakablick

Bruner (2002) påvisar att de narrativa konsterna (musik, sång, drama, skönlitteratur och liknande) snarare använts som dekorationer än som genomgripande former för lärande. Det är inte endast berättelsernas innehåll som berör oss utan "det konstfärdiga sätt på vilket de berättas" (s. 59). Den kunskapsyn som Bruner lyfter fram har fått en ny aktualitet i dagens skola i begrepp som *estetiskt* och *musiskt* lärande, men kan delvis härledas ur antikens syn på *mousiké* och de sköna konsterna.

Ursprunget till vår benämning musik kommer från det grekiska ordet *mousiké*, som då hade en annan betydelse än vad vi idag vanligtvis lägger i ordet musik. I den grekiska kulturen framstod musiken, språket, bildkonsten, dikningen och dansen som en helhet och var ett centralt fenomen i

förståelsen av verkligheten. Det musiska var tillägnat musernas gudomliga konstarter och betraktades som en spegelbild av tillvarons mening och ordning och blev ett viktigt redskap i fostran och undervisning (Rainbow, 1989). Antikens estetiska grundsyn med musiken som en starkt påverkande och samordnande kraft för kropp och själ förknippades även med hälsa och livskvalitet och blev därmed också knuten till medicinen. Enligt "etosläran" (antikens musiktänkande) hade skalor och olika tonarter speciella egenskaper och i den kosmologiska teorin var musiken och hela universum uppbyggd runt samma talförhållande. "När musiken nådde människan, kunde själen 'stämmas' som en harpa, disharmoni kunde stämmas om till harmoni (Ruud, 2002, s. 18). Musiken tillmättes således både magiska, medicinska, terapeutiska och danande egenskaper.

I en konstarnas helhetstanke uppstod dock det konstnärliga och praktiska som två konfronterande krafter. Konstnjutning, arbete och lek stod enligt Huizinga (1945) nära varandra. När det gällde musik (*mousiké*) gjordes dock en åtskillnad mellan den musiska konsten (den som gudarna och muserna rådde över) och den plastiska och mekaniska (den bildliga hantverksmässiga konsten). Såsom Huizinga beskriver det är det lekelementen som utmärker skillnaden. "I de musiska konsterna består det egentliga estetiska förloppet däri att de utföras" (Huizinga, 1945, s. 182). Även om bildhuggarens, byggmästarens och krukmakarens skapandeprocesser är långa och arbetsamma och bygger på en estetisk impuls, är skillnaden på produkterna att bildkonstnärens skapandeförlopp inte är synligt. "Verkan av hans konst beror inte som i musiken på en speciell framställning eller ett uppförande genom konstnären själv eller någon annan" (s. 183). Konstverket lever sitt eget liv, ingenting kan i praktiken hända med det längre, det är så att säga färdigt och är inte beroende av någon utövare. Konst i skrivande och talande form, musik, sång och teater och drama bildade en musisk enhet, men bild och hantverkskonst betraktades som något annat. Det som skilde dem åt var den nurelaterade aktiviteten det vill säga förloppet och *framförandets process*. Under historiens gång har innebörden i begreppet musisk förändrats och tagit sig olika vägar. Redan under antiken avgränsade exempelvis Aristoteles *mousiké*-begreppet till tonkonsten (Rainbow, 1989). Musikens separation från de övriga områdena är en genklang från antik- och medeltid som präglar vårt ämnestänkande. Det har också öppnat upp för en distinktion mellan det praktiska musicerandet och den teoretiska bildningen. "En distinktion som hade viktiga sociala implikationer eftersom de musiklärda såg med förakt på de teoretiskt utbildade praktiska musikutövarna" (Bohlin, 2003). En sådan resonans framkommer exempelvis i den övergripande kultursyn som HSFR (1984) (det humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet) presenterar i sin forskningsrapport om kulturyttringar. Rapporten redovisar två

Kapitel 2

olika kulturbegrepp, det antropologiska och det estetiska, representerande en bredare respektive snävare kultursyn. Det estetiska kulturbegreppet har samhörighet med de sköna konsterna, det vill säga musernas konst och "förutsätter en särskild kunskap och skolad uppmärksamhet hos mottagaren" (HSFR: 1984, s. 15) medan den bredare antropologiska synen förknippas med en mera praktisk och vardagsnära samhällskultur, socialisationsprocesser och gemensamma aktiviteter (HSFR: 1984; Olsson, 1993). Dessa olika tolkningar av kulturbegreppet har på många sätt upptagit den kulturpolitiska debatten såväl som den musikpedagogiska.

2.4.1 Olika ämnesgrupperingar

Det finns en grundläggande problematik i ämnesdiskussionen kring musik och andra estetiska ämnen som bottnar i det konstnärliga, det vetenskapliga och hantverk. Brown, Collin och Duguid (1989) framhåller det autentiska i varje ämnes kultur och ser därför skolans organisering i olika ämnen som ogripbar. Sammanfattningsvis kan sägas att problematiseringen kring ämne och vad ett ämne egentligen är, finns inom alla ämnesområden och på olika nivåer.

I 1958 års folkskolestadga skilde man på läroämnena, övningsämnena och yrkesämnena, där de två sista mer inofficiellt benämndes som färdighetsämnena eller praktiska ämnena. Deras motsats var de så kallade läroämnena eller de teoretiska ämnena (Frankman, 1958). I en senare kategorisering betecknas läroämnena som allmänna ämnena, där svenska och matematik räknades till de grundläggande färdighetsämnena. Musik, bild (teckning), slöjd, idrott (gymnastik) och hemkunskap hörde till estetisk-praktiska ämnena (Lgr 62). Dessa ämnena, har i senare läroplaner fått benämningen praktisk-estetiska (Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94).

Ett blocktänkande i kombinationer av exempelvis pedagogik, svenska, matematik, bild och musik och en del andra ämnen resulterade i beteckningen *kommunikationsämnena* under 1970-talet (SOU 1978: 86). Enligt Emanuelsson (1990) var den praktiskt-estetiska gruppering, som innefattade en mängd ämnen med olika karaktär – musik och bild såväl som hemkunskap, konst- och musikhistoria, slöjd och gymnastik – inte sakligt motiverad. Det var en "redaktionell felskrivning - alternativt feltolkning av ordkombinationen" (s. 41) som avsåg praktisk och estetisk och inte ett sammansatt ord. Det framfördes kritik mot denna beteckning under 1980-talet och det var framför allt ämnena bild och musik som inte kände sig hemma i ämnesgrupperingen. Nilsson (2002) hänvisar till Khan (författare till musiksupplementet i Lgr 69 samt Lgr 80) som framhåller samlingsnamnets fördelar då det riktade uppmärksamheten på elevens egen aktivitet inom musikämnet. Vad som än gäller i diskussionen om detta samlingsnamn, har det praktiskt-estetiska blivit ett vedertaget begrepp. I senare lärarut-

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

I Lärarkommitténs slutbetänkande (SOU 1999: 63) talas det om den praktiska och den estetiska kunskapen. Detta skulle kunna antyda ett försök att inte behandla dessa ämnen som ett ämnespaket utan även att lyfta fram deras särart.

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

Det görs dock en olycklig åtskillnad mellan det praktiska och teoretiska. Citatet visar att praktiska och estetiska kunskaper associeras med upplevelsen och med den kroppsliga färdigheten. Begreppet *vetande* begränsas således fortfarande till hjärnan och den *vetande kroppen* berörs inte.

En åtskillnad mellan det praktiska och estetiska är en problematik som lever kvar i människors tänkande än idag i exempelvis diskussionen om hantverk kontra konstnärlighet, men även i den nämnda dikotomin mellan det praktiska och teoretiska (hand och hjärna). Det specifika i varje konstform, som antyds hos Huizinga (1945) och som gör att man kan skilja dem åt har också senare visat sig i problematiken kring ämnesgrupperingarna. Grupperingen av de *praktisk-estetiska* ämnena, som snarare motiveras av rationella och organisatoriska skäl, har inte så mycket gemensamt med den ursprungliga idén kring musiké-begreppets helhetsideal. Den spänning och kunskapsutveckling som finns i det dialektiska mötet mellan olika ämnen, såväl teoretiska som praktiska och estetiska framstår inte som ett fundament i elevers lärande. De praktiska och estetiska används i högre grad som stimulans och redovisningsform. Denna tendens visar sig exempelvis i Lander, Almius och Odhagens (1995) studie, där det praktiska och estetiska används för att öka elevers motivation. När lärare i naturvetenskapliga ämnen planerar experiment ser de inte bara till deras fördelar som intellektuella modeller utan också att de ska vara roliga att utföra. Praktisk-estetiska ämnen ses här som en tillgång. Producerande uppgifter i olika litterära former, dramatisering och rollspel är andra exempel på tillgångar i den intellektuella undervisningen.

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

Kapitel 2

rymme och även om grupperingar präglar vårt tänkande så är integreringen av dem inte självklar. I anglosaxiska länder är däremot de konstnärliga ämnena integrerade i ett block "Arts education", vilket har föranlett generaliseringar och därmed ett hot mot konstarnas särarter (Elsner, 1999). Hotbilden speglar delvis en kamp om tidsutrymmet i skolan, vilken även präglat den svenska diskussionen om den timplanelösa skolan (Lindgren & Folkestad, 2003, 2005).

En viktig erinring när det gäller det musiska är att det fanns som idé långt innan uppdelningen i ämnen. Då riktades uppmärksamheten på det kvalitativa, upplevelsen och aktiviteten istället för ämnestillhörighet och organisatorisk problematik (Seidenfaden, 1978). Nielsen (1998) framhåller att man inte kan betrakta ämnesintegrerade former genom att se additivt på olika ämnen utifrån fackmässiga kriterier. Förståelsen av det integrerade ligger i att man uppnår något annat. I Törnquist (2000) uttrycker eleverna en oproblematiserad syn på det integrativa och ser musikalprojektet som en möjlighet att inom musikundervisningen få arbeta med andra uttrycksformer. "Skulle de syssla med musik hela tiden så skulle de [enligt Daniel] bara bli bra på att sjunga 'men man kommer inte att utveckla alla sina musiksinnen'" (s. 79).

2.4.2 Musiken – mål eller medel i undervisningen?

Huruvida musiken är, bör eller skall vara ett *mål* eller ett *medel* i undervisningen är återkommande inslag i den musikpedagogiska diskussionen. Musiken ingår idag i snart sagt all verksamhet i skolan, vilket kan få konsekvenser för musik som ett konstnärligt ämne och musik som ett pedagogiskt ämne (Varkøy, 2000). Varkøy diskuterar detta i begrepp som *autonomi* och *heteronomi*. Autonomi betecknar i stora drag en estetik där musiken är en självständig konstform, isolerad från en utommusikalisk kontext. Heteronomi är i stora drag en estetik där musiken är förbunden med något utommusikaliskt. Det allmänpedagogiska tenderar att expandera på bekostnad av det musikpedagogiska, menar Varkøy.

Upprinnelsen till en livlig musikpedagogisk debatt under 1990-talet bottnar också i konfrontationer mellan de två ytterligheterna autonomi och heteronomi. Som exempel kan nämnas debatten mellan Reimer och Elliot där Reimer betonar den estetiska fostran medan Elliot i stora drag ser musiken som ett socialt fenomen. I realiteten kan detta omsättas till en musikundervisning med en kunskapsväg som betonar läran om musik och en praxial musicerande kunskapsväg (Reimer, 1993, 1996; Elliott, 1996). Som tidigare framgått påvisar Sandberg (1996) att lärares föreställningar om musikens uppgift huvudsakligen har två riktningar: en *normativ estetisk musiksyn* och *kommunikativ musiksyn*. Dessa riktningar speglar i grova drag en syn på musiken som mål respektive medel i undervisningen. Ser man

däremot på den didaktiska funktionen så framträder dessa riktningar inte som divergerande. Med musiken som mål betonas musikalisk kommunikation och upplevelse samt musikaliska färdigheter, vilket sätter det musikaliska hantverket och musikaliska förebilder från olika genrer, ungdomskulturer och populärmusik i förgrunden. Det är i huvudsak det musikaliska innehållet som dominerar en sådan undervisning. När musiken betraktas som ett medel sammansmälter den personliga och sociala utvecklingen och bestående värden och ideal, där elevens allmänna kunskapsutveckling samt musikens glädje- och gemenskapsfunktion betonas. Såväl utommusikaliska idéer, elevens eget behov och intresse samt traditionsbevarande aktiviteter genomsyrar denna funktion.

2.4.3 Kultur, det estetiska och skolan

Det finns en problematik i att definiera begreppet kultur. Våra liv domineeras av en mångfald kulturer i storheter från det globala, etnisk tillhörighet, nationell identitet, till vardagens mångskiftande lokala kulturer. Folkestad (2002) framhåller att "an individual can have more than one cultural identity, and it might be that the global multicultural person of today is characterized by having the possibility of and ability to choose and change between several cultural identities" (s. 154). Grundtanken i Vygotskys kulturhistoriska teori är enligt Lindahl (2002), att människan föds in i en bestämd kultur i en social och historisk miljö. I den aktiva rollen som deltagare i kulturen har människan inte bara en kulturbärande funktion utan också en nyskapande. Genom kommunikation med andra människor lär sig individen miljöns begränsningar och möjligheter. Individen utvecklar en förmåga att låta sig påverkas och påverka och förändra sin omgivning och blir också en kulturskapare.

I den kulturpolitiska debatten har som tidigare nämnts, kulturbegreppet tilldelats en mängd olika betydelser som kan uppdelas i en vardaglig riktning och en bildningsriktning (Olsson, 1993; HSR 1984: 15).

Den skarpa gränsdragning som skedde mellan konstmusik och populärmusik under 1800-talet bottenar i den föreställning om konstmusiken, som växte fram i den estetiska debatten under 1700-talet. En debatt som resulterade i den ovan nämnda snäva respektive breda kultursynen (Sundin, 2001, 2003). Musiken började då jämföras med andra konstarter och konstmusik blev en musikalisk genrebeteckning. Konst blev således en kvalitetsbeteckning, som krävde viss kunskap för att åtnjutas, i motsats till "populär", vars positiva ordbetydelse förändrades till något negativt i den kulturella världen. Det populära stod i stället för en anpassning till den breda, rådande musiksmaken, medan konstmusiken krävde ett kunnigt närmande för att förstås (Sundin, 2001; Olsson, 1993). Detta förhållnings sätt präglade kulturbegreppet fram till mitten av 1900-talet. Enligt Sundin

Kapitel 2

(2001, 2003) påbörjades ett förändringsskede under 1960- och 70-talen då det antropologiska kulturbegreppet ställdes mot det estetiska kulturbegreppet. Den folkliga kulturen och populärkulturen blev betydande komplement till den traditionella borgerliga högkulturen, finkulturen. Finkulturen och lågkulturen sågs först som varandras motsatser för att så småningom ses som mer likvärdiga.

Det estetiska kulturbegreppet är således problematiskt och mångfasetterat. I ett intressant och omfattande forskningsprojekt om *Kultur och skola* visar det sig att begreppet *estetik*, med en bredare betydelse har tagit plats i skolan (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003). Författarna talar om det multietetiska och menar att i stora delar av samtidskonsten uppträder inte de estetiska uttrycken skilda från varandra. Dikotomin mellan tradition och förnyelse lever dock kvar i nya begrepp, som den *modesta* (traditionella) och *radikala* (nya) *estetiken*, där skolan företräder en modest estetik med en föråldrad icke förändringsbar inställning (Thavenius, 2004). I den radikala estetikens idé ska konsten på ett sätt fungera som motvikt mot "det alltför fyrkantiga, det alltför utslätade och färdigpackade" (Aulin-Gråhamn & Thavenius, 2003, s. 217). Finkultur och lågkultur framstår enligt författarna fortfarande som ett problem. Detta kan jämföras med den didaktiska problematiseringen av populärmusikens vara eller icke vara i en undervisning bunden till den västerländska klassiska musiktraditionen (Green, 2001). I den svenska skolans estetiska praktik är det massmediala samhället och populärmusiken sedan några decennier tillbaka en självklar del i musikundervisningen. Musikens utveckling från skolmusik till musik i skolan (Grahn-Stenbäck, 1995; Ståhlhammar, 1995) bekräftar detta.

Aulin-Gråhamn och Thavenius (2003) öppnar bland annat upp för ett sådant perspektiv genom att införa *marknadsestetiken* i problematiseringen av skolans kultur. Det sinnliga, det sociala, kommunikativa och verkligheten uppfattad genom ett estetiskt perspektiv är aspekter av det estetiska som bör ges utrymme, menar de. Konstens utmaningar handlar inte endast om det konstnärliga skapandet utan också om att kunna samtala och ifrågasätta, vilket ger utrymme för konstens intellektualitet och ett kritiskt förhållningssätt.

Det breda estetikbegreppet diskuteras även av Sundin (2001, 2003), som menar att det genomsyrar alla kulturyttringar. Estetiken är således inte något självständigt utan ska ses som aspekter av vår omvärld såväl i vårt handlande som i vår kritiska reflektion kring den. Estetik betyder således olika saker i olika sammanhang, vilket även aktualiserar problematiken mellan läraren som pedagog och läraren som konstnär. Pedagogen ställs inför olika värderingsfrågor som inte endast är kopplade till den allmänna estetiseringen i samhället utan också till olika uttryckssätt, konstformer och olika ämnens estetiska värdegrunder. Ruud (1994) lyfter exempelvis fram

ett musikhistoriskt perspektiv, där musikpedagogiken under några decennier har rört sig från en självklar utgångspunkt i den så kallade klassiska traditionen (som central kultur), till en subkultur bland andra subkulturer. En sådan rörelseriktning får konsekvenser för undervisningen och fördjupar frågeställningen kring musikens kunskapsområden. Ett musikpedagogiskt spørsmål är således hur skolan förhåller sig till kulturens mångfald och hur detta realiseras i praktiken. Vad händer exempelvis med den breda så kallade populärmusiken när den flyttar in i skolan? Ericssons (2002) studie visar på en tendens, där estetiseringen innebär att applicera normativa västerländska konst- och populärmusikaliska värdekriterier på populärmusiken. Begrepp som högt och lågt och bra och dåligt har blivit bedömningskriterier. En sådan prognos skulle innebära att vi på många sätt är tillbaka i den snäva estetiska kultursynen och en motsättning mellan den institutionella skolmusiken och musiken "utanför".

I lärarutbildningskommitténs förslag till den nya lärarutbildningen talas det, som tidigare nämnts, om ett samhälle i förändring där konst, kultur och estetik får en allt större plats. "Kunskapsformer såsom vetande och konst som ett estetiskt uttryck berör alla ämnen i skolan och ska uppfattas som komplementära och inte som skilda åt" (SOU 1999: 63). I Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94), framgår att det estetiska ska *uppmärksammas*. Detta kan innefatta allt från smakfulla klassrumsinteriorer till övergripande resonemang om samhällets estetisering och de konstnärliga ämnenas centrala kunskapsformer. Estetiken visar sig inte vara helt lätt att förankra på grund av de skilda uppfattningar som existerar.

Det saknas en pedagogiskt förankrad teori för den estetiska verksamheten i skolan, vilket enligt Lindgren och Folkestad (2003) bottnar i en definitionsfråga. Hjort (2002) menar att företrädare för vissa ämnen, speciellt de konstnärliga, anser sig ha tolkningsföreträde, medan andra ser estetiken som ett förhållningssätt till verksamhet över huvud taget. Detta behöver inte betyda att det finns en motsättning. Problematiken tar i stället sin utgångspunkt i det estetiska som aktivitet, det vill säga om man eftersträvar kunskaper och färdigheter *i* eller kunskaper *om* estetik. I föreliggande studie står själva skapandet i fokus, det vill säga det estetiska som läroprocess. Denna företeelse kan sammanfattas med det Ziehe (1989) och Dale (1990) argumenterar för, nämligen ett estetiskt synsätt i skolan, som lyfter fram de estetiska ämnenas potential i vårt sätt att se, tolka och förstå vår omvärld. Dale (1990) talar vidare om behovet av en balans mellan den fria självreglerande utvecklingen och bildningen. Han pekar på en utveckling i termer av kulturell stagnation som snarare förenklat utbildningsprocessen i stället för att arbeta med dess möjligheter. Sammanfattningsvis kan sägas att mötet mellan kultur, estetik i en bredare betydelse och bildning har genom kulturella samhällsförändringar fått en ny aktualitet. Estetiseringen

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

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

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

Enligt Vygotsky (1930/1995) är barnets lek ett förberedande steg till det konstnärliga skapandet. Leken kan med en sådan utgångspunkt bli ett spelrum och ett pedagogiskt verktyg i skolans värld.

Lindqvist (1995) visar med utgångspunkt från Vygotsky och den kulturhistoriska teorin om lek, hur barn och vuxna utvecklas tillsammans i en dialog mellan fantasi och verklighet. Leken blir således en kulturell verksamhet där både barn och vuxna kan mötas. Den gemensamma upplevelsen är central i detta möte, där tolkning och gestaltning av upplevelserna skapar en gemensam betydelsevärld. De vuxnas dramatisering och rollkaraktärer öppnar nya kontaktytor, vilket visar sig vara betydelsebärande för utveckling och lärande hos både elever och lärare. Den dramaturgiska idén i pedagogiska sammanhang är intressant för min egen studie.

Lek och musikaliskt skapande möts i Nilssons (2002) studie som undersöker barns (7-8 års ålder) musikskapande med synt och dator. Nilsson använder ett lekteoretiskt perspektiv för att förstå och förklara musikskapandets praktik. En praktik där "barnens musikaliska erfarenheter och kompetens, deras kulturella praktik, datorn och synten och de erbjudanden att skapa musik som barnen får" (s. 187) inspirerar till utforskning och experimenterande. Idéer och motiv, lek och känslor och livsvärld kommer till uttryck i barnens egen musik. En potentiell förmåga visar sig således genom elevers personliga erfarenheter och det egna skapandet, vilket också framgår i Folkestads (1996) studie. Han påvisar hur dialektiken mellan ungdomars gängse datoranvändning, eget musicerande och musikskapande kan leda till ett eget meningsfullt skapande: "Instead of merely receiving music completed by others, children of today want to take part in the creation of themselves" (s. 18). I Folkestads och Nilssons studier är det individuella skapandet i fokus. I föreliggande studie behandlas det kollektiva skapandet. Det som är gemensamt för studierna är den skapande och gestaltande processen, det vill säga en lärprocess som accentuerar det konstnärliga, upplevelsen och erfarenheten som betydelsebärande faktorer i kunskapandet. Samtidigt är den en viktig länk i barns och ungdomars

meningsskapande. Föreliggande studie fokuserar lärares meningsskapande i en kreativ process.

Folkestad (1989) definierar två förhållningssätt till musikaliskt lärande: ett informellt, där medvetandet är riktat mot *att spela* och ett formellt, där medvetandet är riktat mot *att lära sig spela*. Saar (1999) benämner denna distinktion som *musikalisk* respektive *pedagogisk* inramning. Den kommunikativa dialogen mellan det musikaliska sammanhanget och det som musikern måste lära för att kunna musicera är framträdande i Saars (1999) studie. Ett genomgående tema i Saars studie är lusten att spela tillsammans. Upplevelsen och erfarenheten relateras till den gemensamma aktiviteten, vilket är centralt i min egen studie.

En växlande pedagogisk och musikalisk inramning framträder även i Heilings (2000) studie som fokuserar musikaliskt lärande, gemenskap och sammanhållning i en amatörorkester. Här synliggörs musikalisk utveckling i ett socialt och estetiskt målrelaterat samspel. Det visar sig att orkestarmedlemmarnas musicerande är beroende av olika ledarstilar hos dirigenterna, i detta fall en öppen informell och en styrande formell. Dessa faktorer penetreras i föreliggande studie.

I Ericssons (2002) samtal med ungdomar om musikaliskt lärande framkommer intresse, påverkan och inflytande, autonomi, förmåga och miljö som centrala aspekter. Intresset är utgångspunkten för allt lärande. Elevernas inflytande över verksamheten framstår som en viktig faktor. Vidare framhålls en tillåtande miljö, många möjligheter att musicera, lyssna på musik och aktiva mötesplatser med speltillfällen för publik som viktiga faktorer. Ungdomarna i Ericssons empiri ger också "uttryck för en inställning att kreativitet flödar bäst i en lärarfri miljö..." (s. 190), vilket i sin tur understryker den enskilda individens ansvar för att lärande verkligen ska äga rum. Även det sociala samspelet och samarbetet lyfts fram som viktiga aspekter av ungdomarna i Ericssons studie. Han framhåller att "begreppet samarbete intar en framskjutande position i talet kring musikaliskt lärande" (Ericsson, 2002, s. 190). Ericsson beskriver en miljö för lärande som har många beröringspunkter med min egen studie. Det gäller såväl den kollektivitet som visar sig i Ericssons samtal med ungdomarna, som individens egen identitet och personliga utveckling.

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

Kapitel 2

Pedagogisk forskning inom musikalområdet är svårfunnen. Det finns en del rapporter och utvärderingar av musikteaterprojekt inom ramen för amatörverksamhet Mannergren (1990), Chaib och Mannergren (1993) samt dokumentation av musikalprojekt Ek (1989). I Chaibs (1996) studie fokuseras interaktionen mellan olika aktörer och hur ledarnas stil och egenskaper påverkar teaterarbetet som helhet. Ledarnas strategier för arbetet formas i samstämmighet med de involverade och ungdomarna upplever en accepterande atmosfär. Många ungdomars val av fritidsaktiviteter rymmer starka inslag av kreativa skapande sysselsättningar, oftast i olika kommunikativa och konstnärliga blandformer. Chaib menar att de teaterspelande ungdomarna oftast är intresserade av musicerande, teckning och diktning. Estetiskt praktiskt gestaltande blir möjligt genom teaterskapandet som tränar såväl emotionella och sociala som kognitiva värden. Chaib påvisar uttrycksformers komplementära aspekter, vilka tillsammans skapar förutsättningar för en personlig utveckling. Studien har många beröringspunkter med min egen.

I Tamblings (1999) forskningsrapport om tre kulturbevarande utbildningsprojekt organiserade av Royal Opera House Education Department möts elever, lärare och professionella artister i en gemensam kontext. I de tre olika fallstudierna används tre olika tillvägagångssätt a) förmedling (lecture-demonstration), (b) produktion tillsammans med professionella artister (creating a production) samt (c) skriva en opera (write an opera). I det första förmedlingsexemplet presenteras en uppsättning scener från kända operor. Lärare och elever aktiveras genom att iakta och lyssna och behållningen kan sedan användas som inspiration och exempel för klassrumsaktiviteter och för att göra musik. I projekt nummer två beskrivs ett samarbete mellan ett antal högskolor med studenter och lärare samt professionella artister. Relationen mellan studenter och professionella artister framstår som motivationshöjande. Artisternas kunskaper och färdigheter, vilka är direkt kopplade till musikteater framstår som mer relevanta för studenterna, även om också läraren besitter kunskaper inom området. Lärarna har i sitt deltagande en stark pedagogisk inriktning, där värdet av projektet kan översättas till undervisningsmål. Läraren och artisten kompletterar varandra i sina olika funktioner och utgör tillsammans en länk mellan det konstnärliga och pedagogiska. Det tredje exemplet beskriver en nyskapande produktion, där lärarna utbildas genom att själva producera en opera och sedan startar upp ett projekt på en skola. Detta fortbildningsprojekt motsvarar det som lärarna i Törnquist (2000) genomgått. Tambling menar att lärarna är nyckelpersoner med sin förmåga att överblicka och styra projektet, till skillnad från artister som är fokuserade på speciella detaljer i produktionen. Att eleverna tilldelas olika funktioner inklusive det artistiska framförandet, möjliggör ett engagemang som deltagare och inte

Bakgrund, syfte och forskningsfråga

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

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

De konstnärliga ämnenas (creative arts work in school) syfte, mål och lärande undersöks av Hargreaves (2002). Resultatet visar att lärare och elever har olika uppfattningar om målen med aktiviteterna men mer lika uppfattning ifråga om vad eleverna lär sig. Lärare understryker vikten av kunskapsutveckling, såsom begrepp, analytiskt kunnande, uttrycksförmåga, kreativitet och social kompetens (samarbetsförmåga) som viktiga aspekter. Med andra ord, mål som kännetecknas av ett bredare utbildningsperspektiv med betoning på individens allmänna utveckling. Elever lyfter fram kunskaper i konstnärliga tekniker och färdigheter samt förvärv av ny information som mål med verksamheten, vilket kan sammanfattas med en funktionell syn. Både lärare och elever menar att de lär sig specifika konstnärliga tekniker och färdigheter, men lärare betonar aspekter av den individuella utvecklingen medan eleverna betonar förvärv av ny information.

Kapitel 2

När det gäller produkterna som eleverna framställer påvisar Hargreaves (2002) en problematik kring ägandeskap (ownership). Divergerande uppfattningar är att elever menar att det är lärarnas verk eftersom de tillrättavisar och ger direktiv. En del elever visar väldigt klart att de gör aktiviteterna för lärarnas skull. Andra menar att de äger det de gör, vilket också innebär att eleverna inte vill bli tillrättavisade. Lärares ambitioner är dock att åstadkomma en stödjande miljö där elever kan uttrycka sig själva och utvecklas utan lärarnas hjälp. Ett resultat som inte omskrivs är, att många lärare inte vet något om eller är osäkra på målen. Detta kan jämföras med de något fler elever som också är osäkra på varför de gör aktiviteterna. I studien framgår inte om det förekommer gruppaktiviteter eller inte, vilket gör att det kan vara svårt att tolka resultatet. I aktiviteter som elever gör individuellt är det troligtvis svårare för eleverna att se en social utveckling. Studien synliggör således en problematik med de konstnärliga ämnens plats och funktion i skolan, där sociala och konstnärliga mål inte uppfattas som integrerade. Vidare synliggörs vikten av former för det konstnärliga arbetet där produkterna kan sättas in i ett större sammanhang.

Vikten av att elever ser sig själva i relation till andra medverkande framträder i Törnquist (2000) där elever lär sig samarbeta genom det sociala samspelet i den kollektiva skapandeprocessen. Studiens resultat beskrivs i fem kategorier: 1) *Arbetsätt och arbetsformer*, 2) *Socialt samspel*, 3) *Upplevelse*, 4) *Lärande* och 5) *Skapande*. Betydelsebärande kvaliteter i den första kategorin är möjligheter att arbeta i mindre grupper och ett elevansvar med en varierande arbetsfördelning. Repetitionerna då det musikaliska interpretationsarbetet med elevernas kompositioner vävs samman med det sceniska, upplevs som särskilt engagerande. I den andra kategorin framträder samarbetet, personlighetsutveckling och gemenskapskänsla som gränsar till den tredje kategorin, där elevernas livsvärld, prestationstänkande och emotionella förhållande till musikalproduktionen blir synligt. I kategorin lärande framträder erfarenhet och färdigheter som viktiga komponenter, men också möjligheterna att lära sig om kamraterna, om sig själv och om lärar- och elevrollen i den pågående verksamheten. Den sista kategorin betonar fantasi, nyskapande och tiden som en viktig faktor i det kollektiva skapandet samt produktens betydelse för hela processen. Resultatet visar vidare att projektet erbjuder ett arbetsätt som bryter mot det traditionella, vilket uppfattas som positivt. Elevernas eget ansvar och samarbete framträder som viktiga aspekter där upplevelser, såväl sociala (värme, sympati, irritation och ilska) som konstnärlig prestation och inlevelse medverkar till en kollektiv gemenskap.

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

Bakgrund, syfte och forskningsfråga

framstår som *ämnesöverskridande*, vilket visar sig hos elevernas oproblematiska förhållningssätt till olika uttrycksformer, där gränsen mellan musik, lek, teater, dramatisering och det litterära skapandet är flytande (Vygotsky, 1930/1995). Detta tar sig uttryck i såväl den gemensamma gestaltningen och kommunikationen som beskrivningen av upplevelser i uppsatsens form. Tidsaspekten visar sig vara en viktig förutsättning, där både skapandeprocessen och andra grupprocesser kan utvecklas till ett socioemotionellt samspel. *Gruppen och det sociala samspelet* är således faktorer som direkt påverkar den växande produkten och därmed resultatet. I det kollektiva arbetet mot en färdig föreställning synliggörs betydelsen av att samarbeta och vikten av att kommunicera egna musikaliska idéer, tankar, åsikter och känslor. Viljan att uttrycka och *formulera sig* framträder i såväl skrivprocess som komposition och praktiskt samarbete. Viljan kan sammanfattas som en form av konstruktiv stökighet (Stålhammar, 1995), där eleverna inte bara prövar och övar utan även *tänker högt* med sina röster och instrument. En viktig iakttagelse hos eleverna är just vikten av denna möjlighet att själva ta ansvar för den process som är igång. Det mål som de föresatt sig framstår som motiverande och den nyskapande aktiviteten bidrar starkt till denna stimulans.

2.5 Syfte och forskningsfrågor

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

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

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

Kapitel 3

Teoretiskt ramverk

Studiens övergripande teoretiska perspektiv kan sammanfattas som grundat i sociokulturell teoribildning. Detta inbegriper en syn på lärande där samspel och kommunikation med andra i en kulturell kontext utgör ett fundament (Vygotsky, 1978; Säljö, 2000; Dysthe, 2003). Med en sådan utgångspunkt är interaktion och samverkan i gemensamma processer en grundförutsättning i lärprocessen, där meningsskapande är en del av individens aktiva deltagande i olika verksamheter (Wenger, 1998).

I föreliggande avhandling är lärares *verksamhet* i fokus. Begreppet verksamhet kan ha olika innebörd men betyder i ett sociokulturellt sammanhang något mer än tillfälliga aktiviteter och tidsbegränsade handlingar (Dysthe, 2003). Leontiev (1986) betonar individens handlingar och framhåller mål och motiv som centralt i människors verksamheter. Målet för en verksamhet ger den en bestämd inriktning, men individen måste även ha ett motiv och ett behov av att uppnå det bestämda målet. Cole, Engeström och Vasquez (1997) betonar aktiviteten som en grund för lärande men för att förstå aktiviteten måste den ses i sitt sociala, kulturella och historiska sammanhang. Det är Leontievs (1986) verksamhetsteori som ligger till grund i detta resonemang. Cole, Engeström och Vasquez (1997) ser människors aktiviteter som delar i ett aktivitetssystem (activity system), där artefakter, deltagare, mål och intentioner inte studeras skilda från varandra.

Relationen mellan aktivitet och verksamhet är en framträdande aspekt i föreliggande studie och kan sammanfattas med begreppet praktik. I Wengers (1998) teori om praktikgemenskaper (communities of practice) är *praktik* ett begrepp som sammanfattar dels görandet som en *aktivitet*, dels *verksamheten* där aktiviteten ingår som en meningsskapande del och som är kopplad till ett vidare sammanhang. "The concept of practice connotes do-

ing, but not just doing in and of itself. It is doing in a historical and social context that gives structure and meaning to what we do" (s. 47).

3.1 Praktikgemenskap

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

Detta är centrala tankar i Wengers (1998) sociala lärandeteori, *praktikgemenskap* som är ett analytiskt verktyg i föreliggande studie. Teorin är framsprungen ur Lave och Wengers (1991) forskning kring lärlingskap (apprenticeship) och teorier om situerat lärande där legitimt perifert deltagande (legitimate peripheral participation) är en viktig kärna. Enligt Lave och Wenger (1991) är inte lärande en isolerad företeelse utan måste ses som en integrerad del i människors olika aktiviteter, över tid. Det innebär att det finns en progressiv process där den lärande både är en länk *i* och beroende *av* den sociala gemenskap där lärandet äger rum. Denna process benämns *legitimt perifert deltagande* och innebär att den lärande börjar lära sig i utkanten av en social praktik för att steg för steg arbeta sig in i och erövra skicklighet, språk, identitet och ritualer och bli fullvärdig medlem. Processen kännetecknas av en struktur där deltagare successivt förflyttar sig i olika *deltagarbanor*. I relationerna mellan nykomlingar och veteraner, mästare och lärling, skapas en dialog mellan aktiviteter, artefakter, identitet, kunskap och praktik, som utgör ett fundament i lärandet. Det situerade perspektivet kännetecknas av att lärande är kontextualiserat och tar sin utgångspunkt i det vardagliga lärandet, kunskapens natur och den sociala interaktionen. Lave och Wenger menar att lärande situeras i praktiken och är på det sättet situationsbundet. Deras tankar kring lärande är grundade utanför institutionen skola.

Wengers (1998) teori har framförallt utarbetats som ett redskap i strategier för organisationsutveckling och ledarskap inom företag. Människors erfarenheter, sociala deltagande och engagemang har i dessa sammanhang ofta varit en utnyttjad resurs. Teorin kan enligt Wenger appliceras på alla former av sammanhang exempelvis skola, skolgårdar, lekplatser och familjen. Praktikgemenskaper är ingen ny företeelse och finns på alla samhällsnivåer från stora grupper på institutioner till vardagspraktikens små grupp-gemenskaper. Vi tillhör också flera av dessa samtidigt eller i växelbruk över tid (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). En skola är en arbetsplats där lärare organiserar sina liv runt närmaste kolleger och elever för att kunna utföra ett arbete. Elever bildar en gemenskap genom att vara ungdomar med en viss stil och intresse. De deltar också i mindre formationer, i klassrum, föreningar, i fritidsintressen och i de flesta situationer sker ett personligt lärande (Wenger, 1998). Praktikgemenskaper ingår som en

Teoretiskt ramverk

integrerad del i vårt dagliga liv men är dock inte begränsade till sig själva som isolerade enheter. De utvecklas i en större kontext – socialt, historiskt, kulturellt och institutionellt med specifika resurser och begränsningar. Vissa gemenskaper utvecklas under lång tid, där kunskap överförs från generation till generation, andra är kortlivade (Lave & Wenger, 1991). Människan är historie- och kulturbärare och historie- och kulturskapare i en och samma process. Det är *deltagande* och *reifering* (ett begrepp som utvecklas senare i texten) som gör detta möjligt, enligt Wenger (1998). Det ömsesidiga intresset för en gemensam strävan producerar inte bara ett omfattande kontinuerligt lärande *i* och *om* praktiken. För många *är* lärandet praktiken, vilket betyder att man inte bryter ut lärande som något exklusivt.

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

För *individ* betyder det att lärande emanerar ur ett engagemang och medverkan i den gemensamma verksamheten. För *gemenskap* betyder lärande att det kommer ur viljan att förbättra och förädla praktiken och på det sättet tillförsäkra sig om nya medlemsgenerationer.

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

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

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

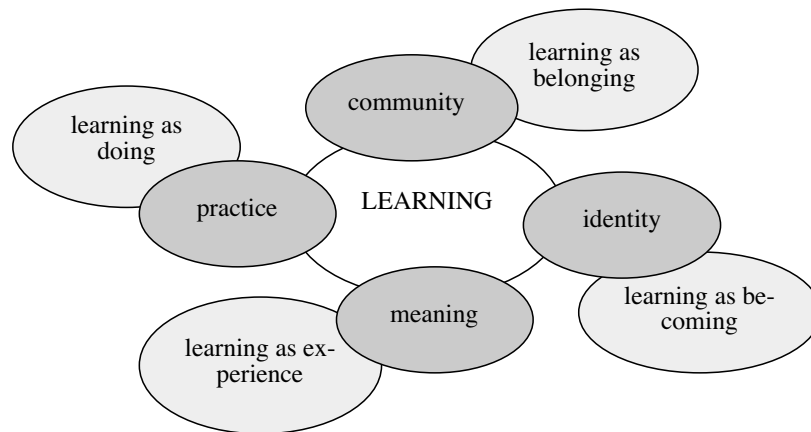
Practice: a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action

Kapitel 3

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

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

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



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

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

Jag uppfattar *meningsbegreppet* som centralt i Wengers teori bygge. Han uttrycker en överordnad betydelse då han framhåller att det är i utvecklandet av mening som praktikbegreppet ska förstås. Praktik existerar således inte i det abstrakta utan existerar därför att människor är ömsesidigt engagerade i handlingar vars mening kan utvecklas såväl individuellt som kollektivt (gemensamt). När Wenger talar om *identitet* är det inte individen själv som är utgångspunkten, även om individens personliga utveckling är en förutsättning för lärprocessen. Det är från ett socialt perspektiv som Wenger närmar sig individen och det betyder att Wenger framhåller individualiteten som en del av praktikgemenskapen. Omvänt kan man betrakta den lärande individen med sitt speciella kunnande som en resurs i gemenskapen. Enligt Wenger är identiteten en personifiering av den levda erfarenheten, såväl den kollektiva som den kulturella och historiska. Han ser således identiteten i förhållande till människors verksamhet där identi-

teten betraktas som något unikt, som skapas i och genom tillhörighet. "It depends on engaging in practice, but with a unique experience" (s. 146).

Wenger (1998) fokuserar således samspelet mellan det individuella och kollektiva och ifrågasätter därmed generella antaganden om inneboende konflikter mellan det individuella och kollektiva. Exempel på sådana konflikter är att det individuella skulle representera frihet och kreativitet medan det kollektiva skulle stå för det begränsande; att de skulle vara divergerande och innefatta helt olika intressen; att livet skulle vara en kompromiss mellan de båda. Wenger förnekar inte att dessa egenskaper finns, men beskriver relationen mellan dem som berikande. Denna relation kan beskrivas som ett *dialektiskt* förhållande mellan det individuella och kollektiva, med den innebörd som Kvale (1997) förespråkar, nämligen att tonvikten läggs "på det nya, det som är under utveckling" (s. 57). Individer kan i Wengers resonemang vara på väg i olika deltagarbanor parallellt med ett kollektivt deltagande.

3.1.1 Meningsskapande

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

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

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

3.1.2 Deltagande och reifiering

Den meningsutvecklande processen involverar interaktion mellan två konstituerade processer som Wenger benämner *deltagande* (participation) och *reifiering* (reification). Wengers (1998) definition av reifiering ger uttryck för en på många sätt bredare innebörd än generella uppfattningar brukar antyda. Enligt Nationalencyklopedin betyder reifikation i "marxistisk teori ett förtingligande av sociala relationer" (Ne, 2005). Begreppet *förtingligande* betyder att mänsklig verksamhet och människor betraktas som saker, vilket kan associeras till något fast, statiskt, känslolokalt och isolerat. Den kritik av skolans förtingligande till följd av moderniseringsprocessen som Ziehe (1994) diskuterar kan ses som ett sådant exempel. Enligt Ziehe har skolans socialitet olyckligt upplösts i två delar: "*förtingligandet* av skolans institutionella sida och *psykologiseringen* av dess subjektiva sida" (Ziehe, 1994, s. 72). Förtingligandet och psykologiseringen behöver dock inte vara varandras motpoler, enligt Ziehe. Han påvisar att eleverna har en inställning till skolan som både är instrumentalistisk och personligt intresse- och identitetsskapande (Ziehe, 1994).

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

If participations prevails – if most of what matters is left unreified – then there may not be enough material to anchor the specificities of coordination

Teoretiskt ramverk

and to uncover diverging assumptions. This is why lawyers always want everything in writing.

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

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

Mycket av det som ska läras i skolan är reifierade kunskaper, som enligt Wenger (1998) ofta stannar vid en kunskapsförmedlande process. Det innebär i de flesta fall ett stort utrymme för objektet och ett litet utrymme för subjektet. Den som ska lära och dennes möjligheter att skapa sin egen kunskap och förståelse kommer således i bakgrunden. Wenger talar om vikten av individens "ownership of meaning" (s. 270) och menar att för många elever betyder skolan att göra ett val mellan lärande och en egen meningfull identitetsutveckling. Det blir en konflikt mellan det intellektuella engagemanget i skolan och elevers sociala liv.

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

3.1.3 Lärande som deltagande

I Wengers (1998) teori betonas individen och individens identitet i större utsträckning än praktikgemenskapen som lärmiljö. Människan lär sig i alla situationer, men *hur* och *vad* som lärs, har med det personliga engagemanget att göra. Detta innebär också att lärande under skiftande former inte alltid sker bäst i interaktion med andra. Vissa uppgifter löses bäst i grupp och andra individuellt.

Individens betydelse och eget ansvar i lärprocessen blir också tydlig genom att Wenger inte lägger någon värdering eller bedömer det lärande som sker i termer av bra eller dåligt. Han framställer inte praktikgemenskaper som en speciellt privilegierad plats för lärande. Att vara medlem i en praktik är inte nödvändigtvis en positiv process och inte en garanti för en så kallad "god" verksamhet. Den innehåller alla de ingredienser i den konfliktfyllda tillvaro som finns i livet självt och kan dessutom innefatta manipulation, dogmatiska föreställningar och politiska syften. En deltagare förhåller sig också på olika sätt till gemenskapen beroende på intressen och vart man är på väg. I en praktikgemenskap kan lärande betraktas ur olika perspektiv. I den sociala relationen mellan deltagarna möjliggörs och skapas deltagarbanor i olika former, vilket inbegriper deltagande i många olika sammanhang inom den egna praktikgemenskapen och mellan andra praktikgemenskaper. Själva begreppet deltagarbanor anger en rörelse i någon riktning som också innefattar förändringsmöjligheter. Genom att förflytta sig erfars verkligheten från olika perspektiv, vilket framstår som ett fundament i förståelsen av omvärlden.

Wengers (1998) begrepp deltagarbanor har sitt ursprung i analyser av en lärlingsmiljö med tydliga (produktions-) mål för verksamheten och tillgängliga medel för att uppnå dessa mål. Varje steg den lärande tar, antas föra den lärande fram mot detta mål. Problematiken kring vart deltagarna är på väg kanske inte är så stor. Flyttas deltagarbanorna till skolans kontext, med olika mål för varje ämne, ökar komplexiteten. Själva idén kan dock appliceras på lärares och elevers lärande, deras olika erfarenheter och kompetenser och tillvaratagandet av dessa.

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

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

3.1.4 Ett lärandeperspektiv i sammanfattning

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

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

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

3.2 Mediering

I Wengers (1998) tankar om undervisning ligger en strävan mot en öppenhet för nya dimensioner och individens möjligheter till en meningsskapande process. Denna öppenhet sträcker sig långt utanför det situationella. Som tidigare nämnts är praktikgemenskaper inte isolerade i förhållande till sin omvärld. Den lärande individen måste använda omvärlden och samtidigt vara en resurs i den, menar Wenger. Detta är tankegångar som kan kopplas till begreppet *mediering* och studiens sociokulturella utgångspunkt, nämligen att *individ*, *handling* och *mediering* inte kan studeras skilda från varandra (Wertsch, 1991).

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

Kapitel 3

rekta kommunikationen mellan lärare och elever, en form av *indirekt förmedling*.

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

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

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

I likhet med Vygotsky (1978) och Wells (1999) framhåller Säljö (2000) att människor inte har en direkt kontakt med världen (jmf. Blumer, 1969) utan den medieras genom människor och artefakter. Insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle blir vi delaktiga i genom *interaktion*. Det sker således i samspel med andra, i kollektiva verksamheter, där tidigare generationers erfarenheter och insikter finns inbyggda i redskapen vi använder. Den historiska utvecklingen finns på det sättet ständigt närvarande i nuet.

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

varandra och tingens värld. Enligt Leontiev (1986) kan överföring dock endast ske i kommunikation och samarbetsprocesser med andra.

Medierande medel framstår enligt Wertsch (1991) som naturligt relaterade till individers handlingar och det är bara genom att vara en del av handlingen som det medierande medlet får betydelse. Detta kan jämföras med Wengers (1998) resonemang kring balansen mellan deltagande och reifiering.

3.2.1 Handling

Kunskapen ses i föreliggande avhandling inte som vetandet om världen via teori, utan som något som uppstår eller bildas, när människor möter världen och handskas med den (Marton & Wenestam, 1984; Molander, 1993). Detta kan kännas igen hos Dewey (1980, 1999) och spåras tillbaka till Hegels tänkande om den mänskliga verksamheten och arbetet, som självförverkligandets grundvillkor. "Vi måste utföra eller genomföra något för att lära känna oss själva, se oss i produkterna av vårt arbete, känna motståndet från den konkreta verkligheten" (Egidius, 2000, s. 64).

En tanke i Deweys (1980, 1999) utveckling av en filosofisk pragmatism (instrumentalismen) är att intelligensen skall styra våra handlingar. Intelligent handlingar och reflektion blir därför viktiga ingredienser i lärandet (Kroksmark, 1989). Intelligensbegreppet får en annan innebörd där kunskap-i-användning (myntat av Molander, 1993) blir kunskapens källa. "Kunskap är med andra ord förmågan att förstå de sammanhang som bestämmer ett föremåls användbarhet i en given situation" (Dewey, 1999, s. 394). Den är något man ska arbeta sig till genom aktivt deltagande där den enskildes handlingar blir en drivkraft i en ständigt nyskapande och omskapande process (Åsmund, Lønning & Strømnes, 1995). Kombinationen av intelligenta och praktiska handlingar har sina rötter långt tillbaka i tiden (Aristoteles och grekiska antiken) och kan enligt Gustavsson (2000) sammanfattas med det kunskapsfilosofiska begreppet *fronesis*. Det är ett begrepp vars innebörd, enligt Gustavsson, kan sammanfattas med "praktisk klokskap" och som återkommit i modern tid i diskussionen om syfte, mål och mening med olika verksamheter. *Fronesis* innebär:

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

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

Kapitel 3

tar i den och förändrar den. Handlingsmänniskan är ingen förströdd iakttagare utan är ständigt på gång "på den rörliga scen där vi agerar" (Dewey, 1999, s. 396).

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

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

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

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

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

Den avsiktliga handlingen föregås av någon form av förberedelse och eftertänksamhet som tar sin utgångspunkt i det logiskt rationella snarare än i det intuitiva. Ett annat sätt att se på handlingen är att lyfta fram det improvisativa. Eneroth (1992) menar att en maximalt effektiv handling kan genomföras på två olika sätt. Det ena sker genom en väl inövad färdighet som krävs för utförandet. När utförandet kräver nya, inte inövade rutiner, förbereds handlandet av en systematisk insamling av information om situationen och efter en noggrann analys konstrueras den slutliga aktionen. Den *intuitiva handlingen* däremot, analyseras inte fram, den improviseras fram vilket innebär att fasta ramar och gränser blir möjliga att överskrida (Eneroth, 1992).

Den intuitiva handlingen är enligt Eneroth (1992) "inget hafsverk, utan snarare förbehållen 'mästaren' ... det förutsätter kunskap om och erfarenhet av hela fältet av oöverblickbara omständigheter, ja av själva oöverblickbarheten, kaoset" (s. 28). Dessa tankegångar kan kännas igen hos Bruner (1970). Han ser intuitivt tänkande som ett värdefullt komplement till analyserande och logiskt tänkande då det verkar röra sig framåt på ett annat sätt än i klart avgränsade steg. Det intuitiva tänkandet som Bruner fokuserar, grundar sig på förtrogenhet med kunskapsområdet och dess struktur.

Konstnären står som förebild för det intuitiva hos Larsson (1892/1997). Han menar att misstron mot det intuitiva, som av många slarvigt förknippats med godtyckliga känslor, är det ogripbara i det intuitiva tänkandets karaktär. Larsson betraktar intuition som en kunskapsform som förbinder såväl känsla som intellekt. Konst och vetande, praktiskt och teoretiskt framstår som dialektiska storheter i Larssons resonemang.

Lärarens arbete består till stor del av intuitiva handlingar (Johansson & Kroksmark, 1996). Trots alla metoder och stegvisa förflyttningar, följer saker och ting inte på varandra i en förutsedd sekvens, menar författarna. Den praktiska verksamheten lever sitt eget liv eller med Johanssons och Kroksmarks (1996) formulering: "Undervisningsmetoden är ett verktyg, vars verklighet visar sig när vi använder verktyget" (s. 81). Kanske är det så, skriver Johansson och Kroksmark, att läraren använder den intuitiva förmågan mer än den logiskt analytiska i didaktiska situationer. Detta bottenar i att läraren inte är ensam i undervisningssituationen. I skolan är oftast undervisningen kollektiv och riktad till en grupp.

3.2.2 Kollektivt meningsskapande handlingar

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

Att individens tolkning och sökande efter mening också blir det kollektiva sökandet efter mening, framhålls av Blumer (1969). Han menar att den tidigare erfarenheten läggs till den nya och beskriver detta som en historisk och en nutida länk, vilka hela tiden löper parallellt.

Tidigare generationers erfarenheter och insikter finns således både personifierade och inbyggda i de redskap vi använder. Wenger, McDermott och Snyder (2002) menar att "Knowing lives in the human act of knowing" (s. 8). Den historiska utvecklingen finns på det sättet ständigt närvarande i nuet (Säljö, 2000).

3.3 Samarbetslärande

I Wengers (1998) sociala teori är lärande i form av deltagande i gemensamma aktiviteter centralt, vilket förutsätter både ett individuellt och ett kollektivt engagemang. En aspekt av ett deltagande kan vara olika former av samarbete, vilket inte är någon ny företeelse. I tidens rådande intresse för det sociala samspelet har dock samarbete i olika former fått ny aktualitet. Detta tar sig uttryck i både centrala direktiv för lärarutbildning, skola och läroplanstexter. En mängd pedagogiska modeller med samarbetet i centrum har växt fram. Sahlberg och Leppilampi (1998) och Williams (2001) beskriver exempelvis olika inriktningar av samarbetsformer eller samarbetslärande och nämner bland andra; peer tutoring (där ett äldre barn lär ett yngre), cooperative learning (ett samlingsbegrepp för olika samverkansmodeller mellan elever och mellan elever och lärare) och peer collaboration (när jämbördiga elever löser problem tillsammans). Williams (2001) använder begreppet samlärande med innebörden "lärande mellan människor, inom och mellan kulturer, miljöer och diskurser" (s. 16), vilket innefattar "samlärande mellan individ och kollektiv" (s. 17).

Teoretiskt ramverk

Rogoff, Goodman-Turkanis och Bartlett (2001) beskriver samlärande som bygger på föräldrasamverkan i så kallade *communities of learners*. Grundkoncept är att alla är lärande deltagare och resurser för varandra i meningsfulla gemensamma aktiviteter.

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

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

Sahlberg och Leppilampi (1998) menar att samarbetslärandets idé är att process och kunskapsmål är lika viktiga. I denna aktiva process är det i interaktionen mellan eleverna, lärarna och kunskapsstoffet som lärandet tar gestalt. Samarbetet betonas således i inlärningsprocessen, vilket enligt författarna är ett försummat kapitel i skolans verksamhet. Samverkans sociala struktur betraktas som en grund för fri och självständig inläring, vilket inte är detsamma som att lära sig ensam.

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

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

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

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

Kapitel 3

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

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

Kohn (1990) tar upp ytterligare en aspekt av *samarbete* genom att lyfta fram dess motsats, *konkurrens*. Han menar att tillvaron är präglad av konkurrenssystem men att begreppet kan förekomma i olika nyanser från konkurrensfria samhällskulturer till en total dominans. Ambition och skaparkraft tycks inriktas på att mäta sig med andra i olika sammanhang. Som exempel framhåller Kohn hur barn i skolan lär sig att ta sig fram genom att konkurrera med sina kamrater och nämner fritidsaktiviteter som i många fall är konkurrens- och tävlingsinriktade. Han framhåller dock att "Det är fullt möjligt att organisera ett klassrum eller en arbetsplats efter principer som inte uppmuntrar människor att konkurrera med varandra" (Kohn, 1990, s. 10). Tävlingsbenägenhet bottnar i en jämförelse med andra, vilket inte behöver betyda att man till varje pris måste överträffa den andre. Det kan ju vara en positiv drivfjäder med förebilder som man istället försöker efterlikna, menar Kohn. Kapacitetsskillnader hos människor är en realitet men det är vilken betydelse man ger skillnaderna som är själva kärnan. Om vi inte lär oss att se skillnaderna som en tillgång, förvandlar vi dem till tävling och då läggs uppmärksamheten på konkurrerandet.

Det finns gruppaktiviteter där måluppfyllelse handlar om att inte konkurrera med varandra men väl att göra sitt bästa för att nå det gemensamma målet. Deltagarnas framgångar blir då beroende av andras framgångar, menar Kohn. En sådan måluppfyllelse kännetecknar musikalproduktionen.

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

tävlingshierarkier, från det personella till grupper och multinationella storheter.

3.3.1 Lärares samarbete

Hargreaves (1998) diskuterar samarbetet mellan lärare som ett led i lärarutveckling och därmed också skolutveckling inom organisationen som helhet. Kollegialitet och samarbete ses som viktiga aspekter för verksamhetsformer och administrativa läraruppgifter och kan betraktas som en förutsättning för skolans inre verksamhet och utveckling. Men samarbetet i sig kan inte betraktas som en enbart positiv aspekt. Det är vad det i realiteten betyder för aktörerna som avgör vilken effekt en samarbetsform har, menar han vidare. Hargreaves talar om två dominerande samarbetsorienterade lärarkulturer som utvecklats under de senaste decennierna: en påtvingad kollegialitet och en samarbetskultur. Markanta skillnader framträder mellan det självvalda samarbetet och det påtvingade. Det självvalda kännetecknas av spontanitet, frivillighet och initiativutvecklande med egna målsättningar i fokus, medan det påtvingade kännetecknas av en administrativ reglering, implementering, ledningskontroll, obligatoriskt deltagande och lite utrymme för eget initiativtagande och individualitet. Att uppnå samstämmighet kan således uppfattas som dubbelbottnat, men förefaller inte vara detsamma som utveckling och lärande. I en samarbetskultur framstår det oförutsägbara som en tillgång medan det kollegiala påtvingade samarbetet strävar mot förutsägbarheten som en trygghetsfaktor (Hargreaves, 1998).

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

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

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

Kapitel 3

När en problemlösning bygger på andra medverkande, vidgas lärandets möjligheter. Källan till lärandet finns inte endast hos en mer kunnig person, utan också i viljan hos alla deltagare att lära av varandra (Wells, 1999). I denna process blir både det individuella och kollektiva komplementära aspekter. När individen engagerar sig i en gemensam aktivitet, sker flera transformationer på ett individuellt plan som har betydelse för förmågan att delta i liknande verksamhet i framtiden. Det sker en form av identitetsutveckling. Genom aktivitetens inramning och mångfasetterade karaktär kan nya handlingsmöjligheter skapas. Under processen förändras individerna och deras relationer sinsemellan och därmed den sociala strukturen (Wells, 1999).

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

3.4 Fantasi och kreativitet

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

för vår möjlighet att skapa mening i det vi gör. Han menar vidare att fantasins kreativa karaktär har en kollektiv dimension och skapar en slags gemenskap och tillhörighet. Den kreativa fantasin är en del av den sociala interaktionen och blir ett verktyg då vi skapar gemensamma bilder av dåtid, nutid och framtid. Wengers diskussion kring fantasi och kreativitet har beröringspunkter med Vygotskys (1930/1995) tankar om kreativitet men berör inte olika uttrycksformer. Föreliggande studies verksamhet rör sig i ett konstnärligt och nyskapande sammanhang där olika uttrycksformer är integrerade.

Vygotsky (1930/1995) sammanfattar alla former av mänskligt nyskapande med begreppet *kreativitet*. Han framhåller att kreativiteten både kan existera som en inre rörelse (samspel mellan fantasi, känsla och intellekt) och en yttre, handlingen och producerandet. Det är genom den kreativa aktiviteten som människan både kan vara kulturbärare och kulturskapare och det är i växelspelet mellan reproduktion (återskapande) och produktion (nyskapande) som detta sker. Vygotsky (1930/1995; 1926/1999) betraktar verkligheten och fantasin i ett *dialektiskt* förhållande. Detta beskrivs av Vygotsky som en kombinatorisk förmåga. Den kombinatoriska förmågan är en långsam och komplex process som förändras i livets olika skeden. Fantasins aktivitet förenas således med verkligheten på olika sätt och ska inte uppfattas som något vid sidan av. Den ska i stället betraktas som en viktig meningsfull funktion i olika sammanhang – med andra ord en *medvetandeform*. Vygotsky pekar på fyra grundläggande sambandsformer. Den första betonar att alla skapelser av fantasi är uppbyggda av människas tidigare erfarenheter, hämtade ur verkligheten: "Ju rikare en människas erfarenheter är, desto mer material förfogar hennes fantasi över" (Vygotsky, 1930/1995, s. 19). Fantasins grundar sig på minnet och "... förfogar över dess möjligheter i ständigt nya kombinationer" (s. 20).

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

Den tredje formen betonar ett emotionellt samband. Emotionen har en förmåga att välja ut tankar, bilder och intryck som samstämmer med den egna sinnesstämningen. Vi kan därmed kombinera bilder och intryck som påverkar oss på ett emotionellt likartat sätt till en ny fantasiprodukt.

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

tredje. När skapelsen är gjord blir den ändå något som existerar i verkligheten och påverkar andra ting. Ett exempel på ett sådant ting är en maskin eller apparat som har skapats med hjälp av människans kombinatoriska fantasi. Detta resonemang kan jämföras med Wenger (1998) och förtingligandet.

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

3.4.1 Lek, drama och skapande

Vygotsky (1933/1981) framhåller vidare barnets behov och handlingsmotiv och beskriver leken som en *imaginär situation* där känslan, viljan och intellektet möts i en för barnet medveten och regelbaserad handling. Lindqvist (1995) understryker, att: "I leken skapas en fiktiv situation och i leken gestaltas handlingar" (s. 53). Individens handlar således i ett imaginärt tillstånd, i en fantasiprocess, vilket innebär att handlingarna sker i en mental situation (Vygotsky, 1933/1981).

Leken är enligt Vygotsky en ledande faktor i utvecklingen. Det är förmågan att försätta sig i en imaginär situation som skapar en potentiell zon. Enligt Vygotsky är leken den högsta nivån på förskoleutvecklingen, men "vid skolåldern dör inte leken bort utan genomtränger attityden till verkligheten. Den har sin egen inre fortsättning i skolundervisningen och skolarbetet" (Vygotsky, 1933/1981, s. 199). Han menar också att det genom leken skapas ett nytt förhållande mellan verkliga situationer och situationer i tanken och kan därmed också betraktas som ett medel i en abstraktionsprocess. Samtidigt är det ett förberedande steg till det konstnärliga skapandet. Han menar vidare att barnens eget skapande har ett stort värde. Att skapa sin egen dialog genom de olika konstformerna är en väsentlig del i jämförelse med färdigproducerat material. Pjäser som skrivits eller improviserats av barnen själva "ligger mycket närmre barnens förståelse" (s. 83). Vygotsky framhåller även känslan men inte bara i den affektiva betydelsen, att lägga känslan i ett uttryck, eller att uttrycka sig med känsla, utan också i betydelsen att utveckla sin individualitet som människa i det levande livet. Med Drottners (1996) terminologi kan detta sammanfattas i uttrycket *att skapa sig själv*. Skapandet är, enligt Drottners, en individuell

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

I Bruners (2002) kulturpsykologiska perspektiv, som berörts tidigare, framhålls den kollektiva kulturella produktionen, såväl i konst som i vetenskap, som en betydelsefull länk i de kulturella och lärande aktiviteterna. Verket eller produkten medför sociala egenskaper som gemenskap, känsla för arbetsdelning och solidaritetskänsla, men också en utveckling av självkänsla och identitet. Människors gemensamma produkter är en dokumentation av mentala ansträngningar som omsätts i handgripliga verk och denna produktivitet benämner Bruner *externalisering*. Tankeverksamheten kan på det sättet framföras och bli offentlig. Med referens till Ignace Meyerson (1948, 1987), fransk kulturpsykolog som inspirerat Bruner till sin *externaliseringstes*, framstår inte bara producerandet som en viktig länk i den kulturella kontexten. Det är att verket lever sitt eget liv i den levande kommunikation mellan människor som tycks vara betydelsefullt i den lärande kulturen som Bruner beskriver. Begreppet verk leder tankarna åt ett konstnärligt håll, medan däremot ett begrepp som produkt kan ha en mångskiftande innebörd i olika sammanhang.

3.4.2 Produkt och process

Bruners (2002) externaliseringstes kan jämföras med Wengers (1998) tankar kring reifiering, där produkten inte är frikopplad från processen. Produkten är en viktig förutsättning i individens meningsskapande process.

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

Kapitel 3

produkter i större eller mindre skala, menar han. En gest kan sägas vara en tillverkning av en liten estetisk produkt och har någon grad av offentlighet i sig, men att framföra något för publik är en större sammansatt estetisk produkt och har en högre grad av offentlighet. Det är det offentliga inslaget som skiljer drama och teater åt, menar Way (1976). Ur ett pedagogiskt perspektiv syftar drama i första hand till att utveckla individens individualitet. Enligt Way (1976) måste personligheten mogna innan individen ställs framför en publik, vilket har att göra med koncentration:

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

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

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

Wenger (1998) uttrycker liknande tankar när han framhåller vikten av balans mellan reifiering och deltagande.

Att betrakta produkter som endast iscensättningar eller framförande blir från en sådan utgångspunkt inte meningsfull. Ritter (1978) menar vidare att även om människors verksamhet till största delen är produktorienterad och inriktad på mål, sker processen till större delen mellan människor, vilket lyfter in även den sociala sidan (jmf. Wenger, 1998).

I Rasmussons (2000) avhandling framgår att de ovan diskuterade dikotomierna är dramateoretiska problem, som stört och berört dramaämnet och orsakat en polarisering kring konst *eller* pedagogik. Hon konstaterar emellertid att verksamhet i praktiken påvisar en kombination av olika synsätt. Teaterverksamheten har således sociala, pedagogiska och estetiska kvaliteter som kompletterar varandra, vilket också kan jämföras med musikverksamhet (Sandberg, 1996; Heiling, 2000).

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

samhet bedriven av enskilda individer. Konstnärens (underförstått bildkonstnärens) process däremot, kännetecknas mer av en ensam arbetsprocess. Vägen till konstverket blir ofta en dialog genom skisser, där konstnären tänker och medvetandegör, prövar, söker form och uttryck med sin penna och successivt skapar sin innersta idé (Birgerstam, 2000). Målet och intresset ligger på själva produkten och konstnärens process träder i bakgrunden. Konstnären frikopplas också från sitt verk medan musik och teater är beroende av en utövare (jmf. Huizinga, 1945). Produkten ligger i centrum inom bildkonsten även om intresset för den konstnärliga arbetsprocessen alltmer vinner intåg inom olika forskningsområden.

Inom musikområdet används sällan begreppet produkt, men ändå verkar det vara just produkten som är det kommunikativa redskapet, eller som Swanwick (1988) uttrycker det: "We are not able to respond to the musical processes of students unless they play something or, possibly, even say something to us" (s. 14). Swanwick (1988) erinrar vidare om Popper och skriver att: "...it is only products, things we say or make, that enable us to communicate with one another" (s. 14). Vi kan helt enkelt inte se de inre psykologiska processerna utan någon form av output, menar han. Dessa tankar är på ett sätt självklarheter, men kan tyvärr också knytas till ett värderingsmönster med en kantring mot produktens kvalitativa betydelse på bekostnad av personen, det personliga och sociala. En betoning av produktens betydelse i värderingen av musikalisk kunskap har på det sättet kommit att känneteckna många bedömningskriterier. Under 1970-talet och framöver, när projekt- och temaarbeten vunnit gehör i den svenska skolan och eleven alltmer ställts i centrum i lärprocessen, har dock processen framträtt alltmer som en viktig faktor (Stålhammar, 1995; Egidius, 2000). I valet av ämnesområden i aktuella musikpedagogiska studier och avhandlingar framträder också processen som en intressant källa till ny kunskap, såväl den skapande processen som den dialogiska och kommunikativa. Avhandlingar såsom Folkestad (1996), Saar (1999), Heiling (2000), Hultberg (2000), Törnquist (2000) och Nilsson (2002) är exempel på detta.

Begreppet produkt associerar på många sätt till något som är fixt och färdigt. En mer relevant benämning som ger associationer till något som är i rörelse, är begreppen *produktion* och *reproduktion*. Dessa begrepp har flitigt problematiserats i läroplaner och undervisning i musikpedagogiska sammanhang och berörs bland andra i Stålhammar (1995), Sandberg (1996) och Törnquist (2000). Inom film-, musik- och teaterområdet talar man om produktion och menar då en hel uppsättning. Detta kan jämföras med hantverksprocessen, där hantverkaren är med vid processens alla skeden från råvara till slutprodukt.

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

kan jämföras med Laves och Wengers (1991) idéer kring mästarlära och det perifera deltagandet. Det är den miljö och det material som hantverkaren är hänvisad till som ställer villkoren för utövandet. Hantverkarens arbete karaktäriseras i traditionell mening av strikta och begränsande ramar, men kan också övergå i producerande experiment. Vidgade vyer, erfarenheter och insikter framstår då som lika viktiga som målet, det vill säga produkten. I Temptes definition är hantverkaren "den som behärskar en komplicerad och sammansatt arbetsprocess. Han kan bedöma råvaran, förädla denna, lösa tekniska problem och konstruktioner samt producera föremålet till brukbarhet" (Tempte, 1982, s. 14). Med andra ord en kunskap som är djup och samtidigt översiktlig. När en hantverkare ska lösa sin uppgift finns i åtanke att den ska bedömas och brukas av andra, vilket kan jämföras med musikarbetet. Det som är intressant är att det praktiska arbetets intellektualitet är gestaltande.

I Törnquists (2000) analys ses produkt och process som två sidor av samma mynt. Dessa sidor är integrerade i föreställningen om den växande musikalen som eleverna bär med sig under arbetets gång till den slutliga premiären. Produkten ändrar på det sättet skepnad under processens gång, från en inre subjektiv föreställning hos de olika individerna, till att gradvis framträda alltmer i en kollektiv form. Till sist kulminerar den i det kollektiva framförandet (den färdiga produkten). Med andra ord är föreställningen om produkten närvarande under processens gång och har på det sättet en drivande effekt.

I Folkestads (1996) studie av kompositionsprocessen är produkt och process sammanflätade och den framväxande produkten är en motiverande faktor både för kompositionen och den som komponerar. Med referens till Swanwick (1988) ser Folkestad (1996) kompositionsprocessen som "products-over-time" (s. 67), små frusna ögonblick av själva processen. Genom fokusering på processen framträder inte endast den musikskapande individen, utan även produkten blir synlig, dock inte som något avslutat, utan som något utvecklingsbart. "Ontologically, however, the product, too, may be thought of as constantly developing and 'in motion'. Especially if we think of the product-as-experienced, not just of its material traces (s. 68). I Nilssons (2002) studie av barns musikaliska skapande studeras produkt och process i en växelverkan mellan objekt och subjekt. Barnens egen värld, handlingar och tankar är inte skilda från den skapande produkten.

3.5 En arkitektur för lärande

Wenger (1998) framhåller i sin praktikgemenskap att lärande handlar om innehåll och inte om form. "Learning cannot be designed: it can be desig-

ned *for* – that is, facilitated or frustrated” (s. 229, kursivering i originaltexten). Begreppet design använder Wenger i betydelsen systematik och planering men också i betydelsen genomgripande organisatoriska strukturer i relation till den sociala dimensionen, produktion av artefakter och undervisning. Arkitekten väger in en mängd aspekter i sitt husbygge, såväl kulturella och estetiska som praktiska och funktionella, men målet är att människor ska kunna bo och leva i huset.

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

Ett exempel på en arkitektur för lärande är ”scaffolding” (Greenfield, 1984; Bruner, 2002). Begreppet som betyder byggnadsställning används i olika tolkningar av Vygotskys (1978) *zone of proximal development*, där eleven lär sig lösa ett problem av en mer erfaren person. Greenfield (1984) framhåller att det är en metafor för den ideala lärarrollen. Scaffold kan beskrivas som en modell för det så kallade informella lärandet, menar Greenfield. I lärprocessens början upprättas en ”byggnadsställning” som omfattar de färdigheter som den lärande förväntas ha. Under lärprocessens gång minskar gradvis stödet. Slutligen nås en punkt där den lärande själv kan klara den uppgift som den tidigare behövde samarbete eller stöd av en lärare för att kunna göra. De fem stegen i en sådan process ska således (min översättning): 1) fungera som ett stöd, 2) fungera som ett verktyg, 3) utvidga den arbetandes (elevens) yta, 4) göra det möjligt att fullgöra uppgiften samt 5) bistå arbetaren (eleven) när han/hon behöver det.

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

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

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

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

Idén med den närmaste utvecklingszonen är att det finns en potential hos individen som kan utvecklas endast med hjälp av andra. Greenfield (1984) framhåller med stöd av Wood, Wood och Middleton denna "Region of sensitivity" som ett område i gapet mellan förståelse/fattningsförmåga (comprehension) och framförande. Nya färdigheter måste således förstås även om de ännu inte framställts eller visats upp. Denna idé applicerad på scaffolding betyder att läraren utgör ett minimalt stöd till den lärande för att producera nya färdigheter som förstås men som ännu inte prövats i en presentation eller ett framförande. För att ytterligare belysa detta kan parallellt dras till Säljö (2000) modell av *zone of proximal development* som illustrerar just detta:



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

Säljö (2000) benämner byggnadsställningarna *kommunikativa stöttor* och menar med hänvisning till en undersökning av Nilholm och Säljö (1996) att "Barnet lånar i denna situation kognitiv kompetens från modern som medierar sin förståelse med språklig och icke-verbala (exempelvis genom pekande) redskap" (Säljö, 2000, s. 121). Säljö menar vidare att zonen belyser att skillnaden mellan att behärska ett intellektuellt eller fysiskt redskap eller att inte göra det är ganska oklar. Vi kan precis som Greenfield (1984) antyder ha en kunskapsberedskap för en viss förståelse, men det är inte det samma som att kunna göra det på egen hand.

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

En process som för övrigt kan jämföras med lotsning (Lundgren (1979), vilket till största delen fråntar eleven ansvaret för processen (Säljö, 2000).

3.6 Roller i ett lärande perspektiv

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

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

Kapitel 3

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

Goffman (1959/1974) ser den sociala interaktionen och människors kommunikation som en teater. Det som skiljer vardagsliv och teater åt är att det i vardagslivet saknas publik med syftet att vara åskådare. De vi interagerar med blir därför både publik och samtalspartners. Goffmans definition på interaktion är: "individernas ömsesidiga inflytande på varandras handlingar och sätt att fungera när de befinner sig i varandras omedelbara fysiska närvaro" (s. 23). Han menar vidare att *inramningen* (the setting), scenen och rekvisitan är en viktig aspekt i den dramaturgiska vardagen. Det innebär att inramningen är platsbunden och aktören är beroende av den för sitt framförande. Ett exempel på detta ur skolans värld skulle kunna vara det som benämns katederundervisning, där rollfördelningen och scenen utgör den trygghet som lärarens agerande oftast utgår ifrån. Den andra ingrediensen är den personliga fasaden, vem man är, manér, kläder och kroppsspråk, för att nämna några. Fasaden är enligt Goffman oftast inget personen skapar själv. "När en individ påtar sig en etablerad social roll finner han i de flesta fall, att en speciell fasad redan har upprättats för den" (s. 33). En given social fasad kan bli statisk och instutionaliserad och okänslig för förändringar. "Fasaden blir en *kollektiv representation* och en realitet av egen kraft" (s. 33).

Goffmans (1959/1974) interaktionistiska dramaperspektiv handlar till stor del om hur andra uppfattar och betecknar personen. Föreliggande avhandling speglar detta perspektiv till en del genom lärarnas beskrivna relationer till eleverna. Hundeide (1989) som lyfter fram den dramaturgiska interaktionen och den inre teatern som en form av kompetens, tillsammans med Meads (1976) rolltagande, är intressant i förståelsen av min studie som helhet. I den samverkan som en musikalproduktion förutsätter, med olika gruppkonstellationer och samverkansformer, påverkar aktörerna varandra på olika sätt genom sitt agerande.

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

3.7 Teoretiskt perspektiv i sammanfattning

Studiens övergripande teori är Wengers (1998) sociala teori om lärande, *partikgemenskap*. Enligt denna teori sker lärande genom *deltagande* i olika verksamheter, där såväl individ som kollektiv utgör samspelade resurser. Fyra samverkande komponenter lyfts fram som förutsättningar i detta lärande: *mening* – lärande som upplevelse och erfarenhet; *praktik* – lärande som görande; *gemenskap* – lärande som tillhörighet; *identitet* – lärande som personlig utveckling. Den meningsutvecklande processen framstår som fundamental och involverar interaktionen mellan två konstituerande processer: *deltagande* och *reifering*. I Wengers användning av begreppet reifiering framhålls process och produkt som sammanflätade och han betonar vikten av balans mellan deltagande och reifiering. Den lärande individen och dennes möjligheter att skapa sin egen kunskap och förståelse hamnar, enligt Wenger, oftast i bakgrunden. Wenger talar om betydelsen av individens *ownership of meaning* och pekar på bristande samspel mellan meningsfull identitetsutveckling och lärande i skolan.

Wenger (1998) betonar individens eget ansvar i lärprocessen, men lyfter också fram läromiljöns betydelse. Deltagaren "rör sig" i olika deltagarbanor och förhåller sig på olika sätt till gemenskapen och lärmiljön. Praktikgemenskapen är en utforskande kontext som inte är fastlåst till skolan utan leder till olika kunskapsvägar och världen utanför. Praktiken kan upplevas både som en gränssättande och en gränsöverskridande gemenskap och det är produkten av reifiering och deltagande som gör det möjligt att överskrida gränser. Lärande förutsätter inte undervisande situationer utan undervisningen ska ses som en av många resurser i lärandet. Därmed lyfter Wenger in det oförutsägbara och det flexibla som en viktig komponent i individens lärande.

Mediering

Mediering är Vygotskys (1978) sammanfattande benämning på den process där den mänskliga förmågan, personer och artefakter samverkar på olika plan (Wersch, 1991). Vygotsky framhåller både de materiella och psykologiska verktygens medierande betydelse. Wells (1999) betraktar även de konstnärliga uttrycksformerna som medierande verktyg. Individen står inte i direkt kontakt med världen (jmf symbolisk interaktionisk, Blumer, 1969) utan den medieras genom människor och artefakter. Det är således genom handling och interaktion som människan blir delaktig. *Samarbete, samspel och samlärande* blir därför viktiga begrepp i diskussionen om lärande som deltagande. Wells (1999) lyfter fram samspelets betydelse och betraktar *the zone of proximal development* (Vygotsky, 1978) som en kollektiv utvecklingzon, där såväl det kognitiva, kulturella, som det sociala

Kapitel 3

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

Vygotskys (1930/1995) teorier kring kreativitet och fantasi, lek och drama, är viktiga utgångspunkter i förståelsen av studiens konstnärliga och skapande dimension. Bruners (2002) *externaliseringstes* lyfts fram som en del i förståelsen av produktionsarbetet, där musikalproduktionen också kan liknas vid en *hantverksprocess* (Tempte, 1982).

Begreppet *scaffolding* (Greenfield, 1984; Bruner, 2002) är ett verktyg i diskussionen om musikalarbetets uppbyggnad och knyts till Wengers (1998) lärande arkitektur. Säljös (2000) modell av zpd lyfts fram som en gemensam explorativ zon för både lärare och elever. Fokus i detta resonemang ligger på att musikalproduktionen är en problemlösning där svaret inte är givet.

I deltagarnas samverkansprocesser är rollbegreppet ett viktigt verktyg i förståelsen av interaktion och deltagares förhållningssätt till praktikgemenskapen och den gemensamma verksamheten. *Rolltagande* (Mead, 1976) samt Goffmans (1959/1974) interaktionistiska dramaperspektiv, samt Hundeide (1989) som ser interaktionen som en inre teater och lyfter fram den som en kompetens, är intressanta infallsvinklar till studien som helhet. Slutligen diskuteras den professionella identiteten som något man *kan vara*. Föreliggande studies fokus på det oförutsägbara och skapandet betonar det som kan utvecklas, formas och förändras, det vill säga det man har möjlighet att *bli* i sin lärarprofession.

Kapitel 4

Metod och forskningsdesign

Den ursprungliga forskningsidén till föreliggande studie var att studera arbetet i ett musikalprojekt utifrån ett elev- och lärarperspektiv. En bit in i datainsamlingsfasen insåg jag att det skulle bli alltför omfattande med båda perspektiven samtidigt. Jag valde att göra en licentiatuppsats med elevers uppfattningar av sitt produktionsarbete. Beslutet att skriva en licentiatuppsats innebar ett nytt avstamp där ett viktigt metodiskt ställningstagande för avhandlingsarbetet växte fram. Jag förflyttade mig från det situationella elevperspektivet, koncentrerat till *en* skolas musikalproduktioner, till lärares reflektioner kring erfarenheter från *olika* skolors musikalproduktioner.

Det finns således en metodisk struktur och en medveten strategi i min forskningsansats, som sträcker sig över både licentiatuppsats och föreliggande avhandling, där olika datainsamlingsmetoder använts för att fånga största möjliga information. Det som utmärker ett kvalitativt arbetssätt är enligt Larsson (1986) att forskaren vill karaktärisera och gestalta något. Metoden eller metoderna utgör en systematisk kunskap om hur man går till väga och blir samtidigt ett verktyg för forskaren att få kunskap om problemet (Larsson, 1986). Ansatsen kan förstås som en stegvis förflyttning mot en abstraktionsnivå där lärares reflektioner kring musikalproduktionens innebörd i det pedagogiska arbetet fördjupar, berikar och skapar nya infallsvinklar. Avsikten har varit att bygga upp en förförståelse genom empiriska erfarenheter och teori, vilken kan sammanfattas med begreppet abduktiv förståelse. Begreppet abduktion introducerades av den amerikanske filosofen Pierce (1990) och kan beskrivas som en form av tillfällig hypotes, det vill säga ett inspirationsverktyg, för att kunna upptäcka eventuellt nya mönster (Alvesson & Sköldberg, 1994).

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

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

På detta sätt upplevde jag mig inte fastlåst efter arbetet med licentiatuppsatsen, utan forskningsarbetet fick en riktning med en stark motivation att fördjupa de redan grundade teoretiska resonemangen (Törnquist, 2000). Det som binder samman de båda studierna är således den metodologiska tankestrukturen samt en gemensam utgångspunkt och ett generellt sammanhang. En del i den metodiska länken är de fem kategorierna som licentiatuppsatsen resulterade i: *arbetssätt och arbetsformer, socialt samspel, upplevelse, lärande och skapande*. Dessa utgör frågeområden i föreliggande studies intervjuer.

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

4.1 Kvalitativ intervju som datainsamlingsmetod

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

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

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

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

Kvale (1997) framhåller att "intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld" (s. 70). Vardagsvärlden i föreliggande studie motsvaras av lärarnas pedagogiska arbete och det är denna som är i fokus. Jag fördjupar mig inte i olika uppfattningars uppkomst eller den enskilda individens livssammanhang. Tolkning och analys sker på en kollektiv nivå, vilket innebär att jag betraktar individerna som bärare av fragment av olika sätt att erfara det undersökta fenomenet (Marton & Booth, 2000).

Det finns en inbyggd problematik i att tala med människor om deras praktiska verksamhet, vilket hänger samman med den praktiska erfarenhetens natur som innehåller en tyst dimension (Polanyi, 1983). I föreliggande avhandling talar intervjupersonerna om sina praktiska erfarenheter som förtrogenhetskunskap, det vill säga en kunskap som har en tyst dimension (Carlgren, 1994). Det innebär att kunskapen ligger i själva utövandet och kan vara svår att formulera.

Det finns också en problematik med att urskilja åsikter från reflekterade uppfattningar och genuint grundad erfarenhet. Det ligger i själva forskningsuppgiften att "finna vad som sägs i det som sägs" (Alexandersson, 1994, s. 199) och skapa mening som leder till kunskap och förståelse. Detta är generellt i en kvalitativ undersökning, vars syfte är att nå längre än till en beskrivande nivå (Lantz, 1993).

Det finns en mängd invändningar mot intervjun som metod med kopplingar till trovärdighet och subjektivitet. En del kritik är befogad, annan grundar sig på en otillräcklig förståelse av metoden, menar Kvale (1997). Säljö (1997) som ger uttryck för en kritisk inställning till intervjun som datainsamlingsmetod, menar att människors utsagor inte är entydiga. De är i hög grad kopplade till intervjusituationen och olika diskurser, i det här sammanhanget, det sätt på vilket man talar om ett fenomen inom exempelvis en disciplin eller institution. Även förväntningar från de inblandade parterna kan påverka intervjupersonen. Det som forskaren får tillgång till kan således vara något annat än intervjupersonens egentliga erfarenhet eller innebörder. Osäkerhetsfaktorn förefaller redan vara inbyggd i verbala datainsamlingsmetoder och analysen av dem. Kvale (1997) erinrar om att "intervjun ger inget direkt tillträde till ofördärvade provinser av ren mening utan är en social skapelse av meningar genom språkligt samspel" (s. 204).

Det ställs därmed stora krav på forskarens tolkningsarbete, vad som är möjligt att uttolka utifrån data samt en medvetenhet om att en enda riktig tolkning knappast är möjlig. Det är snarare så att det kan finnas många olika förklaringar och flera rimliga tolkningar, trots att en viss tendens kan fångas i materialet. I ett kvalitativt forskningsarbete finns det inget recept att följa som i sig ger någon garanti för framgång (Holme & Solvang, 1997). Mitt sätt att ta mig an forskningsuppgiften har som tidigare framgått, varit att utgå från en närhet till det som undersöks, genom att successivt bygga upp en empirisk förståelse. Olika datainsamlingsmetoder och perspektiv (Törnquist, 2000) har legat till grund för att i föreliggande studie kunna skapa mening och innebörd i intervjuutsagorna men även för att kunna nå ett djup i analysarbetet. Enligt Larsson (1986) går hela poängen med en kvalitativ undersökning förlorad om man inte tränger igenom ytan. Det hänger samman med att chansen att finna något nytt då är tämligen liten. Den kvalitativa forskningsintervjun måste således leda till att "upptäcka

Kapitel 4

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

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

I föreliggande avhandling ses den kvalitativa forskningsintervjun som ett samspel mellan två personer, vilket Kvaales (1997) beskrivande originaltitel "InterViews" antyder. Kvale beskriver intervjun som en mänsklig interaktion vars syfte är att producera kunskap. När man försöker förstå intervjupersonens utsagor och handlande innebär det också att man betraktar personen som en intentionell varelse. Innebörden i detta begrepp innebär i korthet att det finns en viljeinriktning i handlingen. Även om det finns givna villkor och förutsättningar som kan styra och påverka handlingsutrymmet, gör människan sina val och ansvarar därmed för dessa. Enligt den symboliska interaktionismen är människan tolkande i sitt möte med världen. Handling och agerande sker således med utgångspunkt från den mening och betydelse som fenomenet har för individen (Blumer, 1969; Sjöström, 1994). Lärares reella handlingar och agerande framträder inte explicit för mig, men implicit när de talar om sina erfarenheter i termer av handling, agerande, förhållningssätt och relationer.

Det är den viljande och handlande människan som jag möter i intervjuerna, vilket med Kvaales (1997) terminologi skulle kunna liknas vid en intervju med filosofisk diskurs. I denna diskurs är intervjuperson och intervjuare parter på en mera jämställd nivå, i den bemärkelsen att parterna tillsammans försöker nå en grundläggande kunskap och förståelse av fenomenet. Kvale talar exempelvis om vikten av intervjuarens "känslighet för och kunskap om ämnet för intervjun" (s. 38) för att kunna fånga nyan-

ser i det som intervjupersonen beskriver. En viktig implikation är, för att använda teaterns terminologi, att det är intervjupersonen som har huvudrollen och intervjuaren birollen. Engelskans ord för biroll "supporting actor" ger en bättre bild av birollsinnhavarens funktion. Min beskrivning är att vi talar om ett fenomen som vi båda har kunskap, intresse och erfarenhet av, men det är intervjupersonens uppfattningar som kommer till tals. "Intervjuaren leder den intervjuade till vissa teman, men inte till bestämda uppfattningar om dessa teman" (Kvale, 1997, s. 37).

4.2 Design och analys

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

4.2.1 Undersökningsgrupp

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

Samtliga lärare (med fingerade namn) presenteras kortfattat nedan:

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

Kapitel 4

- Carl är musiklärare i grundskolan och har arbetat med musikalprojekt i musikklasser i många år.
- Dan är musiklärare och har sina ursprungliga rötter i kommunala musikskolan, arbetar sedan en tid tillbaka i grundskolan och har några års erfarenhet av musikalprojekt i vanliga klasser.
- Emma är musiklärare i grundskola med kulturprofil och har arbetat med musikalprojekt några år. Har även ett par års erfarenhet från lärarutbildning.

4.2.2 Genomförande

I slutet av vårterminen 2001 genomfördes två intervjuer med Anne och Alma. Intervjuerna utgjorde som tidigare beskrivits en första fas i datatinsamlingen, där jag prövade mina frågeområden. Efter en kritisk genomlysning av inspelningarna och granskning av transkriptionerna, kunde jag konstatera att det fanns frågor där jag själv var oklar och mångtydig. Denna erfarenhet utnyttjade jag sedan genom att försöka förbättra min intervjuteknik mot större precision och tydlighet. I enlighet med Kvaless (1997) tankar om den professionella samtalsformen försökte jag dock bibehålla den naturliga samtalande strukturen.

Då studiens empiriska del omfattar ett ämnesövergripande projekt där flera olika lärarkategorier är involverade, fick jag genom datainsamlingens första fas möjlighet att undersöka vilken avgränsning jag skulle göra beträffande dessa lärarkategorier. Den mängd information de olika intervjuerna gav, ledde till en insikt om den omfattning undersökningen skulle kunna få ifråga om ämnesbredd. Intervjun med klassläraren kretsade exempelvis mycket kring skrivprocessen, vilket skulle kunna vara en omfattande och intressant studie i sig, men som inom ramen för denna avhandling till stora delar måste lämnas utanför. Jag prioriterade den avgränsning som innebar att jag gick vidare med lärare i musik, vilket visade sig vara ett intressant val. Genom denna avgränsning fick jag information om den interaktion mellan musikundervisning och musikalproduktion som präglar lärarnas undervisning och arbete.

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

Licentiatuppsatsens kategorier bildade frågeområden med samma funktion som Kvaless (1997) exempel på *intervjuguide*. Det innebär att intervjun är öppen och halvstrukturerad, där områdena inte är fastlåsta i förhållande till varandra utan följer det som intervjupersonen säger. Andra namn för guide är exempelvis intervjuplan (Lantz, 1993) och intervjumanual eller

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

I min planering hade jag som beredskap förberett olika typer av frågor. Det generella frågemönstret förlöpte med *inledande frågor*, *uppföljningsfrågor*, *sonderande frågor*, *specificerande frågor* och *tolkningsfrågor* (Kvale 1997). I frågor om elever användes så kallade *indirekta frågor*, det vill säga frågor som leder till svar på vad lärarna tror att eleverna lär sig eller har för inställning till något. Det fanns också *direkta frågor*, vars syfte inte var att få ett kort svar utan snarare att skapa en ingång till en utrednings- och motiveringsprocess. Ett sådant exempel var: "Vad är viktigast, produkt eller process?" Även om jag har försökt undvika ledande frågor förekommer detta vid några tillfällen. Kvale (1997) problematiserar det generella antagandet att ledande frågor styrande effekt skulle göra forskningsintervjun otillförlitlig. Han menar dock att man i professionella intervjuer kan använda ledande frågor medvetet. Det är syftet och ämnet som styr. Kvale framhåller att: "Det avgörande – för intervjufrågor och för forskningsfrågor – är inte om det leds eller inte leds utan vart frågorna faktiskt leder, om de leder i viktiga riktningar som ger ny och värdefull kunskap" (s. 259).

För att intervjun skulle upplevas som ett samtal, utnyttjade jag även *tystnaden* för att avvakta intervjupersonens initiativ till att gå vidare (Kvale, 1997), samt kroppspråk och samförståndskommentarer med uttryck som "mm", "ja", "nej", "jaha" eller liknande. Denna teknik kändes naturlig och är ett sätt att hålla intervjupersonen "varm" och inspirerad att gå vidare.

Det var inom ovanstående frågeområden som samtalen rörde sig. Men samtalen fick egna liv och bildade nya strukturer, vilket också ingår i perspektivvalet och den metodiska idén. Jag var således öppen och lyhörd för nya begrepp och temata som dök upp.

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

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

Kapitel 4

terna blev på det sättet mer levande. Kvale (1997) tar upp problematiken med utskriftens avtemporalisering. När det flödande samtalet fixeras i en skriven text, försvinner "den levda meningen hos det ursprungliga samtalet" (s. 154). Jag upplevde inte transkriptionerna som avtemporaliserade eller avkontextualiserade, vilket kan hänföras till att utskriften skedde tätt efter intervjutillfället, då minnet av intervjusituationen var aktuellt samt att det var jag själv som transkriberade.

En redigerad version av transkriptionerna skrevs ut, i syfte att skickas till respektive intervjuperson. Uppreningar, ljud som "äh", "öh" eller liknade där intervjupersonen tänkte högt, var borttagna. Likaså när talet var osammanhängande gjordes ett förtydligande genom en mera skriftspråksmässig formulering, men i övrigt bibehölls muntligheten. Kvale (1997) tar liksom Arfwedson och Ödman (1998) upp problematiken med utskrifter och intervjupersonens möte med sitt eget prat i textformat. Kvale (1997) menar att det kan vara en chockartad upplevelse för intervjupersonen att läsa en intervju som är ordagrant utskriven, därför att utsagorna kan framstå som förvirrat tal. För att om möjligt eliminera den negativa upplevelse som kan leda till att intervjupersonen tvekar inför ett vidare samarbete, valde jag således en redigerad version. Trots detta så framstod ändå skillnaden mellan talspråk och skriftspråk markant. Jag valde dock den "riskfyllda" återkopplingen till intervjupersonen. Detta var ett led i den vetenskapliga akribin, dels som validitetsaspekt, dels som en forskningsetisk aspekt. Återkopplingen är också en viktig strategi i forskningsidén, där den *reflekterande praktikern* (Schön, 1983) kan komma till tals ännu en gång. Med stöd av Arfwedson och Ödman (1998) menar jag, att en andra chans att reflektera kan bidra till en ökning av den kvalitativa innebörden i utsagorna. Därmed ökar möjligheterna för forskaren att få en djupare kunskap kring intervjupersonens uppfattningar. Intervjupersonen får "tillfälle att föra intervjuinnehållet *närmare* sin personliga kod" (s. 15, kursivering i originalet).

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

Frånsett att några reagerade starkt i konfrontationen med utskriften så var det ytterst få korrigeringar som gjordes. Någon undrade exempelvis

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

4.2.3 *Analys*

Intervjuutskriften bildade ett omfattande datamaterial som sammanställdes för analys. Jag studerade först varje intervju för sig för att komma åt innebörden i relation till intervjupersonens speciella sammanhang. Därefter jämfördes intervjupersonernas utsagor i sökandet efter likheter och variationer och gemensamma innebörderstrukturer. Med hänvisning till Kvale (1997) "är meningen hos intervjuuttalandena beroende av kontexten. Den kunskap som förvärfvas i ett visst sammanhang är inte automatiskt överförbar till eller jämförbar med kunskap från andra sammanhang" (s. 47). Föreliggande studies intervjupersoner har en spridning från årskurs fem till årskurs nio samt olika inriktningar från vanlig klass till musik- och kulturprofil. Det innebär att de refererar till sammanhang som ser mycket olika ut.

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

Steg 1. Helhet, översikt, begrepp och infallsvinklar

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

Kapitel 4

som framträdde särskilt tydligt, exempelvis relationer, lärarroll och elevroll.

Steg 2. Kvalitetsområden och intervjusekvenser

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

Steg 3. Jämförelser – Likheter och variationer – skapande av teman

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

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

Detta steg innebar att jag bröt ut tema nummer sex, det vill säga *lärarnas utsagor om sitt eget lärande* och gjorde en gruppering av de övriga fem. Dessa fem temata kunde sammanföras till lärarnas beskrivning av det pedagogiska arbetet. Tre frågor ställdes till det analyserade materialet; 1) Hur gestaltar sig arbetet? 2) Vilket förhållningssätt blir synligt? 3) Vad utmärker lärarens agerande? I tolkning och analys av svaren på dessa frågor framträdde musikalproduktionens olika faser från idé till föreställning som en betydelsebärande konstruktion för lärarens möjligheter till skiftande rollfunktioner. Till det sjätte temat ställdes frågorna: *Vad som lärs? Hur möjliggörs detta lärande?*

Fyra kategorier växte fram med titlarna: *Deltagaren*, *Handledaren*, *Ledaren* och *Konstnären*, med *Deltagaren* som en överordnad kategori.

Steg 5. Redovisning och presentation

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

Hur kan då en forskare bäst beskriva sin studie med vetenskaplig form och stringens och samtidigt skapa närhet, liv och känsla till en läsare? Min egen syn på avhandlingen liknar hantverkets problematik, där slutproduktens form och funktion ska harmoniera, vilket också blir avgörande för hela arbetsprocessen. Med Larssons (1986) formulering menar jag att "tan-ken om denna harmoni bygger på den estetiska principen att ett vetenskapligt arbete skall vara en väl sammanfogad konstruktion; ett slutet system" (s. 170). Det är en tankegång som kan härledas till hermeneutiska tolkningsprinciper, vars kvalitetskriterium är att harmoniera del och helhet (Kvale, 1997). Men en bra produkt är omöjlig att framställa utan ett bra material och bra verktyg.

I denna fas gick jag in i resultattexten med syftet att bestämma den redovisningsform som jag tyckte skulle ge mest rättvisa åt resultatet. Jag undersökte även eventuella möjligheter till variation som kunde förhöja, underlätta, berika och skapa liv åt själva läsningen. Detta är ett steg där materialet ska anpassas till en form som synliggör såväl vetenskaplig korrekthet och noggrannhet som empirisk trogenhet, samt tillgodose och inspirera läsaren med en så levande beskrivning som möjligt. I denna fas hamnade jag av utrymmesskäl oundvikligen i ett dilemma. I valet av resultatstruktur har jag valt en sammanhängande berättande redovisningsform med belysande citat ur intervjuerna. Intervjupersonerna är på det sättet i högsta grad medskapande genom att jag låtit intervjupersonerna framträda så mycket som möjligt, via citat i varierande omfång.

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

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

4.3 Validitet och generaliserbarhet

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

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

Den problematik som oftast uppstår kring validitet och generaliserbarhet bottnar som jag uppfattar det i de vetenskapliga kunskapsintressena vad beträffar giltighet och sanningshalt inom olika vetenskapsområden. Arfwedson och Ödman (1998) som tar sin utgångspunkt i lärarnas komplexa, varierande och situationella arbete, menar att den traditionella vetenskapliga generaliseringen inte är användbar i pedagogisk forskning med sina historiskt socialt och kontextuella frågeställningar. Kvale (1997) nämner tre inom filosofin förekommande kriterier för sanning: *korrespondenskriteriet*, *koherensskriteriet* och det *pragmatiska kriteriet*. I den första prövas överensstämmelsen med den objektiva världen och i den andra prövas den inre logiken och motsägelsefriheten. I "det *pragmatiska sanningskriteriet* relateras sanningen hos en kunskapsutsaga till dess praktiska konsekvenser" (s. 215).

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

Metod och forskningsdesign

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

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

Kapitel 5

Resultat: Pedagogen i en konstnärlig kontext

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

5.1. Det pedagogiska arbetet

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

nas beskrivning av sina intentioner och vad de eftersträvar med sin undervisning. Kategorierna beskriver lärarnas relationer till deltagare och musikalproduktion inom ramen för det pedagogiska arbetet, där innebörden av att vara lärare i en konstnärlig kontext accentueras. I analysen framträder ett antal aspekter som beskriver lärares pedagogiska arbete på ett socialt, konstnärligt och funktionellt plan. Två dimensioner kan identifieras som centrala och omfattar: (a) *Deltagandet* och (b) *Produktionsprocessen* inkluderande de konstnärliga artefakterna. Deltagandet i musikalproduktionen kan beskrivas i olika nyanser från en mera passiv medverkan till en aktiv som kännetecknas av ett gemensamt engagemang och ansvarstagande för musikalproduktionen. Deltagandet kan även beskrivas som en intresserelation (ett delat intresse), vilket speglar produktionens innebörd som ett gemensamt kulturellt intresse, frikopplad från traditionella ämnesstrukturer.

Det pedagogiska arbetet presenteras i fyra kategorier med rubrikerna: *Deltagaren*, *Handledaren*, *Ledaren* och *Konstnären*. Den första kategorin har en överordnad karaktär.

5.2 Deltagaren

Lärarna som deltagare medverkar i processen på olika sätt; i det pedagogiska och konstnärliga arbetet exempelvis som arrangörer, vokalledare och instruktörer. I musikalproduktionen intar lärarna olika roller som producenter, kapellmästare, regissörer och orkestermusiker. Med andra ord är lärarna involverade i och deltar genom hela processen från idé tillföreställning. Viktiga aspekter som presenteras i denna kategori är den *personliga relationen*, *gemenskap* och *tillhörighet*. Det som utmärker det gemensamma är *relationen till musikalproduktionen*, *upplevelsen*, *engagemang* och *intresse* och det *gemensamma ansvaret*. Vidare presenteras aspekter som *samarbete*, *arbetsdelning*, *social* och *musikalisk fostran*, *ansvarsfördelning* och *kunnande*.

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

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

Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

Musikalproduktionen visar sig medföra en personlig kontakt som byggs upp genom den gemensamma verksamheten, där andra former för arbete skapar ett nytt sätt att uppfatta lärares och elevers relationer. Det antyder att integrerade former för arbete, med avgränsade målsättningar, har en positiv effekt på lärare och elevers relationer. De så kallade "osynliga" relationerna, som Bonnie talar om, utvecklas sannolikt ur den annorlunda samverkansformen som skapar nya förutsättningar att mötas. Man lär helt enkelt känna varandra på andra sätt än i den vanliga lärar-elev-situationen. När det gäller musikalproduktionen uttrycks detta också som en stark samhörighetskänsla:

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

Carl lyfter fram *tillhörighet* och den *gemenskap* som utvecklas bland alla medverkande i den pågående musikalen och som verkar finnas där för lång tid framåt. Gruppen och de personer som formar den och formas i den framstår som sammansvetsade, oberoende av tid och plats. När elever och lärare sammanstrålar igen är det minnena av den gemensamma upplevelsen, bindningen kring den djupa och bestående relation som skapades mellan personerna som aktualiseras. De nära relationerna skapas genom den gemensamma processen där såväl lärare som elever är verksamma som deltagare. Ytterligare ett uttryck för detta framkommer i Carls reflektioner: "*Vi växer alltmer tillsammans allteftersom föreställningen blir färdig*". Detta beskrivs som en mödosam process men det är i denna process som Carl verkligen lär sig själv, menar han.

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

Jag blir så glad när jag tänker på de gånger vi alla 80 tryckte in oss i musiksalen för att öva på de gemensamma sångerna i föreställningen. Vilken samhörighet vi kände. Vilken glädje det var när sångerna satt och vi sjöng dem om och om igen. Vi kände verkligen att det här gör vi tillsammans nu. Vi skapar/skapas nu. I denna storsång hände mycket. Vi kände att vi hörde ihop.... (Emma)

Gemenskapen är en central aspekt i den deltagande dimensionen och framträder med uttryck som: "en del av samma sak", "familjekänsla", "bundna

Kapitel 5

till varandra" och att "växa tillsammans", "gör vi tillsammans" och "samhörighet". Denna gemenskap leder till en fördjupad *personlig relation* dels mellan deltagarna, dels i deras *gemensamma relation till musikalproduktionen*.

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

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

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

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

Att mötas som personer ger, såsom lärarna beskriver det, en öppen ingång till en lärandesituation där elever och lärare ses som resurser för varandra och tar ett *gemensamt ansvar*.

Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

En annan aspekt som är framträdande är *samarbete*. Lärarna definierar arbetet med musikalproduktionen som ett samarbetsprojekt som även medför möjligheter att samarbeta med kolleger på ett annorlunda sätt. Detta betyder oftast merarbete, men framhålls som värdefullt i lärararbetet. Att fördjupa relationen med andra lärare och lära känna varandra under varierade former framstår som viktigt, liksom de samarbetsmöjligheter som själva arbetsprocessen erbjuder. Arbetet som deltagare i musikalproduktionen medför ytterligare en dimension till lärarsamverkan i arbetslag:

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

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

Under ett sådant här projekt får vi lärare verkligen chans att mer konkret lära känna varandras personligheter, tankar och arbetssätt. Vi får chans att se hur de andra arbetar. Här ser vi varandra "in action" och lär oss så otroligt mycket av varandra. Jag kunde som musiklärare känna att de nu mer förstod det jag förut har försökt förklara verbalt. Nu när de själva varit med och upplevt vad musiken kan betyda för barnen (och dem själva) blev det mer självklart att även i fortsättningen arbeta mer integrerat. Dessutom blev det integrerade arbetet lättare när vi nu kände varandra på ett annat sätt än förut. Vi fick en gemensam plattform att stå på.... (Emma)

Citatet ovan lyfter fram betydelsen av en gemensam erfarenhet där man kan förstå varandra på ett socialt, idémässigt och professionellt plan. Vem man är, vilka andra är, hur andra tänker och resonerar utifrån olika perspektiv är exempel på detta. Det är också viktigt att lära känna varandra i handling. Att förstå vad exempelvis musiken betyder för eleverna går inte att beskriva, det måste upplevas, säger Emma. En viktig kunskap för lärarna är att se och uppleva olika "språk" i deras konstnärliga sammanhang och miljö. Att se och uppleva sina kolleger "in action", innebär som jag uppfattar det, att kommunicera i handling, vilket betyder att uppleva kollegerna som deltagare i en ny process. Detta framstår som kunskapsfrämjande och skapar möjlighet att förstå varandra utifrån olika perspektiv. Emma beskriver även samarbetet med kolleger som möjligheter till en vidgad kunskapssyn. Genom samarbetet har de funnit gemensamma nämnare i kunskapssynen över gränserna mellan olika ämnen, exempelvis att barnen själva ska söka sin kunskap:

Kapitel 5

... jag tycker jag själv har lärt mig jättemycket utav mina kolleger. ... Jag har fått en... annan ... vidgad syn på hur andra ser på kunskap och på vad de ...vill förmedla till eleverna och hela den här biten. ... Hur de tänker i svenska eller hur de tänker när de håller på med Gustav Vasa. ... De jobbar ju mycket med att barnen själva ska få söka kunskap... (Emma, s. 4)

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

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

Att vara deltagare kan innebära att bidra med det kunnande som produktionen kräver, vilket också kan medföra ett utrymme för lärares personliga kunskap och förmåga. Ett annat sätt att se det kan vara att man "tager vad man haver" när det gäller resurser, vilket medför att musikalarbetet i större utsträckning anpassas efter gällande ramfaktorer. Emma samverkar med klasslärare som för tillfället har årskurs fem och det visar sig att dessa lärare ofta har olika intressen som kan komma projektet till del. Det framgår i data att de anlitar en expert, en ljud- och ljus tekniker, mycket beroende på att de inte har all utrustning. Annars är det lärarna själva som står för allt arbete och fördelar ansvaret, exempelvis när det "gäller den bild-

mässiga biten så är det ju ingen bildlärare på skolan, men som tur är har vi väldigt många duktiga kolleger som jobbar med bild även utanför yrket. Så därför har de ju tagit stort ansvar för den biten, vad det gäller skapande med bild ... ” (Emma, s. 7). Musikalproduktionens form kräver således en *arbetsdelning* där var och en förväntas bidra med något. Det framgår att kollegerna uppfattas som resurser, både i arbetet över tid och i det intensiva skedet när föreställningen ska färdigställas och framföras. I arbetet med de äldre eleverna är det i första hand olika ämneslärare som går in i arbetet, exempelvis slöjd-, bild- och musiklektörer, vilka genom musikformen har en bärande funktion. Förutom de kunskapsmässiga delarna drama, teater, skrivprocess, komposition, det konstnärliga och musikaliska arbetet, förutsätts en stor insats kring vad man kan kalla praktiska göromål som har med själva uppsättningen att göra. Vem som tar detta ansvar varierar från skola till skola. På skola D framstår samverkan mellan lärarna som sammansvetsande, dels i deras funktion som arbetsledare, dels genom annorlunda arbetsformer:

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

Dan framhåller inte bara aktiviteten i sig som viktig, utan också att den är en kulturell företeelse som många människor deltar i såväl lokalt som globalt. Det framstår som en lärorik process i lärarnas pedagogiska erfarenhet. Dan menar att det är utvecklande för lärarna att få arbeta med sådant som kanske inte upplevs som rutin och framförallt, något som har en offentlig prägel. Ett uttryck för detta kan också vara det engagemang som exempelvis ett fast lärarlag kan lägga ner på musikalarbetet år efter år. Ett sådant exempel på engagemang finns på skola C där samma lärarlag arbetat med musikalerna och endast regissörerna har varierat. Samma lärare förknippas då med musikalerna, vilket enligt Carl har många fördelar. De personifierar bokstavligen musikalproduktionen och de olika lärarna utvecklar nya konstnärliga färdigheter eller fördjupar sitt intresse. Det är inte enbart lärare i estetiska ämnen som ingår i teamet, utan lärare i vilka ämnen som helst. Musikalen framstår som ett gemensamt intresse över ämnesgränserna:

Kapitel 5

... de vet att det är matteläraren ... Han är också med i detta. Min tysklärare är också med i detta och så vidare./.../Berit som är språklärare i engelska och tyska är ju regiassistent. Bildläraren är slöjdlärare som dessutom är mattelärare och hon är ju scenograf och har blivit en mycket duktig scenograf. Som regissören sa, hon skulle utan vidare kunna jobba med detta så duktig har hon blivit./.../Hon har lärt sig här av detta. ... Det här är ju vårt lärarlag och det betjänar i princip större delen av de ämnena som eleverna har./.../Det är ett mycket bra sammansatt lärarlag. Vi har jobbat ihop i många år. Och så gråtit och skrattat ihop i alla dessa år. (Carl, s. 11)

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

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

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

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

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

Det finns dock en annan sida som framkommer i intervjuerna och som visar att alla inte kan känna samma engagemang. Enligt Dan, skiljer musi-

kalarbetet sig ut som något speciellt, både när det gäller krav på engagemang, kompetens och tid till förfogande, vilket också kan medföra vissa kval hos lärarna:

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

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

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

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

Kapitel 5

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

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

En annan aspekt som framträder i ett deltagandeperspektiv är att musikalproduktion är *socialt och konstnärligt fostrande*. Det framkommer exempelvis kvaliteter som utvecklar den sociala kompetensen i betydelsen att handskas med konflikter.

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

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

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

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

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

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

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

Kapitel 5

skrivning är ägandeförhållandet, som accentuerar delaktigheten och tillhörigheten som viktiga komponenter i det pedagogiska arbetet.

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

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

... när jag har en musiklektion så går jag in och säger: *"idag ska vi jobba med den här sången"* och så presenterar jag sången. Det blir ju tvärt om här. Jag sitter i den positionen att de lär ju mig sången./.../och jag är den som då kan omsätta den till att börja med ... alltså processen blir ju liksom bakvänd. De lär ju mig det de har komponerat och jag får då uppgift att skriva ner den naturligtvis./.../ så att jag kan spela det. Så jag lär mig till sist att spela hela operan och sedan kommer min traditionella roll lite tillbaka igen för då ska jag ju få dem att spela detta igen. Alltså de börjar och jag tar vid på mitten och så avslutar de genom att då spela upp det själva. (Anne, s. 10)

Som deltagare hamnar lärarens ledande och initierande funktion i bakgrunden och eleverna blir de initiativtagande, vilket i musikundervisningssammanhang, av tradition, oftare är undantag än regel. Eleverna presenterar således någonting som de har gjort. Sedan lär läraren sig kompositionen och arbetar vidare med den. Det kan gälla harmonisering, att göra

sångstämmor eller orkesterarrangemang som eleverna kan vara med och spela. Läraren introducerar det bearbetade materialet för dess "upphovsmän" som sedan lär sig spela den arrangerade kompositionen.

Ett förhållande där läraren lär eleverna framträder även i citatet nedan:

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

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

5.2.1 Handledaren

Handledarens perspektiv framträder i lärarnas utsagor som en förändring i förhållandet till den traditionella läraruppgiftens karaktär och innefattar *diskuterande, organiserande, rådgivande, styrande* och instruerande uppgifter. Ytterligare aspekter som framträder är *musicerande kommunikation*, att vara *igångsättare* och *processen*.

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

... dels handlar handledarjobbet väldigt mycket om att vara diskussionsledare. För det är väldigt mycket diskuterande i alla fall i inledningskedet. Handledarrollen tar lite olika form allt eftersom projektet fortskrider kan man säga. Dels den typen att vara med i diskussioner att plocka idéer och försöka få dem att själv se idéerna när idéerna kommer och sedan går det ju över till att mer finnas till hands ... någon slags bollplank./.../för eleverna ... i tredje fasen, den sista fasen så går ju handledarrollen över till att vara regissörsrollen... (Anne, s. 1)

Kapitel 5

Handledarens avvaktande, diskuterande och stödjande agerande i de första faserna avser att främja elevernas initiativtagande, genom att fånga deras impulser och lyfta fram dem, till en egen motiverande utvecklingsprocess. Läraren som handledare agerar således inte som någon förebild, utan det är snarare så att eleverna är i centrum, vilket genom Bonnie uttrycks så här: "Jag som person är inte intressant. Jag själv som artist är inte intressant. /.../ Det är inte min uppgift att vara artisten och vara en frontperson eller något sådant, utan jag är en person som sätter igång något och sedan drar jag mig lite tillbaka ..." (Bonnie, s. 15).

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

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

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

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

Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

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

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

Emma beskriver det såhär i sina reflektioner:

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

Att handleda kan betyda att sätta eleverna i centrum: "Vi vet inte från början vad det ska bli. Vi har en struktur framför oss hur vi kan jobba och lite tankar runtomkring, men de [eleverna] är ju hela tiden med och styr på slutet". (Emma, s. 6). Läraren kan således handleda med både process och produkt i centrum. Handledarfunktionen visar sig således innefatta möjligheter till både vägledning och styrning där läraren kan påverka eleven i en viss riktning. Detta framgår särskilt tydligt när läraren vill använda och är uppbunden av en speciell metod.

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

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

Kapitel 5

skrivs en sammanhängande handling. Trots denna metodstyrning beskriver läraren elevernas aktivitet som ett friare arbetssätt än under en vanlig lektion, där läraren har en mera kunskapsförmedlande funktion. Metoden sätter ramar och inom dessa sker en dialog med eleverna. Att vara handledare innebär enligt Alma ett mera framgångsrikt sätt att skapa relationer till eleverna och detta förhållningssätt bryter enligt henne mot den traditionella lektionsuppläggnings- och sättet att undervisa.

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

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

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

... jag tycker att jag är en igångsättare/.../ alltså jag lär dem hur man gör låtar och det gör jag på musiken/.../ De här pusselbitarna kan man an-

Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

vända, precis som jag lär dem hur man gör koreografier /.../ och jag *kan bara* vara det /.../ För annars skulle jag inte kunna greppa över så många saker om jag inte bara är en igångsättare. Så jag ser mig själv som en som sår ett frö liksom sedan gäller det för dem själv att värna. (Bonnie, s. 14)

Läraren förevisar och ger instruktioner i hantverket på lektionerna och detta kunskapsförvärv kan sedan eleven arbeta vidare med.

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

... jag måste ju undersöka ... vad musik betyder för just den människan för att det är ju väldigt olika vad musik betyder för eleven och vad musik betyder för mig. Det är ju mycket stor skillnad, eftersom vi har olika stora referensramar. (Dan, s.12)

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

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

Kapitel 5

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

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

5.2.2 Ledaren

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

Ledaren karakteriseras också av *visioner* och en starkt *målmedveten vilja* att driva verksamheten med eleven i centrum och en musikalisk bredd i

fokus. Framträdande förutsättningar är lärarens *handlingsutrymme* och *ressurssamverkan*.

Det intressanta med ledarfunktionen är att ledaren samtidigt kan medverka. Bandleddaren eller kapellmästaren är exempelvis medlem i orkestern men har samtidigt uppgiften att vara ledare. Ledaren blir då en förebild genom sitt utövande. Att vara musiker med en egen erfarenhet framstår som en viktig förutsättning i en sådan ledningsfunktion. Bonnie framhåller att erfarenheterna av att exempelvis vara musiker eller sångare i ett band har betydelse i arbetet som musiklärare, men också i arbetet som ledare: "Jag blir ju naturligtvis en mycket bättre bandleddare om jag har ett eget band att spela i" (Bonnie, s. 15). Det *konstnärliga ledarskapet* innebär i huvudsak att uppmärksamheten förflyttas från elevernas sociala process till den växande produkten där arbetet med uttryck och framförande är i fokus.

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

Så nu har det blivit lite grand att jag har varit drivkraften i arbetslagen bakom så man kan nästan säga att jag har varit någon slags ... regissör./.../...När det är dags att få gå upp på scenen och man tittar hur de har fått ihop det, man ger tips./.../Då har jag haft lite av den rollen.... (Emma, s. 7)

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

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

Det är väldigt få elever som kan upprätthålla en sådan auktoritet så att de kan få denna massa av människor att göra precis som de ska i det tillfället, utan där behöver de vuxenhjälp. Där har vi inte haft hittills någon som har

Kapitel 5

haft sådan solklar ledarförmåga som kan hålla i detta som en person, utan där måste vi ha någon vuxen med som kan banka näven i bordet ibland. Det är ju många viljor, många personer. (Dan, s. 16)

I citatet framträder ett behov av ett ledarskap även med auktoritärsdrag som kan bemästra konflikter och oenighet i produktionsgruppen. Detta framträder även i Bonnies erfarenheter av regissörsarbetet då hon fick medla i konfliktsituationer mellan andra kolleger och eleverna. "Jag som då stod som organisatör, jag fick ju reda ut alla de här grejorna runt i kring ... och det är ju inte alltid så att det är kollegan som har rätt" (s. 8). Det var oftast starka känslor som brusade upp, menar Bonnie, vilket var arbetsamt att hantera. "Det hände ju att jag fick gå in och säga ... att så här kan vi inte ha det. Det är bättre att du [kollegan] går hem nu" (s. 8).

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

Det verkar således inte bara handla om respekt för personen i fråga, vilket kan vinnas på olika sätt. Bonnie framhåller exempelvis att hon har möjlighet att utveckla en annan kontakt med ungdomarna när hon möter dem i undervisningssammanhang medan en regissör möter dem under kort tid i en produktion. Det innebär i andra ordalag att regissören har en avgränsad uppgift, vilket kan bidra till att eleverna låter sig styras. Den generella bilden av regissörens profession som konstnärlig ledare följer med in i skolans verksamhet.

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

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

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

På Carls skola anställs också en professionell regissör som verkar skilja sig till en del från Bonnies erfarenhet av regissörer. I Carls bild av regissören framstår den pedagogiska ledaren som är "mycket, mycket flexibel med ungdomar och inte är någon demon, ingen drummelsort... (Carl, s. 8). Han har slopat audition och "är oerhört bra med ungdomar och ser människorna", menar Carl vidare (s. 8). Ledarfunktionen har således i detta sammanhang även en social innebörd. Men i regiarbetet är det däremot regissören själv som bestämmer, vilket också visar sig i Carls producentarbete. Hans funktion ändrar karaktär när han blir *producent* i musikalproduktionen. Det är elevernas ansvar att lösa problemen: "mitt svar är ofta, 'ja men det får ju vara du som får tänka ut det. Jag har ju min grej här./.../... som producent så vill jag att det ska vara löst" (Carl, s. 7). För

Kapitel 5

Carl skiljer sig denna roll radikalt från den lärare han är i vanliga fall. Han kan således lägga ifrån sig vissa uppgifter och koncentrera sig på produkten. I arbetet som producent delegerar Carl uppgifter och leder på det sättet verksamheten. Det innebär ett sätt att arbeta som tillhör spelreglerna i produktionen och som annars inte verkar ingå i hans pedagogiska handlande:

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

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

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

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

Att som lärare vara i centrum kan betyda många saker. Ledarens uppgift är i Emmas reflektioner kopplad till ledaren som skapar ramar för under-

visning: "Vi som ledare måste vara lyhörda för hur mycket former de vi träffar behöver. Det kanske är det som är vår största uppgift". Det är en erfarenhetsmässig insikt som hon utvecklat, vilket framgår när hon säger "att i början gjorde man kanske projekt och musikaler ... då hade jag bestämt rätt mycket innan vad som skulle göras ... man kanske mer och mer vågar sätta ramarna och så händer det mer inne i ramarna i stället" (Emma, s. 7).

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

Handlingsutrymmet kan sägas förstärka relationen mellan de båda verksamheterna. Musikarbetet genomsyrar exempelvis den vanliga musikundervisningen genom flera årskurser och finns med i en progressionstanke, där musiken är kulmen på en lång utvecklingsprocess: "Det viktiga för mig som musiklektör är ju arbetet med den här föreställningen för det arbetet genomsyrar ju arbetet i musik under en lång tid. Det är inte bara den här föreställningen.../.../... musik det tar lång tid..." (Dan, s. 5, s. 11).

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

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

Musikundervisningen har byggts ut till en *ressurssamverkan*, där Bonnie initierar moment och aktiviteter som eleverna kan arbeta vidare med. Elevernas egna alster som exempelvis kompositioner och koreografier kan komma till användning i det kommande musikarbetet. Det visar sig att det är många inblandade i detta nätverk, såsom kulturskola, studieförbundet och fritidsgården. Läraren framstår som "spindeln i nätet" och leder, samordnar och organiserar den utbyggda verksamheten. Bonnie har genom detta initiativ också skapat ett större utrymme för elevernas musikaliska

Kapitel 5

lärande över tid, än vad som skulle vara möjligt med enbart skolans ramar. Musikundervisningen planeras delvis med tanke på musiken i årskurs åtta och det man förvärvat där bär man sedan med sig till årskurs nio:

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

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

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

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

Om man utgår från musikundervisningen, framträder musikalproduktionen som ett viktigt delmål i musikämnet och det musikaliska lärandet. Produktionsarbetet fångar upp många kriterier som överensstämmer med musikundervisningens mål och syfte, såväl de sociala, fostrande och personlighetsutvecklande som de färdighetsmässiga och kulturbärande. Sammanfattningsvis visar resultatet genomgående att musikundervisningens uppläggning och verksamhet också skapar förutsättningar för musikalarbetet. Detta medför att läraren skapar möjligheter för elever att

tillämpa det de gör även utanför skolan: "elever som har gått i kommunala musikskolan eller som känner att [de] faktiskt har kommit en bit, ja då har de suttit med i orkester..." (Emma, s. 14).

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

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

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

5.2.3 Konstnären

I konstnärens perspektiv definieras innebörden i skapandet på olika sätt. Dels som en *inneboende kreativitet*, dels som en möjlighet att uttrycka, utföra och göra, som kan sammanfattas med att *producera*. En viktig utgångspunkt är möjligheterna för lärarna att vara *medskapare*, vilket innebär att det egna skapandet och *skaparlusten* får ett utrymme. Detta utrymme innefattar *komposition* och *arrangering* men också ett *skapande genom eleverna* och ett *kreativt arbete* med elevernas idéer. *Det kollektiva* skapandet utkristalliseras som problematiskt. Vidare framträder betydelsen av lärarens *förhållningssätt* till elever och undervisning där *personlig utveckling*, *sceniskt självförverkligande*, *musikalisk gestaltning*, *det artistiska kunnandet*, *elevens ansvar* och *prestationskrav* är aspekter som fokuseras i detta sammanhang.

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

Kapitel 5

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

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

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

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

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

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

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

I intervjuerna med lärarna framträder oftast elevernas behov av skapande men det visar sig vara lika viktigt för lärarna själva. Det framkommer att arbetet med musikalproduktionen genererar ett eget *skapande* och *producerande* arbete. Ett exempel på detta är när läraren är *medskapande* och/eller är en del av produktframställningen. Här upplever lärarna ett utrymme för sin egen *skaparlust* och utveckling av ämneskompetensen.

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

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

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

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

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

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

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

Kapitel 5

lansakt utspelar sig. Det kan uppstå situationer när läraren ser möjligheter som inte eleverna ser, när eleverna ska välja mellan sina olika förslag till synopsis. Det kan också vara så att lärarens skaparbehov blir speciellt tydligt eller påträngande. Alma beskriver en sådan situation, där hon försökt driva igenom ett förslag till en handling som utspelar sig i Egypten: "Det kan bli läckert sceniskt tänkte jag. Men jag lyckades inte manipulera dem. /.../ så i år /.../ hamnade vi i Egypten /.../ De gjorde en kanonscenografi, femmorna" (Alma, s.15-16).

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

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

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

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

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

Den kreativa processen hos läraren som konstnär går ut på att göra något av de olika individernas idéer till något gemensamt, vilket kräver en uppmärksamhet som på ett sätt förflyttar henne till en egen skapandeprocess. Denna process beskrivs också som krävande då det innebär ett hänsynsta-

Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

gande och en balansering av allas idéer till något genomförbart, där samtliga känner att de bidragit.

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

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

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

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

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

Kapitel 5

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

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

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

Carl framhåller att han blivit mycket mer öppen för det personliga hos sina elever. Detta kommer till uttryck genom att han säger sig värdesätta andra saker än de mätbara bedömningskriterier som kanske oftare ligger till grund i ett musikaliskt prestationstänkande. Med en sådan syn på eleverna framträder en värdesättning av det oförutsägbara och intuitiva som ett kompetensområde. Carls uttryck "därmed skapar man sig själv" innebär, såsom jag uppfattar det, att en musikalisk prestation är mer än att spela och sjunga: den är också ett medel i en personlig utveckling.

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

Det finns således en ambition att arbeta med individens egen musikaliska utveckling där varje person hittar sin egen musik för att senare med självförtroende kunna prestera något för andra:

Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

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

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

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

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

Vi har ju det där stora nu med att de ska göra en komposition, dom ska öva in den. Vi ska spela in den och den ska liksom, det ska bli en produkt. Vi ska bränna den på en CD så att man kan se att det har blivit något, liksom hela vägen från ingenting till någonting som finns inspelat och bevarat.... (Dan, s. 13)

Komponerandet har dels ett funktionellt syfte, dels ett lärande syfte där eleverna förväntas få kunskaper om en konstnärlig process från idé till färdig produkt. Att göra en färdig produkt innebär att ta ett nytt skapande steg.

Kapitel 5

Emma framhåller också musikalerna som en möjlighet för elever och lärare att mötas i en *musikalisk gestaltning*. Det kan beskrivas som en förflyttning till ett nytt sammanhang, där själva musicerandet kan börja: "när man väl kan det, det är då musicerandet på något vis börjar...att få vara med om att känna den där upplevelsen att nu gör vi det. Nu musicerar vi tillsammans efter att det är färdigt" (Emma, s. 15). Detta präglar också Emmas egen musikundervisning. I sina reflektioner efter intervjun vill hon vidareutveckla detta och skriver så här:

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

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

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

I ett konstnärligt perspektiv på elevernas lärande är, som framgått tidigare, skapande och kreativitet viktiga aspekter i undervisningen. Att få ta ansvar och bestämma själva i produktionsarbetet framstår som en viktig ambition i lärares syn på elevers personliga utveckling. Även den konstnärliga och artistiska förmågan har sin grund i den personliga utvecklingen. Musikalen är något som ska framföras på en *scen* och detta är ett stort steg för många att ta. Det framgår också i produktionens målsättning att alla elever på något sätt ska stå på scenen och göra någonting. Detta kan även innebära att presentera sig med rekvisita på scenen. "Det behöver inte vara någon stor grej som man går fram och gör... det kan vara att man lyfter den här kaktusen och faktiskt har gjort den" (Emma, s. 4). Det viktiga är, menar Emma vidare: "Att man känner att man lyckas så att man kommer vidare på det viset" (s. 4).

Resultat - pedagogen i en konstnärlig kontext

Målsättningen är således att utföra något på scenen antingen i en presentation av sig själv i en roll, i orkestern eller genom rekvisita, ljud- och ljus. Att framföra något som får ett bemötande framstår som ett led i lärarens ambitioner. Den tredje intressenten, det vill säga publiken, står således i förgrunden. Ett tydligt exempel på denna progressionstanke där det praktiska musicerandet och det artistiska går hand i hand är på skola C:

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

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

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

Den scen som eleverna i citatet ovan agerar på, framstår som lika kravfull som i den professionella musikalvärlden. Hur förhåller sig en pedagog till detta? Carl bekräftar att många elever blir nervösa men han ser *prestationskrav* och nervositet som något man måste lära sig hantera. "Nerverna ska

Kapitel 5

vara ens vän och inte ens fiende" (s. 19). I lärarnas progressiva uppläggning finns en tankestruktur, där allting de gör "bygger ... på att jag [elev, lärare] som individ gör någonting ihop med de andra eller någon kompar mig eller vi sjunger och jag körar" (s. 19), för att sedan utvecklas mer och mer mot en individuell prestation. Har man aldrig utsatt sig för ett prestationskrav så vet man inte vad det är, menar Carl vidare. I stället framhåller han att man ska vänja sig vid att nervositeten är en aspekt av den konstnärliga prestationen och därför ska man lära sig att leva med den. Eleven ska således bli bekant med sina känslor och öva med dem i sång och spel och vänja sig vid "att det [kan] skaka i knäna" (Carl, s. 22). Detta har man sedan nytta av på scenen. Prestationskravet är något som även omfattar läraren och lärarens upplevelser av framförande. Carl ger uttryck för den fysiska känslan som en viktig del i framförandets stund:

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

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

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

5.2.4 Sammanfattning

I kategorin *Deltagaren* utvidgas det undervisande handlingsutrymmet till en ny ansvarsfördelning, där det personliga kunnandet hos samtliga medverkande ställs i fokus. När lärarna betraktar eleverna, andra lärare och sig själva som deltagare i en produktion, förändras lärar- och elevrelationen, vilket exempelvis kommer till uttryck i "omvända" förhållanden i undervisningssituationer, där lärare och elever blir både lärande och lärare. Ett uttryck för ett ömsesidigt deltagande synliggörs i lärarnas ambitioner att ge eleverna ett allt större ansvar i den pågående verksamheten. Ett ansvar som ska medverka till att eleverna ska "äga" sin produktion. Lärarens funktion förändras från att ha varit kunskapsförmedlare till att bli en lärande deltagare i en gemensam process med eleverna, vilket också visar sig ha ett bestående värde i upplevelsen av tillhörighet och gemenskap.

Lärare och elever blir på det sättet en del av samma sak. Denna gemenskap visar sig också växa i samarbetet mellan lärare som deltar i produktionen.

Produktionens autentiska prägel med såväl sociala konfrontationer som krav på engagemang och konstnärligt kunnande, betraktas som utmanande och en annorlunda miljö för lärande. Ett erfarenhetsmässigt fungerande samarbete upplevs som en trygghetsfaktor, medan ett tillfälligt deltagande upplevs som en osäkerhetsfaktor. Det kan tolkas som att lärarnas lärande i de sociala och kunskapsmässiga relationerna möjliggörs i verksamheten över tid. Samarbetet avviker från de rutinmässiga uppgifterna och nya möjligheter skapas. Här betyder viljan att ta in andra lärare som deltagare, lika väl som att betrakta eleverna som deltagare, en förändrad attityd och en ny syn på lärande. Deltagarna skapar genom denna förändring utrymme för en intresserelation som fokuserar den växande produkten, och det blir denna som tillsammans med det sociala deltagandet utmanar lärarnas förmåga. Tillhörigheten handlar således inte bara om att göra saker tillsammans utan den formar även lärarnas identitet, kunnande och agerande.

Kategorin *Handledaren* innefattar aspekter på det pedagogiska arbetet som påverkar lärarnas förhållande till eleverna och deras läroprocess. Vidare påverkas lärarnas eget lärande som riktas dels mot den personliga utvecklingen, dels mot undervisningens karaktär. I musikalproduktionens struktur och uppläggning framträder en variation i handledararbetet som spänner över olika uppmärksamhetsområden. I en första fas uppmärksammar läraren elevernas idérikedom och kreativa impulser och riktar således uppmärksamheten på det som uttrycks. Det finns utrymme för förhandling och diskussion, vilket inte behöver innebära att läraren endast har en samordnande handledande funktion. Det framkommer också att handledararbetet kan ha en styrande karaktär, med andra ord en form av lotsning, där läraren under vägen följer en viss metod. Det gäller att förena elevernas olika idéer med lärarens kunskap om hur man bäst formar idéerna, så att de passar in i musikalproduktionens ramar och de progressionstankar som läraren själv har. Handledaren styrs av elevers ansvarstagande, intresseinriktning samt var de befinner sig i sin utvecklingsprocess. Att instruera eller sätta igång verksamhet beskrivs som en handledande funktion, i vilken ansvaret för själva läroprocessen läggs över på eleverna. Läraren kan då framträda i en kulturförmedlande uppgift och sedan inta ett mera handledande förhållningssätt i elevernas läroprocess.

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

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

Kapitel 5

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

I kategorin *Ledaren* framträder ett aktivt ansvar för att driva den musikaliska verksamheten framåt genom att skapa pedagogiska och konstnärliga handlingsutrymmen. Detta framkommer såväl i lärarnas intentioner kring elevernas musikaliska lärande och progressionsmöjligheter som i viljan till samverkan med kolleger, andra professioner, institutioner samt en breddning av musikundervisningen. Ledaren driver den musikaliska verksamheten dels utifrån stora krav på sitt eget kunnande, dels utifrån en föresats att verksamheten är ett gemensamt utvecklingsområde där delat ansvarstagande är en förutsättning för ett meningsfullt pedagogisk arbete. Läraren, i egenskap av drivande ledare, intresserar sig således både för elevernas talang, deras personliga kunnande och intresse samt för en social, samspelande utvecklingsprocess.

Lärarnas ledande funktion blir speciellt tydlig under produktionsprocessens senare skede, när produkten ska gestaltas och alla medverkandes insatser ska formas till en gemensam föreställning. Läraren som ledare visar sig dels som en sammanhållande och drivande person i verksamheten, dels som medverkande i en konstnärlig arbetsprocess. I musikens arbetsstruktur är det regisserande arbetet och producentens chefsliknande agerande framträdande, vilket fördjupar och utvecklar lärarnas handlingsmöjligheter vad gäller en estetisk måluppfyllelse. Dessa auktoritativa karaktärsdrag medför en viss typ av relationer mellan lärare och elever, som dels kan underlätta samarbete och samspel, dels göra det svårare, då sociala och estetiska mål kan uppträda som två konfronterande krafter. I arbetsprocessen framträder en skiljelinje mellan handledarfunktion och ledarfunktion som kräver en omställning för alla medverkande. Denna omställning är ett skifte mellan vad som ligger i förgrunden respektive bakgrunden, den sociala eller den konstnärliga processen. Den konstnärliga processen för arbetet fram emot den färdiga föreställningen, det vill säga den förväntade produkten, medan den sociala hamnar i bakgrunden.

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

tiva utmaningen, tänkandet och görandet, som tillsammans utgör en källa till inspiration. Musikalen som form upplevs som öppen och generös, med plats för såväl det traditionella som det nya. En intressant iakttagelse är att musikalen som fenomen verkar "leva sitt eget liv" vartefter den växer fram. Att musikalarbetet upplevs som ett aktivitetscentrum för konstnärligt skapande, har förmodligen också sin förklaring i att lärarna tar vara på elevernas skapande och musikaliska produktion över tid. Det finns således en gemensam scen för både reproduktion och produktion samt nyskapande och gestaltning. Det finns vidare en progression, som dels leder till den individuella sceniska prestationen och det kollektiva samspelet, dels till ett eget explorativt skapande för individen själv. Med andra ord finns det både en offentlig och en privat utvecklingsprocess.

Att som lärare vara konstnär i ett pedagogiskt sammanhang framstår som ett ständigt kompromissande mellan de egna behoven och elevernas. I den "vanliga" undervisningen är skapandets individuella natur svår att förena med den kollektiva processen. Skapandebehovet finns hos lärarna själva, men begränsas oftast till att sätta igång skapande processer hos eleverna. Musikalarbetet framstår dock som ett kreativt handlingsutrymme, där lärarna kan arbeta som medverkare, producera eget material utifrån elevernas idéer och sina egna, interpretera och gestalta, använda eleverna som verktyg och påverka dem i den pågående processen. Men framförallt verkar, enligt de intervjuade lärarna, mötet mellan elevs och lärares skapande aktivitet bidra till en ömsesidig utveckling. Det framstår som viktigt att läraren själv är skapande, dels i producerande mening, dels i sin attityd till elever och undervisning. Samarbetet tar form i ett konstnärligt samspel mellan individer och blir på det sättet ett nytt perspektiv där oförutsägbara möjligheter kan växa fram. Det är ingenting som kan tänkas ut i förväg, utan något som ständigt är i rörelse med plats för det intuitiva och improvisatoriska. I pedagogens arbete som konstnär är det den skapande processen och den musikaliska och kreativa dialogen som står i förgrunden. De personliga (privata) och offentliga (sceniska) skapandeprocesserna framstår som viktiga aspekter i en kreativ process. I presentation och framförande möts personligt kunnande, kunskapsförvärv och individens potentiella utvecklingsmöjligheter i ett nytt sammanhang, som kan vara både stimulerande och frustrerande. Prestationen i sig blir en utmaning där individen konfronteras med sig själv, sina känslor och nervositet, vilket i artistiska sammanhang är en oundviklig aspekt.

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

ser. Lärarnas förändringsprocess kan således kopplas till den gemensamma aktiviteten och förmågan att se sig själv och andra deltagare som källor till lärande. Mötena med såväl lärare inom andra ämnesområden som professionella från teatervärlden och eleverna, betraktas således som resurser och medverkar till lärarnas eget lärande. De nya perspektiven skapar en bild som medför en förändrad syn på eleverna, den egna läraridentiteten, kunskapssyn och det personliga kunnandet. Deltagarna såväl som den växande produkten, det vill säga musikalproduktionen och de krav den ställer, framstår som viktiga nycklar i denna förändringsprocess. Samarbetet och den sociala dimensionen framträder som viktiga fundament, dels i förståelsen av sig själv och andra, dels i den annorlunda problemlösning som samverkan påbjuder. Det oförutsägbara och oanade hamnar i förgrunden och blir en tillgång som ligger utanför rutiner och gängse arbets sätt. Den kreativitetsprocess som eleverna arbetar med blir också en viktig del i lärarnas lärande. Betydelsen av musikens hantverksmässiga kunnande verkar framträda tydligare i ett integrerat skapande arbete. Kunnandet involverar således både bredd och djup i en ömsesidig gränsöverskridande utveckling.

5.3 Lärarnas lärande – sammanfattande tolkning och analys

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

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

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

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

I den konstnärliga funktionen fokuseras skapandet både hos läraren själv och hos eleverna. Den skapande processen beskrivs av lärarna som ett ömsesidigt behov och utvecklingsområde. När lärarna agerar i de olika rollfunktionerna styrs de av en *handlingslinje* (Berg, Borglind, Leissner, Månsson & Värnlund, 1976) som till sin grund är skapande. Jag syftar då inte på musikalens "story", handling och dess olika roller, utan den berättelse som löper i det "pedagogiska konstverket". Med andra ord i själva arbetet, där lärarens förmåga att skifta och gå in i de funktioner som krävs under produktionens olika faser bildar utgångspunkt för ett eget lärande. Att leva sig in i och agera som deltagare, handledare, ledare och konstnär kan betraktas som en form av rolltagande kompetens. Här betyder lärarens förmåga att kunna växla mellan olika roller som deltagare, handledare, ledare och konstnär, lika mycket för pedagogen som för eleverna. Den relation till eleverna som lärarna utvecklar i sina olika rollfunktioner skapar nya kvaliteter i lärarnas pedagogiska arbete som skulle kunna sammanfattas med en *pedagogisk dramaturgi*, där samtliga medverkande blir väl medvetna om varandras "roller" och "rollprestationer". Begreppet inbegriper samspelets betydelse, där inte endast läraren bestämmer förloppet utan där deltagarna och den framväxande produkten styr, påverkar och skapar en rörelseriktning i processen. I den pedagogiska dramaturgin möts det sociala och det konstnärliga.

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

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

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

Kapitel 5

som berör det *oförutsägbara*. I den *förutsägbara processen* som kännetecknas av den personliga, individuella samt kollektiva och självförverkligande sceniska inriktningen, är individen själv medveten om sitt kunnande och närmar sig successivt en vilja att presentera sig. Detta framträder i beskrivningen av det *artistiska* kunnandet. Det skapande som berör det *oförutsägbara* handlar om en omedveten kreativ idéprocess som kan sträcka sig utanför det görbara, vilket beskrivs som en *inneboende kreativitet* och *personlig* utveckling. En tillgång till olika uttrycksmedel blir en nödvändighet i denna upptäcktsresa, där läraren, liksom eleven, dels lär känna sig själv och andra, dels vad denna kunskap kan leda till i ett kollektivt samspel. Kreativitet och intuition utmärker det oförutsägbara.

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

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

Kapitel 6

Diskussion

I föreliggande studie har jag undersökt lärares beskrivningar av det pedagogiska arbetet och vad det innebär att vara lärare i en konstnärlig kontext. Vidare har jag undersökt lärarnas lärande och på vilket sätt detta lärande möjliggörs. Jag har funnit en pedagogisk verksamhet, där lärande emanerar ur ett aktivt deltagande i en gemensam aktivitet. Verksamheten kan beskrivas och förstås som en *praktikgemenskap* (Wenger, 1998), där betydelsen av tillhörighet och social gemenskap lyfts fram som en kunskapsproducerande tillgång. Teorin betonar ett lärande där individen utvecklar sin identitet och sina handlingar samt tolkningar av dessa ur engagemanget och deltagandet i praktikgemenskapen. Förutsättningarna för ett lärande möjliggörs i relationsskapandet mellan lärare och elever, mellan kolleger och mellan deltagarna och musikalproduktionen med dess konstnärliga artefakter. Detta kan beskrivas som lärande i en proximal utvecklingszon, där inte endast deltagarna utan även de konstnärliga uttrycksmedlen betraktas som medierande verktyg i lärprocessen (Wells, 1999). I resultatet framträder musikalproduktionen med dess arbetsprocess, innehåll och form, som en medierande funktion i lärarnas pedagogiska arbete. Mediering är ett begrepp som hämtats hos Vygotsky (1978) och som beskrivs och utvecklas av Wertsch, (1991), Wells (1999) och Säljö (2000). I det pedagogiska arbetet som beskrivs i de fyra kategorierna framträder en deltagarstruktur som öppnar möjligheter för lärarna att utveckla varierade rollfunktioner, vilket medför en förändringsprocess där lärarna utvecklas och formas som pedagoger. Lärande som förändring sammanfaller med Martons (1992) och Martons och Wenestams (1984) tankar kring lärande samt med Wells (1999) utveckling av *zone of proximal development*.

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

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

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

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

6.1 Praktikgemenskap – lärande som deltagande

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

Wenger (1998) menar att individen lär sig i alla situationer, men *hur* och *vad* som lärs beror på individen själv. I det handlingsmönster som lärarna aktivt är med och skapar med musikalproduktionen som nav, utvecklas möjligheter för lärarna att *"förflytta sig"* och betrakta det pedagogiska arbetet från olika perspektiv (Wenger, 1998). I resultatets kategorier framträder en sådan förflyttning där läraren får möjlighet att som deltagare samspela med eleverna, i handledande, ledande och konstnärliga funktioner. Dessa tankegångar kan jämföras med Marton och Booth (2000), som framhåller att för att en situation ska bli lärande *"krävs att någonting varierar, någon aspekt som omger henne [personen]... denna förändring kan uppstå för den lärande eller orsakas av henne själv"* (s. 188). I föreliggande studie visar sig således lärarnas olika funktioner genom produktionens olika faser inte bara bidra till en varierande undervisningssituation, utan de har även en genomgripande betydelse för lärarnas egen kompetensutveckling. Lärarna iscensätter ett handlingsammanslag där individen kan påverka sitt eget lärande och därmed situationens *relevansstruktur* (Marton & Booth, 2000). Genom att lära sig se, uppleva och erfara ett fenomen på ett mer komplext och avancerat sätt lär man sig också vad situationen kräver. Detta är tankar som Dewey (1999) uttrycker genom att framhålla att kunskap är en förmåga att förstå de sammanhang som bestämmer tingens

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

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

I Wengers teori är individens *sociala* deltagande grunden för lärandet, vilket explicit framträder i den överordnade kategorin *Deltagaren*, men lika tydligt framträder lärandet genom ett *konstnärligt* deltagande vilket explicit framträder i kategorin *Konstnären*. Deltagandet i *praktikgemenskapen* förgrenar sig således i två komplementära processer, den sociala och den konstnärliga.

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

6.1.1 Gemenskap - Identitet

Gemenskapen byggs upp av en fördjupad personlig relation mellan deltagarna men också i deras relation till musikalproduktionen och den framväxande musiken. Gemenskapen och tillhörigheten symboliserar det gemensamma (kollektiva) och framträder i studien med uttryck som "en del av samma sak", "familjekänsla", "bundna till varandra", "gör vi tillsammans" och "samhörighet". Tillhörigheten betyder ömsesidighet på ett mänskligt socialt plan, vilket framgår explicit i de personliga relationerna. Men även på ett kunskapsmässigt och musikaliskt plan framträder tillhörighet i det gemensamma musicerandet och den musikaliska gestaltningen. Lärare och elever betraktar varandra som resurser (Wells, 1999) och utvecklar en annan form av handlingsgemenskap än den som sker i det gängse lärarlagsarbetet: "Jag kan inte påstå att jag känner den samhörigheten med tyskläxan som jag gör med musiken" (Carl, s. 18).

Deltagarna i en kollektiv process bygger upp "delade betydelser" (Bouji 1998, s. 81), vilket framgår som en viktig förutsättning för gemenskapen. Musikalproduktionen framstår som en möjlighet att skapa delade betydelser, vilket inte är en självklarhet i skolans samverkande arbetsformer. Det framkommer att samhörigheten mellan ämnen och mellan ämnesprofessionella svårligen låter sig fångas i ett traditionellt sätt att arbeta, där eleverna ofta går till olika ämnen, vilket Carl metaforiskt uttrycker med att då "klippas det av". Emma uttrycker det såhär när hon beskriver de positiva effekterna av musikalproduktionen som en ämnesintegration: "Vi måste ge barnen en hel tillvaro, inte bara en massa bitar som inte hänger ihop"

Kapitel 6

(Emma). Musikalproduktionen kan således vara ett sätt att skapa helhet och sammanhang. Musikarbetet framträder därigenom som en ny sammanhållande form som även grundas i en intresserelation med förväntningar på de medverkandes aktiva deltagande, engagemang och samarbetsförmåga. I föreliggande studie leder detta till en samhörighetskänsla.

För lärarna är lärarlaget en viktig gemenskap och trygghet. I första hand gäller det samarbetet mellan de lärare som är involverade i musikverksamheten över tid. När engagemang och intresse inte utgör någon drivkraft kan musikverksamheten framstå som tvingande med en viss otrygghet som följd och "lärarna känner en bävan för att göra det här" (Dan, s. 17). Detta kan begreppsliggöras med det påtvingade samarbetet (se Hargreaves, 1998). Deltagandet som bygger på intresse och engagemang kan begreppsliggöras med ett självvalt samarbete (se Hargreaves, 1998).

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

Diskussion

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

I Wenger (1998) framhålls individen med sin individualitet och personliga kunnande som en resurs i gemenskapen. Detta framgår i förliggande studie där lärarens syn på sig själv som deltagare medverkar till en process där läraren förändras och formas i sin utveckling mot en professionell identitet som konstnärlig pedagog. "Musikläraren, musikern och den skapande människan hänger ihop... alla bitarna hjälper varandra" (Bonnie, s.15). Det är framförallt i lärarnas förändrade relation till eleverna som läraridentiteten formas. Här möjliggörs en djupare personlig relation, där lärarna möter eleverna som individer och deltagare. Som en följd av lärarnas omväxlande rollfunktioner, samarbete och ansvarsfördelning förändras den traditionella "rollfördelningen" mellan lärare och elever. Denna beskrivs som "ombytta roller" där elever lär läraren, vilket är ett uttryck för lärarens syn på sig själv som lärande individ.

I föreliggande studie framgår även hur lärare och elever växlar mellan att vara lärare och lärande under lektioner. Detta kan jämföras med Wells (1999) tolkning av *zone of proximal development*. Han framhåller att deltagarnas samspel, gemensamma engagemang och artefakter tillsammans skapar en potentiell zon där alla lär, från novisen till den professionella. Detta kan ytterligare jämföras med Bruners (2002) utbyggnad av begreppet *scaffolding*, där både elever och lärare blir lärare. Vidare kan det jämföras med Rogoff (1990) och idéerna kring *community of learners*, där delaktigheten åstadkommer en förändring hos dem som lär och en ny förståelse kring det som lärs. I ett gemensamt lärande har alla en lärarfunktion och i Rogoffs beskrivning är läraren vägvisare, vilket även framkommer i den handledande funktionen i föreliggande studie. Handledarens uppmärksamhet kan sägas ligga på eleverna, men indirekt fokuseras hur läraren "bäst" formar elevernas idéer så att de passar in i musikalproduktionens ramar. Det inbegriper de kulturförmedlande och pedagogiska progressionstankar som läraren själv har. En annan vägledning kan innebära att läraren leder genom att skapa ramar för elevernas handlingsmöjligheter, vilket kan jämföras med *scaffolding* (Greenfield, 1984; Bruner, 2002; Rogoff, 2001).

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

6.1.2 Praktik - Mening

Kärnpunkten i studiens relation till teorin ligger i Wengers (1998) begrepp *learning as doing*, vilket kan förstås som något annat än det uttryck Dewey (1980, 1999) skapade med sin pragmatiska lärandeteori. Tolkningen av Deweys ordalydelse har i många fall i praktiken lett till en mera mekanisk aktivitet. Bruner (2002) påvisar exempelvis en tendens att använda de konstnärliga uttrycksmedlen som dekorationer i stället för en genomgripande form för lärande. *Learning by doing* kan således bli ett självändamål eller ge associationer till ett görande som finns till för att förstå något annat, det vill säga ett medel. Detta är inte oviktigt i strategier för lärande, men det som accentueras i Wengers teori är att görandet *är* själva lärandet. I föreliggande studie är det just detta som möjliggör ett möte mellan deltagare och mellan deltagare och artefakter och som resulterar i lärande. Läraren deltar i processen som skapande och producerande deltagare med det gemensamma målet i fokus. Lärare och elever har därmed en gemensam upplevelse och erfarenhet att referera till. I det sammanhang jag har studerat är den skapande verksamheten i centrum och det är i den kreativa processen, från idé till färdig produkt, som lärarna utvecklar sin professionella identitet och sitt pedagogiska arbete. Här vävs det sociala, konstnärliga och pedagogiska samman. I föreliggande studie framträder en praktikgemenskap, vars verksamhet karaktäriseras av en social och konstnärlig samverkan. Handling, kommunikation och samspel kännetecknar detta lärande. Det är genom verksamheten som lärandet sker och inte genom undervisning, påpekar Wenger (1998), vilket till en del sammanfaller med resultatbilden. I resultatet framträder dock en bild av en verksamhet där undervisning och musikalverksamhet inte är två skilda ting, utan är integrerade i det pedagogiska arbetet. I den integrerade verksamheten utvecklar läraren sin förmåga att hantera både det planerade och de oförutsägbara, vilket kan sägas vara ett övergripande svar på Wengers frågor (se 3.1.5). Resultatet visar hur den oförutsägbara karaktären i lärandet kan uppmuntras. Genom en förändrad ansvarsfördelning där lärarna betraktar sig själva och eleverna som deltagare, blir undervisning som karaktäriseras av ett kunskapsförmedlande arbetssätt, endast en del av den pedagogiska verksamheten. Den kreativa skapande processen, med plats för den individuella och kollektiva dimensionen får ett allt större utrymme, såväl för lärare som för elever. Den varierade deltagarstrukturen som framträder i de olika kategorierna *Deltagaren*, *Handledaren*, *Ledaren* och *Konstnären*, bildar förutsättningar för ett skiftande fokus, där den oförutsägbara karaktären i lärandet och undervisning i form av kunskapsförmedlande processer kan samverka på ett inspirerande sätt (Wenger, 1998). Resultatet visar också att lärarnas pedagogiska arbete bygger på och utvecklas genom ett ak-

Diskussion

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

Den praktiska erfarenheten ger en reell kunskap om själva arbetsprocessen, såväl organisatoriskt och tekniskt som konstnärligt och pedagogiskt för lärare och elever. Förutom den personliga kunskapen och det kunnande som eleverna bär med sig från den vanliga undervisningen, lär de sig teater och skådespel som uttrycksform, dramatisering av texter, samt ljud- och ljussättning. Dessa erfarenhetsområden är delvis nya för lärarna som successivt fördjupar förmågan att se och uppfatta det som sker i musikal-arbetsprocessen. De nya erfarenheterna medför en bredare syn på begreppet lärande och ett vidgat perspektiv på musikämnet och musikaliskt lärande.

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

Resultatet visar även att samarbetet är en tidskrävande process. Enligt Hargreaves (1998) strävar det självvalda samarbetet att utveckla något nytt, vilket innebär att det oförutsägbara betraktas som en tillgång. Detta

Kapitel 6

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

I teatervärlden är både den sociala och den konstnärliga processen integrerad (Chaib, 1996). Ziehe (1986) betonar vikten av *hur* lärande sker och menar att "lärande är att göra något annat än det som är brukligt" (s. 230). I föreliggande studie visar sig detta således även gälla de vuxna. I Törnquist (2000) framgår nyskapandet som en betydelsebärande aspekt i det kollektiva arbetet. Detta kan förknippas med Ziehes (1986) "ovanliga lärande" vars innebörd är att ta vara på elevers kunnande och sätta in det i nya former och sammanhang. Lärarna ger uttryck för samma sak i identifieringen av det egna lärandet.

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

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

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

Musikalproduktionen blir en möjlighet att ta del av och få tillträde till ett globalt kulturellt fenomen (jmf. *boundary objects*) och samtidigt bidra till den kollektiva gemensamma kunskapen. Eftersom reifiering är något mer än ett koncept av något redan existerande, så uttrycker deltagarna genom sitt aktiva deltagande i musikalproduktionen inte en redan existerande mening. De skapar nya förutsättningar för meningsutveckling. Detta kan beskrivas som ett levande förhållande till "tingen" och är ett fundament i kunskapsbildningen. Föreliggande studie påvisar en relation mellan reifiering och deltagande genom den kreativa och skapande arbetsprocessen.

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

6.2 Musikalproduktionen – en arkitektur för lärande

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

Resultatet visar hur lärarnas eget lärande och utveckling av det pedagogiska arbetet byggs upp genom musikalproduktionens arbetsform och arbetssätt med dess samarbetsstruktur, kreativa process, kollektiva skapandeform och artefakter. Arbetets uppbyggnad består av en deltagarstruktur där arbetsuppgifterna kräver mindre elevgrupper som kan intresser fördelas mellan olika uttrycksformer. Det ingår ett nätverk av arbetsuppgifter organiserade efter en kulturell förebild som i traditionell mening utövas yrkesmässigt av olika personer. Exempel på sådana yrkesmässiga funktioner (yrkesroller) är scenograf, ljud- och ljus tekniker, dekoratör, koreograf, producent och regissör (se Törnquist, 2000). Lärare och elever "tar över" dessa yrkesroller och därmed ett sätt att arbeta som kräver olika insatser av deltagarna. Lärare utvecklar sitt kunskaper genom att bidra med det som musikalproduktionen kräver. Det finns en progression i processen, en form av ordningsföljd från idé till färdig föreställning, där de ovan beskrivna yrkesrollernas arbetsinsatser avlöser varandra. Manusförfattandet görs exempelvis i början och regi arbetet i slutet. Det är i denna progression som lärarnas insatser kan variera mellan att vara handledare, ledare och konstnär. Resultatet visar att lärare utvecklar sitt professionella utövande genom

Kapitel 6

att agera inom ramen för dessa yrkesroller, genom att själva vara aktörer och genom att möta andra aktörer som samverkar i produktionen. Samarbetet sträcker sig även utanför skolan med andra professionella inom teatervärlden. Skola B och C anställer exempelvis professionella regissörer. Arbetet i musikalproduktionen kan således i kraft av sig själv bilda en vägledande och "stöttande" (Säljö, 2000) funktion som konstnärlig form och arbetsprocess för läraren i sin professionella utveckling.

6.3 Mediering av lärande i en konstnärlig kontext

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

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

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

Diskussion

i termer av syfte. Med andra ord det som eftersträvas i själva lärandeakten. Vidare framgår musikalproduktionen som en mediering av kulturarv och traditioner och en möjlighet att överskrida gränser (se 6.1.1), som genom den nyskapande formen skapar balans mellan reifiering och deltagande (Wenger, 1998).

Mediering är sammanfattande benämning på den aktiva process där den mänskliga förmågan, personerna och artefakterna möts och samverkar på olika plan (Wertsch, 1991). Formen där processen äger rum blir därför också förmedlande. I Brown, Collins och Duguid (1989) beskrivs denna symbios mellan innehåll och form med begreppet *autentisk*. Rogoff (1990, 1995) lägger också en liknande innebörd i detta begrepp och talar om platsens och miljöns betydelse i lärandet. Lave och Wengers (1991) teori om det legitima perifera deltagandet ger uttryck för samma sak.

I föreliggande studie är det som sägs, görs och uttrycks i själva verksamheten inte begränsat till det psykiska, fysiska eller det verbala språket (Vygotsky, 1978; Säljö, 2000). Det innefattar även det icke verbala (Wells, 1999) det vill säga de uttrycksmedel och uttrycksformer som utgör själva handlandet. Musiken, musicerandet, sång, dans, scenografi, drama, ljud- och ljus är alla *artefakter i kommunikation* i det sammanhang jag har studerat. Artefakterna blir integrerade i en verksamhet där de återskapas, nyskapas och brukas och får funktionen av levande verktyg, dels i elevernas eget lärande, dels i lärarnas mediering. Detta sammanfattar således lärande som kommunikation där lärandet är kontextualiserat (Lave och Wenger, 1991; Wenger, 1998), vilket med Hundeides (2003) formulering innebär att lärandet inte kan ses som en isolerad mental process utan innebär även ett tillägnande av kontexten. Det kan vidare beläsas med Cole, Engeström och Vasquez (1997) som betonar att för att förstå aktiviteter måste de ses i sitt sociala, kulturella och historiska sammanhang.

Enligt Leontiev (1986) är verksamheten ett system som är inbyggt i människors relationer och de redskap som används förmedlar själva verksamheten genom människors aktiviteter och handlingar. Denna förmedling kan, enligt Leontiev, endast ske i en yttre form i människors kommunikation och samarbetsprocess med andra. Detta är överförbart på föreliggande studie där betydelsen av den sociala dimensionen framträder tydligt. I den sociala samverkan är den fysiska (kroppsliga) närvaron en självklarhet, men vad det implicit innebär i en konstnärlig kontext är svårt att lyfta fram inom föreliggande studies ram. Förståelsen av det undersökta fenomenet ligger dock till stor del i insikten om den icke verbala dialogen och hur den medieras genom deltagarnas "kunniga kroppar". Begreppet beskrivs av Merleau-Ponty (1989,1997) och innefattar ett tyst kroppsligt vetande som hjälper individen att strukturera och förstå verkligheten, men också att förmedla, uttrycka och meddela sig med den. Enligt Merleau-

Kapitel 6

Ponty har människan inte bara en kropp, utan han/hon *är* sin kropp, vilket innebär, att förhållandet till omvärlden är existentiellt. Kroppen har således en förståelsedimension som aldrig kan bortses ifrån. Musiken, sången, dansen kan inte upplevas utan denna dimension. Det är enligt min tolkning detta som bland andra Carl menar när han ger uttryck för att processen måste upplevas: "...att vara med i någonting sådant här... det kan man inte beskriva Det måste man uppleva. På något sätt är det väldigt svårt att sätta ord på detta /.../...och varje gång är värd den gången" (Carl, s. 3). Det kan också jämföras med Emmas reflektion om samhörighet mellan både individer och musiken i en skapande process. Resonemanget ovan kan också jämföras med Vygotskys (1934/1999) övertygelse att intellekt och känsla bildar en enhet. Det kan vidare konkretiseras med de känslor som kommer till uttryck i Törnquist (2000). I elevernas beskrivning av sina upplevelser utkristalliseras tre inriktningar där känslor framträder: i *det sociala samspelet*, i samband med *prestationer* och i samband med *inlevelsen* i det som görs. Emotion är således närvarande i både process och produkt, liksom i framförandet.

Genom musikalproduktionen medieras också ett lärande som byggs upp av individuella och kollektiva insatser, där ansvar och förväntningar läggs på samtliga medverkande. Dessa förväntningar innebär att alla medverkande, såväl elever som lärare och andra professionella, tillsammans med artefakterna, betraktas som resurser. I den kanske mest utbredda essensen i olika tolkningar av Vygotskys *zone of proximal development* lär sig individen att lösa ett problem med hjälp av en mer erfaren person, men målet är att individen sedan på egen hand ska klara det han/hon tidigare fått hjälp med. En musikalproduktion är ett exempel på en verksamhet där målet inte i huvudsak kulminerar i den egna prestationen. Uppgiften, att skapa en musikal, är bara en del av problemlösningen. Den andra delen kräver en presentation i ett konstnärligt samspel, vilket innebär att det individuella kunnandet inte är avhängigt den gemensamma prestationen. Kohn (1990) beskriver detta som att "alla har samma mål och varje deltagares framgång hänger samman med varje annans" (s. 64). Musikalprocessen har således både en individuell och kollektiv dimension. I skapandets individuella dimension är det kollektiva ständigt närvarande, vilket kan liknas vid Drottners (1996) tankar om estetisk produktion, som rymmer både en individualitets- och en gemenskapsdimension. I lärarnas mediering integreras således det individuella och kollektiva i den kreativa processen där både individ och grupp är beroende av varandra (Kohn, 1990). Individen är en resurs i gemenskapen och gemenskapen är en resurs för individen (Wenger, 1998).

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

Diskussion

oförutsägbara. Den är också kopplad till Säljös (2000) illustrerande exempel av *zone of proximal development*. Kolumnerna kan läsas i horisontell riktning som en progression och vertikalt som komplementära komponenter.

Kategorier	Individualitet	Kollektivitet	Externalitet individuell /kollektiv presentation
Förutsägbar	individen vet vad den kan	individer visar vad de kan	individer upplever att de kan
Oförutsägbar	individen vet inte vad den kan	individer undersöker vad de kan	individer överraskas av det de kan
Zpd	uppnådd kompetens	utvecklingszon	framtida kompetens

Fig. 4. Mediering av lärande i en konstnärlig kontext

Individualitet kan förstås som det personen införlivat i sitt medvetande och som är den del av personligheten och kunnandet som uppfattas som individens identitet (Vygotsky, 1978). Kollektivitet kännetecknas av personens behov av att visa sitt kunnande i kommunikation och gemenskap med andra, vilket kan kopplas till Bruners (2002) externaliseringstes. Den individuella och kollektiva presentationen handlar om bekräftelsens betydelse för självtilliten och för att utvecklas vidare, vilket kan sammankopplas med Törnquists (2000) presentationsfas i utbyggnaden av Wallas kreativitetsteori.

Resultatet visar att *externalisering* och *presentation* är viktiga faktorer i lärandet för såväl elever som lärare. Det kan belysas av Törnquist (2000) där det framkommer att eleverna har svårt att "känna" när de lär sig något. Det är först när någon frågar eller när man har ett prov som man får visshet, menar de. Externaliseringen handlar också om att få tillfälle att tillämpa det man kan, vilket utvecklar både den egna självkänslan och fördjupar kunskapen, samtidigt som det kan komma andra till del.

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

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

Kapitel 6

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

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

Medieringen av redskap och metoder att bruka dem kan enligt Leontiev (1986) endast ske i en yttre form. Det hänger sedan på individen själv att göra något av detta tillflöde. Denna process framgår i föreliggande studies relation mellan det kollektiva och individuella. I ett lärarperspektiv där undervisningen står i fokus är det lärarens uppgift att skapa möjligheter för denna yttre form där det individuella och kollektiva möts. Läraren använder då de redskap och metoder som situationen kräver. Utifrån ett elevperspektiv blir den kollektiva aktiviteten ett kunskapsförvärv som kräver ett personligt engagemang och ansvar (jmf. Kohn, 1990). Detta kan bekräftas genom Saars (1999) och Heilings (2000) studier, där betydelsen av former för kollektivt prövande av nya situationer betonas i det musikaliska lärandet. I föreliggande studies skapande aktivitet och dess olika faser från idé till framförande, får eleven möjlighet att pröva det nya förvärvet i olika situationer.

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

6.4 Den pedagogiska innebörden av "iscensättning".

Kunskapen är representerad som "kunniga människor" (Molander, 1996, s. 23), vilket understryker betydelsen av kunskap-i-användning. Att kunskapen inte stannar vid förvärvande utan ständigt befinner sig i en kommunikativ rörelse är ett viktigt pedagogiskt incitament såväl för läraren som för eleven. I den verksamhet jag fått inblick i är detta exemplifierat. "Kunskapens centrum finns i det sätt på vilket en människa går vidare i sina aktiviteter" (s. 22). Genom att integrera musikalproduktion och musikundervisning skapas möjlighet till nya kunskapsförvärv för såväl lärare som elever. Wenger (1998) påvisar att lärande hör samman med individens förmåga att se sig själv och sin plats i ett större sammanhang, vilket förutsätter gränsöverskridande initiativ. Han betraktar deltagaren i gemenskapen som en länk (broker) till andra praktiker.

Lärarna betonar presentationens betydelse i elevers lärande. Från att våga ta första steget upp på scenen, till att utnyttja den som ett proximalt rum för skapandets olika dimensioner. Konsten att förmedla och framföra sig själv (personlig utveckling, självförtroende och självtillit) och att gestalta något eller någon, ställs i fokus. Med andra ord, att pröva sitt kunnande och flytta den privata upplevelsen till en offentlig dimension (Bolton, 1978; Ritter, 1978; Ziehe, 1994). Read (1956) framhåller att skapandet har en stark individuell dimension som är kopplat till självförverkligande, men han framhåller också vikten av den sociala dimensionen och menar att behovet av att producera inte får stanna vid ett självändamål. Skapandet framstår som ofullständigt om det inte prövas och möter motstånd i en aktiv värld. Det faktum att musikalen är en scenisk produktion skapar en ny dimension i lärandet, där uppmärksamheten förflyttas från kunskapsförvärv och framställning till framförandet där *prestationen* också blir en del av processen.

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

Kapitel 6

Situationerna beskriver prestationer med helt olika innebörd. I ett konstnärligt perspektiv har eleverna i det första exemplet (skola E) precis tagit de första stegen på den konstnärliga och artistiska banan. Eleverna i exempel två (skola C) har nått en bra bit längre. Detta påverkar i högsta grad lärarens agerande. En jämförelse kan göras med regissörernas olika arbetsmetoder i Chaibs (1996) undersökning. I Chaibs studie varierar ledarnas prestationskrav från ett utgångsläge, där ribban från början är lägre och höjs efter hand, till ett utgångsläge där ribban ligger högt från början. Citaten visar på liknande sätt att lärarnas agerande är starkt kopplat till det "material" som står till förfogande, men situationen blir aldrig kravlös. Målet är således att få skådespelarna (eleverna) att hela tiden prestera det yttersta av sin förmåga (Chaib, 1996). I föreliggande studies exempel är variationen mycket stor vad gäller deltagarnas ambition och kapacitet och dessutom är inte aktiviteten självvald som i amatörteatersammanhanget.

En intressant iakttagelse är de auktoritära (befallande) drag som visar sig i det konstnärliga arbetet och som inte verkar höra hemma i en elevcenterad dialogpedagogik. De auktoritära dragen visar sig ändå fylla en viktig funktion, vilket även Bonnie understryker: "Ja det märkliga är ju liksom att man kommer tillbaka till den här konstiga situationen att eleverna tycker bra om en sträng lärare" (Bonnie, s. 7), vilket också generellt kan förknippas med en lärare med auktoritet. Detta kan jämföras med auktoritetens betydelse hos dirigenten i Heilings (2000) studie. En auktoritet uppbyggd av kunnighet kan använda sig av auktoritära, det vill säga befällande drag. På samma sätt kan en kunnig regissör (lärare) skapa förtroende genom sitt sätt att arbeta. I musikalproduktionens sammanhang med den konstnärliga processen i fokus, finns en traditionell rollfunktion där regissören skapar med sina skådespelare. Det kan vara just detta som ger upplevelsen av det "verkliga". Regissör och skådespelare går in i en ny situation, där skådespelarna blir regissörens verktyg. Det kollektiva skapandet kräver vanligtvis ytterligare kompetens för att nå en högre konstnärlig nivå i en uttrycksform. Inom musikens område finns tydliga exempel på detta: körledare, dirigenten, koreografen, för att nämna några, som interpreterar, det vill säga skapar sin egen version av något. I samtliga sammanhang är de individuella prestationerna nödvändiga för att inte säga avgörande, men det är resultatet av deras samspel som är i fokus i det estetiska målet.

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

Diskussion

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

Att arbeta med en musikalproduktionsprocess ger en form av handlingslegitimitet för lärarens olika ageranden. Från en avvaktande demokratisk handledande och deltagande rollfunktion, till en ledargestalt vars auktoritet bygger på en professionell kompetens och därför också kan lämna plats för auktoritära (befallande) situationer. Lärarna har således ett spelrum med ett brett register, med andra ord, ett spelrum som pedagogen i en konstnärlig kontext behöver ha tillgång till, vilket resultatet i de fyra kategorierna visar. Att interaktionen mellan eleverna och lärarna samspelar grundar sig på vad jag vill beskriva som en *pedagogisk dramaturgi* (se 5. 3), det vill säga en ömsesidig konstnärlig överenskommelse mellan lärare och elever. I denna överenskommelse vet samtliga deltagare vad de kan förvänta sig av varandra, med andra ord är de medvetna om varandras roller och rollprestationer. Pedagogisk dramaturgi inbegriper ett växelspel mellan deltagarna där den framväxande produkten styr agerandet. Denna förståelse har sin grund i en konstnärlig kontext, som omfattas av både en musikalisk och pedagogisk inramning (Saar, 1999). Uttryckt med Folkestads (1998) begreppsdistinktioner, motsvaras detta av *att spela* och *att lära sig spela*. I resultatet framgår just detta när Bonnie säger att hon inte lär dem spela i musikalproduktionen. Det framträder också när Dan framhåller musikalen som en möjlighet för eleverna att få använda det de lärt sig i undervisningen. I musikalprocessen möts elever och lärare i ett musicerande skådespel.

Lärarnas perspektiv på sig själva ger uttryck för betydelsen av skapandets individuella, kollektiva och sociala dimension som i kombination med framförandet utmanar deras eget kunnande som pedagoger, konstnärer och artister. Lärarna möter eleverna i ett gemensamt kreativt arbete, där eleverna även framstår som redskap i lärarnas egen process. Samtidigt blir de en utmaning: "*Man vet aldrig vad som kan bo inuti en person*" skriver Bonnie om sina elever i en reflektion. Det egna skapandebehovet får utlopp genom eleverna, men det finns även utrymme för egen produktion. Exempel på detta är att arbeta med det interpretativa och gestaltandet samt att pröva sitt kunnande i mötet med andra professionella. Den spänning och fascinerande ovisshet som fungerar som en inspirerande arbetsform för lärarna förvandlas kanske till tvivel och oro i framförandets stund. Det är ju även lärarnas verk som ska möta publiken.

Kapitel 6

Det dynamiska känslomässiga engagemanget blir synligt i resultatet, vilket kan jämföras med betydelsen av lärares känslomässiga relation till elever och yrket som belyses av Hargreaves (1998) och Rhöse (2003). Även Vygotsky påvisar den viktiga kombinationen av det känslomässiga och intellektuella samt det konstnärliga och artistiska. Carl ger uttryck även för den fysiska känslan som en viktig del i framförandets stund som återgivits redan i resultatdelen:

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

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

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

Denna fysiska närvaro, tillsammans med den mentala, kan också liknas vid lärarnas upplevelse i Lindqvists (1995) studie kring lekens estetik. När de vuxna får stiga in i de olika rollkaraktärerna öppnas också dörren till det imaginära tillstånd som kännetecknar leken. I Lindqvists studie visar det sig att det är i de vuxnas gestaltande av roller i sagans värld som den gemensamma källan till utveckling finns. "I kraft av den fiktiva rollen har de [vuxna] vågat pröva olika attityder och sätt att agera" (Lindqvist, 1995, s. 264). I rolltagandets lekfullhet, humor, improvisation och förvandling möts vuxna och barn i en ny dialog mellan fantasi och verklighet. "Denna värld byggs upp genom att barn och vuxna tolkar sina upplevelser och gestaltar en gemensam betydelsevärld" (s. 264), vilket också står att finna i min studie. Detta rolltagande (Mead, 1976) kan jämföras med Blumer (1969) som menar att vi måste tolka omvärlden för att själv kunna handla och förstå andra människors handlingar. Rolltagandet (Mead, 1976) har en viktig experimenterande funktion men också en möjlighet till *förvandling*, vilket verkar vara en viktig lärostrategi och en nyckel i skådespelarkonsten. Denna förvandling kan liknas vid Vygotskys definition av lek som ett *imaginärt tillstånd*. I leken skapar barnet en imaginär situation med en medveten viljeinriktad handling. Här möts känslan, viljan

Diskussion

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

I teatersammanhang förknippas begreppet roll med att gestalta någon annan och då förflyttar/förvandlar sig personen sig till denna varelse eller till detta ting. I föreliggande studie ingår inte lärarna i själva skådespelets rolluppsättning, men har en funktionell roll i det som utspelas runt omkring (back stage) i egenskap av *konstnärlig pedagog*. Detta belyser med andra ord en professionell identitet som är starkt knuten till det situationella med ständiga perspektivbyten. Dessa perspektivbyten visar sig, som tidigare berörts, vara nycklar till ett lärande men också till den *pedagogiska berättelsen* (Brown et al., 1989) och den handling som utspelar sig i den konstnärliga kontexten som helhet. Detta handlingssammanhang utvecklar också lärares pedagogiska och konstnärliga arbete, vilket kanske visar sig allra mest påtagligt när läraren tycker sig ha fastnat i vad de beskriver som en traditionell lärarroll.

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

Kapitel 6

eleverna, vilket också bekräftas av den förändringsprocess som resultatet visar.

Detta är tankegångar som kan kännas igen hos Sørensens (1997) iscensättande metafor och som sammanfaller med mina egna. En lärprocess är ett vågspel som kräver både motstånd, vånda, frustration och glädje. Att få en ny insikt kan både vara smärtsamt och glädjerikt. Detta gäller för både lärare och elever:

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

Sørensen (1997) framhåller lärarens mångfasetterade roll som konstnär och pedagog och liknar den vid en teaterinstruktör. "Instruktören må kende sine skuespillere så godt, at han kan gå ind og arbejde med deres potentialer" (Sørensen, 1997, s. 60). I föreliggande studie är lärarna verksamma i en musikteaterkontext och utvecklar fördjupade relationer till eleverna genom de olika funktionerna. Regissör (läraren) styr, leder och skapar och är fullständigt insatt i det som ska framföras, men det skådespelarna (eleverna) gör är inte mekaniskt. Detta är en viktig essens i metaforen. De använder all sin kunnighet på största allvar och tar ansvar för sin prestation och sitt framförande. Det innebär att bära och att ta ansvar för både framgång och misslyckanden, såväl individuellt som kollektivt. I den verksamhet jag har studerat framträder sådana utvecklingskvaliteter.

Att externalisera kunskande är en springande punkt i lärandet. "Det externaliserade drar till sig vår uppmärksamhet som något självständigt, något som kräver ett förmedlande moment..." (Bruner, 2002, s. 41). Dewey (1999) talar om samma sak när han framhåller formuleringens betydelse. Producerandet får en djupare innebörd när det står klart att man inte endast producerar *något* utan också producerar *sig själv*, vilket jag menar att studiens sociala och skapande dimension är ett uttryck för.

Bruner (2002) menar vidare att människors kollektiva skapande i form av ett "verk" är ytterst väsentligt, då det medför gruppsolidaritet, gemenskapskänsla och en känsla för arbetsfördelning, där heterogenitet blir en tillgång. Alla kan inte allt och alla är inte lika bra på allt. Detta kan appliceras på musikalproduktionen med dess estetiska blandformer, där många förefaller hitta en plats som ger mening åt både individen och den kollektiva verksamheten.

Diskussion

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

För lärarna verkar elevernas glädje, entusiasm och personliga utveckling vara en stor behållning i musikalarbetet. Emma uttrycker denna glädje så här: "Då ger det ju kalla kårar längs med ryggraden" (s. 8). Emmas lilla episod med pojken som gjort rekvisita är också ett exempel på hur läraren kan gädjas åt elevens framgångar. De starkaste upplevelserna ligger just här, att se hur stolta eleverna är för sina prestationer och hur de har växt med sin uppgift. Detta är resultat som kan jämföras med Landers, Almius och Odhagens (1995) studie, där elevernas engagemang, kreativitet och växande självförtroende framstår som belönande faktorer för läraren. Anne beskriver belöningen så här: "Det ger mig enormt... när de inser att de är väldigt kreativa och att dom säger, detta har jag gjort" (Anne, s. 4). Att känna att man med gemensamma krafter faktiskt klarar av någonting och kanske överträffat sina förväntningar, lyfts fram även av Dan: "Det är ju många elever som har vuxit fram här och blivit stora så att säga på scenen. Från att ha varit en liten oansenlig varelse som smyger omkring på skolan så har de verkligen fått blomma ut och kommit till sin rätt" (s. 16). Upplevelsen efteråt blir också synlig när publiken visar sin uppskattning med sina applåder. Likaså när det står klart att målet är uppnått med förenade krafter, trots alla tvivel som växt fram ur den kaosliknande projektveckan. Att lyckas prestera något framför en publik har således både en social och en estetisk dimension. Resultatet har visat att det kan finnas en potential i att förena det sociala med de musicerande estetiska målen (jmf. Sandberg, 1996; Bouij, 1998; Heiling, 2000). Det har också visat sig att det är just detta, som kan skapa förutsättningar och skapa mening för ett kreativt musikaliskt lärande från förvärv till ett konstnärligt samspel.

Jag har genom denna studie fått kunskap om hur lärare skapar mening och stimulans i sitt arbete och hur det egna lärandet utvecklas och formas genom den praktiska erfarenheten. Resultatet ger en bild av en *konstnärlig pedagog* med förmåga att kunna växla mellan olika rollfunktioner som *del-*

Kapitel 6

tagare, handledare, ledare och konstnär i det pedagogiska arbetet. Det är ingen tillfällighet att lärarna söker sig till en musikalisk produktion där deras behov av ett eget skapande tillgodoses. Det framstår som ett medvetet val där en pedagogisk bredd, det konstnärliga kunnandet och utövandet, social fostran och egen personlighetsutveckling kan förenas i det pedagogiska arbetet och det egna lärandet.

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

Kapitel 7

Avslutande diskussion

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

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

I Tamblings studie (1999) som beskriver olika möjligheter av kulturbevarande utbildningsprojekt framträder deltagandet i en produktion som den viktigaste kunskapsvägen i "arts education". Lärarna framställs där dock mer som kulturförmedlare och praktiska organisatörer, än som kulturbärare. I denna avhandling accentueras läraren som kulturbärare och kulturförmedlare, men läraren betraktar även eleven som förmedlare och bärare av kultur. Det är med dessa utgångspunkter som lärarens pedagogiska arbete kan utvecklas till en kulturskapande verksamhet.

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

Kapitel 7

personlig kommunikation) fram delaktighet, skapande och produktivitet som en ny metafor för lärande. Han menade att verksamheten i sig ska vara stimulerande och kreativ, vilket får konsekvenser för hur en arkitektur för lärande byggs upp. Hur vi formar utbildning och undervisning framstår således som ett budskap och har därmed en medierande funktion. I avhandlingens bakgrundskapitel lyfte jag genom Carlgren och Marton (2000) fram en tanke om en miljö som skulle kunna vara "lärande i sig". En miljö som inte bygger på lärarens undervisningsinsatser, utan är så beskaffad att elever utan hjälp av läraren ska kunna urskilja mönster och nya dimensioner. Musikalproduktion som en integrerad del i musikundervisningen kan vara ett sätt att skapa en sådan miljö, där form och innehåll förenas till en gripbar helhet.

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

7.1 Form och innehåll – mål och medel

I föreliggande avhandling framstår musikalproduktionen som en genomgripande form för lärande som i interaktion med musikundervisning och andra ämnen kan vara både mål och medel i lärprocessen.

Musikalprojekt framställs i allmänhet oftast som en årligt återkommande företeelse i skolkulturen. Den får då en externaliserande betydelse i form av en manifestation för skolans kulturella gemenskap, men framförallt som en form för skolavslutningar. Musikalen har således en symbolisk funktion. Detta kan bekräftas med Aulin-Gråhamns och Thavenius (2003) forskningsredovisning och framgår också i lärarnas utsagor i föreliggande studie. Aulin-Gråhamn och Thavenius frågar sig emellertid om estetiskt arbete går ut på att sätta upp musiker och vernissager? De menar vidare att formen redan är given med den förutsägbara karaktär som musiker har och frågar sig om det är form eller innehåll som ska styra? Relationen mellan form och innehåll är intressant ur många aspekter. I det sammanhang jag har studerat framstår musikalen som ett av målen för verksamheten men är i realiteten endast toppen av ett isberg. I produktionsprocessen med dess nyskapande idé möts tradition och förnyelse – form och innehåll i ett dialektiskt förhållande.

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

Integrationen mellan musikundervisning och musikalproduktion är ett försök att möjliggöra skapandets förutsättningar. Musikalproduktionens kollektiva struktur med blandade uttrycksformer skapar utrymme för mångfald såväl för individer som för konstnärliga artefakter. Bowden och Marton (1998) framhåller vikten av att uppmärksamheten läggs på hur kunskapen formas inom olika fält, där mångfald och variationer, det vill säga det heterogena bör ersätta det homogena. Ur ett pedagogiskt perspektiv framstår den praktikgemenskap jag har studerat som ett uttryck för en vilja att hantera spänningsfältet mellan "att ge utrymme för individuella erfarenheter av lärande och att odla gemensamma processer" (Dysthe, 2003 s. 5). Dysthe har det muntliga och skriftliga språket som utgångspunkt när hon lyfter fram samspelesprocesser. Min studie tillför den estetiska dialogen i diskussionen om kommunikativt lärande.

7.2 Fortsatt forskning

En mängd frågor intressanta för framtida forskning har genererats under arbetets gång. Interaktionen mellan det konstnärliga och sociala, som i studien sammanfattas med begreppet *pedagogisk dramaturgi*, skulle behöva undersökas och fördjupas ytterligare. Detta intresseområde tar sin utgångspunkt i interaktion och dramaturgisk förståelse av lärande (Goffman, 1959/1974; Hundeide, 1989, 2003) och inbegriper såväl gruppsykologiska processer som kontextuell kunskapsutveckling. Hur skapas och formas dramaturgisk kompetens i ett lärarutbildningsperspektiv och hur kommer denna kompetens till uttryck? Finns det en dramaturgisk dialog? Vad förhandlas och utspelas i den? Ett annat område berör lärarens roll och identitet, där en fördjupning kring den professionella identiteten i (a) relation till lärarens livsvärld och (b) en samarbetskultur, är önskvärd i kommande forskning. Hur definieras en samarbetskultur utifrån lärares horisont?

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

Ett forskningsområde som inte problematiserades i föreliggande studie är hur det mångkulturella tas tillvara i skolans verksamhet. Resultatet gav indicier på att musikalprojekt och temaveckor av olika slag kan vara en möjlig mötesplats för kulturell mångfald. Med stöd av Bruner (2002) som menar att producerandet också medför solidaritetskänsla, framstår kollektiva samspelsprocesser som en möjlighet att utveckla demokratiska värden genom en kulturell och estetisk verksamhet.

7.3 Epilog

När jag ser på forskningsarbetet som helhet har möjligheterna att undersöka innebörden i ett musikalproducerande arbete genom två perspektiv – dels utifrån elevernas perspektiv i Törnquist (2000), dels genom föreliggande studies lärarperspektiv – varit en berikande tillgång. Med distans till de båda studierna kan jag se en praktikgemenskap med möjligheter att utveckla en ömsesidig meningsskapande verksamhet.

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

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

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

Avlutande Diskussion

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

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

English Summary

Chapter 1: Introduction

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

Chapter 2: Background, purpose and research question

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

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

In an international perspective, these polarisations are mostly compatible with a communicative, social and practical way of knowledge, as represented by Elliot (1996), and a normative aesthetic approach, which emphasizes musical knowledge, as represented by Reimer (1993, 1996).

Varkøy (2001) uses the conceptions, *heteronomy* and *autonomy*, which demonstrate the opposition between music as part of a broader general education and music as an independent form of art. He stresses that general pedagogy increases at the expense of music pedagogy. This conflict actualises a problem in music education: music as an objective of its own, or music as a general means in education. The dichotomy has its origin in the cultural delimitation between art music and popular music. An aesthetic debate culminated in a broader anthropological and a narrow aesthetic cultural approach, respectively (Sundin, 2001; Olsson, 1993;).

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

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

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

The aim of this study is to investigate teachers' experience of a musical production in school in order to acquire an intimate knowledge about the professional work based on teachers' pedagogical and artistic practise and practical knowledge. Furthermore, I wish to reach a deeper understanding of the process of negotiating meaning in a social and artistic interplay.

Summery

Accordingly, the purpose of the study is to describe the pedagogical work relating to art and the teacher's own learning as an aspect of this work.

Research questions:

What are the implications of being a teacher in an artistic context?

Which role and function does the teacher take on as a pedagogue in this work?

How do the teachers' own learning come out while participating in the activities associated with a musical production?

Chapter 3: Theoretical framework

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

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

The participant is always in progress in communities and between communities on different *trajectories*. Wenger's use of trajectories includes a temporal dimension connecting present, past and future but that does not imply any fixed course. The practice creates both boundaries and connections across boundaries provided by products of reification (*boundary objects*) and their connection to people (*brokerage*). According to Wenger, learning is not only a product of instruction. He sees instruction as a re-

Summery

source in learning. Teaching and learning represent two integrated processes, the planned and the emergent. Some of Wenger's questions are:

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

Mediation

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

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

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

The concept of *scaffolding* (Greenfield, 1984; Bruner, 1996) is used as a tool in understanding the architecture of the working process of the musical, and might tie up with Wenger's (1998) *learning architectures* involving

flexibility and interaction between content and form. In the present study, Säljö's (2002) model of a zone of proximal development has the function of *explorative zone* for both students and teachers, with the focus on a musical production as the solution of a problem solving, to which no one knows the answer (Wells, 1999). In the *zone of proximal development* all are both teachers and learners (Wells, 1999) to be compared with Rogoff (1995) and *community of learners*.

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

Chapter 4: Method and design

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

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

Data collection, procedure and analysis

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

ing, 2) social interplay, 3) experience, 4) learning, 5) creating. The interviews were recorded and transcribed verbatim, and sent back to the interviewees for examination and further reflections. According to Arfwedson and Ödman (1998), a deeper qualitative meaning is achieved when the reflective practitioner (Schön, 1983) gets another chance to reflect. Five steps of analysis were made to identify both similarities and variations.

Validity and generalization

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

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

Chapter 5: Result: The pedagogue in an artistic context

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

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

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

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

Musical production and the character of authentic learning are challenging in an artistic and social way. Moreover, the community grows by collaboration between teachers. Collaboration as part of the experience over

Summery

time seems to be both a security factor and a refuge for teachers learning and deviating from regular practice. The sense of connection and community forms and changes the professional identity of the teacher.

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

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

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

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

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

Teachers' learning – a summary

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

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

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

Chapter 6: Discussion

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

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

Community of practice

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

Community – identity

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

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

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

Practice – meaning

An essential aspect of the present study is learning *as* doing (Wenger, 1998). Bruner (2002) states that artistic means of expression turn out to

be decorations rather than fundamental ways of learning. In Wenger's theory practice *is* learning, which in this study means an experience during a creative process from idea to performance. In this process the teacher takes on the identity of the profession and the educational work in an interaction with the planned and the emergent (Wenger, 1998). This is a timeconsuming process for both teachers and students.

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

The present study indicates a balance between *participation* and *reification*.

The musical production – the architecture of learning

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

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

Mediating learning in an artistic context

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

The process contains aspects like technique, musical interplay and other verbal and nonverbal means of expression, social knowledge and personal development. In the interaction between the social and the artistic, participants, the artefacts of art and the emergent product, are all important aspects of the teacher's mediated ambitions (Wertsch, 1991). The forms of education and context become mediating as well. This symbiosis between

Summery

content and form is an *authentic* way of learning (Brown & Collins & Duguid, 1989; Rogoff, 1990; 1995; Nagel, 1996). *Situated learning* and *legitimate peripheral participation* are expressions of a similar kind (Lave & Wenger, 1991).

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

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

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

The pedagogical meaning of "staging"

This study draws attention to the importance of applying one's acquired knowledge. According to the *zone of proximal development* acquisition is just the beginning of learning (Vygotsky, 1978; Greenfield, 1984; Säljö, 2000). Molander 1996) emphasizes *knowledge in use*. The musical production is an opportunity to externalize and perform knowledge acquisition in a new context (Wenger, 1998). Achievement is an aspect of performance. In this study the teacher adjusts the demands for achievements in proportion to

the student's capacity. With an individual approach there will always be demands, but on different levels.

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

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

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

Understanding the musical production in school as a *community of practice* implies that it is not an isolated activity in music education. The musical production develops ways of maintaining connections with other practices and even the whole world (Wenger, 1998). According to The National Assessment (2003) all kinds of music and culture products can become resources in school, though students are creative receivers of different cultural products and can be active in their own musical production of meaning. The collective creating process, as represented in this study, where both teachers and students participate, promotes a balance between *participation* and *reification* in the process of negotiating meaning (Wenger, 1998). Sandberg (1996) points out both a *communicative* alignment and an *aesthetic normative* alignment as important factors in music education. The teachers themselves can be culture exponents as well as the students (Tambling, 1999).

Summery

In the present study, form and content were found to have the same dignity. A main conclusion is the importance of educational design. The way education is designed is a mediating message (Säljö, 1999, personal communication). According to Carlgren and Marton (2000), and their discussion about shaping *learning environments*, the musical production as part of music education might be one form of a symbiotic construction. In this community, students and teachers meet in a mutual learning process and negotiation of meaning, promoting a deeper understanding of the pedagogical work in an artistic context.

Referenser

- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsen i fokus. I B. Starrin & P-G. Svensson (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1996). Att lära av undervisning. I Ch. Brusling & G. Strömqvist (red), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1997). Professionalism och reflektion. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet.
- Alexandersson, M. (2003). Att konstruera egna kunskaper via webben. *Forskning av denna världen – praxisnära forskning inom utbildningsvetenskap*. Vetenskapsrådets rapportserie (rapport 2003). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, G. (1994). *Nyare forskning om lärare. Presentation och kritisk analys av huvudlinjer i de senaste decenniernas engelskspråkiga lärarforskning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Arfwedson, G., & Ödman, P-J. (1998). *Intervjumetoder och intervjutolkning*. Didaktiska studier 65. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Aulin-Gråhamn, L., & Thavenius, J. (2003). *Kultur och estetik i skolan*. Rapporter om utbildning 9/2003. Malmö: Malmö Högskola.
- Berg, L-E., Borglind, A., Leissner, T., Månsson, P., & Värnlund, H. (1976). *Medvetandets psykologi. En introduktion till symbolisk interaktionism*. Malmö: Beyronds AB.
- Birgerstam, P. (2000). *Skapande handling. Om idéernas födelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2002). Projektarbetet – en utmaning för skolkulturen. *Sammanhang och samspel – tankar om projektarbete*. Skolverket (02:718). Stockholm: Liber Distribution.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. London: University of California Press.
- Bohlin, F. (2003). Nationalencyklopedin Ne.se
- Bolton, G. (1978). *Produkt och process*. Drama. Nordisk dramapedagogisk tidskrift. 1978, nr 4. Norge: Nanset Trykk.
- Bouij, C. (1998). *”Musik – mitt liv och kommande levebröd”*. En studie i musiklärarens yrkessocialisation. Göteborg: Göteborgs universitet.

Referenser

- Bowden, J., & Marton, F. (1998). *The university of learning [beyond quality and competence in higher education]*. London: London Kogan Page.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42
- Braanaas, N. (1978). *Produkt och process*. Drama. Nordisk dramapedagogisk tidskrift. 1978, nr 4. Norge: Nanset Trykk
- Bruner, J. S. (1970). *Undervisningsprocessen*. Lund: Gleerup bokförlag.
- Bruner, J. S. (2002). *Kulturens väv. Utbildning i kulturpsykologisk belysning*. Göteborg: Daidalos.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and Its Meaning in Children's Life*. New York: Oxford University Press.
- Carlgrén, I. (1997). Professionalism som reflektion i lärarnas arbete. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet.
- Carlgrén, I., & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Chaib, M., & Mannergren, B. (1993). Barn- och ungdomskultur i folkbildningens perspektiv. Jönköping: Jönköpings högskola.
- Chaib, C. (1996). *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande*. Pedagogiska institutionen. Lund: Lunds universitet.
- Cole, M., Engeström, Y., & Vasquez, O. (Eds.) (1997). *Mind, Culture, and Activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dale, E. D. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet. Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. USA: A Perigee Book.
- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Pedagogiska texter i urval av S. G. Hartman och U. P. Lundgren. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. (N. Sjödén, övers.). (Original publicerat 1985). Göteborg: Daidalos.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In C. Witrock (Ed). *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan.
- Drotner, K. (1996). *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. O. Dysthe (Red.). Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ekholm, M. (1997). Lärare, Professionalitet och Yrkeskvalitet. I *Lärarprofessionalism – om professionella lärare*. Lärarförbundet.
- Ekholm, M. (2002). *Sammanhang och samspel – tankar om projektarbete*. Skolverket (02:718). Stockholm: Liber Distribution.

Referenser

- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Gardner, D., & McCormarck Steinmetz, A. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (1996) *Music Education in Finland. A new philosophical view*. Finnish Journal of Music Education.
- Elsner, C. (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm: HLS Förlag.
- Eneroth, B (1992). *Att handla på känn. Om intuition i professionell verksamhet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Fink-Jensen, K. (1998). *Stemhed – en basis for æstetisk læring. Det musiske i et livsfilosofisk lys*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative music making - young people's music in the digital age*. Göteborg studies in educational science 104. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Folkestad, G. (1998). Musical learning as cultural practice. As exemplified in computer-based creative music making. In B. Sundin, G.E. McPherson & G. Folkestad (Eds.), *Children Composing*. Malmö: Lund University, Malmö Academy of Music
- Folkestad, G. (2002). National identity and music. In David. J. Hargreaves, Dorothy. Miell & Raymond. A.R. MacDonald (Eds.) *Musical identities*. (pp. 151-162) Oxford: Oxford University Press
- Frankman, F. (1958). *1958 Års Skolstadgor, Allmänna skolstadgan, folkskolestadgan, lärooverksstadgan. Stadgan för högre kommunala skolor och yrkesskola*. Lund: Håkan Ohlssons Boktryckeri.
- Garpelin, A. (1998). *Skolklassen som ett socialt drama*. Lund: Studentlitteratur.
- Goffman, E. (1959/1974). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Grahn-Stenbäck, M. (1995). *Sång eller musik?* Licentiatarbete. Linköping: Linköpings Universitet.
- Green, L. (2001). *How Popular Musicians Learn. A way Ahead for Music Education*. London University. England: Ashgate Publishing.
- Greenfield, L. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff and J. Lave (Eds.), *Everyday cognition, Its Development in a Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Referenser

- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, D. (2002). Why do children do creative arts work at school? Teacher and pupil views. *A world of Music education research*. (Eds.), G. F. Welch and G. Folkestad. Göteborg: Musikhögskolan.
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. Malmö: Malmö academy of music.
- HSFR. (1984). *Forskning om kultur*. Uppsala: Rapport från en arbetsgrupp inom det Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet (HSFR).
- Hjort, M. (2002). *Om konstarter och matematik i lärandet*. Stockholm: KIL-gruppen och Carlsson Bokförlag.
- Holme, I. M., & Kron. Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Huizinga, J. (1945). *Den lekande människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hultberg, C. (2000). *The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to music notation in western tonal tradition*. Malmö: Malmö academy of music.
- Hundeide, K. (1989). *Barns Livsverden. En fortolkande tilnærming i studiet av barn*. Oslo: Cappelen förlag.
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. Klassrummets dolda styrmekanismer för inkludering eller exkludering av elever. *Dialog, samspel och lärande*. O. Dysthe (Red.), Lund: Studentlitteratur.
- Hård af Segerstad, H., Klasson, A. & Tebelius, U. (1996). *Vuxenpedagogik – att iscensätta vuxnas lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Jakobsson, A. (2001). *Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp. En processtudie*. Malmö: Lärarhögskolan i Malmö.
- Jernström, E. (2000). *Lärande under samma hatt. En lärandeteori genererad ur multimedodiska studier av mästare, gesäller och lärlingar*. Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Johansson, T., & Kroksmark, T. (1996). Lärares intuition – didaktisk intuition. I *Reflektion och praktik i läraryrket*. C. Brusling, & G. Strömqvist (Red.), Lund: Studentlitteratur.
- Kohn, A. (1990). *Vinna utan tävlan. Samarbete istället för konkurrens*. Stockholm: Liber.
- Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kroksmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Daidalos.
- Kruse, B. (1995). *Den tenkende kunstner. Komposisjon og dramaturgi som process og metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Referenser

- Krüger, T. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers Work*. Bergen: Bergen university college Press.
- Krüger, T. (2000). Musikkundervisningens epistemologi. I *Nordisk Musikpedagogisk Forskning*. F. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen, B. Olsson (red.). Oslo: NMH. publikasjoner.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lander, R., Almius, T., & Odhagen, T. (1995). *Vad dom kan – Dom där bra lärarna! Erfarenheter från ett OECD-Projekt om Lärarkvalitet*. (Rapport nr 1995:13). Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. (1892/1997). *Intuition. Några ord om diktning och vetenskap*. Stockholm: Bonniers. Dialoger
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Bengt Starrin och Per-Gunnar Svensson (red.). Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. (1986). *Verksamhet – Medvetande – Personlighet*. Göteborg: Fram förlag.
- Lindahl, I. (2002). *Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet. Pedagogers vägledning och barns problemlösning genom bild och form*. *Studia psychologica et paedagogica series altera CLXI*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Lindgren, M., Folkestad, G. (2003). *Tiden och skolans musikaliska och estetiska verksamhet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindqvist, G. (1995). *Lekens estetik. En didaktisk studie om lek och kultur i förskolan*. (Forskningsrapport 95:12). Karlstad: Högskolan i Karlstad.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotsky och skolan. Texter ur Lev Vygotskys Pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, U.P. (1979). *Att organisera omvärlden – en introduktion till läroplansteori*. Stockholm: Liber förlag.
- Läroplan för grundskolan, (1969)*. Supplement i musik. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan, (1980)*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber utbildningsförlag.
- Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet. (1994)* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Referenser

- Löwing, M. (2004). *Matematikundervisningens konkreta gestaltning – En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Madsén, T., & Risberg, O. (1994). *Lärares lärande från fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. T. Madsén (Red), Lund: Studentlitteratur.
- Mannergren, B. (1990). *MIC – Ett ungdomskulturprojekt och en antidrogmusical*. Centrum för Barn- ungdomsforskning (Rapport nr. 1990:27). Jönköping: Högskolan Jönköping.
- Marton, F., & Wenestam, C- G. (1984). *Att uppfatta sin omvärld: Varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. Stockholm: AWE/Geber.
- Marton, F. (1992). Phenomenography and "the art of teaching all things to all men". *Qualitative studies in education*. 5:3 253-267.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Kalmar: ARGOS.
- Merleau-Ponty, M. (1989). *Phenomenology of Perception*. A Guide and commentary by M. Langer. London: Macmillan Press.
- Merleau-Ponty, M. (1997). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen Exemplet Den nationella utvärderingen av grundskolan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Nagel, N. G. (1996). *Learning Through Real-World Problem Solving. The power of integrative teaching*. California: Corwin Press, INC.
- Nationalencyklopedin 2005 Ne.se
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Nilsson, B. (2002). *"Jag kan göra hundra låtar"*. Barns musikskapande med digitala verktyg. Malmö: Malmö academy of music.
- Nordström, S. (2002). *Så blir det musik*. Lund: Dialogos.
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?* Göteborg: Musikhögskolan i Göteborg.
- Ohlsson, J. (1996). *Kollektivt lärande. Lärande i arbetsgrupper inom barnomsorg*. Stockholms Universitet: Stockholm.
- Polanyi, M. (1958/1998). *Personal knowledge. Towards a Post-critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. USA: (originalutgåva 1966). London: Routledge & Kegan Paul.
- Rainbow, B. (1989). *Music in Educational Thought and Practice*. Wales: Bothus Press.
- Rasmusson, V. (2000). *Drama – konst eller pedagogik?* Malmö: Team Offset & Media.
- Read, H. (1956). *Uppfostran genom konsten*. Stockholm: Natur och kultur.

Referenser

- Reimer, B. (1993). Essential and Nonessential Characteristics of Aesthetic Education. I I.E. Jorgensen (Red.), *Philosopher, teacher, musician. Perspective on music education*. Englewood. Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reimer, B. (1996). David Elliott's "new" philosophy of music: education. Music for performers only. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 128, s. 59-89.
- Rhöse, E. (2003). *Läraridentitet och lärararbete – Fem livsberättelser*. Karlstad: Karlstads Universitet.
- Ritter, H.M. (1978). *Produkt och process*. Drama. Nordisk dramapedagogisk tidskrift. 1978, nr 4. Norge: Nanset Trykk.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking, Cognitive Development in Social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. I J.V. Wertch, P. Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Rogoff, B., Goodman -Turkanis. C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together. Children and adults in a school community*. Rogoff (Ed.). New York: Oxford.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Lund: Nya Doxa.
- Ruud, E. (1994). *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären. Dokumentation av ett symposium i Malmö 13-14maj 1993*. Forskning och utveckling. 1994: Nr 1. Malmö: Musikhögskolan i Malmö
- Ruud, E. (2002). *Varma ögonblick: om musik, hälsa och livskvalitet*. Göteborg: Ejeby.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner- en studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sahlberg, P., & Leppilampi, A. (1998). *Samarbetsinläring*. Stockholm: Runa.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Stockholm: HLS förlag.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Seidenfaden, F. (1978). Musisk opdragelse. I *Dansk pedagogisk tidskrift*, 1 / 1978: 9-20. Danmark.
- Sjöström, U. (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I B. Starrin, & Svensson, P-G. (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (1993). *Den nationella utvärderingen av grundskolan våren 1992. Musik Huvudrapport*. Skolverkets rapport nr 23. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Huvudrapport – bild, hem - och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd*. Rapport nr 253, 89 -118. Stockholm: EO Print.

Referenser

- Slavin, E. (1983). *Cooperative learning*. Research on Teaching Monograph Series. New York: Longman New York & London .
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling*. LUT 74. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning. Stockholm. Utbildningsdepartementet.
- SOU 1992: 94. *Skola för bildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999: 63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B., & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L., & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2000). *Lärstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel. Grundskola –Musikskola i samverkan*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Stålhammar, B. (1999). *Grounded Theory och musikpedagogik. Teorigenerering med empirin som grund*. Örebro: Musikhögskolan vid Örebro universitet.
- Sundin, B. (1963). *Barns musikaliska skapande*. Pedagogiska skriftserien. Stockholm: Liber.
- Sundin, B. (1994). *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären. Dokumentation av ett symposium i Malmö 13-14maj 1993*. Musikpedagog: Forskning och utveckling. 1994: Nr 1. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Sundin, B. (2001). *Estetik och pedagogik – ett omaka par?* Stockholm: Kungliga Musikhögskolan och Musikhögskolan i Malmö.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik*. Stockholm: Mareld
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. London: Routledge.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice – a critical look at phenomenographic inquiry and appeal to experience. *Higher Education Research and Development*, 16 (2).
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma förlag.
- Säll, E. (2000). *Lärarrollens olika skepnader; estradör, regissör och illuminatör. En longitudinell studie av blivande lärares föreställningar*. Studies in Education 90. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Sørensen, B. (1997). At iscensætte undervisning. I *Klasseværelsets hvordan*. Håkonsson, E. (Red.). Utvecklingsprogrammerna. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Tambling, P. (1999). *Opera, education and the role of arts organisations*. British Journal of Music Education Volume 16 number 2.
- Tempte, T. (1982). *Arbetets ära. Om hantverk, arbete, några rekonstruerade verktyg och maskiner*. Stockholm: Ordfront.

Referenser

- Thavenius, J. (2004). Den radikala estetiken. I *Skolan och den radikala Estetiken*. L. Aulin-Gråhamn, M. Persson, & J. Thavenius. (Red.), Lund: Studentlitteratur.
- Törnquist, E-M. (2000). *Skapande föreställning. Elevers uppfattningar av arbetet i ett musikalprojekt*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Varkøy, Ø. (2000). *Musikk for alt (og alle). Om musiksavn i norsk grundskola*. Oslo: Norges musikhøgskole.
- Vygotsky, L. S (1926/1999). Lärarbetets psykologiska natur. Övers. från *Educational psychology*. I G. Lindqvist. *Vygotsky och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Översättning: Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1933/1981). Leken och dess roll i barnets psykiska utveckling. I *Psykologi och dialektik*. En antologi i urval av L-C Hydén. Stockholm: Norstedts.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Way, B. (1976). *Utveckling genom drama*. Stockholm: Wahlström & Wistrand.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott., & W.M, Snyder. (2002). *A guide to managing knowledge. Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard business school press.
- Wersäll, B-L. (2003). *Lärares professionalism – en problematisering i ljuset av aktuell forskning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. USA: Harvester Wheatsheaf.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Malmö: Nordstedts.
- Ziehe, T. (1994). *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.

Bilaga

Musikalprojekten

I föreliggande studie används *musikalproduktion* som en övergripande benämning på projekten för att tydliggöra studiens fokus på musikalarbetsprocessen och inte projektarbete som företeelse. *Musikalen* spänner över olika former som kabaré och revy men inbegriper dock en stilbestämning som liknar den moderna pop- och rockmusikalen. Den kan beskrivas som ett *allkonstverk* där de agerande är både skådespelare, dansare och sångare (Nordström, 2002).

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

Musikalprojekten – en översikt

Skola	A (Anne, Alma)	B (Bonnie)	C (Carl)	D (Dan)	E (Emma)
Åk	Klass 5 och 7	Klass 8	Klass 9	Klass 9	Klass 5
Grundskola	Musikklass	Vanliga klasser	Musikklass	Vanliga klasser	Kulturprofil
Antal involverade elever	25-30 elever i varje klass arbetar med två olika musikalerna samtidigt	Samtliga parallellklasser 100-150 elever är verksamma med projekt, elever medan ca 50 elever arbetar med musikalen	Ca 25 elever	Samtliga parallellklasser ca 90 elever	Samtliga parallellklasser ca 75 elever
Benämningar	Musikal (opera)	Musikal (kabaré)	Musikal	Musikal	Musikal (musik-teater)
Lärarsamverkan	Musiklärare, klasslärare/språklärare, slöjdlärare, bildlärare	Två musiklärare, klasslärare fritidsledare, textillärare	Två musiklärare, matematik/slöjd, engelska/tyska, fysik/biologi/kemi samt svenska/so-lärare	Svensklärare, musik/engelska, musik/matematik, slöjd/bildlärare klassföreståndarna i respektive klass.	Musiklärare, klasslärare
Samverkan med proffs/institutioner utanför skolan	Stadsteater/ljud och ljus, Fortbildningsprojekt	Kulturskola, studieförbund Kommunen Dansare, regissör	Ljud och ljus, Kommunen Regissör	Ingen redovisad samverkan	Ljud och ljus

Gemensamt för samtliga musikaler är att orkestrarna består av elever och musiklärare där musiklärarnas funktion varierar mellan att vara dirigent och att ingå som orkestermedlem. Skolorna har olika målsättning när det gäller sången. På skola A och C har man en strävan att skådespelarna även ska vara sångare medan på skola B är sångare och skådespelare två olika grupper. Övriga skolor kan det variera mellan det ena och det andra. Samtliga musikaler är nyskapade i den betydelsen att de inte är reproduktioner av färdigskrivna musikaler. Elever och lärare skapar således sina egna musikaler.

Beskrivning av de olika musikalprojekten

Projektet på skola A ingår i ett större fortbildningsprojekt med medverkande skolor i Sverige, England och Irland. Fortbildningsprojektet bedrivs av professionella lärare från Royal Operahouse. Kursen genomförs i tre etapper och efter varje etapp genomför lärarna olika projekt i årskurs 5 och 7 på sin egen skola. En målsättning är att eleverna producerar själva, från idé till färdig föreställning och denna process leds i huvudsak av de båda lärarna Anne (musiklärare) Alma (lärare i svenska och engelska). En viss samverkan sker med stadsteatern när det gäller dekorarbete och ljud- och ljus teknik. Processen följer en speciell metodisk uppläggning (för beskrivning se Törnquist, 2000, s 18-23). Arbetet med musikalerna är integrerat i den vanliga undervisningen med några timmar i veckan under större delen av läsåret. Under vårterminens sista del sker dock ett intensivt repetitionsarbete de sista veckorna. Tyngdpunkten i projektiden ligger i processen och nyskapandet och eleverna får välja vilka arbetsgrupper och ansvarsupdrag de vill delta i. Regissörsarbetet ansvarar lärarna för. Föreställningarna ges på skolan samt videofilmas och skickas till Royal Operahouse för bedömning och uppföljning.

Projektet på skola B startade i början av åttiotalet och har sedan dess varit en årlig återkommande verksamhet. Grundidén är att alla elever i årskurs åtta ska medverka i en kulturvecka på skolan där de får välja mellan olika verksamheter. Inom musik arbetar lärare och elever med musikalprojekt, där olika grupper ingår såsom skådespelargrupp, musikgrupp, dansgrupp, ljudgrupp, ljusgrupp, dekorgrupp och scenografgrupp. För musikalverksamhetens finansiering söker man sig utanför skolan till kommunernas kulturinrättningar. Under de senaste åren har skolan engagerat regissörer och professionella dansare, men stommen i arbetet består av skolans lärare och musikföreningen (skola och fritidsgård). Läraren på fritidsgården är en viktig länk som ansvarar för ljud- och ljusgruppens arbete i projektet och som i vanliga fall leder musikföreningen. I denna förening ingår idén om att utnyttja samma lokaler, kunnig personal och utrustning vilket gör att skolan har en väl utbyggd musikinstitution med ett regelbundet samarbete med fritidsgården. Samtliga klassföreståndare i

årskurs åtta medverkar under projektveckan. Skolans textillärare ansvarar för dekor- och scenografigruppernas arbete. Det är cirka 50 elever engagerade i musikalprojektet, som genomförs under en vecka då all annan undervisning ligger nere.

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

På skola C görs en årlig musikal sedan åtta år tillbaka i årskurs nio. Ca 25 musikklass elever producerar en föreställning från idé till framförande. Det bildas en organisation kring hela projektet, en "privatteater" som sköts av ett lärarlag på sju personer, två musklärare och fem olika ämneslärare. Hela projektet drivs som ett företag. Eleverna ses som frilansande musiker och skådespelare och betraktas som anställda.

Skolan anställer en professionell regissör och en av musklärarna är producent. Hela projektet är tänkt att likna en professionell produktion och förhoppningarna är att det skall respekteras som vilken kulturyttring som helst i samhället. Projektet startar en bit in på höstterminen och premiären sker i mars månad. Det finns en väl utbyggd sponsringsorganisation som sköts av föräldrar. Varje år framförs 15 föreställningar på Folkets hus. Lokalradion brukar vara på plats och gör reportage om detta kultur-evenemang. Föreställningarna görs koncentrerat under en tiodagarsperiod.

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

En månad innan projektveckan startar planeras de olika produktionsgrupperna och elever gör studiebesök för att lära sig exempelvis ljud- och ljus teknik. Till projektet kopplas en dokumentationsgrupp som följer arbetet och dokumenterar med hjälp av video- och digitalkameror. De gör även intervjuer samt gör reklam, program och ansvarar för marknadsföringen. Dokumentationen visas i form av en video och ett collage där arbetsgången beskrivs. Manusgruppen samt ett par lärare samverkar och tar ansvar för regin.

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

Projekten på skola E initierades i samband med att skolan profilerade sig till kulturskola. En temaverksamhet med en koncentrerad årlig kulturvecka har utvecklats där hela skolan är involverad. Förutom temaverksamhet i andra årskurser görs sedan sex år tillbaka ett större musikalprojekt i årskurs fem. Samtliga tre klasser, cirka 75 elever, arbetar med och framför en musikal. Projektet startar i början på vårterminen och kulminerar under en intensiv vecka i maj månad, då hela produktionen färdigställs och framförs. I projektet anlitas professionella ljud- och ljus tekniker som kommer till skolan med sin anläggning, men i övrigt är det klasslärarna själva som leder arbetet. Musikläraren är drivkraften i arbetslaget och fungerar som huvudansvarig för produktion och regi. Barnen delas in i grupper som arbetar ämnesövergripande med episoder kring ett tema, som diskuterats fram i lärarlaget. Föreställningen framförs dels på skolan för eleverna, dels för föräldrar och anhöriga i Folkets hus.

