



LUND UNIVERSITY

Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån?

Om bakgrunden till didaktiska ställningstaganden

Andersson, Ruben

2005

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Andersson, R. (2005). *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån? Om bakgrunden till didaktiska ställningstaganden*. [Licentiate Thesis, Malmö Academy of Music]. Lunds universitet, Musikhögskolan i Malmö.

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

Lunds Universitet
Musikhögskolan i Malmö

Var får instrumentallärarna sina
pedagogiska idéer ifrån?
Om bakgrunden till didaktiska
ställningstaganden

Licentiatuppsats

2005 10 21

Ruben Andersson

Abstract

During my time as Director of Studies at the Municipal Music School of Lund, Sweden, I have had several discussions with teachers, students, parents, municipality civil servants, and politicians. I have concluded that in general, culture schools and music schools are looked upon as institutions where parents safely can send their children convinced about that they get a qualified education regarding the instrument of choice. Even if one sees the above as an affirmation of education within the cultural sector the question arises as to which influences affect the educational and didactic positions of teaching staff. In other words, where do the pedagogical ideas come from?

Consequently, as a professional teacher of instrumental music, I ask the following questions: What education and what teaching do we deliver, and what is the teaching philosophy that create the pedagogic ideas of the teachers? The questions lead to the title of the thesis: "From where do the pedagogic ideas of instrumental teachers emanate"?

The principal aim of the thesis is to define and illuminate factors which are antecedents to the development and meaning of the teaching philosophy of the instrumental teachers.

The theoretical points of departure are based upon the fundamental questions of didactics: what is taught, how should it be taught, and what is the purpose of teaching.

The empirical data consist of eight interviews with instrumental teachers from four municipal music schools in South Sweden. The interviewees told life stories concerning adolescence, university education, and contemporary conditions.

The findings show that the teachers are not explicitly conscious from where they have got their pedagogical ideas. The ideas emerge from the context in which the teachers were growing up, and the social context has had a great impact. The person who was the first instrumental teacher of the teachers interviewed, irrespective of whether he or she was a professional teacher or not, has had a large impact. It was also found that the methodological education that the teachers have received, had not served as the base that the teachers probably needed when they started their professional career.

It is possible to make a categorization based on the differences of mind sets of pedagogy of the interviewed teachers. The categorization contains the following categories: didactics, pedagogs, and musicians. Together the categories relate to a spectrum of different learning styles connected to different apprehensions of learning: spanning from formal learning, in which the pedagogic ideas of the teachers are approaching formal learning to a learning style in which the teacher's ideas are in line with informal learning. Between these two categories there are the pedagogs, embracing both formal and informal leaning.

The categorization, which is a result of an empirically based development of concepts, has to be tested further empirically as well as theoretically. The discussion about the categories and their connection to different theories of learning, forms the theoretical contribution of the thesis.

It is my ambition that this thesis may contribute to further discussions about pedagogy, based both on praxis and science, that would help all of us, who are involved in music education, to defend and develop our pedagogical ideas in a professional way.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	1
KAPITEL 1: INLEDNING OCH BAKGRUND	3
1.1 PRELUDIUM.....	3
1.1.1 <i>Slöjdgatan 7</i>	3
1.1.2 <i>Malmö Folkets Park</i>	4
1.2 MUSIKERN BÖRJAR ANTA SIN NUVARANDE SKEPNAD	5
1.2.1 <i>Anställning</i>	5
1.2.2 <i>Klargörande</i>	6
1.2.3 <i>Disposition</i>	7
KAPITEL 2: MUSIKSKOLANS FÖRUTSÄTTNINGAR	9
2.1 BEGREPPET MUSIKSKOLA	9
2.2 MUSIKSKOLANS MÅL OCH INRIKTNING	11
2.2.1 <i>Vems barn spelar vid den kommunala musikskolan?</i>	11
2.2.2 <i>Vikande underlag för delar av instrumentalundervisningen</i>	12
2.2.3 <i>Musiklärarutbildningens utformning</i>	12
2.2.4 <i>ÖLA 2000</i>	14
KAPITEL 3: SYFTE, FORSKNINGSFRÅGA OCH TEORETISKT RAMVERK	17
3.1 SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGA	17
3.2 FORSKNINGENS FÖRHÅLLANDE TILL UNDERVISNING.....	18
3.3 FORSKNING MED ANKNYTNING TILL STUDIEN	18
3.4 DIDAKTISK UTGÅNGSPUNKT	20
3.5 VAD ÄR EN IDÉ?	22
3.6 INSTITUTIONSBEGREPPET.....	22
3.6.1 <i>Institutionen musikskolan sedd ur ett organisationsteoretiskt perspektiv</i>	23
3.6.2 <i>Arbetsfördelning och specialisering</i>	23
3.6.3 <i>Formella och informella mål</i>	25
3.6.4 <i>Formellt ledarskap</i>	26
3.6.5 <i>Ledarens förväntningar</i>	26
3.6.6 <i>Kompetens och professionalism</i>	27
3.7 INSTRUMENTALUNDERVISNINGENS FORMER	28
3.7.1 <i>Arbetsformer</i>	29
3.7.2 <i>Det musikaliska lärandets olika former</i>	30
3.7.3 <i>Gruppundervisning</i>	32
3.7.4 <i>Undervisning under ordinarie skoltid</i>	32
3.8 ARBETSSÄTT	33
3.8.1 <i>Tekniska hjälpmedel och nya arbetsformer</i>	34
3.8.2 <i>Ett förändrat synsätt</i>	35
3.9 LÄRARNAS ROLLIDENTITET	36
3.10 PEDAGOGISK GRUNDSYN	37
3.10.1 <i>Människosyn</i>	38

3.10.2 Elevsyn.....	38
3.10.3 Kunskapssyn.....	40
3.10.4 Samhällssyn.....	40
3.11 GRUNDSKOLANS LÄROPLANER OCH KOMMUNFÖRBUNDETS REKOMMENDATIONER	
.....	42
3.11.1 Grundskolans läroplaner.....	42
3.11.2 Kommunförbundets rekommendationer.....	44
3.12 SAMMANFATTNING AV TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	45
KAPITEL 4: METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	47
4.1 TILLVÄGAGÅNGSSÄTT OCH ANALYSMETODER.....	48
4.1.1 Urvalet.....	50
4.1.2 Etiska hänsynstaganden.....	50
4.2 LEVNADSHISTORISKA INTERVJUER.....	51
KAPITEL 5: RESULTAT OCH ANALYS.....	53
5.1 RESULTAT.....	53
5.1.1 Henrik – gitarrlärare.....	53
5.1.2 Kerstin – stråklärare.....	56
5.1.3 Sten – gitarr och kontrabas.....	58
5.1.4 Ivar – träblås.....	61
5.1.5 Arne - bleckblås.....	61
5.1.6 Ebba –piano och blockflöjt.....	61
5.1.7 Ulrik – stråk.....	61
5.1.8 Monica – stråk och piano.....	61
5.2.9 Sammanfattning av resultat.....	61
5.2 ANALYS UTIFRÅN FRÅGEOMRÅDENA.....	61
5.2.1 Uppväxt.....	61
5.2.2 Högskoleutbildning.....	61
5.2.3 Nutid.....	61
5.2.4 Sammanfattning av analys utifrån frågeområdena.....	61
5.3 ANALYS PÅ TEMAT MÄNNISKOSYN.....	61
5.4 RESULTAT – TRE KATEGORIER AV INSTRUMENTALLÄRARE.....	61
5.4.1 Didaktikern.....	61
5.4.2 Pedagogern.....	61
5.4.3 Musikern.....	61
5.5 SAMMANFATTNING OCH REFLEKTIONER.....	61
KAPITEL 6: DISKUSSION.....	61
6.1 DIDAKTIK.....	61
6.2 REPERTOAR.....	61
6.3 INSTITUTIONEN.....	61
6.4 FINNS DET BEHOV AV STYRDOKUMENT?.....	61
6.5 MUSIKHÖGSKOLEUTBILDNING.....	61
6.6 INSTRUMENTALUNDERVISNINGENS BEHOV AV LEGITIMERING.....	61
6.7 KAN VI SE ETT NYTT PARADIGM?.....	61
6.7.1 Musik tillsammans med andra verksamheter.....	61
6.8 TANKAR OM VIDARE FORSKNING OCH AVSLUTNING.....	61
LITTERATUR.....	61

Förord

Ibland kan saker och ting ta längre tid än vad som beräknats, vilket denna licentiatuppsats, som har tagit över fem år i anspråk, är ett lysande exempel på. Varför det tagit över fem år kan man naturligtvis fråga sig och när man ska avge ett svar på frågan visar det sig, på grund av dess komplexitet, bli ganska besvärligt. Jag vill inte här trötta läsaren med en längre utläggning, utan bara nämna följande faktorer som delvis kan förklara den långsamma process som skrivandet tagit. Det var från början inte meningen att det skulle bli en licentiatuppsats. Mina ambitioner när jag anmälde mig till fortbildningskursen i musikpedagogik vid Musikhögskolan i Malmö var att se om det fanns något som kunde vara bra att använda i min dagliga gärning som studierektor vid Musikskolan i Lund. Ett arbete som hela tiden gått hand i hand med skrivandet. Att det sedan blev så pass intressant som det blev får jag i första hand tacka en av kursens initiativtagare utbildningsledare Sverker Svensson för. Hans uppmuntrande ord till oss, som var de första kursdeltagarna gjorde att jag började förstå betydelsen av musikpedagogisk forskning, samtidigt som en del av mina gamla frågor inom pedagogikens område började få svar. I detta sammanhang kom så småningom professor Bertil Sundin in med sin utomordentliga kunskap in i bilden. Med tiden blev de musikpedagogiska frågorna fler, och i viss mån av djupare karaktär, vilket gjorde att när jag fick möjlighet att fortsätta mitt sökande inom den musikpedagogiska sfären med hjälp av professor Göran Folkestad och den nystartade forskargruppen vid MHM, tackade jag ja.

Nu är uppsatsen färdig och det är jag mycket glad för. Jag är också tacksam för att mina handledare Göran Folkestad och Gunnar Heiling tålmodigt under årens lopp har väntat vecka efter vecka på att nya manus ska bli levererade. Förutom att Göran och Gunnar har haft tålmod, så har de även uppmuntrat mig och bidragit med många goda råd. Även mina studiekamrater har bidragit med goda råd och varit inspiratörer i mitt arbete. Närmast tänker jag då på de som under ledning av Bertil Sundin var med och författade de första musikpedagogiska uppsatserna på MHM och som de senaste åren krönt dessa med sina avhandlingar.

Till de lärare som jag har intervjuat vill jag rikta ett varmt tack. Utan våra samtal hade det inte blivit någon uppsats. Förutom att intervjuerna har bildat det empiriska underlaget för uppsatsen så har samtalen också i sin förlängning gett mig nya perspektiv på vad det innebär att vara instrumentallärare.

Att skriva fordrar tid, vilket inte alltid varit så lätt att uppbringa. Men tack vare en stor förståelse och uppmuntran från min närmaste omgivning, inte minst från min familj, har det fungerat. Här finner vi min hustru, pianopedagog Inger A. Henning, som ofta har varit min diskussionspartner och som ställt många pedagogiska frågor på sin spets. Även min svåger och Claes Svensson och hans hustru Cecilia Henning har ingått i staben av människor som från och till varit diskussionspartner. Till ovärderlig hjälp när det tolkningar och översättningar från engelska språket har mina döttrar Jenny och Julia samt hennes sambo John Taylor varit. Jag har också förmånen att ha en svärmor, Runa Henning, som med sina utomordentligt goda kunskaper i svenska språket har korrekturläst mitt manus. Det är också på sin plats att nämna min chef på Kulturskolan i Lund, Barbro Stigsdotter Möller för hennes förståelse och uppmuntran för vad jag sysslat med och för att jag ibland behövt lite extra tid för mitt skrivande. Tack ska ni ha!

Kapitel 1: Inledning och bakgrund

1.1 Preludium

För att läsaren ska kunna bilda sig en uppfattning om varför denna uppsats över huvud taget har kommit till, vill jag börja med att grovt teckna en bild av den sociala miljö som jag växte upp i och som utgjorde grogrunden för det jag nu sysslar med. Att på detta sätt blicka tillbaka i historien och lyfta fram händelser i vardagslivet är en etnometodologisk ansats och kan falla inom ramen för livsberättelser. Ett förfaringssätt som används bland annat av Arvidsson (1998). Min egen livsberättelse har i föreliggande arbete blivit inte bara en nödvändig utan även värdefull utgångspunkt när syfte och frågeställning har formulerats. Frågor som varför jag började spela och vilka aktörer som påverkade mina musikaliska preferenser har under åren ständigt dykt upp. Frågorna har sedan aktualiserats när jag sedan själv började undervisa och träffade andra lärare, som inspirerade med sina metoder och idéer om undervisning. I dessa sammanhang väcktes den pedagogiska nyfikenheten och efterhand utformades forskningsfrågan: Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån? – Om bakgrunden för didaktiska ställningstagande.

1.1.1 Slöjdgatan 7

Året var 1944 och det var på söder i Malmö, närmare bestämt Slöjdgatan 7, i ett nerslitet trevånings hyreshus från sekelskiftet. Dit kom jag som femåring och tillbringade där tio år av mitt liv. På den tiden präglades denna del av Malmö av industriarbetare och hantverkare men också av en del personligheter som riskerade att bli betraktade som lite udda och arbetsskygga. Till denna skara räknades bland annat musiker, konstnärer och andra individer som inte hade ett fast arbete och därför oftast hade det svårt med livets nödtrösk. Eftersom min familj, som tillhörde den musikintresserade industriarbetarklassen, råkade hamna på Slöjdgatan 7 kom jag i kontakt med människor som stimulerade mina intressen inom olika konstarter, speciellt måleri och musik. Det fanns naturligtvis även andra utanför denna udda krets, som påverkade min utveckling i andra avseenden. Men dragningen till det konstnärliga var stark och de ”udda individerna” får således ta ansvar för vad jag senare i livet kom att ägna mig åt. Jag skulle lika gärna kunnat ha blivit konstnär, skomakare, konditor, hantverkare eller industriarbetare – alla dessa kategorier tillhörde mitt sociala nätverk. Övriga delar av samhället betraktades som en annan värld vars livsstil inte ansågs harmoniera med den som präglade vår grupp.

Förmodligen var det min mors vardagliga sjungande som först formade mina musikaliska preferenser. Hon hade en vacker oskolad sopran som förgyllde omgivningen med en omväxlande repertoar från enkla schlagers till operettkupletternas och operaariornas fullödiga tonflöde. Hon brukade ibland uppträda vid IOGT:s sammankomster i logens lokal på Stortorget i Malmö, där hon sjöng duetter tillsammans med Edgard, en tenorsjungande skomakare från Slöjdgatan. Oftast ackompanjerades duetterna av logens huspianist. Men det hände även, när pianist inte fanns till hands, att skomakarens fru förgyllde det hela med att vissla en form av obligatstämma till sången. Att min mor hade en vacker röst verifierades av en del prispokaler som hon vunnit vid några amatörtävlingar. Hon var övertygad om att hon skulle ha varit sångerska ”på riktigt”, om de ekonomiska möjligheterna för att utveckla rösten hade funnits. På Slöjdgatan fanns, förutom min mor och den sjungande skomakaren, flera personer som

trakterade instrument och som kom att betyda en hel del för mitt kommande musikutövande. Häribland fanns Stig, dragspelaren på 4:e våningen i samma hus. Ofta hände det att han tog fram sitt dragspel, öppnade fönstret och lät sina valser, polkor och andra dansmelodier flöda ut över den kullerstensbelagda gården. Till skillnad från dagens "stereoterror" var hans spelande uppskattat av praktiskt taget alla hyresgästerna i fastigheten, vilket bland annat märktes på de fönster som öppnades när han satte igång. Det hände också att han sa till mig: "Ta med felan och kom upp så spelar vi". Även om min fiolteknik befann sig på en låg nivå, så var det alltid verkliga högtidsstunder när jag blev inbjuden till att hänga med i hans låtar. Trots Stigs gedigna kunnande försökte han sällan att rätta till de felspelningar jag gjorde. Möjligtvis kunde han försynt kommentera med: "Du kan väl spela en enkel schottis, va?". En kommentar som bidrog till en viss skärpning i spelandet från min sida.

I samma fastighet bodde även Allan, en driven konstnär som, förutom sitt måleri, också spelade fiol. Hans fiolkunnande var inte av den högre skolan, även om han tillsammans med en grammofon kunde ta sig igenom den långsamma satsen ur Max Bruchs violinkonsert. Däremot gav han en hel del tips om vad som var viktigt när man spelar fiol. En ofta förekommande kommentar var: "det är viktigt att stämma fiolen så kvinterna blir rena". En kommentar som ibland fortfarande dyker upp när jag ska stämma en fiol.

Förutom att Allan introducerade mig i fiolspelets hemligheter så tog han mig med ut i naturen där han förklarade hur en konstnär tekniskt använder penna och färger. Det gällde att med enkla medel fånga det som var värt att uppmärksamma i tillvaron. På den tiden uppfattade jag inte hans beledsagning i mitt fiolspel och måleri som ett pedagogiskt arbete, utan snarare något som hjälpte mig att tränga in i livets mysterium. Det är först på senare år jag insett att hans enkla och konkreta anvisningar skulle kunna vara jämförbara med Jean-Jacques Rousseaus pedagogiska anvisningar i *Émile ou de l'éducation* (1762), där individens behov av frihet betonas.

Bland mina jämnåriga kamrater kommer jag speciellt ihåg en dragspelande klasskamrat på Johannesskolan, Gert-Inge Olsson. Han brukade tillsammans med sin far och hans dragspelsspelande vänner delta i seanser som jag tyckte var musikaliska höjdpunkter. Bland dragspelarna jag då träffade minns jag särskilt Rolf Backe, som var väl etablerad i dansmusikkretsar i Malmö. Han var en baddare på att spela stämmor och improvisera till allt som Gert-Inge och hans far spelade. Så här i efterhand får jag erkänna att om jag då fått välja instrument, så hade jag förmodligen valt dragspel. Men min familjs ekonomiska situation tillät inte en sådan utgift. I stället införskaffades en gul mandolin. Men efter en tids sparande av veckopengen köpte jag en fiol á 85 kronor med stråke och låda. Ett val som jag naturligtvis inte ångrade när jag kom i kontakt med min, förut omtalade, äldre vän Allan.

1.1.2 Malmö Folkets Park

En annan inspirationskälla för min musikaliska utveckling var besöken i Malmö Folkets Park. På den tiden, i slutet av 1940-talet, var parken fylld av levande musik. Där fanns till exempel Gino Filipinis salongsorkester, som spelade på estraden vid Moriska restaurangen. Orkestern leddes oftast av violinisten Helge Duvander, en gudabenådad violinist från Malmö Symfoniorkester. Vad som då främst frapperade mig, förutom att han spelade efter noter, var Helges chosofria framförande av violinlitteraturens pärlor i stil med "Schön Rosmari" av Fritz Kreisler och "Souvenir" av Franz Drdla. Notspel var för mig något av ett mysterium eftersom mitt eget spelande helt baserades på gehör. I

Folkets Park fanns också ett mindre kapell som spelade schlagers och annan lättlyssnad musik vid ölrestaurangen Far i Hatten. Min mormor var anställd i köket vilket gav anledning till mina många besök bland musiklyssnande ölgubbar. Här kom jag i kontakt med en amatörviolinist som hette Pripp i efternamn – förnamnet har jag glömt. Han brukade ibland sjunga en mycket populär låt ”Bedevisan”, vilken för alltid har fastnat i mitt minne. Sedermera togs låten upp av rockmusikern Peps.

Det fanns även tre dansbanor vars musik jag tog del av. På en av dem, den så kallade Gamla dansbanan, spelade William Freijs Gammeldanskapell. Jag minns inte riktigt varför jag var så fascinerad när jag hängde över dansbanans barriär och fångade in tonerna av hambo, vals, schottis, foxtrott och tango. Kanske var det vetskapen om att min mor var förtjust i att dansa just här, eller kanske det var något visst med att höra en orkester som vissa lördagskvällar även hade direktutsändning i Sveriges Radio. Om jag då vetat att jag själv skulle sitta på samma estrad och spela fiol tio år senare, hade jag förmodligen varit överlycklig.

1.2 Musikern börjar anta sin nuvarande skepnad

Mitt dilettantiska spelsätt gjorde att jag vid 12-års ålder insåg behovet av att få fiollektioner av någon lärare. Detta ledde till mitt första möte med pedagogikens förunderliga värld. Mötet blev något av en chock eftersom läraren, vilken förmodligen trodde att min musikteoretiska bakgrund var större än den var, körde igång med Gebauers fiolduetter. Detta var musik som jag inte hade någon som helst erfarenhet av, och eftersom min notkunskap praktiskt taget var noll blev det en pina att försöka tolka lärarens metaforiska förklaringar till varför jag inte ”ens kunde hålla takten”. Efter några lektioner insåg jag att det måste finnas andra lärare som på ett bättre sätt skulle kunna lära mig vad jag behövde. Genom rekommendationer hamnade jag hos kapellmästaren, violinisten och tonsättaren Jean Naumann. Han var en musiker som med sin gedigna utbildning från Dresden, och med sin pedagogiska erfarenhet förstod att möta mig på min nivå. Efter flera års fiolspelande och musikteoripluggande hos Jean Naumann kom jag i kontakt med musiklivet i Lund, och då främst Akademiska Kapellet och nuvarande Lunds Stadsorkester. På den tiden, i slutet av 1950-talet, fanns i Lund ett musikkonservatorium som startats av tonsättaren John Fernström. Här fick jag förmånen att skaffa mig en fiolpedagogisk examen. Samtidigt med de pedagogiska studierna i Lund började jag ta lektioner för violinisten Ludvig Gunder i Köpenhamn.

1.2.1 Anställning

Som så många andra unga människor som studerar klassisk musik finns det ofta ambitioner om att göra en karriär i någon av Sveriges symfoniorkestrar. Jag var inget undantag. Min karriär inom de professionella orkestrarna blev bland annat en hel del längre vikariat och en praktiktjänstgöring i Malmö Symfoniorkester samt tillfälliga vikariat i Hälsingborgs Symfoniorkester. Fast anställning blev aldrig av, vilket till stor del berodde på min oförmåga att hålla nerverna i styr vid de provspelningar jag deltog i. I samband med mitt frilansspelande blev jag av dåvarande biträdande musikledaren Kjell-Åke Bjärming erbjuden anställning som fiollärare vid dåvarande Lunds Skolors Frivilliga Instrumentalundervisning¹. En anställning som lett till att jag i dagsläget är studierektor.

¹ Sedermera Kommunala Musiskskolan och numera Kulturskolan Lund

På den tiden – omkring 1962 – då min bana inom det musikpedagogiska området startade, var Sveriges kommunala musikskolor fortfarande i sitt uppbyggnadsskede trots att det pågått sedan 1940-talet. Det rörde sig på den tiden, som framgår av namnet, endast om musik. Ordet kulturskola var i dessa sammanhang ännu inte ”uppfunnet”. Jag började, som förut nämnts, som fiolpedagog vid Lunds Kommunala Musikskola. Under några år var jag även politiskt engagerad i det skånska kulturlivet samt facklig representant på min skola. Förmodligen var det kulturpolitiken tillsammans med det fackliga engagemanget som gjorde att jag antog utmaningen att bli studierektor. Skolan är i musikskolesammanhang gammal, 60 år, och den har en stark förankring i kommunens musikliv och har ett gott rykte utanför kommunen. Den har av tradition en ideologi som skulle kunna härledas ur en modern framstegstro där det estetiska har en framträdande roll i människans utveckling och där samhällets intentioner är att bland annat skapa kunniga, ansvarstagande och välanpassade medborgare. Detta tänkande tror jag var starkt styrande i mitt undervisningskoncept under min första tid som fiollärare. Jag grundar detta på minnet från min första kontakt med en elev, en flicka i 12-års ålder, som fick utstå en fiollektion där min då något klumpiga och onyanserade pedagogik kröp fram. När jag i dag tänker tillbaka på vad jag då delgav henne har jag den djupaste förståelse för att hon inte fortsatte med sitt fiolspel för undertecknad.

Ganska snart insåg jag att idéerna bakom mitt undervisningskoncept hade en del brister, vilka jag då naturligtvis försökte rätta till. Detta medförde att intresset för pedagogik grundades och har sedan utvecklats till vad det är i dag. En starkt bidragande orsak till mitt intresse för pedagogiska frågor kan jag tacka min utbildning inom Suzuki-metodiken för. Även om jag inte till punkt och pricka följde Suzukis (1977) idéer, som jag tycker tenderar att få ett behavioristiskt skimmer över sig, gav de mig delvis ny syn på fiolspelandets pedagogiska uppläggning i vad gällde olika arbetsformer och arbetssätt, som exempelvis, gruppövningar, föräldramedverkan, gehörsspel m.m. och Suzukis ofta citerade tes ”alla kan” har alltid tilltalat mig.

När jag sedan fick anställning som studierektor medförde detta ett behov av en bredare pedagogisk syn och ett reflekterande i ett vidare perspektiv än vad jag förut haft som fiollärare. Detta medförde att pedagogisk fortbildning kom in i bilden, och forskarutbildningen blev sedan en naturlig följd av min pedagogiska utveckling. Som studierektor har jag alltid sett det som viktigt att vid lärarträffar, seminarier etc. försöka få in pedagogiska och didaktiska frågor på dagordningen. Då kommer naturligtvis frågan om jag kunnat betrakta min framtagna empiri på ett objektiva sätt. Naturligtvis har jag försökt, men bearbetningen och beskrivningen av resultaten måste ses utifrån den bakgrund som beskrivits ovan och den situation jag nu befinner mig i. Det medför konsekvenser i betraktandet av andra människors handlande. Trost (1997) uttrycker det enligt följande: ”Någon objektiv verklighet finns inte – allt är subjektivt i meningen att vi varseblir vår situation och den varseblivningen leder oss” (s.36).

1.2.2 Klargörande

Det har nu gått över 40 år sedan jag fick min anställning vid nuvarande Kulturskolan i Lund. Det är en lång period under vilken jag på nära håll har kunnat ta del av en spännande utveckling från musikskola till kulturskola. Detta har med all säkerhet bidragit till att forma mina pedagogiska ställningstaganden. Det ligger då nära till hands att mitt skrivande, som stundtals innehåller kritiska påpekanden och diskussioner, kan uppfattas som immanent, inneboende, kritik. Viktigt är därför att klargöra för läsaren, att beskrivningar, diskussioner och kritik som framförs görs utifrån begreppet musikskola. Jag vill också understryka att jag genom diskussioner om gemensamma frågor

med kollegor från många musikskolor i landet genom åren fått en betydande referensram som gör att jag anser att jag kan uttala mig i mera generella termer. Därför får inte uppsatsen ensidigt förknippas med vare sig före detta Lunds Kommunala Musikskola eller nuvarande Kulturskolan Lund. Syftet är i stället att de resultat jag presenterar ska bli ett bidrag i den debatt om verksamhetens innehåll och uppläggning, som förs bland annat mellan lärare och de styrande vid våra musikskolor.

1.2.3 Disposition

I föreliggande undersökning har jag valt följande arbetssätt:

Kapitel 2 innehåller en beskrivning av vad begreppet musikskola kan tänkas innehålla. Sedan följer en kort historik som beskriver vilka tankar och idéer som låg bakom musikskolans tillkomst och som format den till vad den är idag. Musikskolans mål och inriktning för med sig en diskussion om vems barn som använder sig av musikskolans tjänster. En liten blick på musiklärarnas utbildning och på deras fackliga avtal görs också.

Kapitel 3 beskriver syfte och forskningsfråga samt tar upp tar upp det teoretiska ramverkets komplexitet. Här redogörs för min definition av begreppet didaktik dels sedd genom teoretiska glasögon och dels sedd i ett praktiskt pedagogiskt sammanhang. Några tankar om vad som kännetecknar en idé och vad som kan vara bakgrunden för en idéns uppkomst presenteras. Musikskolan och dess organisation, arbetsfördelning, specialisering, formella och informella mål kommer under begreppet institution. Här förs även en diskussion om ledarskapet och om lärarnas kompetens och professionalism. Under rubriken instrumentalundervisningens former har jag valt att bland annat lyfta fram lärarnas arbetsformer och det musikaliska lärandets former, samt att belysa dessa med tankar i ett resonemang om förändrade arbetssätt. Lärarens rollidentitet, sedd utifrån omgivningens förväntningar, belyses. Den pedagogiska grundsynen, som är en viktig pusselbit i det teoretiska ramverket beskrivs utifrån lärares människosyn, elevsyn, kunskapssyn och samhällssyn. Slutligen kompletteras det teoretiska ramverket med en granskning av grund- och gymnasieskolans läroplaner och kommunförbundets rekommendationer.

Kapitel 4 innehåller de metodologiska utgångspunkterna. Dessa utgår från åtta levnads-historiska intervjuer, som kan liknas vid berättelser, av instrumentalpedagoger från södra Sverige. Samtalen kretsar kring de frågor som tagits upp i teorikapitlet. I analysfasen, där både delarna och helheten i berättelserna har betydelse för tolkningen, har jag bland annat använt mig av ett raster som visar den pedagogiska grundsynens komponenter.

Kapitel 5. Här presenteras resultaten av intervjuerna och den vidhängande analysen. I analys utifrån individnivå kan vi följa varje lärares uppväxt, sociala nätverk, utbildning och deras tankar och kommentarer om sin nuvarande yrkesutövning. Kapitlet avslutas med en sammanfattning av de faktorer som ligger till grund för fortsättningen av analysarbetet, som här är indelad i två delar: frågeområden och temanivå/människosyn. Kapitlet avslutas med en beskrivning av tre kategorier av instrumentallärare didaktikern, pedagogen och musikern. I slutet av kapitlet görs en sammanfattning av instrumental-lärarnas idéer utifrån olika aspekter av det musikaliska lärandet.

Kapitel 6 Diskussion. Med didaktikens tre grundläggande frågor – vad, hur och varför – som utgångspunkt förs här en diskussion kring bland annat institutions-, läroplans- och

legitimeringsaspekter. Här pekas också på uppkomna aspekter som kan tänkas generera vidare forskning.

Kapitel 2: Musikskolans förutsättningar

2.1 Begreppet musikskola

Denna uppsats kommer endast att belysa förhållanden inom den kommunala musik- och kulturskolans sfärer. Empirin är hämtad från åtta intervjuer med instrumentallärare som är, eller har varit, verksamma i kommunala kultur- och musikskolor. För enkelhetens skull använder jag, när texten inte fordrar närmare beskrivning, bara begreppet musikskola, reducerat från kommunal musikskola, även om det i vissa sammanhang hade varit riktigare att använda kulturskola. Ett försvar för detta ställningstagande är att begreppet kulturskola omfattar mer än instrumentalundervisning och därför inte passar in i alla situationer som beskrivs. Vidare kommer begreppet musikskola här att i första hand avse kommunal musikskola och dess instrumentalundervisning.

Musikskolorna i Sverige är internationellt sett en mycket unik inrättning, eller institution, som började växa fram redan på 1930-talet. Praktiskt taget varje kommun i landet har en musik- eller kulturskola. Det totala antalet elever som nås av musik- och kulturskolornas verksamhet var i april 2005 359 000 (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd², 2005). De flesta av dessa är barn och ungdomar. För att läsaren ska kunna sätta sig in i innehållet utifrån ett historiskt perspektiv, ger jag här en kort historisk tillbakablick. Historiska nedslag kommer också att göras när jag finner det behövligt för att beskriva hur den ideologi sett ut som dold eller uttalad legat bakom hur instrumentalundervisningen utformats.

Varje musikskolas framväxt är unik i avseendet att den bygger på de förutsättningar som finns eller skapas inom varje kommun. Om man vill skaffa sig en historisk bakgrund som på ett djupare plan förklarar hur våra kommunala kultur- och musikskolor vuxit fram så måste man bland annat se på varje enskild kommuns intentioner när dess politiker beviljade anslag för verksamheten. Här är Perssons (2001) avhandling *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal* värdefull läsning. Han försöker förstå hur och varför musikskolorna kom till och sedan jämföra iakttagelserna med de reaktioner som de mötte på 1990-talet. Persson (2001) frågar sig: ”Vilka motiv fanns då och hur förverkligades dessa? Vad hade man från början avsett med musikskolan? Var dessa motiv giltiga även i dag och var de i så fall förankrade hos beslutsfattarna?” (s. 6).

Enligt Persson (2001) var ett av motiven för att starta musikskolor bland annat den sociokulturella utvecklingen med dess demokratiseringsprocess som omfattade kulturell bildning av det svenska folket. Andra motiv var till exempel behovet av musik inom de ideella föreningar och organisationer inom folkrörelserna som bildats under 1900-talets början. Här grundades ett behov av instrumentalundervisning, samtidigt som det rådde brist på rekryteringsunderlag. Ett syfte som präglade den tidens anda var att musiklivets nivå skulle höjas och att ge ungdomar ett positivt fritidsintresse. En del eldsjälur började under 40-talet initiera undervisning som hade musikskoleliknande karaktär. Många av dessa eldsjälur var involverade i kommunernas förvaltning och/eller i musiklivet. Målgruppen utgjordes av ungdomliga kollektiv och undervisningen ägde till största delen rum i ensembleform eller i grupp. Även om målgruppen under 90-talet inte har

² SMoK

samma starka prägel av kollektivism som på 40-talet så finns enligt Persson (2001) samma argument. Persson uttrycker det enligt följande:

Argumenten för musikskolorna som ungdomars positiva fritidsintressen och fundament för musikkivet har bestått. Kommunernas musiktradition har genom musikskolorna fortsatt att utvecklas, även kvantitativt. I slutet av 1990-talet tillkom argumentet att musikskolorna gynnade landets musikexport (s. 367).

Före musikskolornas framväxt i vårt land var frivillig instrumentalundervisning ytterst begränsad. Den ”frivilliga instrumentalmusiken” som begrepp, fanns mestadels vid våra realskolor och gymnasier. Den bör inte förväxlas med ”Frivillig skolmusik” som var en verksamhet som i stor utsträckning bekostades av kommunen. I Lund fick denna utbildning namnet ”Lunds Skolors Frivilliga Instrumentalundervisning”. Enligt Reimers-Wessberg (1991) uppstod musikskolorna till stor del på grund av att många städer redan på trettio- och fyrtiotalen anställde musikledare för den frivilliga musikverksamheten. Den ”frivilliga instrumentalmusiken” beskrivs av Stålhammar (1995) på följande sätt:

Eftersom den frivilliga skolmusiken vände sig till folkskolans elever uppstod efter hand vissa problem med elever som slutat folkskolan men likväl ville fortsätta. I vissa kommuner erbjöds eleverna möjlighet att fortsätta den frivilliga skolmusiken, i andra kommuner sökte man sig fram till mera fristående organisationsformer. Viktiga, i detta sammanhang, var givetvis de många amatörorkestrar som existerade på många orter. Här fanns ett stort behov av kontinuitet och nyrekrytering. Bl. a. detta bidrog till att fler och fler kommuner startade frivillig musikbildningsverksamhet ofta underställd en speciell musiknämnd, musikskolestyrelse, skolstyrelsen, eller i vissa fall någon folkbildningsorganisation. Den kommunala musikskolan växte successivt fram (s. 70).

I en annan avhandling (Brändström och Wiklund, 1995) finns liknande förklaringar till varför musikskolor började växa fram och en politisk aspekt redovisas:

Framväxten av KM [Kommunal Musikskola] sammanfaller med, och är en del av, det svenska välfärdsbygget. Folkhemstanken genomsyrar i hög grad pionjärtiden. Den grundläggande idén var att föräldrarnas ekonomi inte skulle vara avgörande för vilka barn som skulle få lära sig att spela. De alternativ som tidigare stod till buds var främst privatlärare samt viss instrumentalundervisning i de högre allmänna läroverken. Båda dessa möjligheter var stängda för det stora flertalet av svenska barn och ungdomar (s. 30).

Av betydelse för den kommunpolitik som bidrog till musikskolornas framväxt var, enligt Persson (2001), skolan och folkrörelserna samt den snabba industriella utvecklingen. Den höjda levnadsstandarden efter andra världskriget hade tyvärr inte följts av en lika hög kulturell standard hos gemene man vilket 1959 föranledde oro hos den svenska regeringen. Dåvarande ecklesiastikminister Ragnar Edenman var bland annat orolig för masskulturens dominans inom kulturkonsumtionen. Det blev viktigt att kunna erbjuda befolkningen andra alternativ och valmöjligheter. Den statliga kulturpolitiken hade ju som uppgift att bland annat förvalta kulturella institutioner och det musikaliska arvet. Edenmans oro bidrog med all säkerhet till att många kommuner fick impulser till att bland annat starta musikskola. Men trots att man på ministernivå var orolig för masskulturens dominans på musikens område har musikskolorna i Sverige aldrig haft några centrala styrdokument. De kommunala målformuleringar som gjordes har i många fall varit ganska intetsägande som styrinstrument. Förklaringen härtill kan enligt Gustavsson (2000) vara: ”Detta kan hänga samman med att de successivt vuxit fram ur äldre verksamheter som musikcirklar och privat verksamhet, och inte tarvat den formella styrning som förknippas med skolväsendet i övrigt” (s. 202). Det kan alltså

konstateras att musikskolor tillskapades från 40-talet och framåt med olika bevekelsegrunder.

2.2 Musikskolans mål och inriktning

De svenska musikskolornas officiella mål är, enligt mitt synsätt, i stort sett lika över hela landet. De har, som förut nämnts, vuxit fram i spåren av den välståndsutveckling som startade efter andra världskriget. Variationer i mål och inriktning från en kommun till en annan finns naturligtvis, men dessa är praktiskt taget försumbara. Persson (2001) anser sig ha funnit belägg för att det inte var demokratiska skäl som dominerat i musikskolebildningen. Däremot var det enligt honom följande två skäl: "musikskolorna inrättades för att tillgodose musklivets och rörelsernas behov ... att musikalisk begåvning krävdes för att börja som elev". (s. 256). Denna inriktning medförde att eleverna på sina håll möttes av olika former av musiktester eller prov för att få tillgång till undervisning, men i de flesta kommuner kan man dock säga att musikskolan i dag tar emot alla barn och ungdomar som vill lära sig spela eller sjunga. I de flesta fall tar kommunerna betalt för undervisningen i form av terminsavgifter. Dessa låg i april år 2005 på ett genomsnitt av cirka 591 kr (Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, 2005). Undervisningen är oftast enskild och då cirka 20 min/vecka. Om undervisningen sker på något orkesterinstrument är det vanligt att orkesterspel också ingår i priset.

Även om musik- och kulturskolorna nuförtiden tar emot alla barn och ungdomar – inte bara de som anses vara speciellt begåvade eller musikaliska – så finns det på flera håll musikskolor som inte har plats till alla som söker. Speciellt gäller detta för instrumenten piano, gitarr och slagverk, medan intresset för blåsinstrument verkar ha avtagit (Sveriges Musik och Kulturskoleråd, 2002). Ambitionen att låta *alla* barn få spela och låta dem själva välja instrument har, för lärarnas del, inneburit att de fått undervisa barn med mycket olika förutsättningar, vilket inte alltid är så lätt (Olsson, 1994). Detta underlättas inte om undervisningstraditionen inom instrumentalundervisning ligger kvar vid något som kan beskrivas som konservatoriemodell. Det vill säga en modell där eleven undervisas av lärare (mästare) med en, ofta högst personlig, kanoniserad repertoar där höga tekniska krav utgör en förutsättning för spelandet. En sådan undervisningsmodell har en "naturlig" utslagningsmekanism, som gör att elever som inte hänger med i den progression som läraren önskar, lätt kan bli betraktade som omusikaliska eller obegåvade.

2.2.1 Vems barn spelar vid den kommunala musikskolan?

Vilka barn är det då som utnyttjar möjligheten att lära sig spela vid våra musikskolor? Är det i realiteten så att alla barn har lika stora möjligheter? Brändström och Wiklund (1995) har i sin undersökning, – vars empiri är hämtad från Piteå kommun – kommit fram till att det oftast är barn till högre tjänstemän och akademiker som utnyttjar denna möjlighet. De ser ett socioekonomiskt mönster, som beskrivs med hjälp av Bourdieus terminologi kring "det sociala kapitalet", där ett ekonomiskt kapital kan konverteras till ett kulturellt. De skriver:

Att spela eller inte spela vid KM kan betraktas som en del av den enskilda familjens levnadsmönster. Föräldrarnas yrkesposition – kapitalvolym samt fördelningen av ekonomiskt och kulturellt kapital – kan inte ensam förklara detta mönster, men måste betraktas som en av de viktigaste bakgrundsfaktorerna. Familjens musikvanor – barnens musikaliska bakgrund – är en del av det kulturella kapital som förmodligen är av stor betydelse (s.16).

Enligt min erfarenhet från bland annat Lund finns klara likheter med Piteås musikskola i detta avseende. I en undersökning som gjordes på musikskolan i Lund av Bohlin (1978) visade det sig att andelen barn till akademiker och högre tjänstemän var högre än i kommunen totalt. Min hypotes är att en liknande undersökning gjord idag fortfarande skulle ge ungefär samma resultat.

2.2.2 Vikande underlag för delar av instrumentalundervisningen

Under de senaste åren har vi kunnat se att antalet sökande till flera av våra traditionella orkesterinstrument har minskat, och då främst bland bleck- och träblåsinstrumenten. Ett undantag finns inom träblåset, och det är saxofon där ökningen är markant. Trenden är i stort sätt densamma över hela landet. Däremot har det blivit populärt att spela stråkinstrument och då inte bara fiol, som ökat mest, utan även altfiol, cello och kontrabas (Sveriges Musik och Kulturskoleråd, 2002). Naturligtvis går det inte att räkna med att samma instrument alltid ska vara lika populära. När det gäller blåsinstrument bör det rimligtvis vara så att nedläggningen av militärmusiken som pågått under flera år samt det minskande antalet bruksorkestrar har påverkat. Folkmusiken har däremot fått ett uppsving och pedagoger med folkmusik som bakgrund och som innehåll i deras undervisning har börjat besätta fiollärartjänsterna på många håll i landet.

2.2.3 Musiklärarutbildningens utformning

Hur ser då den utbildning ut, som instrumentalpedagogerna i allmänhet har på våra musikskolor? Ja den varierar naturligtvis men enligt min erfarenhet består lärarstaben, grovt kategoriserat, av både musiker och musiklärare, det vill säga personer som kan förväntas ha olika syn på undervisningen beroende på sin utbildning, eller i västa fall brist på utbildning. Rent generellt kan man också säga att pedagogiken i dagsläget vid våra musikskolor är en blandning av nya och gamla undervisningsidéer som går att spåra via de politiska beslut som fattades under 1960- och 70-talen.

När musikskolorna startade på 1940- och 50-talen fanns det många lärare som inte hade någon formell musiklärarexamen alls. Det kunde vara folkskollärare, militärmusiker, organister eller duktiga amatörer som stod för undervisningen. Det är då lätt att förstå att undervisningen till stor del kom att präglas av den tidens bildningsideal som gick ut på att förverkliga den moderna tidens bildningstanke. En tanke som av Ellen Key har uttryckts enligt följande: "Bildning är det vi har kvar, sedan vi glömt allt vi lärt oss". En bra bit in på 1960-talet innebar den vägledande konstsynen att man framhävde ett estetiskt konstideal, där då den klassiska musiken utgjorde en viktig del. Om detta skriver Bengt Olsson (1993) bland annat så här

Det gällde att genom kulturpolitiken motverka den kommersiella kulturen samt att förändra den geografiska obalansen i utbudet. Det var frågan om en förbättrad spridning av den estetiskt högtstående musiken samt lyfta fram densamma som ett alternativ till den mediaförmedlande, kommersiella kulturen (s. 44).

Bildningstanken med dess estetiska kultur/konstsyn har också varit ett centralt begrepp inom bland annat läroplanstänkandet. Men en del nya pedagogiska grepp började spira bland våra musikskolor under 1970-talet. Orsaken var dels en effekt utifrån erfarenheterna från införandet av Sämus 1971 (Särskild ämnesutbildning i musik). Till detta kom också den reformerade högre musiklärarutbildningen som trädde i kraft 1978. Bakgrunden till Sämus och den nya musikutbildningen var att ansvariga för kulturpolitiken på 1960-talet börjat inse att även andra musikaliska uttrycksformer än konstmusikens borde räknas in i begreppet kultur, vilket ledde till behovet av en ny typ av musiklärare.

Olsson (1993) beskriver den mer breddade kultursynen som nämndes i det socialdemokratiska handlingsprogrammet från 1961. Denna innebar en repertoarbreddning, vilken till en början innefattade europeisk och utomeuropeisk konstmusik samt vissa typer av folklig musik. Utifrån den kritik som förnyelsetankarna mötte kom kraven på en vidgad kulturpolitik fram, där musikens funktion fick en central roll. Enkelt uttryckt kan man säga att debatten så småningom utmynnade i en svängning vad beträffar kulturpolitiken. I stället för mål, som var att bland annat göra musiken mera tillgänglig, blev kulturpolitiken ett medel för att bredda kultursynen. Den breda kultursynen utgick ifrån vilken kultur medborgarna ville ha, och hur tillägandet skulle gå till.

Grunden till den utveckling som vi sedan sett inom lärarutbildningen och inom kulturskolornas framväxt på 1970 och 80-talet, lades i idéskissen *Ny kulturpolitik*, som Kulturrådet gav ut 1972. Den kom att bilda utgångspunkter för en proposition i riksdagen 1974. Enligt Olsson (1993) är ”idéskriften bakom regeringens proposition [1974], ... sannolikt ett av de viktigaste kulturdemokratiska manifesten under efterkrigstiden” (s. 53).

Två utredningar, de så kallade OMUS-utredningarna (Organisationskommittén för högre utbildning) 1970-74 och 1974-1980, hade som klara mål att uppmuntra musikpedagogerna till nytänkande. Det handlade om att utbildningarna borde sträva efter ett humanistiskt och kreativt tänkande, pedagogisk utveckling och genrebreddning. Genrebreddningen kom att slå igenom men att utveckla ett nytt pedagogiskt tänkande mötte svårigheter, eftersom det var svårt att frångå mönster från den gamla instrumentalundervisningen, det vill säga enskilda lektioner. Ambitionen att den nya IE-pedagogen, för att kunna undervisa på musikskolan, behövde förkovra sig inom olika instrument, stötte också på problem. Bo Ingvar Olsson (1994) beskriver det så här:

I en artikel kallad 'I elfte timmen' ... menar jag att den 'brede musiklärare', som var musikledarens drömmusiklärare, som färdig musiklärare skulle ha färdigheter på många olika instrument, behärska genrer och kreativa arbetssätt, vara en antites till den gamla konservatorieläraren. ... Idag står IE-pedagogen för hög konstnärlig nivå på sitt huvudinstrument med en bred pedagogisk skolning – knappast för en genrebredd (s. 35).

Det blev alltså inte ett nytt pedagogiskt tänkande, vilket OMUS uppmuntrat till, utan en bredare pedagogisk skolning. En del av det nya tänkandet från OMUS sida var bland annat undervisning i grupp. Tanken var ju att undervisning i grupp kunde skapa de bästa förutsättningarna för gemensamma aktiviteter, men det argumentet har ifrågasatts och denna form av undervisning har varit föremål för många och ibland heta diskussioner, inte minst på min skola. Istället har det pekats på att undervisning i grupp automatiskt medför sämre kvalitet i undervisningen. Varför kvaliteten blir sämre har jag ännu inte fått bekräftat från vetenskapligt håll. Min uppfattning i frågan blir därför att belägg för gruppundervisningens kvalitet måste sökas i förhållandet mål – arbetsform.

I en artikel Jonas Almquist (1997) beskrivs hur Christer Wiklund tror sig skönja konturerna av hur morgondagens lärarroll kommer att se ut. Tankar som ”inte handlar om oprövade privata tankar, snarare att tankarna följer en trend som breder ut sig i Europa” (s. 12). Grunden för detta är att det *utlärande* samhället kommer att ersättas av ett samhälle präglad av ett livslångt *lärande*. ”Kunskapsbildandet kan sammanfattas i ett ständigt 'navigerande' bland oerhörda mängder av information och kunskapsområden” (s. 12). Han nämner även begreppet ”Tredje positionens pedagogik”. Ett begrepp som ska ses utifrån musikläraryrkets historik, som i korthet speglas av följande: Före högskolereformen 1978 fanns det en stark betoning av musikfärdigheter som formade *musiklärare*. Efter 1978 kom så satsningen på metodik, pedagogik, praktik vilket

formade musiklärare. Den lärartyp vi framöver har att förvänta oss, har enligt Wiklund en ”tredje positionens pedagogik”, det vill säga ”en ny typ av pedagogik som inte handlar om vad man fått lära sig under utbildningen. Istället handlar det om en pedagogik och utbildning som gör avstamp i eleverna[s] egna intressen och behov” (s. 13).

Här förklarar dock inte Wiklund närmare vad han menar med den tredje positionens pedagogik. Att pedagogiken ska ta ”avstamp i elevernas intressen och behov” är i och för sig inget nytt vid musiklejarutbildningarna. Så har inriktningen på den praktisk-pedagogiska utbildningen varit sedan mitten av 1980-talet, baserad på Piagets teorier om hur barn utvecklas och Piagetkritikens invändningar. En kritik som berör Piagets intellektuella överbetoning när tanke och handlingsmönster bildas. Detta påpekas av Maltén (1981): ”Social och känslomässig utveckling har en undanskymd plats i processen”(s. 73). Däremot har kanske inte övriga delar av utbildningen alltid haft den utgångspunkten. Det nya är här, som jag ser det, och vilket Wikström nämner, att lärarna under sin utbildning skaffar sig ”tankeverktyg att bearbeta verkligheten med” (s. 13). För att dessa ”tankeverktyg” ska vara i bra skick fordras en kontinuerlig översyn, som lämpligast sker genom ett kritiskt granskande av den egna verksamheten och ständig fortbildning inom både det egna och inom närliggande ämnesområden.

2.2.4 ÖLA 2000

I likhet med de reformer som här tidigare beskrivits, är det på sin plats att här också nämna avtalet mellan Svenska Kommunförbundet och lärarorganisationerna, ÖLA 2000³. Avtalet är ett försök att skapa organisatoriska möjligheter för att kunna genomföra en ”modern” musikundervisning, som kan leva upp till dagens mål/krav. Det kan, om man så vill, betraktas som ett dokument vilket pekar mot ett nytt synsätt – paradigmskifte – framtvingat av de förändringar i omvärlden som ständigt är på gång och som inte alltid stämmer överens med gängse traditioner och handlingsmönster. Avtalet är viktigt eftersom det möjliggör en hel del genomgripande förändringar inom den kommunala sektorn. Utan att i detalj försöka redogöra för avtalet vill jag diskutera dess betydelse för det didaktiska tänkande som vuxit fram, inte minst på våra musikskolor.

Avtalet beskriver bland annat en ny lärarroll där ”lära ut” respektive ”förmedla kunskap” byts ut mot ”arbete som planeras av lärare och elever tillsammans och som genomförs under lärares ledning” (s. 39). Här beskrivs även att utvecklingen går mot en ökad flexibilitet och pedagogisk mångfald, där bland annat teknologin blir ett pedagogiskt verktyg. Detta går i linje med OMUS (SOU 1976:33) tankar om ett nytt kreativt arbetssätt. Tankar som också stämmer överens med Wicklunds ”Tredje positionens pedagogik” (Almquist, 1997).

En annan sida av ÖLA 2000, som vissa av musikskolans lärare uppfattar som frustrerande, är att undervisningsskyldigheten kan variera. Den undervisningsskyldighet på 29 lektioner á 40-minuter som varit förhärskande, har ersatts med en årsarbetstid på 1360 timmar. Syftet med detta är att ange en tidsmässig ram som omsluter lärarens arbetsuppgifter. Inom ramen finns utrymme för olika typer av uppgifter, även sådana som kan sägas tillhöra annat pedagogiskt arbete, utöver undervisning. Här kan skönjas

³ Svenska Kommunförbundets Överenskommelse om Lön och Allmänna anställningsvillkor samt rekommendationer om lokalt kollektivavtal m. m. Kommentus 1996.

en bakomliggande tanke där elevens lärande står i centrum, vilket gör att lärarens uppgifter inte enbart kan reduceras till lektionstiden.

Sammanfattningsvis kan man säga att avtalets intentioner är att försöka leva upp till de nya kunskapskrav och därmed också nya arbetsformer, som samhället ställer på skolan. Kraven kommer bland annat ifrån den snabba tekniska utvecklingen som medfört att nya produkter och tjänster utvecklas, gamla yrken försvinner, gränser mellan yrkesroller suddas ut och gamla sanningar stoppas i historiens malpåse. Detta bör rimligtvis medföra att instrumentallärarna i många fall måste omvärdera traditionella mål och metoder i sin undervisning.

Kapitel 3: Syfte, forskningsfråga och teoretiskt ramverk

I den teoretiska positioneringen kommer jag att ta upp den didaktiska aspekten av mitt skrivande. Här utgår jag ifrån en grundläggande definition av begreppet didaktik, nämligen svaret på frågorna vad som skall undervisas och läras in, hur det skall undervisas och i vilket syfte eller varför något skall undervisas. Begreppet idé kommer att beröras utifrån ett didaktiskt sammanhang, det vill säga vilka idéer styr lektionernas uppläggning och genomförande. Eftersom en musikskola kan betraktas som en institution är det naturligt att institutionsbegreppet belyses ur ett organisationsteoretiskt perspektiv med arbetsfördelning, mål, ledarskap och kompetens som centrala ingredienser. I avsnittet instrumentalundervisningens teknologi presenteras olika former av lärande. Detta glider sedan över i lärarnas rollidentitet och pedagogiska grundsyn. Slutligen tar jag fram några av de dokument, läroplaner och rekommendationer, som på olika sätt har bidragit till att forma musikskolan.

3.1 Syfte och forskningsfråga

Uppsatsens undertitel – Om bakgrunden för didaktiska ställningstaganden – ger en antydning om att det i lärares yrkeskompetens finns ett pedagogiskt handlande som kan tänkas härledas ur sociokulturella och institutionella faktorer. Dessa faktorer är enligt Angelöw och Jonsson, (2000) ”grupptillhörighet, de roller vi uppbär, vår sociala identitet och de mellanmänniska relationerna i stort” (s. 123). Syftet med denna uppsats är att försöka se om det finns ett samband mellan sociokulturella och institutionella faktorer och pedagogiskt handlande hos lärare vid kommunal musikskola. Samt att bidra till att lärarnas professionella utveckling stärks via reflektion och diskussion utifrån teoretisk didaktik.

Forskningsfrågan är *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån?* Frågeställningen används som ett verktyg för att i intervjuform vaska fram de faktorer som varit styrande i lärarnas undervisningsfilosofi och som på så sätt kan betraktas som deras pedagogiska idéers ursprung.

Följande frågeställningar har varit vägledande under arbetets gång:

Ideologi. Vad är vårt syfte med undervisningen? Ska den skapa/utveckla duktiga proffs eller glada amatörer?

Metoder. Används ”de rätta” metoderna i undervisningen? Försöker lärarna hitta nya och annorlunda arbetsformer?

Repertoar. Är det elevernas repertoarval eller lärarnas favoritmusik som styr?

Identiteten. Vad gör lärarna för att stärka sin identitet?

Gemensamma mål. Ska det utformas gemensamma mål och riktlinjer för musikskolans undervisning?

Frågeställningarna är exempel utifrån från dagliga samtal med lärare, elever, föräldrar, tjänstemän, chefer och politiker. Empirin, till vilken jag återkommer till i metodkapitlet, är hämtad utifrån intervjuer med åtta lärare som är, eller har varit, verksamma vid musikskolor i södra Sverige.

3.2 Forskningens förhållande till undervisning

Forskningens betydelse för instrumentalundervisningens framtid togs upp vid ett seminarium på Kungliga Musikhögskolan i Stockholm i juni 2002. Bengt Olsson framförde där åsikten att musiklärarna med hjälp av forskningsresultat både kunde skaffa sig argument för att göra sin röst hörd i debatten och skaffa sig bättre villkor. Forskning och praktik bör gå hand i hand. Vid samma konferens pekade Staffan Selander på hur musiklärarna ska synliggöra sin kompetens. Han lade fram följande tre teser som tydliggör hur detta ska gå till:

1. Yrkeskompetensen baseras på språkliggjord erfarenhet och på systematisk prövad kunskap. Detta ställer krav på reflektion.
2. En stark yrkesgrupp utvecklar sin egen kunskapsbas, vilket kräver både reflektion och kunskaper om dokumentation.
3. Forskningen är i dag ett av de viktigaste instrumenten för kunskapsutveckling. Därför bör även instrumentallärare behärska grundläggande forskningsmetodik.

Språkliggörandet eller vetenskapliggörandet har saknats i den pedagogiska debatten bland instrumentallärarna. Perception och känslor har i stället lätt hamnat i fokus och gjort det i det närmaste omöjligt att komma någon vart när nya metoder och forskningsresultat diskuterats. Med en öppenhet för att lärares kunskap kan beskrivas och prövas på ett systematiskt sätt skulle det troligtvis gå lättare att föra en pedagogisk diskussion inom musikskolan. Därmed skulle också Olssons och Selanders vision om en professionaliserad lärarkår kunna förverkligas.

I en artikel i Pedagogiska magasinet (2004, nr 1) pekar Mikael Alexandersson på att läraryrket är utsatt och komplext.

”Det kännetecknas av en påtaglig situationsstyrning; man är ofta fångad i nuet där den beprövade erfarenheten är en nödvändig tillgång ... Parallellt förväntas man som lärare kunna bibehålla en grundläggande idé och målsättning, och svara upp mot en långsiktig ambition så att eleven lär och utvecklas enligt samhälleliga intentioner. Denna mångfald av komplexa handlingar ska dessutom vila på en vetenskaplig grund” (s. 10).

Alexandersson (2004) framhåller också att ”det som händer och sker i skolan vilar på en vetenskaplig grund men inte allt”. Hans utgångspunkt är att samspelet mellan forskning och tillämpning behöver utvecklas. Han värjer sig emot att lärares kunskap beskrivs som ”praktisk” och att forskaren beskrivs som ”teoretisk”. En sådan beskrivning kan, enligt honom, få till följd att läraryrket hamnar långt ner i en yrkeshierarki. Det ska påpekas att Alexanderssons artikel vänder sig till lärare över lag och inte speciellt till musiklärare. Trots detta, eller kanske tack vare, är den enligt min mening extra intressant eftersom pedagogiska problemen är likartade vare sig vi diskuterar musikskola, grundskola eller gymnasium.

Utifrån den musikpedagogiska forskning som på senare tid har börjat komma från våra musikhögskolor finns det kanske utsikter till att den pedagogiska diskussionerna inom instrumentallärarkåren kan börja vakna ur sin ofrivilliga törnrosasömn.

3.3 Forskning med anknytning till studien

Bland de musikpedagogiska avhandlingar som kan sägas ha anknytning till min studie finns det en del att välja emellan. Här har jag dock valt att ta avstamp i mitt skrivande genom att beskriva tre avhandlingar där lärarens agerande står i centrum för problemställningen.

Thorolf Krugers avhandling *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Constructin of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work* (1998). Här framhålls att man kan se på lärarnas sätt att undervisa som en slags konstruktionsprocess där man pusslar ihop små pedagogiska bitar till en situation där undervisningen bygger upp någon form av kunskap. Avhandlingen är upplagd som två *case studies* där Kruger undersöker två lärares, Hanna och Fred, verbala språk när de reflekterar över sina erfarenheter kring sin undervisning.

Undersökningen visar att lärarnas diskurser formas som en komplex väv där didaktiska mål och val visar på olika sätt att tolka läroplaner. Hanna, som undervisar på mellanstadiet, tenderar att organisera sin pedagogiska värld genom normativa distinktioner och sociala aspekter i form av hög och låg kulturell nivå. Hanna säger bland annat:

I'm wery worried about this low level, that so many young people of next generation are so ignorant of music and are so narrow-minded concerning music. They're not familiar with using music to listen to (s. 87).

Den andre läraren, Fred, som undervisar på högstadiet, använder diskurser där musik i huvudsak refererar till "görandet", framförandet av något. Musik blir då något som inbegriper aktiviteter som sång, spel dans, drama och experimenterande med ljud, datorer och texter. Fred påpekar gång på gång att:

Something is pedagogically wrong if the students cannot perform on a regular basis. There must be an arena where they can perform. That's where these learning mechanisms are being activated (s. 125).

Kruger framhåller att vi inte vet så värst mycket om musikläraren som läroplansförmedlare (curricular agents), och att undervisning kan ses utifrån en social och kulturell praktik vilket gör att vi tänker och agerar utifrån sociala rötter. Han ser det också som ett allvarligt problem att vi har så liten insikt i varför olika lärare undervisar olika.

Mikael Alexandersson (1994) har i sin avhandling *Metod och medvetande* gjort en fenomenografisk studie om lärares medvetenhet i sin undervisning där han frågar sig "Vad riktar lärare medvetandeakten mot när de undervisar". Alexanderssons metod bestod i videofilmande av tolv lärares undervisning. Lärarna fick sedan kommentera olika aspekter och skeenden i videofilmen. Utifrån en kvalitativ analys kommer Alexandersson (1994) fram till följande tre beskrivningsområden, *om eleverna*, *om den egna rollen* och *om undervisningen*. I den analysen beskrivs följande tre huvudkategorier i ett inbördes hierarkiskt förhållande:

- Medvetandeakten riktas påtagligt mot ett specifikt innehåll.
- Medvetandeakten riktas mot syften av allmän karaktär.
- Medvetandeakten riktas främst mot den pågående verksamheten (s. 214).

Alexanderssons resultatredovisning syftar till "att beskriva kvalitativa skillnader i medvetandeaktens inriktning" (s.113). I avhandlingens diskussionsavsnitt framhåller Alexandersson följande:

När medvetandet riktas mot något – när vi tänker i största allmänhet – utvecklas medvetandet. Det är kanhända inte tillräckligt att bara *tänka* om den egna undervisningen. Såsom jag uppfattar det hela, fordras det hos lärare en mera systematisk och fördjupad

reflektion om relationen mellan metod och innehåll för att åstadkomma den form av *kunskapssökande* som Arendt⁴ talar om. (s. 235)

I sin slutplädering framhåller Alexandersson (1994) att studier av medvetandeakten inte nödvändigtvis leder fram till en tillräcklig förståelse för att kunna förklara olika handlingar i undervisningen. ”För att på ett djupare plan förstå medvetande, handling och praxis måste även sökarljuset riktas mot faktorer som ligger utanför läraren själv” (s.234).

I avhandlingen *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* tar Rostvall och West (2001) upp frågan om varför lärare gör som de gör, och vilka konsekvenser som deras handlingar får för deras möjligheter att utveckla kunskaper. I studien, som har ett samhällsvetenskapligt perspektiv, används institutionsbegreppet som ett analytiskt redskap för att bland annat se vilka synsätt och tankemönster som musik och musikundervisning bygger på. Undersökningen, som omfattade fyra lärare och 21 elever på gitarr och bleckblås, är en djupstudie av interaktion och kunskapsutveckling i instrumentalundervisning. Undersökningen vill försöka skapa en bild av hur olika lärare under olika villkor interagerar med olika elever.

Dessa tre avhandlingar, vars fokus ligger på lärarnas agerande, tangerar min undersökning på flera punkter. Jag vill peka på följande: Kruger (1998) framhåller lärarnas agerande utifrån sina sociala rötter och det är ett problem att vi inte vet varför de undervisar så olika. Alexandersson (1994) tar upp frågan om lärarnas eget tänkande och deras reflekterande av sin undervisning. Rostvall och West (2001) ställer sig frågan varför lärare gör som de gör. I denna, något förenklade sammanfattning har deras tre frågeställningar om varför lärarna undervisar så olika, vad riktar läraren sin medvetandeakt mot och varför gör de som de gör, nära anknytning till mitt eget arbete och kan lämpligen kompletteras med min egen frågeställning: Var får instrumental-lärarna sina pedagogiska idéer ifrån?

3.4 Didaktisk utgångspunkt

En del av de frågor som framöver kommer att diskuteras berör didaktiska begrepp som ibland kan vara svåra att reda ut beroende på att den didaktiska dimensionen kan ha flera utgångspunkter. Den utgångspunkt som jag i huvudsak kommer att ta upp i mitt arbete kommer att kretsa kring teoretisk eller vetenskaplig didaktik, och därför vill jag i korthet belysa en del av de begrepp som finns och som kommer att bli aktuella. Förenklat kan man säga att didaktiken rör sig kring normativa frågor vilka behandlar innehållsaspekten i lärandet, det vill säga förmedlings-, inlärnings- och målaspekterna.

Enligt Bengtsson och Kroksmark (1994) omfattar didaktik ”såväl konsten att undervisa som läran om undervisning” (s.23). Från deras modell av didaktiken finner vi denna indelad i följande fyra huvudtyper:

Praktisk didaktik

1. Vardagsdidaktik/autodidaktik ”naturlig färdighet”.
2. Lärardidaktik/metodik ”skolad färdighet”.

⁴ Arendt, H. (1988). *Människans villkor. Vita activa*. Göteborg: Röda Bokförlaget.

Teoretisk didaktik

3. Explicit metodik och vetenskaplig didaktik

4. Filosofisk didaktik

Teoretisk kunskap kan vara : ”självkunskap, kollegial kunskap eller vetenskaplig kunskap om undervisning. Den andra typen av teoretisk didaktik har motsvarande teoretisk kunskap, nämligen filosofisk kunskap” (s. 27-28).

Didaktik kan också ses utifrån *allmändidaktik* och *ämnes/fackdidaktik* där det i första fallet handlar om övergripande frågor kring undervisningen. Enligt Bengtsson och Kroksmark (1994) är det sålunda att: ”Allmändidaktiken anlägger ett holistiskt perspektiv” (s. 70). De ser också den övergripande didaktiken – allmändidaktik – som den starkaste benämningen av didaktiken som ett eget forskningsområde. I det andra fallet handlar *Ämnes/fackdidaktik* om praktisk tillämpad didaktik i ett pedagogiskt möte med eleven, där eventuella hänsynstagande till elevens förväntningar, förförståelse och potentiella förutsättningar innebär ett mer nyanserat tillämpande av vad läraren kommit fram till under lektionsförberedelserna.

När jag ser på didaktik utifrån teoretisk eller vetenskaplig grund använder jag Uljens (1997), som anser att:

Om vi pratar om pedagogiken, och dess delområde didaktiken, *som det upplysta samtalets vetenskap*, då är de lärare som är medvetna om sitt eget tänkande och som är vana att uttrycka sina erfarenheter på ett koherent och systematiskt sätt mer kapabla att styra den didaktiska kunskapsbildningen. (s.194).

För att komma till ”det upplysta samtalets vetenskap” använder Uljens en ”Modell för relationen mellan pedagogisk praktik, teori och vetenskapsteori”. En beskrivning på tre nivåer hur läraren i en analytisk reflektion över undervisningen kan forma/uppå en vetenskapsteori eller didaktisk teori:

Nivå 1. Praktikerns situationsrelaterade och individuella (fenomenologiska) reflektion över sitt praktiska handlande.

Nivå 2. Praktikerns hermeneutiska reflektion där den privata erfarenheten kontrasteras eller jämförs med någon vetenskaplig modell eller varför inte en kollegas föreställning om samma förståelse. ...

Nivå 3. Meta-teoretisk reflektion över karaktären av den egna teorin eller andra teorier. Detta är m.a.o. en vetenskapsteoretisk nivå där man diskuterar den didaktiska teorins förutsättningar. (s. 190)

Den didaktiska teorins mål är att bli till något som kan vara förklarande och handledande i lärarens pedagogiska handlande. Teorin erbjuder också ett språk med vars hjälp både lärare, elever, föräldrar skoladministratörer på ett systematiskt sätt kan tala om undervisning på ett för den pedagogiska verksamheten rättvisande sätt. Uljens resonemang tangerar Granström (1999) när han diskuterar professionella gruppers gemensamma yrkesspråk. Till det senare återkommer jag längre fram.

Sammanfattningsvis kommer den didaktiska diskussionen framöver att handla om praktisk och vetenskaplig didaktik, med betoning på det senare. Mötet med eleven och den egentliga undervisningen, det praktiska genomförandet, kommer endast att marginellt beröras.

3.5 Vad är en idé?

Med utgångspunkt från forskningsfrågan kan det vara på sin plats att beröra begreppet idé, som jag anser ingår i begreppet grundsyn. Ambitionen är inte här att ge ett uttömmande svar på frågan vad en idé är, utan endast kort beröra den utifrån sin betydelse som grundbegrepp eller tanke i ett pedagogisk/didaktiskt sammanhang. Idén kan då få betydelsen teoretisk koppling till begreppet grundsyn.

Starrin m.fl. (1991) ställer sig frågan ”Hur uppstår idéer” och fördjupar sedan med följande ”Vad menas med en idé? Vad menas med ’kreativa processer’ och vad skiljer dessa fenomen från övriga former av kognitiv aktivitet på olika medvetandenivåer?” Allmänt sätt menar Starrin m.fl. att ett viktigt kännetecken är idéns kreativa bidrag, eller att idén ska överskrida tidigare erfarenheter. De summerar några psykologiska beskrivningar utifrån Golvin (1963).

Idéer tycks oftast uppstå ur en odefinierad ’känslomässig röra’. Övergången från detta tillstånd till förståelse äger vanligtvis rum efter en tid genom en i huvudsak omedveten process. ... Nykläckta idéer utmärks ofta av tre kännetecken: (a) idén i sig själv är relativt specifik, smal och trivial; (b) idén leder till ett tillstånd av spänning och tillfredsställelse ... (c) idén tycks öppna dörrar till många nya associationer, sammankopplingar och förslag. ... Olika slags kognitiva aktiviteter tycks vara förknippade med olika grader av muskelspänning. ... Avslappningsövningar liksom motion, t ex jogging, är aktiviteter som tycks befrämja kreativitet. Försök- och misstagsprocesser kännetecknar flertalet kreativa upptäckter. Många har svårt att finna nya lösningar enbart genom abstrakt tankeverksamhet. ... Många ’upptäckter’ består av nya sätt att integrera, eller syntetisera, redan kända fakta. Själva idén består således av att göra en syntes (s. 25-27).

Omsatt till ”hur uppkommer pedagogiska idéer” skulle följande beskrivning kunna vara giltig: Den starka viljan hos läraren att göra någonting konkret så att eleven/erna begriper vad läraren menar kan på en intuitiv väg föda användbara idéer. Här provar kanske läraren olika pedagogiska knep utan att egentligen ha tänkt efter varifrån de kommer. Det bara blev så, kan ett svar bli på frågan; var fick du den idén ifrån? Här tror jag starkt på de utmärkande egenskaperna som säger att idén kan synas vara enkel och trivial. Speciellt om det rör sig om yngre barn vilka oftast har en receptivitet som ligger över en vuxen persons. Här gäller då att viljan finns att sätta sig in i elevernas tankevärld och där försöka hitta ett diskursivt mönster som då blir till ett slags ledtrådsstimuli. Denna process har klar anknytning till den förut nämnda Uljens (1997) ”Modell för relationen mellan pedagogisk praktik, teori och vetenskapsteori” (s. 190) och kan då leda fram till en ny idé, upptäckt eller insikt.

3.6 Institutionsbegreppet

För att kunna förankra mina resultat i en teoretisk ram har jag valt att se musikskolan som en institution, där verksamheten är organiserad på ett visst sätt.

En institution kan ses som ett allmänt begrepp för organiserade eller bestående beteendemönster i samhället. Den kan innefatta traditioner och konventioner. Enligt Douglas (1986) bör en institution förankras i något som kan förstärka dess legitimitet. Musikskolan legitimeras bland annat av att den utbildar kommuninvånare i att spela och på så sätt ta del av de värden som finns inom musikens område. Genom att musikskolan ger konserter av olika slag och att dess lärare deltar i olika musikaliska sammanhang, blir musikskolan en garant för kommunens musikliv. Eftersom den drivs i kommunal regi och har en stark präglning av skola samt oftast en historisk förankring i kommunens

musikliv, uppfattas den också som stabil. Utan denna legitimering skulle musikskolan förmodligen upplösas.

Inom samhällsvetenskapen har begreppet institution använts som analytiskt redskap för att beskriva och förstå både formellt inrättade organisationer som mer löst sammanhållna grupper. Rostvall och West (2001) använder institutionsbegreppet i samhällsvetenskaplig bemärkelse. Begreppet blir då en socialt sammanhållande ram där bland annat handlingsmönster kan legitimeras och reproduceras. ”Begreppet används som en ram för att diskutera och förstå hur instrumentalundervisningen tar gestalt och hur den formats av historiska processer” (s. 15). I denna skrift används lärarens personliga bakgrund som referens när det pedagogiska handlandet beskrivs inom den institutionella ram som musikskolan utgör.

3.6.1 Institutionen musikskolan sedd ur ett organisationsteoretiskt perspektiv

Den obligatoriska skolan är, i likhet med exempelvis socialvården och rättsväsendet, en institution som utmärks av att samhällets olika aktuella huvudproblem återspeglas i verksamheten. Den har också ett behov av att vara organiserad så att dess huvudsakliga uppgift, att hjälpa barn att lära sig vettiga kunskaper, kan genomföras på bästa sätt. Dessa kännetecken delar den med musikskolan. Sundin (1983) sammanfattar en genomgång av vad en organisation är med orden: ”Vanligen menar man att en organisation är en social enhet som är medvetet tillkommen för att få en viss typ av arbete utfört enligt vissa utsagda mål” (s. 54). En musikskola kan således definieras som en *organisation* som är tillkommen för att bedriva en instrumentalundervisning enligt vissa förutsättningar. Allmänt sätt, både hos lärare, föräldrar och elever, förväntas det nog också att musikskolans organisation ska vara en garant för att den ska fungera på ett förutsägbart, pålitligt och rutinerat sätt. Sundin (1983) tar upp tre komponenter, hämtade från Etzioni (1966), som kännetecknar en organisation:

1. En planerad fördelning av makt, ansvar och arbete
2. Ett eller flera maktcentra som kontrollerar och styr arbetet mot de givna målen
3. Utbytbar personal, så att olämpliga personer kan avlägsnas eller omplaceras och deras uppgifter ges åt andra. (s. 54)

För att förstå hur institutionen musikskola fungerar, har jag valt att koncentrera mig på följande kännetecken som tillsammans kan sägas utgöra en organisationsteoretisk modell av verksamheten:

1. Arbetsfördelning och specialisering
2. Formella och informella mål
3. Ledarskap
4. Musikundervisningens teknologi/arbetsformer.

Genom att belysa dessa fyra aspekter på verksamheten kan jag sätta in mina resultat i en modell som hjälper mig att förstå hur lärarnas idéer hänger samman med musikskolans verksamhet.

3.6.2 Arbetsfördelning och specialisering

Om arbetet ska bli effektivt behövs oftast någon form av *arbetsfördelning* och *specialisering*. Enligt Sundin (1983) kan vi ibland skilja mellan ”fina” och ”mindre fina” uppgifter i en arbetsfördelning och därmed även en uppdelning av personalens status inom organisationen.

En musikskolas arbetsfördelning kännetecknas oftast av hög specialisering vad beträffar instrumentalundervisningen. Det är till exempel sällan en instrumentallärare undervisar inom två olika instrumentgrupper (träblås, bleckblås, stråk etc.). Dock kan det förekomma på mindre orter där det kan vara svårt att rekrytera specialiserade lärare till de olika instrumentgrupperna. Det är också vanligt att rytmiklärartjänster är kompletterade med instrumentalundervisning. Nivåspecialisering, som för eleven kan medföra lärarbyte, förekommer också. Naturligtvis kan det vara rimligt att låta en elev byta lärare efter några år. Men lärarbyte som sker per automatik kan bidra till att forma ett hierarkiskt system inom lärarkåren.

Ju större en musikskola är desto större specialisering eller arbetsfördelning kan vara nödvändig för att på rätt sätt utnyttja olika kompetenser. Ibland kan denna specialisering omfatta mer än själva instrumentet. Det kan då bli tal om olika genrespecialister som till exempel pianolärare med inriktning på jazzmusik eller fiollärare med folkmusikinriktning.

Här är det kanske på sin plats att även peka på en mindre bra sida av specialiseringen inom instrumentundervisning och genrer. Specialiseringen kan i många fall vara bra för eleverna och verksamheten, men en "överspecialisering" kan göra att den pedagogiska kompetensen blir för snäv och förlorar en behövlig vidsynthet. En organisation med för mycket av överspecialiserad personal kan få svårt att få ihop en ideologisk helhet som strävar mot de av organisationen uppsatta verksamhetsmålen, eller att ge ett samlat och meningsfullt utbud för kunderna/eleverna. Den kan också föra med sig en del inre svårlösta problem vilka i sin tur kan dra med sig onödigt höga administrativa kostnader (Bruzelius & Skärvad, 1974).

Beträffande arbetsfördelningen i en musikskola och övriga skolformer så finns en del grundläggande skillnader gentemot en del andra organisationer såsom varuproducerande företag eller förvaltningar. Dessa skillnader, att producera varor kontra undervisning, kan vara värda att beakta. När Arfwedson och Arfwedson (1991) tar upp dessa olikheter beskrivs skolan som en *horisontellt organiserad arbetsplats* till skillnad mot den mera vanliga *vertikalt organiserade arbetsplatsen* ute i större företag och förvaltningar. Inom de senare finner vi som regel en hierarkisk organisation med olika avdelningar eller nivåer, vilka var och en har sin bestämda uppgift. Det kan till exempel röra sig om tillverkning, administration och marknadsföring. Inom de olika avdelningarna är uppgifterna fördelade så att var och en har sitt specifika ansvarsområde. Oftast finns det också möjligheter att byta och pröva på andra arbetsuppgifter eller göra någon form av karriär. I toppen finns en ledning med speciella uppgifter och befogenheter.

Ser vi på skolans *horisontella* organisation så utgörs uppgifterna för lärarna, i huvudsak undervisning och uppgifterna är i princip de samma från anställningens början och fram till pensioneringen.

I en sådan horisontell organisation som musikskolans, är många av lärarna ganska väl insatta i organisationens olika arbetsuppgifter. Det kan gälla elevfördelning, lokaler, utrustning etc. och de kan genom denna kunskap ibland tillskansa sig speciella förmåner. Denna till synes hierarkilösa organisationen ger också möjligheter att använda och utveckla sin pedagogiska kompetens på ett högst personligt sätt. Organisationsformen kan alltså ses som en av flera bakomliggande orsaker till att min forskningsfråga – *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån?* – blivit aktuell.

3.6.3 Formella och informella mål

Organisationer skapas för att förverkliga mål, vilket medför att en av de viktigaste frågorna blir: vem formulerar målen? Det finns också olika uppfattningar om huruvida musikskolans mål egentligen är kundernas, det vill säga elevernas, mål. I de flesta fall blir målen lätt vad den enskilde läraren gör dem till, vilket i och för sig inte behöver vara dåligt. Men trots allt har ju läraren valt att medverka i en musikskolas organisation och bör då utgå från organisationens mål. Bruzelius och Skärvad (1974) uttrycker det på följande sätt:

Det finns olika uppfattningar om huruvida företag och organisationer egentligen har egna mål, *organisationens mål*, eller om organisationens mål helt enkelt är de medverkande *individernas (dvs organisationsmedlemmarnas) mål*. Utan tvivel är målet för många organisationer i stor utsträckning vad organisationsmedlemmarna gör dem till. Ideella organisationer, småföretag, idrottsföreningar m m. blir väldigt ofta vad enskilda 'eldsjälar' gör dem till. (s. 91)

Målet för en musikskola är, enkelt uttryckt, att lära eleverna spela. Den officiella målsättningen kan ses som ett ideal, som många gånger är svårt att formulera, vilket gör att den oftast formuleras i ganska svepande ordalag och bäddar för stor handlingsfrihet för involverade personer. Ett exempel på en sådan formell målformulering är följande, hämtad från Ystads kommuns hemsida 2002-10-16:

Vi vill ge våra elever *kunskaper och upplevelser* så att musiken är och förblir en meningsfull och stimulerande del i deras liv. Vi vill genom musiken ge våra elever redskap till personlig utveckling, skapa mötesplatser där alla kan känna gemenskap och glädje oavsett ålder, kön, social bakgrund etc.

I ovanstående form övergår de formella målen lätt till att bli informella, de blir då som något som formas utifrån vad Bruzelius och Skärvad (1974) kallar "vad enskilda 'eldsjälar' gör dem till" (s. 91). Ystads kommuns målformulering behöver naturligtvis komma ner på ett mera konkret plan där arbetsformer och metoder behöver diskuteras.

Detta scenario ligger nära till hands när det gäller musikskolor med sina oftast generellt utformade måldokument. Det är också troligt att lärare blir påverkade i sitt arbetssätt av en kollektiv uppfattning om hur skolan ska förverkliga sina mål, och därmed också påverkade i de pedagogiska eller didaktiska besluten.

Helt lätt är det dock inte att överföra begrepp och resonemang från verksamhetsgrenar som inte har samma mål och inriktning som en musikskola har. Om detta problem skriver Heiling (2000) när han gör en beskrivning av ett brassbands organisation:

Att oreflekterat överföra begrepp och resonemang från organisationer och andra områden än näringslivet, är inte oproblemiskt. Här instämmer jag med Tiller (1997), som skiljer mellan organisationer som arbetar med ting, exempelvis fabriker och liknande former av vinstsortierande företag och sådana som arbetar med människor, till exempel skolor och behandlingsinstitutioner. I det förstnämnda fallet är det lättare att definiera resultat i form av produkter. Arbetar man däremot med människor är resultaten inte lika lätta att bestämma, även om det går. (s. 19)

Musikskolans mål är som förut nämnts att lära eleverna spela. Ska man bestämma resultatet får man vara lyhörd och inrikta uppmärksamheten på flera olika aspekter. Ett resultat kan exempelvis visa sig i form av elever som får en inre tillfredsställelse av att kunna spela, vilket kan visa sig vid konserter, uppspelningar. Det går att även lägga sociala aspekter på de resultat som kan vara effekten av att spela i ensemble eller orkester.

3.6.4 Formellt ledarskap

I en organisation finns det alltid ledare – formella och informella – och ledda. Vad gäller ledarskap använder Bruzelius och Skärvad (1974) uttrycket *Oligarkins järnhårda lag*, som innebär att ledarskap är en nödvändig ingrediens i allt socialt liv. Den gäller i lika hög grad för organisationer med uttalade demokratiska mål och ambitioner som i mer hierarkiska sammanhang.

Som förut nämnts har de flesta arbetsplatser i vårt samhälle en vertikal struktur på sin organisation. En sådan organisation blir också automatiskt hierarkisk, det vill säga chefen anger ramarna för sina undersåtar och arbetsprocesserna övervakas oftast också av olika mellanchefer, verkmästare, förmän etc. Vi kan se detta mönster även inom våra skolmyndigheter. Om vi sedan ser på våra skolor och musikskolor så finner vi att den horisontella organisationen är dominerande. Där fattar lärarna sina undervisningsbeslut självständigt och skolledarens roll kommer då att handla om övergripande planering och administration. Om det görs försök att kontrollera eller förändra undervisningen stöter detta ofta på svårigheter. Arfwedson och Arfwedson (1991) uttrycker det så här:

Den formellt hierarkilösa organisationen har etablerat sina egna metoder att handskas med vardagens rikhaltiga problemflora, och förändringsförsök kräver en 'befälsföring' och samordning som i praktiken kommer att hota den existerande (ganska bräckliga) balansen i arbetssituationen. (s. 63)

I en sådan organisation, där dess medlemmar är vana att självständigt fatta beslut, uppstår det ofta olika grupper med informella ledare. Grupperna bildar i sin tur inbördes relationer som ger en viss balans inom hela kollektivet. För nya lärare kan det ta en viss tid att lära sig agera inom dessa grupper. Utanför, eller vid sidan om, dessa grupper befinner sig ofta skolledaren. Det informella ledandet kan i sin tur utveckla sin egen problematik och en egen intern styrning av verksamheten. Viljan från ledaren att låta verksamheten gå i en viss riktning kan i förhandlingsituationer utveckla en kompromisskultur som kan vara på både gott och ont.

Exempelvis kan förändringar, som i sitt första skede verkar vara bra för verksamheten och som ser ut att tillföra något nytt, bli föremål för diskussioner och kompromisser som i slutänden nästan ha backat tillbaka ”nytänkandet” till noll.

3.6.5 Ledarens förväntningar

En musikskolas mål och inriktning påverkas i hög grad av dess ledare. Detta konstateras bland annat av Persson (2001). Musikledare/rektorer förväntar sig att en lärare ska ställa upp på skolans mål och anamma dess arbetssätt. När Olsson (1994) beskriver hur han upplever undervisningen i musikskolan, framgår det implicit att musikledaren förväntar sig att läraren ska acceptera vissa roller, samt att en del nästan självklara pedagogiska/didaktiska uppgifter ska fungera. Läraren kan i de flesta fall inte förbise detta faktum och måste då inta en roll som passar in i den institution som han/hon är anställd vid. Dessa roller har musikläraren delvis förberett sig på via sin erfarenhet som elev vid musikskolan och senare via studier vid musikhögskolan.

Olsson beskriver (1994) vilka krav som musikledaren ställer på musikskolans lärare:

Vi skall titta på några olika utgångspunkter från vilka man kan ställa krav på musiklärarens roll i en kommunal musikskola. Vi börjar med administrationens (musikledarens) som i allmänhet utgår ifrån en praktisk syn på vad som menas med lärarkompetens.

- vara beredd till samverkan med föräldrar, kollegor och ledning

- kunna organisera sin undervisning schemamässigt och efter den lokala musikskolans organisation och pedagogiska mål
- vara beredd på att samverka med grundskola och gymnasium
- delta i konferenser av olika slag
- vara öppen för nya pedagogiska idéer och delta i fortbildning (s. 41).

Enligt min uppfattning är det ganska självklara saker som räknas upp. Naturligtvis ska det vara samverkan mellan föräldrar, kollegor och ledning, vilket säkerligen också finns på de flesta skolor. Frågan är bara hur djup denna samverkan ska vara, eller vad det ska samverkas om. Skolans pedagogiska mål är väl en självklar punkt? Det ska också betonas att samverkan, oavsett formen, fordrar avsatt tid. Samverkan med grundskolan, som längre fram kommer att beskrivas, stöta på en del problem. När det gäller konferenser är min erfarenhet att det finns en viss tröghet att infinna sig. Orsakerna kan vara många och befogade, men ibland kan de vara svåra att försvara. Några av de vanligaste skälen är följande: Läraren tycker det är för många konferenser och att dessa tar för mycket tid och att de inte ger något i utbyte. Samtidigt är samma lärare ofta intresserade av att vara med i olika beslutsprocesser, något som är svårt att kombinera med mötesfrånvaro. Ett annat skäl är att musikskolan har lärare som även har anställning vid andra musikskolor. För dessa lärare blir det sammantaget för många konferenser att hinna med. Att det är viktigt att vara öppen för nya pedagogiska idéer kan säkert de flesta lärare skriva under på, men det kan vara olika på vilket sätt idéerna infinner sig. Sker det via egen upptäckt, genom facklitteratur, studiebesök, kollegor, fortbildning, direktiv från ledningen, eller på något annat sätt?

3.6.6 Kompetens och professionalism

Enligt Granström (1999) är det viktigt att skilja mellan kompetens och professionalism. Definitionen på *professionalism*, enligt Granström, är att professionella grupper har ett gemensamt och utvecklat yrkesspråk eller en vetenskaplig grund, detta till skillnad mot *kompetens* som är en mer personligt buren kunskap. Om en lärarkår har en begränsad förståelse för det gemensamma och saknar delat kunnande och delade förklaringar, finns det ingen möjlighet att kunna agera professionellt. I många diskussioner med lärare tycker jag mig kunna ana en sådan brist. För att råda bot på den bristen måste en yrkesspråklig utveckling äga rum.

Granström (1999) tar fram sex teser (antaganden) om vilka villkor och reella förutsättningar för lärares yrkesspråkliga utveckling. Dessa är:

1. Lärares yrkesspråk är (i likhet med många andra yrkesgrupper) huvudsakligen grundat på vaga och motsägelsefulla mål. Praktikens genomförande bygger i första hand på intuitivt tänkande och oformulerade kunskaper (implicit kunskap).
2. För att ett lärande av praktiken, som ett led i den professionella utvecklingen, skall komma till stånd krävs att lärare återkommande ges möjlighet (tid) att tillsammans med kollegor analysera, granska och bearbeta erfarenheter och iakttagelser av praktiken. D v s att de ges tillfälle att lära genom reflektion.
3. Detta lärande genom reflektion kräver i sin tur att lärarna har tillgång till ett gemensamt yrkesspråk i betydelsen av att de delar tankestrukturer och modeller för praktiken. D v s att de har tillägnat sig teorier och förklaringsmodeller som gör det möjligt att lyfta fram iakttagelser och erfarenheter till en metanivå.
4. Mycket tyder på att lärarutbildning och yrkespraktik har givit lärare begränsade möjligheter att formulera explicita kunskaper om läraryrkets utövande. Den teoretiska basen för läraryrket är relativt tunn om man bortser från det rena ämneskunnandet.

Gemensamma strukturer, förklaringsmodeller och kunskaper om läraryrkets undervisande, arbetsledande, elevvårdande och verksamhetsutvecklande delar är föga explicitgjorda.

5. En förutsättning för att lärare skall inhämta och tillgodogöra sig strukturer och mentala modeller för arbetet är att de är motiverade till detta, d v s att de anser sig ha behov av kompetensutveckling på detta område.
6. För kompetensutveckling inom läraryrket krävs att lärare litat på sin intuition och har mod att söka ny och okänd kunskap.

Granström (1999) beskriver kompetens och professionalism utifrån grundskolans och gymnasiet horisonter. Samma beskrivning skulle kunna gälla vid utvecklingen av en yrkesspråklig utveckling hos instrumentallärarna vid svenska musikskolor. Han visar på ett tydligt sätt på vad som behövs för att lärarna ska få status som professionella pedagoger. Vad beträffar musiklärarnas status ute i arbetslivet så är denna enligt Bladh (2002) undersökning lägre än vad många utexaminerade musiklärare förväntat sig. Han nämner bland annat följande:

Överraskningen av den dåliga lönen är nära förbunden med den första överraskningen, den hur slitsamt arbetet är. På så sätt kommer dessa tillsammans med ytterligare överraskningar av annan art, t.ex. musiklärarnas (status) ställning i kollegiet, kollegernas inställning till musiklärarens pedagogiska uppdrag m.m. att utgöra ett helt paket av överraskningar, vilka omedelbart tycks slå mot synen på musiklärarens generella status (s. 129).

Överraskningarna som Bladh ovan, beskriver kan enligt min erfarenhet i flera delar förmodligen även appliceras på musikskolans lärare. Till exempel omvärlden inställning till det pedagogiska uppdraget.

3.7 Instrumentalundervisningens former

Med former menas här tekniker och metoder som används för att uppnå angivna mål. Termen teknologi förknippas i allmänhet med naturvetenskap, och nämns då ofta tillsammans med apparater av olika slag. Men ser vi begreppet utifrån grundformen teknik⁵ så kan det även vara ett sammanfattande namn på metoder och systematiska tillvägagångssätt. Sundin (1983) använder begreppet när han bland annat beskriver rekrytering, urval och administrativ koordination i ett socialt system. Dock har han följande invändning mot begreppet:

Det är diskutabelt om begreppet kan få samma innebörd inom samhällsvetenskaperna som inom naturvetenskaperna. För det första handskas man i det senare fallet med ting, och använder sig ibland av ett mekaniskt orsaksschema och kan kontrollera processerna (objektskontroll). Men i relationer mellan människor är den människa som ...undervisas inte bara objekt, mottagare, utan också subjekt och kan själv påverka processen (s. 79).

När jag beskriver musikskolans organisation har jag funnit begreppet teknologi användbart när man till exempel talar om rekrytering av personal och arbetsformer. Här kommer dock endast musikskolans arbetsformer att diskuteras.

⁵ av grekiska techne: konst, hantverk. Bra Böckers lexikon (1999)

3.7.1 Arbetsformer

Med musikskolans arbetsformer menas organisationen av undervisningssituationen/er som till exempel enskild undervisning, gruppundervisning, ensembleundervisning, seminarium etc. Oftast är enskild undervisning, 20 minuter per elev, den vanligaste. Par- eller gruppundervisning förekommer också. Därtill förekommer ensemble och orkesterspel som vanliga arbetsformer. Under de senaste åren har även läger, veckoslutskurser och projektundervisning blivit allt vanligare.

Arbetsformerna präglas i de flesta fall av stor frihet, trots institutionens övriga begränsningar. Det senare kan till exempel gälla elevtilldelning, undervisningstid per elev, ekonomiska begränsningar, konsertuppläggning och terminstider. Lärarna kan i stort sett utifrån sin tilldelade kvot av elever, lokaler och utrustning fritt lägga upp sin undervisning som han/hon tycker är bäst. Denna pedagogiska frihet uttrycks hos Rostvall och West (2001) på följande sätt.

Lärarna har på de flesta håll personligen haft ansvaret för innehåll och arbetsformer i sin undervisning, utan att behöva formulera det i t.ex. studieplaner etc. Skolledning, föräldrar och andra intressenter har haft små möjligheter att påverka inriktningen i den enskilde lärarens undervisning. Samtidigt har denna organisatoriska frihet för individen lett till att instrumentalläraren haft få möjligheter till organiserat samarbete om undervisningens innehåll och form (s. 26).

Undervisningen är, som tidigare nämnts, i de flesta fall enskilda lektioner med 20 min per elev. Om det inte är enskild undervisning kan det enligt Rostvall och West (1998) vara så kallad *Parundervisning* (2 elever), *Smågruppsundervisning* (3-9 elever) *Mellangrupps-/halvklassundervisning* (10-19) eller *Storgrupp-/helklassundervisning* (20-). Till detta kommer som regel orkester- eller ensemblespel 40-90 min./vecka för elever med orkesterinstrument. Undervisningen kan ske i grundskolans lokaler och då både under ordinarie skoltid och efter skolans slut. Ofta har musikskolan även undervisning i egna lokaler och i en del fall även i ett eget hus.

Ibland kan undervisningen ske i form av projekt. Det kan då röra sig om samarbete med andra verksamhetsgrenar – speciellt inom våra kulturskolor – såsom dans och teater. Läggerverksamhet, orkester- och körresor är på de flesta musikskolor vanligt förekommande. Undervisningen har ofta som mål att låta eleverna framträda på konsert, antingen solistiskt eller i någon ensemble.

På en del håll i landet medverkar lärare tillsammans med kunniga amatörer i kommunens orkesterförening. Det rör sig oftast om kommuner, vars orkestersällskap har en djup förankring i dess kulturliv. Detta är exempelvis fallet i Lund, där 15 lärare medverkar i Lunds Stadsorkester. I sådana orkestrar, som till största delen består av amatörmusiker, har lärarna ofta en position som stämledare, sektionsledare eller konsertmästare. Deras professionella instrumentkännedom och pedagogiska kunnande har där en viktig funktion. Den ger också en viss dignitet eller status åt läraren som musiker samt en stabilitet i kommunens musikliv.

Man skulle också i många fall kunna beskriva arbetsformerna vid våra musikskolor som ett arv från den gamla konservatoriemodellen, mästare – lärling. Där levererades kunskaperna muntligt från lärare till elev och där var det i många fall spelbokens innehåll och lärarens personliga repertoar som bildade grund för den musikaliska upplevelsen. Musikskolans inriktning vad det gäller ensembler och orkestrar har oftast en mycket stark anknytning till lokala traditioner som exempelvis blåsorkester eller orkesterförening och det som spelas blir då oftast musik ur den klassiska repertoaren.

Arbetsformen blir då, av naturliga skäl, starkt präglad av att eleverna måste lära sig spela efter noter för att kunna medverka.

Exempel på genrer som haft svårt att hävda sig inom musikskolans undervisning, men kommit mer och mer, är pop, rock, jazz och folkmusik. Samtidigt som dessa genrer introduceras följer med en viss nödvändighet även en del nya arbetsformer som utgår ifrån elevernas musikerfarenhet, vilket medför specifika förutsättningar för lärarnas agerande. Dessa, oftast mindre, ensemblegrupper inbjuder till arbetsformer som medger ett närmare samarbete över ämnesgränserna än vad de traditionella ensemblerna blåstråk- och symfoniorkester gör. Beträffande folkmusik så finns det andra undervisnings-traditioner än vad den så kallade klassiska musiken har. Vi har då gehörmusicerandet som det primära i undervisningen, men också spelformer som till exempel allspel, buskspel och spel till dans. Det har också blivit mer vanligt med så kallad Suzuki-undervisning på våra musikskolor. Denna form av undervisning, som bör starta före skolåldern och där föräldrarna är aktivt involverade, ställer en hel del nya krav på lärarnas undervisningsmetoder.

3.7.2 Det musikaliska lärandets olika former

För att förankra resonemanget i en musikfilosofisk kontext har jag valt att utgå ifrån samma definition av olika typer av musikaliskt lärande som Estelle Jorgensen (1997) använt i boken *In search for music education*. Hur Jorgensens framställning kan tolkas redogörs av Claes Ericsson (2002). Han tar även upp och belyser Börje Stålhammars (1999) tolkning av Jorgensen definitioner. För att läsaren ska kunna bilda sig en, kanske egen, uppfattning om hur definitionerna kan tolkas har jag sammanställt nedanstående tabell, figur 1, som utgångspunkt i det därpå efterföljande definitionsresonemanget.

Estelle Jorgensen	Börje Stålhammar	Claes Ericsson
Schooling	Skolning	Skolning
Training	Utbildning	Färdighetsträning
Eduction	Undervisning	Framkallning
Socialization	Socialisation	Socialisation
Enculturation	Enkulturation	Enkulturation

Figur 1.

I begreppet *schooling* finns en avsikt att påverka eller fostra i en eller annan riktning. Ofta institutionellt där vissa attityder, värderingar och normer tas fram. Här har bland annat läroplaner en stor betydelse. Målet är oftast att överföra samhällets traditioner och att fostra eleverna till samhällsdugliga medborgare. Begreppet kan diskuteras utifrån två aspekter, en positiv och en negativ. I den positiva aspekten ses skolning som något nödvändigt för att samhället ska fungera och att därför eleven måste anpassa sig dess normer. Det negativa är den disciplinära överton som begreppet *schooling* kan föra med sig och när begreppet används historiskt. Jorgensen uttrycker det enligt följande:

A retrospective approach that finds its inspiration in the past and results in a conservative or traditional view and prospective approach that looks to the present and future for guidance in shaping students and result in a progressive view (s. 5).

Enligt Stålhammar (1999) innebär begreppet bland annat att mötet mellan lärare och elev försvåras. Vi kan också få begreppet att symbolisera två led, där först läraren skolas och sedan eleven.

Training refererar till metoden, det praktiska lärandet mästare – lärling. Begreppet kan även innebära ett åsidosättande av förståelsen. Exempelvis en påtvingad fingersättning eller frasering där eleven inte kan förstå varför det ska utföras just så som det förevisas. Jorgensen (1997) menar att detta kommer så småningom att avslöjas för eleven efter hand som utvecklingen fortskrider och ger följande exempel:

A boy who apprentices to a concert violinist. At first he trusts his teacher implicitly, imitates her, and does exactly what she says because she is his teacher. He then begins amassing the skills needed to play the violin, and as he does he may, at first, slavishly adhere to the rules he has been given (s. 9).

Vi kan i färdighetsträningen således se ett hierarkiskt förhållande mellan lärare och elev och de praktiska aspekterna ger ett snävt angreppssätt där reflektion och analys inte får tillräckligt utrymme. Stålhammar (1999) som översatt *training* med utbildning ger begreppet en vidare betydelse. Han pekar på att motivationen kan ställas åt sidan och en spänning mellan elev och lärare kan uppstå om lärandet inte kan relateras till elevens egna erfarenheter.

Eduction. Att med olika medel stimulera till lärande. Läraren kan även liknas vid en trädgårdsmästare som vårdar sina planter. Jorgensen nämner bland annat Suzuki som exempel på en pedagog som använde sig av *eduction*.

The purpose of music education, for Suzuki, is to enrich human life. Children have potential that needs to be brought out. They naturally seek that which is good, true, and beautiful. Give them love, surround them with rich musical environments, provide them with music-making opportunities, and allow them to develop exercise patience and endurance naturally. Sooner or later their 'talent' will blossom, and they will become better musicians and better people (s. 15).

Stålhammar (1999) pratar om preparandprocessen där lärande ska leda till, eller är, förberedelse för något annat, kanske ogripbart för eleven. Ericsson (2002) påpekar att "lärande som kan kopplas till 'framkallningskonceptet' måste ha en klar förankring i elevens erfarenhetsmässiga värld" (s.69).

Socialization är ett bredare och mer genomgripande sätt att lära än *schooling* och *training*. Genom *socialisation* utvecklas påståendekunskap och tillvägagångskunskap och omfattar då både formellt och informellt lärande. *Socialization* kan också liknas vid en livslång process, som inte bara inskränker sig till att omfatta ungdomar. Jorgensen (1997) menar att:

It may include instruction by means of schooling and training, but it also extends to incidental learning gleaned by participation in the activities of the group or institution (s.19).

Jorgensen (1997) påpekar dock att det finns en risk att man hamnar i en form av relativism som kanske inte accepteras av vissa institutioner, utan måste utvecklas i samklang med dessa. Eleven förmodas ha preferens för populärmusik och läraren för västerländsk konstmusik och en sociologisk förklaring ger ingen möjlighet till ställningstagande. Exempel kan hämtas från populärmusikaliska texter och operatexter där normer ibland skjuts åt sidan.

Enkulturation, enligt Jorgensen (1997), kan förklaras dels ur ett antropologiskt (en livslång process), dels ur ett idealistiskt (utopiskt) perspektiv. *Enkulturation* omfattar två processer: *transmission* och *ackulturation*. Den första är lika med ett överförande av det kulturella arvet med så liten transformation som möjligt. *Ackulturation* är en process där en speciell kultur tar intryck av en annan och en förändring uppstår. Jorgensen anser

att enkulturation är ett förnämligt sätt att lära sig musik. Ericsson (2002) pekar dock på några problem. Bland annat att kunskap blir lärandets mål och inte utvecklandet av en livsstil, som egentligen är målet. Samt att enkulturation inte enbart kan tjäna som förebild för musikaliskt lärande eftersom musik anses kunna förstås både formellt och kontextuellt

I föreliggande skrift har jag valt att använda mig av Jorgensens (1997) begrepp för att belysa vilken position, från formellt och informellt lärande, som resultatet av analysen visar i avseende på vart lärarnas idéer leder. Det vill säga vi kommer att kunna se i vilken mån som lärarnas idéer lutar åt ett formellt lärande där kraven på den yttre formen får betydelse, till ett mer informellt lärande där former och konventioner spelar en mindre roll.

3.7.3 Gruppundervisning

Under ca 25 års tid har diskussioner om gruppundervisning på musikskolorna förts mellan lärare, musikledare, föräldrar och politiker. Frågeställningen som då ofta dykt upp är om det finns några pedagogiska vinster med att ha gruppundervisning. En del hävdar att gruppundervisning är ett påfund tillkommet för att endast spara pengar åt den kommunala verksamheten. Detta håller inte Ljungar-Chapelon (1999) med om. Han berättar om flöjtisten Alain Marions flöjtlektioner för Joseph Rampal:

Undervisning i flöjt klassen följde det klassiska franska mönstret, det vill säga att all undervisning skedde i form av en slags gruppundervisning ... [Marion] I never had a private lessons (enskilda lektioner), maybe when someone, a pupil, didn't come... Ur detta kan vi vaska fram att Marion alltid fick sin undervisning i form av gruppundervisning, vidare att lektionerna för den enskilde eleven var korta, cirka tjugo minuter och att man hade ett lektionstillfälle per vecka ... placerat tidigt på morgonen före den obligatoriska skolan började... denna typ av undervisning har traditioner som går tillbaka till det sena 1700-talet. (s. 36)

Om vi återvänder till dagens situation, verkar det som om de upprörda debatterna från 70- och 80-talen om gruppundervisning nu har fått en mer nyanserad tolkning. Det behöver inte bara vara ekonomiska problem som gör gruppundervisningen befogad. Pedagogiska vinster kan uppnås. Några sådana som kan vara värda att fundera över är:

- Den längre lektionstiden som då även kommer att omfatta speltid (övningstid), tid som på många håll är minimal eller helt saknas mellan lektionstillfällena.
- Många grundläggande speltekniska moment kan med fördel läras ut och övas/tränas i grupp.
- Rädslan att spela inför andra kan elimineras.

Grupplektion eller inte? Frågan har med lärarens pedagogiska grundsyn att göra och kommer att behandlas längre fram.

3.7.4 Undervisning under ordinarie skoltid

Musikskolans undervisning sker, enligt min erfarenhet, oftast efter ordinarie skolans slut, men kan också förläggas under skoltid om eleverna kan gå ifrån det ordinarie skolarbetet. Undervisning under skoldagen förläggs av elevpraktiska skäl för det mesta till grundskolans lokaler, vilket inte ger samma möjligheter till ett varierat undervisningskoncept som undervisning efter ordinarie skoltid, och då helst i musikskolans egna lokaler. I den kommun där jag arbetar har undervisning på skoltid i skolans lokaler stött på svårigheter från en del av grundskolans och musikskolans lärare. Grundskolans lärare anser att instrumentallektionerna stör det ordinarie skolarbetet, och

musikskolans lärare är oroliga för att all undervisning skulle komma att förläggas i grundskolans lokaler och på så vis splittra lärarkåren. I sin förlängning finns också rädslan för att våra egna lokaler i centrala Lund då skulle försvinna.

Problemet behandlas i min 40-poängsuppsats i musikpedagogik (Andersson, 1989), där jag bland annat beskriver ett projektförslag ”Samverkan Musikskola – grundskola”. I kommentarerna från musik- och grundskolan står det att läsa: ”Att eleverna skall behöva ’gå ifrån’ ordinarie lektioner har bekymrat många musklärare, och förmodligen många grundskollärare. Hur detta problem ska lösas måste bli en samarbetsfråga, inte minst för grundskolans och musikskolans schemaläggare” (s. 13). Även om uppsatsen är 16 år gammal och en del attitydförändringar kan skönjas, så finns tyvärr problemen kvar. Ett exempel på att de låsta positionerna håller på att luckras upp är att musikskolans lärare, vid diskussioner som berör nya arbetsformer, ofta framlägger förslag på idéer om projekt som anses var möjliga att genomföra ute på grundskolan.

Ett exempel på att många problem dock kvarstår är frågan om hur undervisningen schematekniskt kan förläggas under elevens ordinarie skoldag. Ibland diskuteras så kallade ”rullande schema”, det vill säga att eleven går till sin instrumentalundervisning vid olika tidpunkter och på så sätt slipper att varje vecka vara borta från samma lektion i grundskolan. Ett annat praktiskt problem uppstår när undervisning ska bedrivas i grupp under ordinarie skoltid. Finns det då möjligheter att sätta samman fungerande grupper? Ett argument som jag ofta hört är följande: Om tillgängliga elever inte befinner sig på samma speltekniska nivå kan en adekvat undervisning bli besvärlig, om inte rent av omöjlig. Eftersom gruppundervisning fordrar längre lektionstid än enskild kan det vara svårt att över huvud taget finna utrymme för gruppundervisning inom den ordinarie skoldagen.

Om undervisningen är förlagd till grundskolans lokaler efter ordinarie skoltid får instrumentalläraren oftast undervisa i en övergiven skola och saknar då möjligheter till ett pedagogiskt samarbete med både grundskolans och musikskolans lärare. En möjlig väg för att komma ifrån ensamarbetet efter skoltid kan vara att ett par tre lärare slår sig samman och under ordinarie skoldag undervisar hela klasser i orkesterinstrument exempelvis bleckblås eller stråkinstrument. Sådana undervisningsformer har prövats på olika platser i landet, bland annat hos Kristianstads musikskola.

Det finns således en del problem med att vara lärare på en musikskola, som blivande lärare har svårt att förstå vidden av under sin yrkesutbildning. Bouij (1998) berör detta när en av hans intervjupersoner beskriver hur hon upplevt sitt första möte med yrkeslivet: ”Maria, GG-lärare saknar idag alla musikintresserade människor, som fanns runt om henne inom muskläroinbildningen. Det är inte bara hon som kommit att uppleva ensamheten i arbetssituationen” (s. 230). I sådana fall kan det vara svårt att finna sin rätta rollidentitet i ett brett perspektiv. Om en lärare saknar kontakt med likasinnade, och/eller känner sig ensam, kan det få till följd att vederbörande utvecklar ett så pass personligt arbetssätt, att det fjärrnar sig från musikskolans mål och inriktning.

3.8 Arbetssätt

Att räkna upp och beskriva en massa olika arbetssätt – strategier för att uppnå vissa mål och syften – kan göras på många olika sätt. Det kan vara svårt att få listan heltäckande. Arbetssätten står i relation till skolans organisationsform och är på så vis delvis styrda utifrån. Det senare hindrar dock inte läraren att utveckla ett eget arbetssätt som i många fall kan bli högst personligt.

En musikskolas arbetssätt skulle kunna sättas in i ett ramfaktorteoretiskt tänkande. Denna teori innebär enligt Sandberg (1996) ”att kunna identifiera de ramfaktorer som begränsar aktörernas handlingsutrymme i skolmiljön till de handlingsutrymmen som ligger öppna för aktörerna att utnyttja eller förändra” (s. 194). Heiling (2000) använder sig av ramfaktorteori när han beskriver verksamheten i Brassbandet som en pedagogisk process. ”Den [processen] försiggår visserligen inte i någon skola, men det begränsningsteoretiska resonemanget går att överföra också på denna verksamhet” (s. 34).

I en musikskola utgör kanske inte de officiella målen något större hinder – begränsande ramfaktor – för läraren. Kanske är det i stället institutionella traditioner som begränsar handlingsutrymmet. Eller finns faktorerna att finna utanför det institutionella, som exempelvis undervisningsmetoder, traditioner, som de tillägnat sig under sin utbildning. Det kan också vara begränsningar som kommer från lärares sociokulturella bakgrund. Slutligen kan vi inte heller utesluta att lärare kan ha nått en reflekterande vetenskapsteoretisk nivå i sitt didaktiska tänkande. En nivå som gör att lärare kan finna de institutionella ramarna vara alltför snäva.

3.8.1 Tekniska hjälpmedel och nya arbetsformer

För att inte diskussionen om musikskolans arbetsformer och arbetssätt ska få slagsida åt *hur* det skulle kunna se ut, känns det viktigt att här belysa vad som för tillfället *har* vitaliserat musikskolans verksamhet. Förnyelsen ligger bland annat i användandet av vår tids data- och ljudteknologi. Att många nyskrivna instrumentalskolor, spelböcker, kompletteras med inspelat ackompanjemang på CD-skiva har allt ofta blivit vanligt, och på så sätt ett nytt hjälpmedel i undervisningssammanhang. Andra tekniska hjälpmedel som under senare tid mer och mer har börjar komplettera undervisningen är datorernas musikprogram. Numera är det ofta som lärarna använder datorer till hjälp för att till exempel arrangera och skriva ut noter.

Att ljud- och inspelningstekniken har medfört en breddning av musikskolornas utbud är en naturlig utveckling, eftersom datorer har blivit en självklar del av den nya generationens vardag. Det har blivit betydligt enklare att skriva sin egen musik. Nilsson (2000) beskriver i Kultursmockan (2000 nr. 1) en landsomfattande kampanj med namnet MIDI-SKIFTET, där bakgrunden bland annat är att försöka ta tillvara ungdomars musikintresse när de kommer upp i tonåren. Nilsson skriver att: ”Avsikten är att åstadkomma förnyelse och fortbildning och att konkret visa vad unga människor efterfrågar inom musiken” (s. 15). I detta sammanhang vill jag nämna två avhandlingar som tar upp ungdomars musikskapande på dator.

Den första är Folkestad (1996) *Computer Based Creative Music Making*. I undersökningen samlade Folkestad in data om ungdomars musikskapande via observationer, intervjuer, och datafiler. Han fann bland annat att musikaliska idéer kunde frambringas genom spelande och musikskapande. Folkestad ser också kopplingar mellan ungdomars datoranvändning och deras musikskapande ”instead of merely receiving music completed by others, children of today want to take part in the creation of the music themselves” (s. 18). Den andra är Nilsson (2002) *Jag kan göra hundra låtar*. ”Barnen hade redan från början mycket kunskaper i musik och många musikaliska idéer. De digitala verktygen underlättade barnens musikskapande och visade på en stor potential att förverkliga musikaliska idéer” (s. 207).

3.8.2 Ett förändrat synsätt

Vi alla, och inte minst våra barn, har svårt att undvika att dagligen bli påverkade av musik. Det är dessutom så att dess påverkan via massmedia och reklam förknippas med olika livsstilar, det vi ibland kallar livskvalité (Ericsson, 2002). Detta är en realitet som alla musikpedagoger stöter på. Folkestad säger i en intervju av Almquist i Fotnoten 2001/6 att han ser musiklärandet i våra musik- och kulturskolor som en mycket liten del av barnens musikaliska lärande:

Barn möter musik överallt och har en välfylld rygsäck av kunskaper och förväntningar när de möter musikpedagogerna. ... När ett barn börjar skolan idag har barnet redan mött massor av musik, inte minst genom TV. Bara i en och samma tecknade film kan barnet möta ett otal olika musikaliska stilar liksom stilblandningar (Almquist, nr 6. 2001 s 6).

Samma sak gäller när barn och ungdomar kommer till musikskolan för att lära sig spela ett instrument. Då ställs instrumentalundervisningens gamla beprövade metoder på prov, vilket innebär att läraren ibland kan få det besvärligt i vad beträffar val av låtar. Problematiken med att eleven oftast har klart för sig vad slags musik som ska spelas, och hur den ska låta, gör inte situationen lättare för instrumentalläraren. Om eleven inte får det att låta som han/hon har uppfattat att det ska, kan besvikelsen bli stor vilket kan få till följd att eleven slutar. Problemet var inte så stort på den tiden när undervisning handlade om att ta emot kunskaper och där läraren var ensam om att bestämma hur det skulle låta.

Tomas Saar (1999) som i sin avhandling undersökt hur ungdomar lär sig spela ett musikinstrument, beskriver hur eleverna ständigt provar olika sätt att spela, att förstå och lyssna på musiken. Detta speglar deras aktivitet och vilja till att förändra musicerandet, och därmed också hur de lär sig. "Det kontrasterar mot föreställningen av musiklärandet som passivt mottagande av ett ackumulerande av en förutbestämd kunskapsmängd" (s. 158). Finns även samma vilja till förändring av musicerandet hos våra lärare? När sådana komponenter och sätt att lära smyger sig in i den traditionella instrumentalundervisningen kompliceras undervisningen och nya tankebanor hos instrumentalläraren blir oundvikliga. Den traditionella uppfattningen som i många fall består i att lära eleverna behärska instrumentet på ett för läraren accepterad nivå strider kanske mot ungdomars sätt att så fort som möjligt kunna uttrycka sig med musik. Undervisningen måste ju starta utifrån elevernas uppfattning om vad musik är och vad den står för. Detta gör att den akademiskt utbildade lärarens ofta förfinade musiksmak kanske inte kan förenas med elevens uppfattning om musik.

När Sundin (1988) beskriver "Det traditionella paradigmet" inom musikpedagogiken under 30- och 40-talen drar han paralleller med den borgerliga kulturen. Han anser att normerna är "klara och föga ifrågasatta". Det är "återhållsamhet och självdisciplin" som gäller som norm. Vad barn tycker och tänker om musik bestäms av pedagogerna. På läroverken och realskolorna är metoderna i musikundervisningen fram till 60-talet ofta inriktade på övningar, upplagda som om eleverna skulle bli yrkesmusiker. Vidare påpekar Sundin: "Det tragiska är att man på det sättet negligerade det speciella i musik [och andra estetiska ämnen], nämligen det som har med empati och upplevelse att göra" (s. 50).

Så småningom utvecklas i spåren av de aktivitetspedagogiska strömningarna nya barnvänliga metoder, där man utgår ifrån något som skulle kunna beskrivas som ljudverkstäder, där undervisningen, förutom upplevelsen har kommunikativ betydelse. Jag utgår ifrån att dessa nya strömningar också kommer våra musikskolor till del, så att vi framöver kan skönja ett förändrat paradigm.

Broman-Kananen (2002) beskriver vid ett seminarium i Hälsingfors hur införandet av nya arbetsformer uppfattas hos musklärare i Finland. Hon använder trettioåttio skriftliga levnadsberättelser i sin forskning benämnd "Musiken som livstema – Musiken i den självbiografiska berättelsens tidsrum". Där har hon lagt fokus på den brytning, "tröskel", som finska muskläroinrättningar för tillfället befinner sig i, en brytning som handlar om ett uppbrott från en traditionell musikundervisning från hemmiljöns vardagsrum till offentlighetens klassrum. Broman-Kananens huvudsakliga forskningsfråga är "hur omförhandlar lärarna sitt undervisningsarbete i det brytningstillstånd muskläroinrättningarnas undervisning för närvarande befinner sig i?". I sin övergripande kategorisering lyfter hon fram begreppet individualisering och skriver: "Musiken eller musikaliteten är för de äldre något 'naturligt'. Antingen som en kollektiv, social inramning (jfr. traditionens kraft). I de yngre lärarnas berättelser omskrivs musiken däremot som något som skall 'göras' eller 'uttryckas'. Musiken lokaliseras till ett 'inre' istället för att inrama situationer" (s 6).

Det brytningstillstånd som Broman-Kananen (2002) här talar om tror jag att svenska musikskolor har känt av under en längre period än Finland. Vi kan se effekterna av detta i bland annat övergången från musikskola till kulturskola som pågått under de senaste tjugo åren, och som fortfarande pågår runt om i Sverige. Ett brytningstillstånd som förmodligen avspeglar sig i de äldre lärarnas tänkesätt i valet av pedagogiska metoder.

3.9 Lärarnas rollidentitet

En annan faktor bakom valet av pedagogiskt tillvägagångssätt hänger samman med vilken yrkesroll lärarna identifierar sig med. Detta har jag kunnat märka vid de officiella och inofficiella samtal jag haft med både lärare, föräldrar och elever genom åren. Elever och föräldrar har vissa uttalade förväntningar på undervisningen och bildar sig ofta en snabb uppfattning om lärarens kvaliteter, vilket kan påverka lärarens rollidentifikation, som även om det skulle behövas ibland kan vara omöjligt att ändra på. I en del fall är rollen fastlagd redan i början av utbildningen vid musikhögskolan, vilket Bouij (1998) berör i sin beskrivning av rollidentitet inom musklärutbildningen. Bouij använder begreppet yrkesrollidentitet som ett samlingsbegrepp för det som studerande anser vara, eller borde vara, utbildningens mål. Han ger följande beskrivning: "En individs rollidentitet är hennes sätt att hantera sitt förhållande till omvärlden på ett systematiskt sätt. ... Våra rollidentiteter är via vår erfarenhet strukturerade för att passa vår vardag" (s. 69). Bouij (1998) påpekar att det finns en kamp för att få rollidentitetsstrukturen förankrad i sin omgivning och att inom utbildningen enas om vad som är "adekvat kompetens för en blivande musklärare (s. 133).

Problemet är intressant och har nära anknytning till min egen frågeställning. Rollidentiteten stärks allteftersom åren går och lärarens erfarenhet blir större. Det är därför högst troligt att den pedagogiska kompetensen byggs upp och mognar genom att man tar över den bild av sig själv man tycker sig se i omgivningens uppfattning av ens arbete. Detta sätt att se på hur identitet skapas bygger på den symboliska interaktionens (Blumer, 1969) principer om att uppfatta och se på sig själv och sina handlingar med andras ögon och överta den bilden. Rollidentiteten förstärks med all sannolikhet enligt samma principer även via lärarens sociala kontaktnät utanför skolan. Ett exempel på hur eleverna uppfattar lärarrollen och hur denna på ett omedelbart sätt förstärks, är mitt möte med en trumpetelev strax före en konsert på en av våra grundskolor. Eleven kom fram till mig och ställde följande fråga angående min identitet: "Är det du som är

fioltränaren”. Han sa det på ett så naturligt och övertygande sätt att mitt svar blev ett spontant ”ja”. Min rollidentitet hade blivit förstärkt med ett substantiv, som jag aldrig förut hade satt in i musikpedagogiska sammanhang. Jag kommer att använda rollidentiteten som begrepp för att förstå hur mina intervjupersoner bygger upp sin bild av sig själva som pedagoger.

3.10 Pedagogisk grundsyn

Den pedagogiska grundsynen är en viktig ingrediens i mitt teoribygge, som kopplas ihop med ideologi/idéer och samhällssyn som sedan utmynnar i praktisk pedagogisk handling. Man skulle kunna säga att, utan en pedagogisk grundsyn skulle troligtvis undervisningen driva omkring som en segelbåt med trasiga segel, och det pedagogiska resultatet visa sig som en tillfällig förankring i en nödhamn och utan en medveten samhällssyn är det svårt att förankra sina pedagogiska idéer i verkligheten.

För att få grepp om vad slags komponenter som ingår i en pedagogisk grundsyn och samhällssyn utgår jag ifrån Malténs (1981) grundsynsdiskussion kring grundskolans och gymnasiets läroplaner. Här diskuterar han grundsynen utifrån följande begrepp: *Människosyn*, *elevsyn*, *kunskapssyn* och *samhällssyn*. Malténs begrepp ligger väl till för att kunna användas som verktyg i mitt sökande efter en pedagogisk grundsyn bland lärare på musikskolor. Maltén (1981) tar upp fyra vanliga sätt att betrakta människan, varav följande tre utgör huvudtyperna:

- den materialistiska människan
 - den sociala människan
 - den självförverkligande människan
- De tre synsätten bör uppfattas principiellt. Verkligheten är ofta en blandning... Det gör att vi i praktiken har anledning tillämpa en blandsyn, när vi talar om
- den komplicerade människan (s 129).

Som tidigare nämnts så är musikskolornas mål i stort sätt lika i Sverige (Persson 2001). Några officiella läroplaner, som skulle kunna jämföras med vad som finns i grund- och gymnasieskolan, existerar knappast. Men troligtvis finns där ett brett utbud av inofficiella sådana. Dessa inofficiella läroplaner ger förmodligen uttryck för vad musikskolan har som mål med undervisningen, samt en fingervisning om vilken pedagogik som är allmänt rådande bland lärarna, och som jag kallar för *institutionell didaktik* eller *didaktik inom institutionella ramar*.

Troligtvis utgör en pedagogisk grundsyn summan av ett antal ”delsyner”: Synen på kunskap och lärande (kunskapssyn), synen på det sammanhang inom vilket individen ska fungera (samhällssyn) och synen på människan (människosyn). I Pedagogisk uppslagsbok (1996) förklaras begreppet grundsyn enligt följande:

Grundsyn, uppfattning om verkligheten, människan och hennes villkor och möjligheter. Skoldebattörers och beslutsfattares grundsyn och ideologi har stor betydelse för de mål som sätts upp för undervisningen, och för hur undervisningen sedan utformas (s. 222).

Grundsynen skulle kunna vara summan av filosofiska/ideologiska antaganden som medvetet eller omedvetet styr våra handlingar. Grundsynen blir pedagogisk när den läggs till grund för aktiviteter som har med påverkan av elevers lärande att göra. Detta synsätt beskrivs i Krügers (1998) avhandling utifrån diskursbegreppet, där han undersökt hur två norska musiklektörer i grundskolan konstruerar sin undervisning. Den

ena, Hanna, configurerar diskursiva regler, som exempelvis vilket kulturellt, musikaliskt och moraliskt innehåll, som ska presenteras för eleverna. Hanna uttrycker det så här:

Is it the teenagers... who are to decide the school content? Don't we teachers know a little more than they about what is worthy of being conveyed? I think we should be allowed to force them what we know is worthwhile. (s. 97).

Den andra musikläraren, Fred, använder diskurser där musik i huvudsak refererar till 'görandet' och 'framförandet' av något. Att göra musik inbegriper även 'hands-on' aktiviteter som sång, spel, dans och drama. Det omfattar även experimenterande med ljud, datorer och texter.

Hanna och Fred representerar två helt olika – men för den skull icke ovanliga – pedagogiska grundsyner. Men vad är det då för komponenter eller delsyner på människan som finns inbakade? För att komma underfund med detta ska vi, som tidigare nämnts, ta upp människosynen, elevsynen, kunskapssynen och samhällssynen. Efter det kommer vi närmare att se på de vid tillfället för intervjuerna, år 1999, aktuella läroplanerna för grundskola och gymnasium samt se på vad Svenska kommunförbundets rekommendationer för musikskolan innehåller.

3.10.1 Människosyn

Den eviga frågan om människors begåvning är något medfött eller något som utvecklas i rätt miljö, har diskuterats och debatterats i många sammanhang. Frågan kommer inte att diskuteras här, utan bara användas som en utgångspunkt i det som kan ha med människosyn att göra, och därmed kanske också pedagogisk grundsyn. Ganska ofta kan vi inom skolans värld höra yttrande i stil med ”det är en mycket begåvad elev”, ”det är en hopplös elev”, ”han verkar inte fatta någonting av vad jag säger, har nu spelat piano i tre terminer och vet fortfarande inte var tonen C befinner sig på klaviaturen”. Detta är repliker och yttranden som i allmänhet kan verka ganska harmlösa, men de rymmer en hel del av den grundläggande människosynen hos läraren som yttrar dem.

3.10.2 Elevsyn

För att se vilken elevsyn som härskar hos de intervjuade lärarna vill jag använda mig av två utgångspunkter. Den första utgår från ett dualistiskt – icke-dualistiskt tänkande, hämtat från Molander (1996). Det andra utgår från musik som aktivitet kontra musik som estetiskt objekt. Det senare sett utifrån debatt som förts mellan filosoferna David Elliot (1996) och Bennett Reimer (1970/1989).

Dualistiskt – icke dualistiskt synsätt

Dualism blir, enkelt uttryckt enligt Pedagogisk uppslagsbok (1996) ”uppfattning att två skilda principer eller förklaringsgrunder står emot varandra” (s.123).

Om vi ser kropp och själ som två skilda komponenter, vilka tillsammans bildar enheten människan, har vi en dualistisk syn på människan. Man ser då kroppen som ett ting som ska instrueras för att kunna lära sig saker, som till exempel rätt fingersättning vid pianospel. Läraren ser fingrarna som det väsentliga under lektionen. Hur eleven känner, tänker eller upplever spelandet är i så fall lämnat åt sidan. Molander (1996) beskriver något liknande när han berättar om en sjukgymnast som behandlar en pojke med perceptions- och koordinationsproblem.

När sjukgymnasten säger 'musik' börjar pojken att röra sig. Han dansar och visar med kroppen att detta tycker han om, han gör rytm ljud och rör armarna som om han slår på trummor ... Men sjukgymnasten möter inte pojken kroppsliga uttryck. Hon talar i stället

om vad pojken skall göra när musiken slutar. Hon är instruktionsinriktad och ligger ständigt ett steg före pojken (s.27).

I ett annat exempel, hämtat från Molander (1996), där en åttaårig flicka lider av övervikt och bristande kroppsbehärsning blir mötet en klar motsats. ”Sjukgymnasten möter omedelbart flickans kroppslighet och utnyttjar mötet till att skapa en gemensam utgångspunkt. Sedan fortsätter den ömsesidiga *kroppsliga dialogen*. Det finns en kroppslig närvaro på båda sidor som gör att [hela] flickan deltar och därmed kan utvecklas” (s. 28). Här ser jag den citerade behandlingen som ett exempel på icke-dualistiskt tänkande, som överfört till instrumentalundervisningens område skulle beakta alla de förkunskaper och uppfattningar som eleven för med sig till lektionen. Pedagogens uppgift är att vägleda eleven i sitt sökande efter kunskap. En kunskap som oftast är svår att omsätta i ord som eleven förstår. Vad som då kan tillgripas från elevens sida är kanske lyssnandet till hur läraren spelar. Det blir en slags överföring, av vad Molander (1996) kallar ”tyst kunskap”, som i många avseenden låter eleven fortsätta lärandet i frihet. Om sedan eleven har uppfattat exempelvis fingersättning, frasering och tolkning på ett sådant sätt som läraren hade velat eller inte är en annan fråga. Med en icke-dualistisk syn på lärandet är det eleven som väljer och formar sin kunskap. Lärarens uppgift är att på ett så övertygande sätt som möjligt ge eleven bästa möjliga förutsättningar för detta.

Musik som aktivitet kontra musik som estetiskt begrepp

Musik – instrumentalundervisning – har kanske inte längre samma innebörd för dagens ungdom, som det hade för dem som var elever i musikskolornas uppbyggnadsskede. Det vill säga, att lära sig spela. Innebörden av en musikalisk aktivitet likställs i dagsläget med övriga aktiviteter som exempelvis handboll, ridning och jazzdans där deltagandet endast ställer krav på närvaro en eller flera gånger i veckan. Detta medan den enligt instrumentalläraren ställer krav på daglig övning i hemmet mellan lektionstillfällena. Broman-Kananen (2002) påpekar att en del yngre musiklärare känner sig frustrerade inför den musikkultur som musikläroinrättningar socialiserar in sina elever i, eftersom den är annorlunda än den kultur eleverna har i hemmet eller med sina kamrater.

Vi kommer här osökt in på vilken sorts musikpedagogisk filosofi som ligger till grund för lärares undervisning. Den skandinaviska musikpedagogiken har på senare tid mottagit en hel del impulser från bland annat två polariserande filosofer, Reimer (1970/1989) och Elliott (1995). Reimer, som kallar sin filosofi för *Aesthetic Education*, ser utbildning i konst som något som ska hjälpa människor uppleva ett konstverks innersta mening. Hans bok *A Philosophy of Music Education* (1970/1989) har haft mycket stort inflytande på det moderna musikpedagogiska legitimeringstänkandet. Han anser bland annat att musikens nyttotänkande i alltför hög grad har fått påverka grunden för argumentationen för musikens värde och betydelse i skola och undervisning. Han hävdar vidare att mycket av dagens musikundervisning står långt från musiken som sådan och att detta beror på att pedagogerna saknar förståelse för musikens väsen, för vad musik är. Om musikundervisningen ska bli musikalisk och samtidigt estetisk fostran, måste den, enligt honom, grundas på en klar förståelse av det estetiska väsen och musikens estetiska värden. Här intar då lyssnandet en central roll för att kunna förstå helheten och olika detaljer i ett musikverk.

David Elliott (1995), som tagit bort det estetiska begreppet i sin musikaliska praktik, ställer musikaktiviteten i centrum. Passiv musiklyssning enligt Elliotts recept tillför inte

något i kunskapshänseende. Det är i stället det praktiska handhavandet av musik som ger en musikalisk kompetens.

Ser vi på musikskolans undervisning i skenet av Reimers och Elliotts filosofier så har vi i grova drag två fraktioner. Den ena fraktionen, som har musiken som medel, utgår från Elliott (1996) och ser i första hand nyttotänkandet som det primära i sin undervisning. Målet blir då att få fram musiker till olika orkestrar och ensembler både inom och utom musikskolan (musiken som medel). Den andra fraktionen, som förmodligen ligger Reimer (1979/1989) närmast, ser som sin uppgift att inviga eleverna i musikens innersta väsen. Här får de stora mästarna plats i undervisningen för att på så sätt hjälpa eleven att förstå något av musikens innersta väsen (musiken som mål). Beskrivningen är något generaliserad, naturligtvis kan båda falangerna finnas i en och samma lärare på en musikskola. Frågan är bara när och hur respektive sida används i undervisningen.

3.10.3 Kunskapssyn

Med kunskap avser vi i allmänhet en sann och välgrundad övertygelse. En gammal definition som först lär ha yttrats av Platon och sedan lett till följande klassiska definition: Kunskap är 1) att vara övertygad om något; 2) som är sant; och 3) som man har goda grunder för att hålla för sant. Platon hävdar också att en utbildning kan ställa till skada om vi inte lär oss att inta en kritisk prövande hållning till det vi tror oss veta. (Pedagogisk uppslagsbok, 1996). Kunskap kan vara detsamma som skolkunskap, det vill säga en snäv tolkning av gällande kursplaner.

När vi i den pedagogiska situationen står i begrepp att förmedla kunskap, kommer vi osökt in på kunskapssynen och på frågan om vilka mål som ska, eller kan, eftersträvas. I musikskolesammanhang kan då följande fråga ställas: Kan alla barn, som vill, lära sig spela? Frågan kan kopplas till kunskapssynen och utifrån Platons definition skulle svaret kunna bli både ja och nej. Det som avgör är alltså kunskapssynen hos den svarande. Är man övertygad om att alla barn som vill spela, kan spela, så blir svaret ja. Ett synsätt som vi återfinner hos Suzuki (1977). Anser man däremot att det endast är barn med utpräglad musikalisk begåvning som kan lära sig spela, blir svaret nej. Följande fråga kan då bilda underlag för en debatt när riktlinjerna för musikskolan ses över. Ska vi skapa/utveckla duktiga proffs eller glada amatörer?

3.10.4 Samhällssyn

När vi ser på samhällssynen kommer i första hand musikskolans verksamhetsmål – uppgift i samhället – in i bilden. Att musikskolan vänder sig till alla samhällskategorier vet vi, men vi vet också att det oftast är barn till högre tjänstemän och akademiker som utnyttjar denna möjlighet (Brändström & Wiklund, 1995). Hur lärares grundinställning ser ut i denna fråga hänger intimt samman med samhällssynen, vilket i sin förlängning kan innebära en stark påverkan vid utformandet av de pedagogiska idéerna. Bland musikskolans mål kan också finnas klara linjer till musiklivet utanför skolans väggar. Det kan då gälla kommunens musikliv där musikskolan ser som sin uppgift utbilda användbara musiker till olika musikinstitutioner.

Samhällets mål och värderingar speglas i olika formuleringar i läroplanerna. Vissa av dessa – demokrati, samverkan, solidaritet och likaberättigande – är ganska självklara. De utbildningspolitiska målen pekar åt två håll, mot *individ*en och mot *samhället*. I Lpf 94 står det: ”Skolan har uppgiften att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället” (s. 25). Ser vi på tolkningsmöjligheter för musikskolans del, så finner vi att den konservativa läraren

genom formuleringen ”överföra värden” har möjlighet att försvara sitt pedagogiska program. Men vi skulle också kunna vända på tolkningen och påstå att formuleringen ”verka i samhället” kan vara en uppmaning att ta tillvara de möjligheter som står till buds för en mer framstegsvänlig undervisning. Dessa två tolkningsmöjligheter kan således tillfredsställa både den konservativa läraren med sitt traditionsbevarande budskap och den mera progressivt lagda läraren som strävar efter nya arbetsformer.

Om vi här dristar oss till att se på en individorienterad utvecklingssyn så framhålls vikten av att utveckla ”*individens inneboende förutsättningar*”, och för att så ska kunna ske måste följden bli ”*en konsekvent individualisering av undervisningen*”(Maltén 1981, s. 145). Det är självklart att barn är olika och målet är ej heller att göra dem lika. Hur stämmer dessa två uppmaningar överens med musikskolans formella respektive informella utvecklingssyn? Individanpassar musikskolan i första hand sin undervisning eller finns det övergripande, enligt Persson (2001), målet kvar som säger att ”musikskolorna inrättades för att tillgodose musiklivets och rörelsens behov”? (s.256).

Samhällsanpassad respektive samhällsförändrande utvecklingssyn

När det gäller den samhällsanpassande utvecklingssynen finns det följande intressanta synpunkter som är värda att tas upp: Var finns lärarnas utvecklingssyn förankrad? Kanske finns den hos individen, eleven, och hos dennes personlighet, samtidigt finns det förmodligen ett starkt intresse att värna om den tradition som läraren själv är fostrad i. Detta är helt i linje med intentionerna i Lpf 94 där följande står att läsa: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på” (s. 23). Om vi kikar en aning bakåt på texten i Lgr 80 så får vi uppmaningen att skolan bör anpassa verksamheten efter rådande omständigheter:

Skolan ska fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet ska påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratis grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling. (Lgr 80, s.16)

Maltén (1981) skriver följande: ”Om individens kortsiktiga och samhällets långsiktiga behov skulle kollidera, ska enligt denna utvecklingssyn samhällets behov avgå med segern” (s. 146). Här kan vi se att för ca 20 år sedan var samhällsaspekten starkare än individaspekten idag. För musikskolans del är dock frågan, hur vi ska kunna se/veta om elevens kortsiktiga behov med hjälp av stark kreativitet utvecklar något som tillför, respektive inte tillför, samhället något nytt?

Med begreppet samhällsförändrande utvecklingssyn menas att skolan ska ge eleverna sådana verktyg att de kan gå ut i samhället och påverka detta i en för samhället positiv riktning. Kan musikskolan genom sin undervisning på sikt skapa bättre konsertpublik, mer samarbetsbenägna och kunniga människor, bättre musiker, tolerantare medborgare etc.? Hur realistiskt är det att applicera sådana tankar på musikskolans undervisning? Kanske uppnås dessa mål bäst om det finns en positiv människosyn, som utgår från att människan per automatik skapar ett bättre samhälle om hon ges sådana möjligheter.

Grundskolans och gymnasieskolans läroplanstexter som här framhålls genomsyras av många fina tankar i stil med; ”Skolan ska inte vara isolerad från samhället i övrigt... människan är aktiv, skapande ... och måste under utbildningen få öva sig att leva och verka i gemenskap med andra” (Lgy 70, s 11). Ser vi vad som finns skrivet i Lpf 94 så finner vi följande; ”Ett internationellt perspektiv i undervisningen är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang...” (s. 26).

Hur förhåller sig musikskolans formella mål och inriktning mot dessa? Å ena sidan kan den bli beskylld för att vara en isolerad institution, som med sina mål ser till att värna om det redan etablerade. Å den andra kan någon annan framhålla dess utåtriktade verksamhet, konserter med mera, som ett bevis för att musikskolan befinner sig mitt i ett levande samhälle.

3.11 Grundskolans läroplaner och Kommunförbundets rekommendationer

I följande avsnitt kommer jag med hjälp av grundskolans och gymnasiets läroplaner belysa vilka tankar som där tas fram för att legitimera musikämnet. För att förstå musikämnets nuvarande status inom skolans värld tycker jag det är på sin plats att göra en historisk tillbakablick på de styrdokument som genererat de pedagogiska idéerna till musikämnets diskurser.

För att inte bli för omfattande i den historiska tillbakablick, som i sådana här sammanhang är nödvändig, börjar vi inte med "de gamla grekerna" där musiken, eller det musiska, hade en central plats i tillvaron, utan startar 1842 då vi i Sverige fick en obligatorisk folkskola. Här handlade musik i första hand om sångundervisning. Sångerna, eller rättare sagt psalmerna, var då betydelsefulla förmedlare av värden och en faktor till befästandet av rådande normer. 1955 bytte skolämnet namn från sång till *musik*, vilket var viktigt vid denna tid, eftersom ämnet då kom att inriktas på att lära ut den rätta repertoaren – den klassiska musiken. Lyssnandet blev huvudaktivitet och kunskap om – inte i – musik det man fokuserade. Att skola in eleverna i klassisk musik blev en naturlig ledstjärna för många av musikskolans lärare.

3.11.1 Grundskolans läroplaner

Går vi sedan fram till Lgr 62 (Läroplan för grundskolan), där musikämnets legitimering formulerades, ser vi att musik betraktades som ett övningsämne, vilket innebar att ämnet ansågs utveckla elevernas färdigheter mer än att ge kunskaper i snäv mening. De estetiska ämnena sågs ofta som mindre angelägna och det fanns lärare i grundskolan som hävdade att de tog tid från annat krävande skolarbete. Trots detta framstod ändå musiken som ett viktigt stöd för annan undervisning. Läroplanen betonade att musikundervisningen kan utgöra ett viktigt bidrag till att levandegöra historiska och kulturella epoker, en slags illustrativ innebörd, med avsikt att fördjupa förståelsen för kulturella traditioner.

Redan 1966 var det dags för en revidering, som kom att benämnas Lgr 69 efter året då den nya läroplanen infördes. Här framhålls att musikundervisningen ska berika elevens liv i och utanför skolan och skapa förutsättningar för en personlig musikupplevelse. Den vill presentera den goda musiken för det uppväxande släktet. Barnets eget skapande blir utgångspunkten, från vilken undervisningen sedan vidgar sig till att erinra om traditioner och stilar.

När nästa läroplan dök upp 1980 (Lgr 80) fullföljdes en utvecklingslinje från de tidigare läroplanerna. Utgångspunkten var att se människan som aktiv, skapande och kapabel att ta ansvar och söka kunskap.

Den sociala funktionen betonas tydligt och musiken ses här som ett verktyg i den personliga utvecklingen och som ett medel för skolan att bidra till förståelse för olika kulturer och epoker. Vad som är specifikt för Lgr 80 är att musikämnet definieras utifrån sin verksamhet, inte utifrån ett givet innehåll. Att musicera tillsammans, att

studera musiken i samhället och världen samt att skapa musik var de tre huvudmomenten som skulle präglade all undervisning. Ämnet legitimerades också med att man helt enkelt skulle ha musik – inte att kunskapen var bra för något annat i första hand. Ämnets plats i skolan behövde inte diskuteras.

Vid tillkomsten av Lpo 94, hade musikämnet legitimeringsproblem, att bli accepterat i samma utsträckning som övriga ämnen inom skolan, fått ökad betydelse. Bland annat diskuterades frågan om varför musiken ska förekomma som ämne och kritik togs upp mot tidigare läroplaner, där tonvikten lades på elevens sociala utveckling och inte på den kunskapsförmedlande uppgiften. Läroplansdiskussionerna utmynnade i ett konstruktivistiskt perspektiv på kunskap, eleven skapar själv *sin* kunskap. Musikens mål blev klarare än i tidigare läroplaner. Man stärkte trenden att definiera musik som ett verksamhetsämne. Detta utmynnade i följande fyra centrala kunskapsbegrepp, som i en kort presentation av Heiling (1997) beskrivs enligt följande:

Musicerande innebär i första hand att eleverna utvecklar sina praktiska färdigheter i sång, spel på instrument och/eller dans och rörelse. När eleven sjunger, spelar eller rör sig till musik utvecklar han också sin röstteknik, tonbildning, sångrepertoar, instrumentteknik och kroppsmedvetenhet och får därmed arbeta med olika redskap för att uttrycka sina känslor och tankar.

Musiklyssnande i skolan handlar om att lyssna mer aktivt till musiken och dess uttrycksformer, dess utövare, stilarter och traditioner. Därvid kan eleven utveckla förmågan att tolka och förstå musikens innehåll och betydelse samt få en orientering om musikens kulturella och historiska sammanhang. I musiklyssnandet kan också ingå att kunna hantera viss musikteknisk apparatur, musikdator och medieteknik.

Musikkunnande är något mer än musikteori. Grunden för utvecklandet av musikkunnande är det praktiska musicerandet, musiklyssnandet eller skapandet av musik. Musikaktiviteterna är utgångspunkten för utvecklandet av en musikalisk allmänbildning. När synen på musiken i skolan utvecklats från att ha bestått av insikter i den klassiska musikens regelsystem och tradition till kunskap om musiken som företeelse i samhället krävs allehanda kopplingar också till ämnen utanför musiken.

Musikskapande är en del av det praktiska musicerandet, men innebär ett mer kreativt och produktivt förhållningssätt till det musikaliska materialet. I det egna musikskapandet ges eleven möjlighet att kunna förverkliga sina musikaliska tankar och idéer i både individuellt arbete och i gemensamt skapande i klassen (s. 88-89).

Musikämnet kom också att byggas upp på de fyra kunskapspelarna, de så kallade fyra f:en: fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. Det framhölls behov av en omfattande kommunikativ kompetens och förtrogenhet med nya media samt att musikundervisningens grund hänger samman med kulturarvets betydelse.

Under tiden som föregick utarbetandet av Lpo 94, redan på 80-talet, finner vi att ett en del musikskolor börjar bredda sin verksamhet med ämnen som dans, teater och bild. Vi ser alltså begreppet kulturskola växa fram. Detta kan tyda på att diskussionen om musiken som *verksamhetsämne* även satt sina spår inom musikskolans domäner. Diskussionerna sammanföll också i tid med de nedskärningar och besparingar som många av musikskolorna runt om i landet drabbades av. Kanske kunde musikskolan räddas från nedskärningar om nya verksamhetsgrenar tillfogades. Statens satsning av

pengar till ett projekt som kallades "Kultur i skolan" under åren 1985-89 gjorde nog att musikskolorna här såg möjligheten att komma med på ett hörn. Avsikten med pengarna var att ge kulturen i skolan impulser utifrån. Kulturarvets betydelse för undervisningens grund var redan ett faktum på våra musikskolor och nu tillkom andra verksamhetsgrenar och nya medier gjorde sitt intåg, bland annat IT. Spåren av detta ger indikationer på att lärarna håller på att utveckla andra undervisningsformer än de nu existerande.

3.11.2 Kommunförbundets rekommendationer

Den frivilliga instrumentalundervisningen och den senare omstruktureringen till kulturskolor, som bedrivits i kommunal regi från 1940-talet, har inte haft några gemensamma läroplaner eller andra styrdokument. Det låg i stället på kommunen att utforma riktlinjer för den estetiska verksamheten. Förvisso har det funnits tankegångar kring instrumentalundervisningen som i två omgångar – 1976 och 1984 – publicerats av Kommunförbundet. Dessa riktlinjer var ett ambitiöst sätt att försöka hjälpa musikskolorna i deras strävan att få en hållbar struktur på verksamheten, men någon officiell status som styrdokument har de inte haft. Men, riktlinjerna har säkerligen haft betydelse för de pedagogiska idéernas födelse hos både musikledare och lärare. I den senaste skriften, "Den kommunala musikskolan – en resurs i kulturlivet" från 1984, kan vi bland annat läsa att målen för musikskolans verksamhet ska vara att:

- ge eleverna kunskap i musik och utveckla deras färdigheter så att musiken blir en meningsfull och stimulerande del av deras liv
- vidga och fördjupa elevernas musikaliska erfarenheter och därigenom bidra till deras utveckling till medvetna och självständiga människor
- träna elevernas uttrycksförmåga och därigenom öka deras möjligheter till samverkan och kontakt med andra människor
- genom sammusicerande skapa gemenskap och engagemang
- skapa aktiva lyssnare och motverka passiviserande musikkonsumtion
- belysa sambandet mellan musik och andra konstformer

Målen är formulerade i en progressivistisk anda, som siktar på att utveckla en personlighetsdaning och en utveckling av barns sociala kompetens. Detta stämmer överens med målen i Lgr 80 som gällde vid samma tid. Men enligt Gustavsson och Lindeborg (1996) har dessa mål ofta förbisetts i musikskolesammanhang. De uttrycker sig enligt följande: "Dessa mål står i bjärt kontrast till det smala yrkesutbildande 'minikonservatorium' som understundom kommunala musikskolan sagts vara" (s. 89). I så fall kan man fråga sig varför målen förbisetts.

Med tanke på det magra utbudet av studieplaner som oftast existerar inom instrumentalundervisningen på våra musikskolor, ligger det nära till hands att tro att den pedagogiskt intresserade instrumentalläraren sneglar åt grundskolans rikhaltiga sortiment av läro- och kursplaner för att där hämta inspiration för den egna undervisningen. Forskningen kring ramfaktorernas betydelse för undervisningens utformning (exempelvis Lundgren, 1983; Arfwedson och Arfwedson, 1991; Sandberg, 1996) visar dock att läroplaner tycks ha en ganska liten påverkan i jämförelse med sådant som tradition, ekonomi och möjlighet till fortbildning.

Ett nytt sätt att se på läro- och kursplaner som målstyrningsdokument introducerades 1994 (Lpf 94 och Lpo 94). Där ska varje lärare tolka officiella texter till lokala kursplaner eller ämneskurser med hög konkretion. Målen är av två slag; sådana som skall *uppnås*, och sådana som är *riktningsgivande*. Genom att översätta nationella

måldokument till formuleringar som har stor relevans för den konkreta undervisningen, tvingas läraren ta ställning till hur övergripande mål och syften i hans/hennes fall ska påverka undervisningen. Det skulle även kunna appliceras på musikskolornas undervisning exempelvis via riktlinjer för kommunala musikskolan. Med ett sådant verktyg skulle man kunna koppla ihop formella och informella mål och få officiell ideologi att lättare slå igenom i praktisk undervisning. Ett visst mått av pedagogisk/didaktisk organisation behöver enligt min uppfattning inte vara fel att ha som utgångspunkt, när man ska förverkliga sina pedagogiska idéer.

3.12 Sammanfattning av teoretiska utgångspunkter

Med utgångspunkt från det teoretiska ramverket framträder följande översiktsbild på den tänkta arbetsgången vid analysarbetet. Framställningen bygger på de begrepp som Malten (1981/1997) använder när han diskuterar lärares grundsyn kring grundskolans och gymnasiets läroplaner. I denna framställning överför jag Maltens grundsynsdiskussion till att gälla för instrumentallärare i vad som gäller mål och inriktning på musikskola. Formen för hur dessa mål förverkligas sker via olika former av lärande (Jorgensen 1997), som sammanfattningsvis kan sägas utgöra lärandets olika former från formellt till informellt lärande.

PEDAGOGISK GRUNDSYN			
<p><i>Den materialistiska människan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Planera - Leda - Motivera - Kontrollera <p><i>Den sociala människan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tillåta känslor - Frihet inom ramar - Underlätta, stödja - Kollektiva arbetsformer <p><i>Den självförverkligande människan</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vara katalysator - Stimulera, stödja - Ge självbestämmande - Förvänta sig medansvar 			
Människosyn	Elevsyn	Kunskapssyn	Samhällssyn
Den komplicerade människan			

Figur 2. Den pedagogiska grundsynens komponenter och lärandets olika former.

Kapitel 4: Metodologiska utgångspunkter

Som tidigare nämnts kommer denna undersökning att endast belysa förhållanden inom den kommunala musik- och kulturskolans sfärer. Det metodologiska arbetet har sin utgångspunkt i intervjuerna eller, som jag föredrar att kalla dem, levnadshistoriska berättelser. Lärarna kommer från fyra musikskolor i den skånska regionen. De flesta av dem har erfarenhet från att arbeta i mer än en musikskola. Av etiska skäl kommer jag inte att beskriva sådant som kan avslöja vilka skolor det rör sig om.

I beskrivningen av forskarens tillvägagångssätt vid insamlandet av data via intervjuer använder sig Kvale (1997) av två kontrasterande metaforer *malmletaren*, där intervjun närmar sig humanteknologin, och *resenären*, där intervjun närmar sig humanvetenskaperna. *Malmletaren*, som i förväg vet vad han/hon letar efter, har ett tillvägagångssätt som av Kvale (1997) beskrivs enligt följande: "Intervjuaren gräver ur den intervjuades rena erfarenheter fram malmklumpar av data eller meningar som är obesudlade av ledande frågor ... Dyrbara fakta och meningar renas genom att föras över från muntlig till skriftlig form" (s. 11). *Resenären* upptäcker under resans gång vad som visat sig vara mest värdefullt. Kvale (1997) beskriver det på följande sätt: "Intervjuaren – resenären vandrar genom landskapet och inleder samtal med de personer han träffar på ... ställer frågor som får dem att berätta historier om sina livsvärldar" (s. 12). Hos *malmletaren* är det objektiva fakta som genom olika analystekniker får sin form, varvid produktens värde sedan bestäms. Det som *resenären* kommer i kontakt med beskrivs kvalitativt och rekonstrueras som historier vilka senare ska kunna berättas eller publiceras. Under resans gång är det tänkbart att *resenären*, förutom att samla in ny kunskap, förändras och sporras till reflexionsprocesser.

Starrin, Larsson, Dahlgren och Styrborn (1991) ligger nära Kvale (1997) när de beskriver den så kallade *upptäcktsens väg*, det vill säga bedriva forskning induktivt. Metoden har till skillnad från sin motsats, deduktiv forskning, inte starkt detaljreglerande föreskrifter, vilket gör att den skapar ett vidgat handlingsutrymme, där de producerade svaren ställs i centrum.

Mina intervjuer kan närmast betraktas som *resenärens* vandrande genom landskapet. I mitt fall består landskapet av musikskolor och dess invånare, med vilka jag samtalat och/eller hämtat kunskap från. Detta arbetssätt har i hög grad visat sig vara framkomligt för mitt arbete. Att valet blev kvalitativa metoder hänger samman med min förförståelse av ämnets problematik och dess delar, som jag tror mig veta en del om, men där jag är osäker på deras sammanhang. Patel och Tebelius, red. (1987) beskriver sammanhangen på följande sätt:

Vi lär oss av de sociala sammanhangen kring oss genom att observera våra medmänniskor och samspelet emellan dem. Vi får ett kunnande. ... Efter hand bygger vi upp allt vidare erfarenheter. Vi har kännedom om delar av vår omvärld och vi har också underlag för att tolka den och göra slutledningar om den. (s. 9)

Sättet att i vardagslivet ta till sig erfarenheter har naturligtvis sina risker. Man kanske lägger samman företeelser som ser ut att hänga samman, men som vid närmare granskning visar sig inte höra ihop. Detta beror på hur vi själva är, och har blivit, genom erfarenheterna vi gjort. Således finns det alltid fallgropar när man ska bilda sig en uppfattning om omvärlden.

Med tanke på min bakgrund som studierektor och kännedom om den skånska regionens musikskolor, kändes tekniken eller metoden att inhämta informationen till min undersökning i form av intervjuer naturlig. En form som utvecklades till livsberättelser, som bland annat Arvidsson (1998) har använt sig av. Beträffande analysen, har jag inspirerats av diskursbegreppet, som uppvisar olika verktyg, vilka kan ge forskaren möjlighet att visa upp relevanta slutledningar, bland annat intervjusammanhang (Winther Jørgensen, M. & Philips, L. 2000). I Krügers (1998) avhandling visar det sig att lärarnas diskurser formas till en väv där didaktiska mål kan ge upphov till olika sätt att tolka läroplaner. Krüger beskriver bland annat Hannas didaktiska tankar enligt följande:

The didactic strategies that constitute Hanna's everyday teaching are all about *steering knowledge* ... She is the discursive agent to order subject matter, convey it to the students, and 'make sure' they have acquired it. Knowledge is 'in the hands' of the teacher. (s. 111)

Liknande uttalanden, som ovan, har jag träffat på flera gånger under min praktiska yrkesutövning.

I min analys använder jag en metod, som i viss mån baseras på inspiration från diskursanalys och som kretsar kring levnadshistoriska berättelser. Metoden kan sägas ligga i etnometodologins sociologiska forskningsinriktning där analysen ofta pekar på omedvetna regler som styr vardagslivets rutinmässiga aktiviteter och har sitt ursprung i nedärva traditionsmönster (Arvidsson, 1998). I mitt fall handlar det om att försöka se om lärarnas didaktiska övervägande styrs av just sådana regler eller mönster, som kan beskrivas som mellanmänskliga medvetandestrukturer. Strukturer som i sin tur utgör en förutsättning för lärare att skapa regelbundenhet och ordning i undervisningen. I tolkningsakten har ett hermeneutisk förhållningssätt hjälp till att se helheten i materialet.

4.1 Tillvägagångssätt och analysmetoder

Enligt Kvale (1997) kan syftet med en kvalitativ forskningsintervju vara att "beskriva och tolka de teman som förekommer i intervjupersonens livsvärld" (s. 170). Han visar i en tablå – här i sammandrag – på följande sex möjliga steg i analysen:

1. Den intervjuade beskriver sin livsvärld och berättar spontant inom ämnet.
2. Intervjupersonen upptäcker själv nya förhållanden under intervjun.
3. Intervjuaren koncentrerar och tolkar under intervjun. Det sker genom att "sända tillbaka" meningen till den intervjuade och få en specificering av svaret.
4. Den utskrivna intervjun tolkas av intervjuaren. Tolkningen kan ske antingen ensam eller tillsammans med andra forskare. Följande tre delar kan då urskiljas: Först struktureras intervjumaterialet. Sedan sker en klarläggning av materialet genom att eliminera allt överflödigt såsom exempelvis upprepningar och avvikelser. Innebörden i intervjun börjar klargöras i själva analysarbetet.
5. Att göra en ny intervju. Efter det att forskaren har analyserat och tolkat intervjun och kanske visat den för intervjupersonen bör kanske en kompletterande intervju göras för att klargöra vissa saker.
6. I detta steg, som används i terapeutiskt syfte, kan vara att utvidga beskrivningens och tolkningens kontinuum till att även omfatta handlandet. Det vill säga att intervjupersonen börjar handla utifrån de insikter som vunnits under intervjun (s. 172-172).

Kvales (1997) tillvägagångssätt har jag i stora drag följt. När det gäller den första punkten låter jag den intervjuade berätta om sin uppväxt, studietid och nuvarande förhållanden. På den andra punkten kan i vissa fall den intervjuade ha fått en ny eller annorlunda syn på sig själv och sitt vardagliga agerande. Svar som exempelvis ”Ja, det har du rätt i men det har jag faktiskt inte tänkt på” kan tyda på det. På den tredje punkten har jag ibland varit lite för ”snäll” i betydelsen att jag inte gått djupare in i ämnet och ställt fler följdfrågor. I viss mån har jag genom ytterligare samtal och korrespondens kunnat komplettera detta i efterhand. Någon annan forskare än jag själv har inte varit med och tolkat texterna.

Efter att ha skrivit ner intervjuerna, praktiskt taget ord för ord, lämnades respektive utskrift ut till de intervjuade för att dessa skulle kunna komplettera där så behövdes eller rätta till eventuella missuppfattningar. Efter detta skrevs intervjuerna ut i en komprimerad lättläslig form. Sedan fick de intervjuade åter ta del av berättelserna, samtidigt som jag hos en del bad om vissa förtydliganden. Under arbetets gång har jag ibland sett det nödvändigt att kontakta några av lärarna för att få ytterligare förtydliganden och komplettera med frågor som jag förbisett vid intervjun. Vid dessa tillfällen har ett par av lärarna framfört att de i dagsläget var tveksamma till vissa yttranden. Men efter en kort resumé av vad diskussionen rörde sig om vid intervjutillfället kunde tveksamheterna redas ut.

I flera fall har min förförståelse påverkat skrivandet vilket gjort att texten innehåller en del personliga värderingar. Naturligtvis har jag försökt att neutralisera den subjektiviteten, men jag är väl medveten att den trots allt lyser igenom på en del ställen. Patel och Tebelius (1987) tar upp problemet och säger: ”Värderingar och erfarenheter, dvs. hans [forskarens] inifrånperspektiv, är en oundgänglig förutsättning för att forskaren överhuvudtaget skall kunna tolka den information han får” (s. 45). Jag kan bara säga att jag som forskare försökt vara så saklig och ärlig som jag kunnat.

Intervjuerna gjordes i december 1999 och spelades in på band. Varje intervju är mellan 40-60 minuter lång. Det som här kommer att redovisas är en sammanfattning, där en del omformuleringar från talspråk till skriftspråk har gjorts. Framställningen har blivit en form av livsberättelser, där jag i min tolkning försöker finna uttalande som kan visa vilka faktorer som ligger till grund för informanternas pedagogiska idéer om hur instrumentalundervisning ska bedrivas.

Intervjuerna har kretsat kring följande frågor:

- Musik under uppväxten
- Föräldramusicerande
- Familjens bekantskapskrets
- Lärare i grundskolan och på gymnasiet
- Kamrater
- Föreningar
- Din/dina instrumentallärare
- Lärare på högskolan
- Metodikundervisningen på högskolan
- Nutid

Fokus i analysen ligger på vilket mönster som går att få fram under ovanstående rubriker. Svaren kategoriseras utifrån de mönster som bildas och med hjälp av teorin

diskuteras sedan resultaten. Kommentarer som speglar återkopplingar till teorin kommer att presenteras i slutet av resultatkapitlet samt i diskussionskapitlet.

En första analys av berättelserna har skett under transkriberingen från inspelningen av det talade ordet till en första råttskrift. En utskrift som visar vilken skillnad det är mellan det talade och det skrivna språket. Det gällde då att i detta skede se till att överföra det sagda så att det blir en begriplig text.

Alvesson och Sköldberg (1994) säger: ”Reflektion innebär att man tolkar sina egna tolkningar, perspektiverar sitt eget perspektiv, ställer sin egen auktoritet som uttolkare och författare i självkritisk belysning” (s. 5). Samma författare framhåller även att kritiken mot kvalitativa metoder ligger i ”språkets tvetydiga, instabila och kontextberoende karaktär” (s. 7). Mina tolkningar är självklart påverkade av den erfarenhet jag fått av att under många år ha diskuterat och tagit del av många musklärares tankar.

4.1.1 Urvalet

Erfarna lärares pedagogiska grundsyn har enligt min erfarenhet en tendens att vara en starkt styrande faktor på en musikskolas arbetsformer och arbetssätt. Därför blev kriteriet för mitt val av lärare att vederbörande, förutom att ha studerat vid musikhögskola, ska ha, eller innehaft, en anställning vid kommunal musikskola. Med den erfarenhet om musikskola och dess lärare som jag tillägnat mig, ansåg jag det väsentligt att dessa krav uppfylldes.

Ett annat kriterium var att få med flertalet av de instrumentkategorier som finns på alla musikskolor, liksom såväl kvinnliga som manliga lärare, vilket gjort att den manliga delen har blivit överrepresenterad. I urvalet ingår åtta lärare – fem manliga och tre kvinnliga – som undervisar i piano, gitarr, blås- och stråkinstrument. Sex av dem var vid intervjutillfället mellan 40-50 år, en ca 30 år och en över 55 år. Samtliga har studerat vid musikhögskola och sex lärare har IE-examen⁶, en GG-examen⁷ och en lärare har musikerutbildning. Alla är eller har varit verksamma både som lärare och musiker i den skånska regionen mellan tio och trettio år. Samtliga bedöms av mig vara både goda musiker och bra lärare.

4.1.2 Etiska hänsynstaganden

Med hänsyn till den sekretess som en undersökning av det här slaget fordrar kommer jag som redan sagts inte att nämna vilken eller vilka skola/or som lärarna är anställda vid. Det samma gäller i viss mån även på vilket instrument vederbörande undervisar. Det nämns, förutom när det gäller gitarr, bara vilken instrumentgrupp det rör sig om, exempelvis blås- och stråkinstrument. Namnen på lärarna och andra personer i berättelserna är fingerade, vilket också gäller skolor och platser. Detta förfaringssätt gör förmodligen att läsaren kommer att sakna de diskussionsavsnitt som på ett personligt sätt berör respektive lärares instrument. Trots att så kan vara fallet har jag valt att utesluta de avsnitten, eftersom det kan finnas detaljer som kan bryta mot konfidentialitetskravets regel nr 6 enligt Humanistisk - samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1990), som i sina etiska regler säger följande:

Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller

⁶ IE = Instrumental och ensemble

⁷ GG = Grundskola och gymnasium

detta uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna” (s. 10).

Citaten i berättelserna presenteras i den form som de efter transkriberingen från inspelningarna till utskrivna text blev godkända av informanterna.

4.2 Levnadshistoriska Intervjuer

Varför det i mitt fall blev intervjun som datainsamlingsmetod grundar sig på följande: Undersökningen omfattar endast ett litet antal instrumentallärare, åtta stycken. Genom intervjuformen finns möjligheter att föra ett samtal, vilket enligt min bedömning gör det lättare att komma åt de faktorer, som kan tänkas vara underlag/ursprunget för de pedagogiska idéernas tillkomst. Studien är således kvalitativ. Den kan också ses som en deskriptiv undersökning där målet är att beskriva förhållanden som ägt rum, dåtid, eller beskrivningar av nutid (Patel & Tebelius, 1987). Det rör sig då om att utifrån lärarnas berättelser beskriva bakgrunden till deras pedagogiska ställningstagande.

Levnadshistoria används inom olika vetenskaper, bland annat inom humaniora där biografien är en etablerad form. Med Arvidsson (1998) som förebild finner jag uppläggningsen i mina intervjuer vara av sådan karaktär att dessa kan kallas för levnadshistorier. Arvidsson (1998) framhåller att den biografiska orienteringen oftast är en form av strategi eller ett sätt att få igång den intervjuade att berätta. Detta stämmer väl överens med mitt egna förfaringssätt när jag intervjuar mina instrumentallärare. Samtliga berättelser tar avstamp i de intervjuades barndom, där de bland annat beskriver hemmiljön, föräldrarnas musicerande och var och hur deras första möte med musiken skedde. Visserligen är det, när det gäller en så pass fri form som jag använt, många självklara delar av berättelserna som inte ger så värst mycket att analysera, men sammantaget genom de samlade intervjuerna kan delarna ge helheten trovärdighet.

Enligt Arvidsson (1998) kan livshistoria stå för händelser i en individs liv eller berättelser om en individs liv. Den kan också vara en reviderad berättelse framställd utifrån muntliga källor om individens liv. Detta visar i sin tur på det faktum att livet är komplext och att det är sammansatt av yttre händelser och inre tolkningar. Arvidsson (1998) gör följande gränsdragningar beträffande distinktionen av livshistoria:

Livslopp och *livshistoria/levnadshistoria* står för individens liv sett som en serie av händelser och positioner (tillstånd). *Levnadsberättelse* är den muntliga berättelse som individen själv formulerar ... *Biografi* står för en skriftlig berättelse, upprättad av en annan person (i motsats till *självbiografi*). Samtliga dessa begrepp och de fenomen de betecknar ingår i en *levnadshistorisk diskurs* (s. 8).

Vidare betraktar han livsberättelsen ”som en dynamisk process ... Gränsen mellan vad som är en levnadshistorisk intervju, och vad som är annat självupplevt tillbakablickande i intervjuform är inte alltid tydlig, varken för deltagarna själva eller för en utomstående analys” (s. 7-8). Den levnadshistoriska berättelsen kan växla mellan *kronologiska* och deskriptiva *sekvenser* samt *narrativer*. I den kronologiska sekvensen blir ämnet en framställning, som är bunden till tidens framåtskridande:

Den inre koherensen [sammanhanget] i en sådan sekvens är tillfällig; det är enbart intervjupersonen som kan se helheten, och som kan fastställa ordningsföljden mellan de olika utsagorna. Gemensamt är dock att utsagorna om olika händelser får status av att utgöra *vändpunkter* i livet. Stora eller små, i något avseende har de inneburit en förändring av individens livsföring och/eller sociala status. (ibid. 1998, s. 25)

De *kronologiska* sekvenserna i mitt intervjumaterial är händelser som oftast infaller i tidig barndom och i uppväxten. De kan även utgöra händelser som infaller under den pedagogiska utbildningen och som gör att vederbörande kommer till insikt om sin kapacitet som blivande musiker eller lärare.

Fokus i en *deskriptiv* sekvens ligger ofta i beskrivning av rutiner, attityder och miljöer. Huvudsyftet är då inte att påvisa förändringar, utan istället ”att tydliggöra en berättad värld som i något avseende skiljer sig från den som intervjun utspelas i, den värld som intervjuare och intervjupersonen är överens om att de delar” (ibid. 1998, s. 25). Här kan jag konstatera att mina intervjupersoner ofta kom in på ämnen som vi som musikpedagoger har gemensamt och som gav dem en styrka eller trygghet i samtalet. Jag är ju som studierektor väl insatt i olika former problem som kan tänkas finnas på en musikskola och inte en främmande person, inför vilken de behövde göra några ingående förklaringar.

När det gäller *narrativer* berättar intervjupersonen en avgränsad historia (narrativ) med tydlig början och slut. ”Intervjupersonen har distinkt markerat sin avsikt att framföra någonting, en enhet för vilkens genomförande han/hon tar ansvar för på ett mer definitivt sätt än för intervjun i övrigt” (ibid. 1998, s. 25). Här kan det bli så att rollfördelningen under intervjun förskjuts till förmån för den intervjuade. Arvidsson (1998) refererar här till begreppet *breakthrough into performance*, som används av Dell Hymes (1975). Sådana distinkta berättelser var ofta ett inslag i mina intervjuer. Dessa har jag mer eller mindre betraktat som ett berättande, vilket till största delen har varit riktat till mig i egenskap av studierektor på en musikskola, och inte något som egentligen hade med mina frågeställningar att göra.

Kapitel 5: Resultat och analys

I detta kapitel redovisar jag i berättande form de samtal (intervjuer) som förts med de åtta instrumentallärarna. Analysen görs utifrån tre perspektiv: individ, frågeområde och tema. Någon redovisning av en komplett intervju görs inte.

5.1 Resultat

5.1.1 Henrik – gitarrlärare

Uppväxten

Henrik intresse för musik i unga år kan till stor del tillskrivas TV:s musikprogram, där främst gitarmusik fascinerade honom. Genren var i början av ganska allmän art. Det vill säga att den då framväxande popmusiken till stor del var inspirationskällan. Den klassiska musiken kom visserligen också med i bilden, men endast fragmentariskt. Själv är han dock inte riktigt säker på vilken genre som han mest blev påverkad av när hans intresse för att börja spela väcktes. Ingen av föräldrarna kunde traktera något instrument och de var inte på något sätt pådrivande i hans ambition att lära sig spela. Han hävdar att det inte fanns tradition på att lyssna på musik i hemmet.

De musikaliska upplevelserna under grundskoletiden var inte många. Henrik nämner dock en pianospelande lärare på mellanstadiet som bidrog till att utveckla hans musikintresse.

Det var ett speciellt lyft över hennes musiktimmar. Detta på grund av att hon kompede så väldigt bra på piano. Det var riktigt roligt att sitta och sjunga de där sångerna.

Läraren spelade också gärna jazz, oftast ganska svår sådan, något som Henrik inte var speciellt bejublad i. Men vid ett tillfälle, när läraren spelade en skiva med Duke Ellingtons musik, vaknade hans intresse för jazzmusik. Musikläraren, som lade märke till Henriks intresse för musik, ville uppmuntra honom i hans intresse. Henrik säger:

Hon [musikläraren] försökte påverka mina föräldrar till att jag skulle anmäla mig till extra musikundervisning. Men det gick mina föräldrar inte med på. De förstod inte riktigt vad det rörde sig om och därför styrde de in mig på någonting annat i stället.

Så småningom fick dock Henrik en gitarr av sina föräldrar och hans första trevande försök på musicerandets väg tog sin början. Det var uppenbart en knagglig början med svårigheter, både med det instrumenttekniska och med det musikteoretiska, som Henrik i sin ensamhet fick att brottas med. Själv beskriver han det så här:

De [föräldrarna] visste inte vad man skulle köpa. Så de köpte en brevkurs tillsammans med [en gitarr] som var omöjlig att spela på. De fattade ju inte [att gitarren var omöjlig att spela på], så jag satt som autodidakt och kämpade med den obegripliga brevkursen ett par år. Sedan gick jag på någon kvällskurs... men det funkade liksom inte ... alla dom andra var äldre än jag. Jag kom liksom inte in i det hela.

Under sin uppväxt träffade Henrik aldrig någon som han kunde spela tillsammans med. Han blev något som man skulle kalla en "spelande ensamvarg" som startade sin musikaliska bana i ensamhet tillsammans med ett dåligt instrument. Men, med sitt brinnande intresse kämpade han vidare på gehör för att komma underfund med gitarrens repertoar och med notläsning. Han säger själv:

Jag kunde inte klara det för man måste kunna läsa noter ... Satt på den tiden och försökte begripa ... men jag begrep liksom inte det där med notläsning. Det var en slags studiecirkel med en massa blandade deltagare.

Så småningom fick han en bättre gitarr och kom i kontakt med en lärare som på kort tid hjälpte honom med notläsning och inspirerade honom till att ägna sig åt den klassiska repertoaren.

Jag blev helt såld på att spela. Sedan var det bara spelandet som gällde när jag gick på gymnasiet. Jag gick inte på någon musiklinje eller något liknande. Över huvud taget träffade jag aldrig någon som jag kunde spela tillsammans med. Men han [läraren] såg till att jag sökte in på konservatoriet i Köpenhamn.

Högskoleutbildning

Sett utifrån de dåliga teoretiska kunskaper som han då tyckte han besatt, så undrar han nu flera år efteråt, vad det var för slags märkliga inträdesprov som han presterade. Musikteori var ju inte hans starka sida, men troligtvis var hans gitarrspel av den digniteten att lärarna såg hans möjligheter till fortsatt utveckling. Detta kompensoade säkerligen de brister som Henrik hade i sitt teoretiska kunnande.

Utbildningen på konservatoriet präglades i hög grad av hans entusiastiske lärare. Hos honom var det spelandet som gällde. När det gällde undervisningsmetodik framgår det att läraren hade en del övrigt att önska för att Henrik skulle förstå vad han menade när han undervisade honom. Henrik ser en aning fundersam ut när han tänker tillbaka och kommenterar det hela med följande:

Man fick spela och spela och han visade och sa 'så här ska det låta'. Men man fick aldrig någon förnuftig förklaring. Allting byggde på hans entusiasm och fruktansvärda vilja. Den smittade av sig.

Henrik gick den så kallade pedagoglinjen samtidigt som han höll på med sin musikerutbildning. Det pedagogiska betraktade han som en slags säkerhet, för att i framtiden få möjlighet att jobba som lärare. Han var nämligen inte riktigt säker på att det skulle kunna gå att försörja sig som musiker. Att studera på pedagoglinjen innebär självklart att ämnena pedagogik och metodik ska finnas med i utbildningskonceptet. På frågan om hur pedagogutbildningen var, svarade Henrik:

Jag fick ingen undervisning. Det var jättedåligt. Den var urdålig. Men det var ju länge sen. Det fanns ingen som hade några förnuftiga idéer och kunde lära ut hur man skulle undervisa. De lärare som undervisade i metodik... de hade inget att säga. ... utbildningen [som idag skulle ha motsvarat svensk IE-utbildning] var faktiskt helt värdelös.

När jag vid ett senare tillfälle träffade Henrik bad jag honom att förklara lite närmare vad han menade med att hans lärare inte hade något att säga. Förtydligade då med följande:

Undervisningen handlade mest om att lära oss hur man progressivt bygger upp en teknik för att kunna behärska sitt instrument. Och det är naturligtvis en grundläggande del. Men vi fick aldrig reda på hur man skulle ta hänsyn till elevens psykologi. Det vill säga hur man möter eleven i undervisningssituationen.

Nutid

Efter en tids vistelse i Danmark, där Henrik jobbade en del som instrumentallärare, flyttade han hem till Sverige för att bedriva universitetsstudier. Det blev även en del tillfälliga jobb som instrumentallärare både i Danmark och i Sverige. Så småningom fick Henrik fast anställning vid en svensk kommunal musikskola. En anställning som han då inte var så värst entusiastisk över, eller som han själv uttrycker det:

Jag tänkte det är lika bra att söka ett sånt jobb nu, för det är det jag ska komma att arbeta med, även om det var lite för tidigt för mig just då.

Henrik påpekar att han vid den tiden var rädd för att hamna i ett kollektiv, som skulle kunna göra intrång på hans integritet, om han fick anställning vid en musikskola.

Vid en jämförelse mellan Henriks elever i Danmark och här i Sverige, tycker han att det fanns sämre förutsättningar, på grund av nekat stöd från politiskt håll, för elever som han undervisade Danmark. Bland annat på grund av att hans chef med anledning av för mycket administrativt arbete aldrig hann vara chef. Det hela blev inte bättre av att den danska musikskolan saknade egna undervisningslokaler. Vidare nämner han också att flera av de anställda lärarna inte hade någon formell behörighet som musiklejare. Han kände också som om cheferna högre upp i hierarkin, exempelvis skolchefer och förvaltningschefer inte visade något intresse för musikskolan. Vi kommer då automatiskt in i en diskussion om skillnaderna mellan dansk och svensk instrumentalundervisning. Henrik tycker att den svenska musikskolan visserligen är lite "för" styrd men att styrningen gör att man som musiklejare kommer in i ett sammanhang där alla förväntar sig ett resultat. Detta gör att han anser det lättare att jobba i Sverige än i Danmark. Jag uppfattade att han inte likställer styrning med något negativt, i betydelsen att den detaljreglerar och gör inskränkningar i den pedagogiska friheten.

Beträffande repertoarval till eleverna, vill Henrik helst inrikta sig på den klassiska musiken även om han har intresse för andra genrer. Han förklarar enligt följande:

Man måste naturligtvis göra massor av kompromisser när man undervisar. Det vill säga att man i själva verket spelar all sorts musik ... men just rockmusik och liknande är inget som intresserar mig. Det är ingenting jag orkar engagera mig för på något vis. Jag har gjort försök att lära mig spela elgitarr, men ... det intresserar mig inte.

Det är uppenbart ett problem för Henrik att behöva spela all sorts musik. När jag frågar Henrik om han tror att han blir bättre accepterad som lärare av sin omgivning om han i huvudsak undervisar i klassisk musik, svarar han:

Nej, det är ett rent musikintresse ... men det är ju nog så att en klassiskt inriktad musiker lättare accepteras av samhället än en musiker inom den lättare genren.

Henriks starka intresse för klassisk musik gör att han försöker få sina elever till att byta lärare när han märker att de vill ägna sig åt genrer som han själv inte är så bra på. Han anser att det finns andra lärare som klarar detta bättre. Men, på grund av att Henrik är ensam lärare på vissa skolor så finns inte alltid samma möjlighet för alla elever att byta lärare. Detta medför att han då tvingas spela en repertoar som han tycker att han behärskar otillfredsställande, vilket han förmodar sänker kvalitén på undervisningen. Oftast tycker han dock att eleverna inte har någon bestämd uppfattning om vad de vill spela:

Det verkar helt enkelt som om vissa elever bara ser instrumentet som en teknisk pryl som de vill behärska.

Henrik pratar ofta om att det är svårt med inspirationen, både i det egna spelandet och i undervisningssammanhanget. Han uppger att anledningen till detta är tjänstens utformning med många elever på kort tid, ca 20 min. per elev/vecka, vilket tar död på det egna musicerandet. Vid ett senare tillfälle säger Henrik att det i stort sett inte spelar någon roll om han får längre tid till varje elev. Det är den sammanlagda tiden som hela tjänsten upptar, som gör att det ibland kan kännas tungt att undervisa.

Henriks didaktiska koncept kan sägas bestå av fasta rutiner där spelboken utgör navet kring vilken hans undervisning utgår ifrån. Lektionsförberedelserna anser han oftast tar för mycket tid vilket gör att det egna spelandet blir lidande. Eller som han själv uttrycker det:

Har man femtio elever i veckan, och många på rätt kort tid, så tycker jag att det är svårt med inspirationen. Det är också femtio gånger i veckan som man ska intressera sig för en ny person [elev]. Även om man följer en plan eller en bok tar det lång tid att tänka igenom vad man ska göra varje vecka. Man måste fundera igenom vad den eleven behöver utanför ramen just då.

Henrik är något tveksam till om lärarjobbet är det rätta för honom. Även om han oftast tycker det är roligt att undervisa. Han spelar ofta tillsammans med eleverna, men tycker inte alltid att det är intressant för honom själv:

För alla de här eleverna tar liksom inspirationen från det egna spelandet. Därför är jag tveksam till om just det här arbetet är bra för mig, vilket är synd för jag tycker det är jättekul att undervisa.

Även om det inte alltid är Henriks favoritmusik som spelas på lektionerna så spelar han mestadels tillsammans med eleverna. Det har blivit ett sätt att undervisa. Han förklarar sitt pedagogiska handlande enligt följande:

Man kan ju inte förklara hur musik är. Man kan bara visa och spela, spela. Det går inte att förklara en frasering...Jo det kan man göra, men då blir det bara mekaniskt. Men om man spelar för eleverna utan att förklara så gör dom ju efter automatiskt.

Henriks högsta önskan är att ha ett kombinationsjobb som medger att han själv får spela inom tjänsten i någon form, som till exempel i en konserterande lärarensemble. Han har börjat känna det som om det egna spelandet börjar att marginaliseras på grund av undervisningen.

5.1.2 Kerstin – stråklärare

Uppväxt

Kerstin kommer från ett hem där spelandet var en självklarhet. Alla i Kerstins familj spelade och ett äldre syskon blev en förebild för Kerstin när hon själv började spela. Förutom spelandet i hemmet så hämtade Kerstin musikalisk inspiration hos kyrkokören och vid musikskolans sommarkurser. På frågan om hon genom det myckna spelandet i hemmet blev påverkad till att ägna sig åt musik svarar Kerstin:

Nej, det var nog bara självklart att man skulle spela. För det var så hemifrån. Alla skulle spela någonting. Det var bara så.

Musiklektionerna på grundskolan, som mestadels innehöll sång, uppfattades som trevliga, men varför kommer inte Kerstin ihåg. Över huvud taget verkar det inte som att Kerstin är speciellt intresserad av att prata om sitt tidigare liv. Det blir endast korta svar i stil med följande, där samtalet gled in på om föreningar och kamrater har gett henne inspiration till att spela:

Nej, inte mer än kyrkokören som jag var med i, men inte annars. Ja, sen hade vi sommarkurser som musikskolan ordnade. ... Möjligen musiklektionerna på grundskolan. För där gick det bra.

De första lärarna var av skiftande kvalitet. Den ”hårda” pedagogiken, som användes av en del lärare, var tydligen ingen succé. Det var först sedan Kerstin flyttat hemifrån och börjat på gymnasiet och samtidigt fick en ny instrumentallärare som hon tyckte spelandet blev roligt och meningsfullt.

Högskoleutbildning

Vid sina studier på musikhögskolans IE-linje kom Kerstin i kontakt med två metodiklärare. Den ene läraren lärde ut vad som senare visat sig vara en bra metodik för lågstadieundervisning. Den andre läraren, som hade högstadiemetodik, ansåg Kerstin däremot vara en sämre metodiklärare, vilket innebar att Kerstin fick lita till det metodiska som hon kom ihåg från andra lärare. Även om nu inte den sistnämnde läraren gav Kerstin någon bra metodikundervisning så framhåller Kerstin andra kvaliteter som hon uppskattar.

Att spela för honom var väldigt trevligt ... man lärde sig mycket annat av honom ... Både repertoar och etyder. Men aldrig något på gehör, utan det var fullständigt notbundet. Men det har det varit hela vägen.

Nutid

Att Kerstin blev lärare föll sig ganska naturligt. På musikhögskolan valde hon IE-linjen från början och hade inga större ambitioner att bara ägna sig åt professionellt spelande. Någon djupare redogörelse för varför det blev så, kom aldrig riktigt fram. Kerstins erfarenhet som lärare från olika musikskolor gör att hon anser att elever, beroende på den sociala miljön, kan vara olika från kommun till kommun. Hon tycker föräldraintresset är större där hon nu jobbar, än vad det var på förra arbetsplatsen. Kerstin beskriver sina elever på den nuvarande arbetsplatsen såhär:

Man fick nog ännu mer försöka hitta 'rolig musik' till dem. För här kan de acceptera att jag säger att detta måste du kunna när jag tar fram etyder eller skalor ... tålmod tycker jag mina elever har här.

När samtalet berör musikskolornas ideologi, målinriktning och dess ledares betydelse, säger Kerstin:

Det är klart att de [cheferna] har stor betydelse. Jag tycker musikledaren har en jättestor roll. Chefen speglar ju skolan och påverkar vad som ska finnas under dess tak.

Efter en tids erfarenhet som instrumentallärare har Kerstin funnit att Suzukimetoden verkar intressant och har därför på eget initiativ gått ett flertal utbildningar som givit kompetens att undervisa enligt Suzukimetoden.

Kerstin försöker få eleven att tycka att undervisningen är intressant. Hon upplever sig inte styrd av spelboken, utan letar fram annat material när så behövs.

Man får ständigt söka nytt. Men det är klart att man använder ett visst material som man själv känner sig säker på.

Kerstins undervisning läggs upp med ett långt tidsperspektiv, det vill säga det finns ingen stress i undervisningen.

I detta sammanhang har elevernas föräldrar stor betydelse för Kerstins undervisning. Hon försöker därför engagera så många hon kan och hon påpekar att hon aldrig ger upp en elev även om det kan gå långsamt. Kerstin vill inte se elevernas spelande som en isolerad företeelse bland andra fritidsaktiviteter. Spelandet ska ses som något som förgyller tillvaron hela tiden. Det viktiga med spelandet är enligt Kerstin att det ger fler dimensioner i livet och ingår som en del i utvecklingen av hela människan. Hon tycker sig se något av detta när äldre eleverna börjar ta egna initiativ, som att till exempel börja spela stråkkvartett.

Utöver det rent speltekniska, anser Kerstin att de gamla klassikerna också har en allmänbildande sida. Hon anser att hon har en skyldighet att visa sina elever olika sorters musik, även om det är musik de känner till eller har lyssnat på förut. När det rör

sig om repertoar kommer bland annat folkmusik på tal. Här kan man se att spännvidden i repertoaren är stor. Vilket framkommer när Kerstin beskriver sina pedagogiska funderingar kring detta:

Jag tycker att man har skyldighet att försöka visa att det finns olika sorters [musik]. Lite allmänbildande är de där gamla gubbarna Bach och Mozart. Man behöver veta ungefär hur man spelar [dem]. Man spelar på olika sätt. När det gäller just folkmusik så försöker jag låta eleverna gå till lärare som är proffs. De gör det mycket bättre än jag. Men det hindrar ju inte att vi [på lektionerna] spelar folkmusik.

Inspirationen för sin yrkesutövning får Kerstin främst från suzukikurser och spelläger, där hon ibland medverkar som elev, men även som lärare. Att träffa andra lärare är en viktig del av innehållet i kurser och läger, liksom att ta del av de notutställningar som oftast finns på plats vid dessa tillfällen. Att inom tjänsten medverka i kommunens orkesterförening är också en given inspirationskälla. Det ger anledning till att hålla igång spelandet. Eller som hon själv uttrycker det:

Det är roligt att spela där och sen måste man hålla igång, för annars springer eleverna ifrån en.

Det är glest mellan konsertbesöken på fritiden. Anledningen härtill är att undervisningen tar mycket kraft i anspråk. Man kan tala om både fysisk och psykisk musiktrötthet. Kerstin hämtar en hel del inspiration från framför allt radio och från gramofonskivor. Anledningen härtill är att hon då själv kan välja en tidpunkt, när hon känner sig mogen att lyssna.

5.1.3 Sten – gitarr och kontrabas

Uppväxt

Sten är uppvuxen i en familj där musik var mycket vanligt. Hans mor var dansare och hade i sin ungdom spelat både fiol och utmärkt piano. Hon spelade dock aldrig hemma under Stens uppväxt. Stens far, som var självlärd trubadur, spelade och sjöng däremot ofta hemma. Sin barndom beskriver Sten som ”icke lycklig” och musiken blev en slags terapi under uppväxten. Han säger:

När jag började med musik så började jag med det som en ren spontan terapi därför att jag själv inte mådde bra. ... Jag kunde sitta i timmar uppkruken i en fönsterkarm med pannan mot det kalla fönsterglasat och bara spela utan att egentligen kunna någonting.

Av sin far lärde sig Sten några ackord på gitarr som sedan bildade grunden för hans egna första, trevande försök på musikens område. Eftersom han mor var dansare spelades det mycket balettmusik på grammofon i hemmet. Men den musiken hade inte någon avgörande betydelse för Stens eget spelande. Det var snarare hans fars trubadurmusik som inspirerade till att Sten började spela. Sten säger:

Trots att det var mor som hade det som yrke så var det ändå far som kickade igång mig.

Under Stens tidiga skolår kom följande upplevelser på musikens område att etsa sig fast i minnet. Han berättar bland annat om att hans musikundervisning på mellanstadiet bedrevs av en högst personlig klasslärare, som inte alltid höll sig till musiken. Undervisningen kunde exempelvis bestå i hur man kittade fönster, drejade lerkrukor eller också kunde läraren komma och visa upp sina golfklubbor. Vid något tillfälle hade läraren, som ibland brukade ackompanjera klassången på gitarr, drista sig till att ta med sig sin fiol och började spela inför klassen. Något som Sten tyckte lät gräsligt.

På högstadiet pendlade musikundervisningen enligt Sten mellan inkompetenta och kompetenta lärare. De förstnämnda var oftast vikarier. Sten nämner en lärare från den

kompetenta kategorin som nu har betytt mycket för honom i hans egen verksamhet som lärare:

Det märker jag speciellt när jag undervisar på mellanstadiet, att jag ibland ser honom framför mig och kommer ihåg låtar som vi sjöng och som jag tagit upp nu. Han gjorde fina avslutningar, där jag spelade bongotrummor.”

Under grundskoletiden var kamraterna få, och det var först när Sten på gymnasiet bytte linje från naturvetenskapliga programmet till musikprogrammet, som kamraterna började komma in i hans liv. Sten beskriver detta som den största händelsen i hans liv – både musikaliskt och socialt.

Sin förste instrumentallärare fick Sten när han börjat på musikgymnasiet. Han beskriver läraren som en person som betytt mycket för hans utveckling. Hans instrumentalkunskaper var då praktiskt taget obefintligt. Sten uttrycker det såhär:

Jag kunde i princip ingenting. Kunde ackorden D, A⁷ D och F. Men han [läraren] var otrolig. Vilken nivå man än var på så satt han på sin stol, log och såg ut som han längtade efter att få höra en spela. Jag minns honom som otroligt inspirerande och fantastiskt skicklig på att fånga upp en på den nivå man var på och få det att gå undan. Det är nog den pedagog som betytt mest för mig på alla plan.

Så småningom kom kontrabasen in i Stens liv och blev då det instrument som befrämjat hans jazzmusikaliska utveckling. Läraren, på detta instrument var en strukturerad person, som var bra på att förmedla hur det skulle låta, inte minst genom att han hade skivor på de flesta jazzmusiker, som spelade bas. Dessa lät han gärna sina elever lyssna på.

Något engagemang inom det musikaliska området utanför skolan fanns inte. Inte förrän under högskoletiden kom detta in i bilden och då inte i form av aktivt spelande, utan som ljudtekniker på en jazzklubb.

Högskoleutbildning

Under GG-utbildningen på musikhögskolan blev det mest studier i jazz, vilket förde med sig att den pedagogiska delen också kom att kretsa kring jazzmusiken. Men Sten nämner även namnet på en annan lärare med inriktning på den klassiska repertoaren, en lärare som han så här i efterhand ångrar att han inte tog lektioner för.

För man var ju ung och dum och kaxig då ... Så det kan jag reta mig på lite grann att jag inte tog chansen att träffa honom också. Tyvärr var musikhögskolans metodikundervisning på jazzbas dålig – dock godkänd på huvudinstrumentet gitarr. Den bestod mest i att läraren och jag gick igenom en massa amerikanska skolor som inte innehöll mer än i stort sätt en del 'fräcka' låtar utan någon närmare teknisk handledning.

Det var inte förrän han själv började undervisa, och kom i kontakt med andra erfarna kontrabaspedagoger, som han lärde sig vilken metodik som var behövlig för att undervisa på kontrabas.

Det var slumpen som gjorde att Sten valde musikläraryrket. Egentligen ville han bli musiker, men det ansåg han inte var att tänka på, eftersom han hade börjat spela först vid 16-års ålder och på musikhögskolan var det betydligt enklare att komma in på GG linjen än på musikerlinjen. Undervisning, som inte var Sten främmande, blev ett utmärkt sätt att tjäna sitt levebröd på och att kombinera spelandet med. För övrigt började lärarkarriären på ABF redan efter två år på musikgymnasiet. Sten framhåller dock att han ändå anser sig vara musiker och säger:

Jag har ju trots allt jobbat väldigt mycket med att spela också. förmodligen mer än många andra musklärare.

Nutid

Eftersom Sten undervisar i mer än en kommun undrar jag om han anpassar sin undervisning till den plats, dit han kommer, eller om han har samma undervisningsmetod överallt. Han framhåller då att eftersom han även har klassundervisning så vill det till att kunna växla och anpassar sin pedagogik och sitt sätt att prata med folk så att det passar varje elev. För att få undervisningen att fungera tycker Sten att det är viktigt att hitta rätta kontaktytor till eleven. Sedan är det för honom subtila frågor hur man utifrån dessa kriterier ska sätta upp krav, som till exempel krav på rätt lektionstempo. Elevernas föräldrar är viktiga i Stens undervisningskoncept, för vilka han demonstrerar och förklarar målet med sin undervisning. När det gäller nybörjare försöker han alltid att ha med föräldrarna på lektionerna under en längre tid. Detta för att de ska kunna förstå och kanske även hjälpa sina barn med eventuella problem som kan uppstå.

Lyhördheten inför vad musikskolans ledning, styrelse, politiker, med mera ger för signaler vad beträffar innehåll och mål för verksamheten, har betydelse för Stens inriktning på undervisningen. Han är i första hand jazzmusiker, vilket är en genre som i allmänhet inte har någon större respons vare sig hos ledning eller/och kolleger på musikskolan. Han tror sig dock ha anpassat sig till förhållandena eller så känner han att han inte orkar kämpa för sin inriktning, som är jazzmusik. Säkert hade det varit lättare om skolan till exempel hade haft en utbyggd afroamerikansk avdelning. Han beskriver sin situation enligt följande:

Det finns två strategier som man kan ha. Antingen kan man försöka vända upp och ner på allting och härja tills man liksom tycker den improviserande musiken får rättmätig plats i skolan, eller kan man försöka anpassa sig ... Jag har valt det senare. Därför att dels så tycker jag att jag varit intresserad av att bli bättre på det själv ... dels har jag inte haft ork och mod att missionera.

En av förklaringarna till att Sten inte ville "röja", var även att han tyckte det fungerade bra med de egna eleverna i musikskolans ensembler och orkestrar. Målet för hans undervisning har enligt honom själv blivit följande:

Jag försöker göra det så bra som möjligt även om det kanske är det [klassisk musik] jag är minst bra på.

Vi kommer i samtalet in på undervisningens repertoar, traditioner och om vad han anser att man inom detta skall värna om. Sten framhåller att hans instrument är speciellt eftersom den har en så självklar plats både inom jazzmusik och klassisk musik, och för honom är inte genren så viktig. I stället är det själva musicerandet som ska komma i första hand, för om det inte blir musik tycker Sten att det är det meningslöst att undervisa. Varje lektion ska också vara upplagd på ett sådant sätt att även elever, som tekniskt sett inte kommit så långt, ska spela något som kan låta bra. Trots att Sten inte är någon suzukilärare, så säger han att Suzukis metod har varit en inspirationskälla. Han jämför också Suzukis metod med den undervisning han själv fått:

Det är någon slags småstegsmetod ... låtar som är skrivna så att det låter bra på instrumentet. Ja, det är då helt annorlunda emot vad man lärde sig spela för cirka 30 år sedan.

I undervisningen prioriteras också följande: en elev ska spela rytmiskt bra, eller som han själv uttrycker det, "tight". Om någon elev inte har sinne för det rytmiska är det

enligt Sten lätt att läraren tar till något flummigt som ska föreställa musikalitet. Här ger Sten en förklaring till varför han tycker så:

För att jag kommer tydligt ihåg att jag var lite slarvig med det i början och hur frustrerande det var när jag gick ut från lektionen och hade kastats hit och dit i pulsen hela tiden utan att veta var jag var någonstans.

Att Sten låter stundens ingivelse och elevens egen kreativitet vara en del av undervisningen ger han exempel på. Det handlar då om två tjejer som kom på att de kunde spela "Love me Tender" genom att spela varannan ton genom hela stycket. Det viktigaste i beskrivna sammanhang var att tjejerna *spelade* låten och inte *hur* Sten själv tyckte den skulle vara.

Inspirationen till eget spel och till att orka fortsätta med undervisningen är till stor del elevernas framsteg. Sten påpekar att han blir oerhört inspirerad av elevernas framgång. På grund av barn och familj blir det numera glest mellan konsertbesöken och därmed också den inspiration som dessa kan tänkas ge. Det var annat under studietiden, då gick Sten ofta på symfonikonsserter och han var också mycket aktiv jazzkonsertbesökare.

5.1.4 Ivar – träblås

Uppväxt

Ivar kommer ursprungligen från ett centraleuropeiskt land, där han fått sin huvudsakliga utbildning, men bott i Sverige under en stor del av sitt liv. Tack vare sin familj, som under flera generationer tillbaka har ägnat sig åt musik, är han starkt förankrad inom musikens värld. Ivar nämner bland annat att hans far spelade klarinett, saxofon, fiol och på äldre dagar även lärt sig spela gitarr. Ivar tycker att han kan dra paralleller med den berömda släkten Bach. Ivars musikaliska bana startade med, förutom sång, fiolspel för att sedan övergå till nuvarande träblåsinstrument. Eftersom Ivar kom från en musikkfamilj, där hemmamusicerandet var vardagsmat, var han väl förtrogen med musik när han började ta lektioner på sitt första instrument, som var violin. Han kommer mycket väl ihåg sina första lärare, vilka kan sägas vara gedigna traditionsbärare, som förmedlade hur de stora mästarna ska spelas. På frågan om hur han minns sin förste träblåsläro fick jag följande svar:

Ja, han var musiker i Dresden Filharmonin. Det var faktiskt en upplevelse. Han satte noter framför mig som jag kunde läsa direkt eftersom jag spelat fiol dessförinnan. Inom en kort tid var jag så långt kommen att jag kunde spela konsserter och allt sånt.

Det som vi i Sverige ibland kallar för den "hårda" skolan, det vill säga att genom skalor, tekniska övningar och etyder bygga upp en solid instrumentaltknisk grund, blev för honom något naturligt. På frågan om det var traditionell undervisning fick han, svarar han:

Oh ja, mycket traditionell! ... De etyder och den repertoar som jag lärde mig av honom praktiserar jag än i dag ... Den har blivit en röd tråd genom hela mitt liv. Den är grunden till vad jag kan och den grunden får man akta sig för att ta bort.

I den miljön som Ivar växte upp i blev det ganska naturligt, kanske rent av självklart, att han skulle bli musiker. Redan i unga år började han också att tjäna både sitt eget och delvis familjens levebröd genom att spela dansmusik.

Högskoleutbildning

Efter en tid, när Ivar flyttat till Sverige, fick han lust att söka till musikhögskola. Han blev utan större svårigheter antagen till musikerlinjen. Efter en tid gick han över till vad

som då kallades pedagogklassen och tog där examen på både sitt huvudinstrument och i piano.

Musikhögskolans metodikundervisning, var enligt Ivar, undermålig på träblås men något bättre på piano. Han framhåller att pianometodiken var den enda metodiska grund han hade att tillgå när han senare började undervisa i träblås. Detta verkade dock inte ha bekymrat Ivar något nämnvärt. Om detta säger han:

Inom metodik finns inga gränser. Man kan inte sätta det i en bok och säga det är metodik ... Den utvecklas hela tiden.

Samtalet kring Ivars högskoleutbildning blev ganska kort, vilket inte beror på intervjuarens ointresse eller glömska. Det var bara så att jag uppfattade att Ivar inte var speciellt intresserad av att prata om sin utbildning. Samtalet gled istället över till nutid och hans nuvarande undervisning, som han framhöll var *hans* undervisning.

Nutid

Innan Ivar fick anställning som träblåslärare var han symfonimusiker under flera år. En stark anledning till att han slutade som orkestermusiker var av familjeskäl.

Jag var aldrig hemma på kvällarna. Alla stora helger, lördagar och söndagar satt jag i orkestern och spelade. Jag kom då i kontakt med en [kommunal] musikledare som ville ha en träblåslärare. Han erbjöd mig en tjänst som jag accepterade och slutade då i orkestern.

Ivar blev även lärare på en av våra musikhögskolor, vilket han senare i berättelsen framhåller betydelsen av. Efter tre år som kommunal musiklärare började han undra varför det var så många av hans elever som slutade. Han funderade och rannsokade sig själv och kom fram till att hans metodik förmodligen inte var anpassad till svenska förhållanden. Han beskriver det så här:

Det var för att jag hade en metodik som inte passade. Jag undervisade precis på samma sätt som min lärare undervisat mig. Det blev till att ändra på [undervisning med] långa toner, skalor, etyder och andra tråkiga saker.

När Ivar försökte anpassa sin undervisning till sina elever på musikskolan fick han stor hjälp av de studenter som han undervisade i metodik på högskolan. Deras idéer blev den inspirationskälla som behövdes och idéerna passade väl in på musikskolans elever.

Vi kommer in på en diskussion om skillnaderna mellan svensk och utländsk instrumentalundervisning och han påpekar att där han kommer ifrån finns inga kommunala musikskolor enligt svensk modell, vilket medför betydligt högre kostnader för de som vill lära sig spela. Han tror att höga kostnaderna bidrar till ett starkare engagemang, inte minst från elevernas föräldrar. I hans hemtrakt måste eleverna även spela upp inför varje termin för att få fortsätta sina studier. Ivar håller med om att det är en gallring, som gör att bara de mest motiverade och "begåvade" eleverna får fortsätta. Han säger:

Man måste duga för en viss nivå för att gå nästa termin. Det är en gallring. helt klart. Bara de starkaste överlever. Tyvärr är det så.

När han pratar om dessa nationellt betingade skillnader, framhåller han att den utländska modellen ibland framhålls av de svenska lärarna som idealisk. Tycker han att den modellen skulle vara idealisk för de svenska musikskolorna? Ivar svarar inte på frågan utan säger istället att han på något sätt tycker sig vara privilegierad, eftersom hans elever i Sverige oftast kommer från familjer med stark präglning av kulturella aktiviteter.

På frågan om han skulle använda samma metodik på elever från mindre ”kulturella” familjer, är Ivar mycket försiktig och svarar diplomatiskt att ”Man måste anpassa sig”.

När vi diskuterar musikskolans styrning från politiskt håll, framhåller Ivar politikernas iver att på 70-talet få igång gruppundervisning. Detta är inte vanligt vid den musikskola som han arbetar på, men hindrar honom inte från att ändå ha gruppundervisning. Som förklaring till detta framhåller Ivar betydelsen av att läraren själv måste få bestämma ifall eleverna skall ha grupp- eller enskild undervisning. På grund av att Ivar var metodiklärare på högskolan var det också nödvändigt att han försökte förmedla sina tankar om gruppundervisning på ett positivt sätt. Han uttrycker det så här:

Men genom att jag hade metodiken så fick jag också säga till mina kandidater att Gruppundervisningen är bra! Titta, så och så kan man göra! Jag fick söka efter nya undervisningsformer. ... det var utvecklande.

Fördelen med gruppundervisning är, enligt Ivar, att eleverna får spela tillsammans, vilket gör att han helst inte vill tala om grupp- utan om ensembleundervisning. Undervisningsformen gör det möjligt för Ivar att ibland ha upp till sex elever på fyrtio minuter.

I Ivars metodik finns ett grundmaterial, skalor etyder och övningar, som används i första hand. Men, eftersom det endast är ett fåtal av hans elever som övar så som han tycker att eleverna ska göra, så måste han söka efter lämplig repertoar och anpassa den efter den rådande situationen. Han tycker att svenska elever är lata, men byter strax ut adjektivet lat mot omotiverad och nyanserar och förklarar enligt följande:

Kan man ha kul med ett stycke som bara består av teknik, löpningar och passager? Det tror jag inte. Då måste man hitta melodier. Melodier finns både i klassiskt och i pop. Om man bara kan hitta dessa melodier så kan man tillfredsställa musiksmaken hos olika slags elever.

Detta synsätt, att hitta rätt musik till varje enskild elev, gör att Ivar ständigt är på jakt efter nya låtar. Dessa hämtar han dels via nya noter och/eller genom att skriva ner någon populär låt. När jag en liten stund senare frågar honom var han hämtar inspiration till nya låtar, svarar han att det får han genom elevernas önskemål.

Föräldrakontakten är en mycket viktig del av Ivars pedagogiska koncept, vilket understryks av att han under de senaste tio åren haft kvartssamtal med föräldrarna varje år. Hans pedagogiska engagemang har gjort att han alltid har tyckt att det är stimulerande att undervisa. Eller som han själv uttrycker det:

Jag har haft så mycket [att göra] och därför har jag aldrig haft tråkigt. Hela tiden försöker man göra någonting annat. Inte bara samma sker hela tiden.

Att Ivar aldrig har haft tråkigt beror förmodligen också på, som tidigare nämnts, att han genom sina elever på högskolan hämtat många pedagogiska idéer.

Efter en stund kommer vi in på den sociala delen i hans undervisning. Det verkar som om han ser sin undervisning som en viktig del av elevernas sociala vardagsliv. Ivar berättar om elever som kommit till hans lektioner i flera år utan att de har övat något nämnvärt. Så börjar han fundera en stund och ställer sedan följande retoriska frågor och svar:

Vad har hänt då? Då har den sociala biten tagit överhand. Inte sant? Den är också viktig! Varför kommer de varje gång? De är inte sjuka ... har inte spelat, men ändå kommer de och vill spela. Det är som att gå till tennisträning en gång i veckan. Föräldrar och barn tycker att en gång i veckan ska räcka. Det finns ingen övningstradition här i Sverige.

Ivar jämför instrumentalundervisning med tennis, där utövarna tränar/spelar en gång i veckan, vilket för med sig att det blir naturligt, både för föräldrar och barn, att komma en gång i veckan och *spela/träna* ett instrument.

När jag frågar honom om vad som håller igång honom och vad som står för inspirationen, utöver eleverna, får jag genast svaret att det *är* eleverna som står för inspirationen och att undervisa är hans liv:

Det ger mig min inspiration. Det är mitt liv också. Det finns inget annat. Jag lever helt och hållet i min musik. Inget annat.

Vad beträffar Ivars tankar om andra pedagoger så tycker han att han klarar sig bäst utan metoder som utarbetats av exempelvis Suzuki, Orff och Kodály. Även om dessa pedagoger är bra så vill Ivar göra sin undervisning efter eget huvud. Han anser att det inte går att införliva deras metoder med hans, och att till exempel endast undervisa efter Suzukimetodiken är uteslutet. Han förklarar det på följande sätt:

Men inte kan jag gå och ta Suzukis pedagogik och införliva mig med den ... undervisa bara enligt Suzuki, det kan inte jag.

Ivar framhåller att han inte betraktar undervisningen som ett jobb. För honom är det ett sätt att leva. Han avslutar samtalet med:

Det kommer att bli svårt för mig att sluta.

5.1.5 Arne - bleckblås

Uppväxt

Arne är uppvuxen i ett hem där föräldrarna inte spelade. Vid 10-års ålder kom Arne i kontakt med en blåsorkester vars huvudsakliga uppgift var att spela marscher vid 1:a maj. För att få börja i orkestern var Arne tvungen att genomgå ett obligatoriskt musikttest som bland annat gick ut på att klappa en jämn puls. Ett test som orkesterns ledning använde för att avgöra om eleven var rytmisk. För att kontrollera att gehöret var acceptabelt fick eleven, om han/hon kunde, vissla en melodi. Den första tiden i orkestern fick han, och alla de andra som kommit in, prova på en del olika instrument innan han slutligen fastnade för sitt nuvarande huvudinstrument.

Arnes förste lärare var till yrket försäkringstjänsteman, vars hobby bestod i att undervisa i brassinstrument. Arne verkar ha svårt att riktigt veta, minnas, hur han nu rent pedagogiskt ska förhålla sig när han tänker på sin förste lärare, en lärare vars pedagogik Arne inte helt uppskattade.

Min lärare, som jag hade då, var en otrolig naturtalang, men han hade ingen aning om hur man spelade egentligen. Det är ju inte alltid bra det där. Där är ju då någonting ... som kanske också har präglat mitt sätt att undervisa. Jag kunde ju inte [något om musik] och mina föräldrar hade aldrig spelat, så dom kunde inte säga om det var rätt eller fel, utan man spelar bara.

Att inget annat än spelandet existerade i Arnes värld på den tiden såg han inte som något negativt, tvärtom. Han säger:

Det var fruktansvärt roligt! Det var kring spelandet som allting kretsade. Även om man inte träffades så mycket vid sidan om så var det ändå där man hade kompisarna. Detta var i stället för fotbollsträning, som andra var intresserade av. Man träffade kamrater ... vi var många nybörjare, men de lite äldre var också med. Då fick man lite föredöme.

Arne kommer inte ihåg så värst mycket om hur musikundervisningen var som han fick i grundskolan. Han minns ämnena musikhistoria, en hel del sång och att det fanns lite teori på schemat. Det blev även fiolundervisning genom grundskolans försorg, en undervisning som Arne, med sin erfarenhet från blåsorkestern, inte tyckte ledde någonstans på grund av att det saknades ensemblespel. De få tillfällen då musiken i grundskolan kom att betyda något för Arne var vid högtiderna, exempelvis vid jultid när det blev tal om julinblåsning. Sista året i skolan blev Arne uppmuntrad av sin lärare att söka till musikgymnasiet.

På musikgymnasiet kom instrumentalspelet in i en ny fas. Här fick han lektioner för en utbildad bleckblåspedagog. Det instrumentaltekniska hamnade i fokus, vilket medförde att Arnes grundteknik utvecklades och att han fick mer säkerhet i sitt spelande än han haft förut. Byte till annan lärare fick sedermera stor betydelse för Arnes sätt att se på det instrumentaltekniska och på sin roll som lärare. Han jämför sina tekniska kunskaper som han hade före och efter lärarbytet och kommer fram till att grundteknik är viktigt. Detta för att eleven ska kunna utveckla sitt spel, och för att eleven inte bara ska lära sig en låt utan att det även ska finnas en möjlighet att utveckla tekniken i låtens struktur. Likaså talar han om det naturliga i att man tidigt lär sig grundläggande musikteori.

Utbildning

När Arne började på musikhögskolans musikerlinje var det i första hand för att musikeryrket hägrade. Men efter ett år gick han över till IE-linjen. Anledningen till bytet förklarar Arne med att han tyckte att han kommit ”snett” från början och därför inte ansåg det vara realistiskt att bli solist eller musiker. Han säger:

Det var väl att den här undervisningsmöjligheten fanns så att man kunde bli lärare ... Då kändes det rätt att jag gjort fel och sedan kommit rätt. Jag har lärt mig på det. Jag fick sätta mig väldigt noga in i hur det där om hur muskler och inlärning fungerar och vilka [de pedagogiska] stegen är och hur man bygger upp en teknisk grund ... Det är ju viktigt att ha det med sig i bagaget när man skall lära andra spela.

På frågan om hur mycket metodikundervisningen på musikhögskolan har betytt för honom, svarar han följande:

Där fanns ingen [metodikundervisning] ... inte på det viset som det finns i dag. Den gick till på det viset att kommunala musikskolans elever, några stycken, kom till musikhögskolan. Då fick man vara i ett rum med en elev och då var vi kanske fyra eller fem lärarkandidater, eller vad man nu ska kalla det för, som hade var sin elev under samma tid. Så gick metodikläraren runt och kanske var fem minuter på varje ställe. Mellan gångerna var det ingenting.

Genom att ibland vikariera för sin lärare på kommunala musikskolan, fick Arne möjlighet att pröva sitt kommande yrke på ett mera handfast sätt. Eller som han själv uttrycker det:

... det var lite av *trial and error*-princip på något sätt. Lära sig av misstagen.

Nutid

I sökandet efter en pedagogisk metod, kom den enskilde elevens behov och förutsättningar i fokus. Eftersom Arne framhåller att han är mycket starkt engagerad i varje elevs specifika förutsättningar, var det svårt att få igång en diskussion om en generell metod eller undervisningsmall:

Det kan vara så att det är väldigt mycket dimma och då söker man hela tiden, söker olika vägar att nå människan, nå personen, eleven, Att komma innanför skinnet lite grand och få reda på vad det är de vill och vad de vill ha ut av det här.

När Arne har kommit på någon väsentlighet, som han tycker fungerar för honom själv och eleven, då tycker han att ”lektionerna vibrerar” och en känsla av tillfredsställelse infinner sig. Han framför en ganska stark kritik mot den korta lektionstiden, 20 min per elev. En förklaring till detta är att det i Arnes väl planerade lektioner finns en hel del fasta moment, som han inte tycker ska försummas. Sådana fasta moment är grundtekniska övningar, läxförhör, ny läxa, orkestermaterial och sedan lite roligt spelande som exempelvis en duett. Det finns även en stark lyhördhet när det gäller elevernas sociala liv. Arne lyssnar gärna under lektionerna till elevernas livsberättelser, vilka kan innehålla både sorg- och glädjeämnen. Detta sociala engagemang anser han ska rymmas inom lektionstiden. Han gör en kort beskrivning av ”ett fall” där en elev beskrev en tragisk händelse som gjort att det inte hade blivit något övat den senaste veckan:

När detta händer ... då kan man inte säga: 'det var kul att se dig. Vi ses nästa vecka'. Det går ju inte. Då packar man ner och så pratar man. Eleven behöver ha den tiden och jag blir något av en kurator i sådana situationer. ... Jag tycker det är en viktig del ... alla lärare måste ta ett socialt ansvar. Du har möjlighet att som instrumentlärare vara ett föredöme, en fostrare.

När det gäller lektionsupplägg, didaktik, så uttrycker Arne en klar åsikt:

Jag har inget sånt där lösbladssystem. Jag är konsekvent i böckerna. Alla vet att det här ska vi igenom.

Ibland kan en populär låt, till exempel vinnaren i schlagerfestivalen, bli föremål för instudering. Som regel tycker han dock inte att det blir någon ”hit”, vilket kan bero på att just den låtens popularitet inte är så stor bland eleverna som man ibland kan tro. Det kan också vara så att låtarna i TV framförs i en miljö som skiljer sig en hel del från elevens undervisningsmiljö på musikskolan. Arne framhåller att han har sitt undervisningsmaterial klart och att detta har en progression som stämmer bra överens med hur man för övrigt fysiskt utvecklas.

Beträffande inspirationskällor för det dagliga undervisandet sätter Arne upp mål eller delmål för eleverna. Dessa anses vara drivkraften, vilket han uttrycker enligt följande:

Man ska inte göra så att konserten är målet och dit ska vi; sen är man i mål och sen är det slut. Det är inte så. Utan målet [konserten] är ju bara ett sätt att utveckla det man håller på med.

I beskrivningen av vad som är inspirationskällorna för det dagliga arbetet, utgår Arne spontant från sin position som ensembleledare och nämner att:

Det kan vara många saker, men man måste hämta kraft någonstans ifrån ... Man kan ju bli väldigt tänd om man till exempel hör Chicagos symfoniorkester i Köpenhamn. Då har man något som man lever på en längre tid.

Ensemble och orkester har en framträdande roll i Arnes pedagogiska tänkande. Det märks att hans första spelande formades i en blåsorkester och dels att hans undervisning i dagsläget till stor del handlar om orkesterverksamhet. Vi återkommer så småningom till vad vi pratade om i början, nämligen hur han själv fick sin egen undervisning i blåsmusikkåren och han säger:

Det är igen den här tanken från innan. Hur jag började spela Arbetets söner. Det är det som är målet. Målet är inte att spela instrumentet. Att alstra en ton så att det låter som instrumentet. Det är inte det. Utan det handlar om att spela låtar. Har du tur så hamnar du rätt, och då gör du det på rätt sätt från början.

Detta gör att jag måste fråga honom hur hans undervisning varit upplagd om han inte haft någon ensemble. Något direkt svar på frågan lyckades jag inte få. Samtalet gled istället över till ett resonerande om metoder, böcker och övningar. Efter en stund frågar jag honom om han ansåg att det fanns behov av nyheter på området. Han funderar en kort stund och säger:

Det där med att leta efter nya böcker, nya övningar och metodik för undervisning? ... Jag känner mig trygg i det jag har. Det är lite speciellt just nu. Hade du frågat mig för fem år sedan hade jag sagt att jag letar varje dag efter någonting som är bra. Men för tre år sen ungefär så hittade jag det här som jag känner fungerar. Det fungerar på nio av tio.

Det är av högsta betydelse att eleverna får en enkel och stabil teknik, vilket Arne anser att hans utformade och beprövade metod/koncept ger. Han har även skrivit ett kompendium om detta till sina elever. Att använda låtar för att öva teknik tycker inte Arne är rätt undervisning. Han påpekar också att lärarens betydelse som förebild inte ska underskattas. Läraren ska ha en fin ton och läraren ska även kunna spela elevens låtar "som de ska låta". Det gäller att lära ut varje ton så den blir rätt och får en vacker klang. En idealsituation hade, enligt Arne, varit om nybörjareleverna kunde komma varje dag under sina första veckor för att ha lektion. Han vidareutvecklar det enligt följande:

Då kommer de till sin lärare varje dag och de får inte ta hem instrumentet ... så att man sätter [tekniken] ... det är många saker som då blir bättre. När de är hemma...vad ska de då rätta sig efter? Hur ska de veta om de gör rätt eller fel?

5.1.6 Ebba –piano och blockflöjt

Uppväxt

Ebba växte upp i ett hem med mycket musik. Både mor och far spelade. I förskolan var det mycket sång, och Ebba framhåller att det är betydelsefullt med musik i förskolan. Minnena från tidig barndom, utöver den levande musiken, handlar mycket om barnvisor på EP-skivor och nyårskonserterna i TV. Detta har således varit en del av de musikaliska inspirationskällor som i början formade hennes musikaliv. Söndagsskolan blev senare en entré till kyrkans musikaliv och därmed kom körsång att bli ytterligare en faktor i den musikaliska bakgrunden.

Vid omkring fyra års ålder började Ebba spela så smått för sin mor. När Ebba blev sex år kom hon till en professionell instrumentlärare. Läraren var även körledare varför det blev naturligt att Ebba även sjöng i hennes barnkör. Undervisningen var ganska traditionell med de vanliga spelböckerna som då var populära. Ebba spelade pliktskyldigast igenom böckerna från pärm till pärm vilket gjorde att det personliga valet, extra- eller bredvidlåtar blev magert. Trots detta var hon stolt över att kunna spela låtarna. Det var en lärare som Ebba tyckte mycket om och hon minns med förtjusning en del små detaljer från den tiden:

Ja, min första lärare. Jag tyckte mycket om henne. Man fick gå hem till henne och så fick man lägga sex kronor i en spargris. Jag betalade sex kronor för en halvtimme. Då lade man alltid [pengarna] i grisen i köket. En gris som var tejpad. Det var ett stort kök och ett stort rum som hon bodde i. Jag kommer mycket väl ihåg det.

När Ebba började på grundskolans lågstadium var det mycket sång med frökens orgelackompanjemang i klassen. Något senare kom just orgeln att få stor betydelse för hennes framtida musikerbana. Det var hennes far som tyckte att hon skulle spela orgel. Orgelspelet resulterade sedan i att Ebba fick spela vid morgonbönen på klassens tramporgel efter en koralbok som var skriven i enkel sättning.

Ebbas familj flyttade så småningom till en annan stad, och ny pianolärare blev aktuell. På grund av den tvekan som jag tycker mig finna i Ebbas svar när jag frågar henne om hur hon mindes den nya pianoläraren, verkar det som om läraren inte hade gjort något större intryck på Ebba som säger:

Nja...så där tror jag. Jag kommer inte ihåg så mycket av vad vi gjorde eller spelade de första åren. Men hon var snäll och så där. Jag hade lätt för mig och jag tror inte det var sådär väldigt komplicerat. Jag kan inte minas det, men jag kom ofta med noter som jag ville spela. ... Det var lätta klassiska saker och så där. Men jag kommer inte ihåg vad jag hade för lärobok eller så. Jo, jag hade den där Classic to Modern. Det var tjocka böcker...jag hade två.

Musikundervisningen i grundskolans mellanstadium bestod som regel i att musikläraren satt vid orgeln och ackompanjerade klassen sång. Det var ofta låtar i stil med *Vägarna de skrida*. I den teoretiska musikundervisningen användes de på den tiden så populära skolradiohäftena i vilka eleverna fick se musikillustrationer och notexempel av olika slag, lyssna på band och svara på frågor genom att kryssa i rutor. På högstadiet blev det roligare, vilket till stor del berodde på att eleverna själva fick välja sin musik och att det bara var omkring sex elever i Ebbas grupp. Att sedan musikläraren var en duktig ”kompspelare”, bidrog också till uppskattningen. I undervisningen på högstadiet ingick även att lära sig lite om kompositörer, musiklära och formlära. Den teoretiska delen utvidgades sedan på gymnasiet med konst- och musikhistoria.

I årskurs sju fick Ebba nog av sin ”snälla” pianolärare och hennes mamma sökte kontakt med en välkänd pianolärare som gav Ebba de utmaningar som hon tyckte var behövligt. Ebba säger:

Jag fick aldrig spela Bach eller Chopin. Jag fick bara spela Kabalevskij och Bartoks Allegro Barbaro.

Förutom att Ebba nu även började spela blockflöjt, blev det så småningom också aktuellt att ta sånglektioner. Det senare förde med sig att Ebba kom till att medverka i två körer.

Högskoleutbildning

Att bli lärare hade lockat Ebba ända från barndomen, och eftersom hon var mycket intresserad av engelska och franska så var det språklärare hon ville bli. Men, hennes föräldrar tyckte att hon skulle bli något inom musiken, vilket Ebba gick med på. Hon tyckte ju trots allt att det var roligt att spela. Någon tanke på att bli solist hade hon absolut inte och, om hon nu var intresserad av att undervisa, då låg det nära tillhands att bli musiklärare. Efter en tid på gymnasiet blev Ebba trött på skolan. Hon hade då börjat att ägna allt mer tid åt sitt spelande, som så småningom gjorde att hon slutade i gymnasiet och började på folkhögskola med kyrkomusikerlinje. Att döma av Ebbas beskrivning av undervisningen på folkhögskolan är det uppenbart att hon trivdes bra och var nöjd med undervisningen. På frågan om hur hon tyckte lärarnas pedagogik och undervisning var, svarar hon:

Den var bra. [Speciellt] han som vi hade i piano och musiklära. Det var mycket väl upplagt. ... Det var struktur på det, kan man säga.

Efter avslutad folkhögskola blev det ett års studier i musikvetenskap och sedan sökte hon in på musikhögskola. Ebba kom dock inte in första året, utan fick förbättra sina kunskaper ytterligare för att året därpå komma in i pedagogklassen med piano som huvudinstrument och blockflöjt som biinstrument.

Vi kommer nu in på hur undervisningen på hennes tid vid musikhögskolan var och efter en stund frågade jag Ebba hur det var med metodikundervisningen på piano. Efter ett kort skratt säger Ebba:

Ja, det var såhär att vi hade ingen metodikundervisning kan man väl säga. Vi hade övnings elever, men det var aldrig någon som var där och kollade någonting. ... Jag hade väl tre fyra stycken [övnings elever], eller vad det var. ... Vi kunde göra vad som helst.

På frågan om hur metodiken var på blockflöjt kom följande svar:

Ingenting. Jo! Nej! ... Det var ingenting. Det var lite på lektionerna, så där. Det flöt så där, va. Det var ingen reda med det ... Konstigt! Man skulle [bara] ha det bra där. Man spelade och...

Nutid

I sin gärning som lärare har Ebba hittills inte haft någon tanke på vad styrande politiker och chefer svarar hon:

Nej! Jag kör mitt eget. Jag satsar på kvalité. Jag satsar inte på [mängden]... Det ska finnas gott om tid för eleverna.

Men även om hon framhåller att det ska finnas gott om undervisningstid så ser hon inte eleverna som presumtiva konsertmusiker. Vad det gäller speltraditioner, repertoar och liknande, framhålls att det ska vara roligt att spela och att skalor och övningar kan komma in då och då. När det gäller repertoaren på blockflöjt så blir det mycket barockmusik, men även modern musik.

Sin inspiration till undervisningen hämtar Ebba bland annat via kollegor, som hon träffar på sin skola och vid studiedagar. Hon håller sig också uppdaterad på vad nytt, i form av skolor och låtar, som kommer ut i marknaden. Ebba framhåller även att hon ofta spelar tillsammans med sina elever, vilket hon anser vara en garanti för att hon får låtar som hon själv tycker om. Hit räknas även så kallat "poppiga" låtar. Att ta fram musik som eleverna tycker är trist, är meningslöst. För övrigt kan hon inte komma på någonting som är tråkigt inom hennes repertoar. Ibland kommer elevernas föräldrar med önskemål om repertoar och om inriktningen på undervisningen. Det kan till exempel vara föräldrar som tycker att deras barn inte ska behöva spela efter noter.

Under samtalet framkommer det att ledstjärnan i Ebbas undervisning är att det ska vara roligt att spela, vilket hon själv säger att hon får bekräftat av elevernas föräldrar. Hon betraktar sig själv som en glad och trevlig lärare, som vill dela med sig av sin entusiasm. Hon uttrycker det såhär:

Man måste peppa hela tiden. Alltså, det ska vara roligt! Det är många föräldrar som säger att det är så bra med mig, för att de [eleverna] tycker det är kul, de får göra roliga saker. Kom igen nu! Det här är också kul".

När vi sedan pratar helt allmänt om och kring instrumentalundervisning kommer vi in på lektionstidens längd. Ebba påpekar att varje elev borde ha lektioner på minst 25 minuter. Hon berättar att det finns musikskolor som har differentierad tid, det vill säga eleverna kan välja på 20, 30 eller 40 minuters lektioner. Hon ger även förslag på hur en lektion skulle kunna se ut. Hennes huvudsakliga argument för längre lektionstid är att eleverna får spela mer. Beträffande enskild undervisning eller gruppundervisning är hennes önskemål att ha bådadera. Grupplektionerna kan då bland annat användas till att ge eleverna tillfälle att spela upp för varandra.

Dom får spela längre då och så hinner man ju mycket. Eller tre på 40 minuter är jättebra.

Under vårt samtal jämför vi instrumentalundervisningens 20-minuters lektioner en gång per vecka med idrott, där utövarna oftast kommer flera gånger i veckan. På frågan om hon tror det skulle vara positivt för eleverna med lektion mer än en gång per vecka, blir svaret spontant:

Ja, det tror jag. För det där med att gå och spela upp sin läxa, och det ska vara läxa hela tiden. De kanske skulle lära sig mycket mer då.

När vi pratar om Ebbas egna musicerande framkommer det att Ebba för tillfället känner sig ganska trött och lite "nergången". Men hon påpekar att när hon träffar sina elever så kommer trots allt inspirationen. Det vill säga, det är eleverna som ger henne inspiration. Att gå och lyssna på konserter hinner hon inte med så mycket nu för tiden, och att själv ge konserter har det blivit mindre av sedan hon skaffat barn.

5.1.7 Ulrik – stråk

Uppväxt

Ulrik kommer från ett hem där musik var en naturlig del av vardagen. Hans far var bland annat kantor och hans mor, som var lärare, spelade piano. Ulrik var under sin uppväxt ofta med när hans far tjänstgjorde i kyrkan. Han fick då hjälpa till med en del praktiska sysslor som att registrera orgeln, tända och släcka ljuset i kyrkan, sysslor som han tyckte var spännande. Trots att Ulrik tidigt var med i musikaliska sammanhang började han själv inte spela förrän vid tretton års ålder. Sång hade han däremot börjat med redan före skolåldern och han dansade även folkdans under sin barndom. Inspirationen till att börja spela instrument fick Ulrik vid ett sommarläger, där han på grund av sin vackra sångröst, blev tillfrågad av en ledare om han inte ville börja spela. Om sin sena start säger han:

Jag har växt upp till musik, men jag började inte spela förrän jag var tretton år för mina föräldrar tyckte initiativet skulle komma från mig själv

Även om hans förste lärare representerade folkmusiktraditionen, var undervisningen mestadels klassisk och traditionell. Målet med undervisningen var att lära ut de instrumenttekniska grunderna på ett "riktigt sätt".

Musikundervisningen under Ulriks skoltid verkade ha varit av ganska ordinär kvalitet, där sång och musiklyssnande dominerade. Ulrik berättar:

Det var Gröna visboken vi sjöng ur. Vi fick i princip välja vad vi ville sjunga och vi ville alltid sjunga Kökspolka på sidan 112, som vår lärare ackompanjerade på orgeln. ... På högstadiets musiklektioner var det mer ordnat. Då hade vi en utbildad musiklärare. Han var bra. Vi fick prova lite instrument, sjunga och lyssna på musik från olika delar av världen. Men det blev ändå ganska flummigt för eleverna tog det inte riktigt på allvar. Vi var bara några stycken som var musikintresserade.

Under gymnasietiden – samhällsvetenskaplig linje – tog spelandet helt över, vilket gjorde att Ulrik slutade gymnasiet redan efter ett år. Musikundervisningen på gymnasiet var av "acceptabel klass". Musikläraren där ordnade samlingar med skolans spelande elever, bland annat en improvisationskurs i jazz. Ulrik fick också en ny instrumentallärare, vars metodik passade honom perfekt. Ulrik berättar:

Man visste vad man skulle göra när man kom hem. Han musicerade med mig på lektionerna vilket gjorde att man fick höra hur det skulle klinga. Jag var alltid helt fylld av lust för att spela när jag kom hem, och den lusten varade i flera dagar.

Ulrik var under denna tid även med om att i sin hemtrakt starta en mindre ensemble som han så småningom kom att bli ledare för.

Utbildning

Anledningen till att Ulrik sökte till musikhögskola var att han ville bli musiker. Men han fick söka fyra gånger innan han kom in och under tiden växte tanken på att bli lärare fram. På musikhögskolan blev det dock ingen musikpedagogisk examen. Studierna tog slut efter ett och ett halvt år, vilket han förklarar med att

Jag hade nått mitt mål att komma in. Sedan hade jag inget tydligt mål längre, för jag var inte intresserad av att ägna så mycket tid till att öva och spela resten av mitt liv. Det fanns för många saker som intresserade mig och som jag ville utveckla.

Bland de saker som Ulrik uppenbart tycker är roligt att jobba med och som han under samtalets gång flera gånger återkommer till är teater, övergripande kulturfrågor och hantverk. Det är uppenbart att Ulrik ser sin musik som en del av ett större sammanhang.

Ulrik riktar en stark kritik mot musikhögskolans undervisning. Han nämner att läraren var en turnerande solist som inte hade någon större erfarenhet av att undervisa. Ulrik tror att han var en av hennes första elever. På frågan om lärarens undervisning någon gång inspirerat honom i den egna undervisningen, svarar Ulrik något tvetydigt:

Nä, snarare visade hon mig hur man *inte* ska undervisa. Men jag måste ändå säga att jag lärt mig en hel del av henne. Även om det var under 'pistolhot' ”.

Trots "pistolhotet" blev det inte någon utökning av Ulriks repertoar. Hans lärare ansåg att Ulriks teknik var för dålig till att öva in nya stycken, vilket fick till följd att nästan all undervisning bara bestod av tekniska övningar. Trots sina tekniska brister deltog Ulrik i högskolans symfoniorkester, en verksamhet som han inte själv tyckte att han var mogen för. Han säger:

Jag kände att jag inte hade den säkerhet som behövdes för situationen. Jag har större säkerhet solistiskt och det är det som jag fortfarande tycker är intressant att jobba med. ... och det är inte för att jag vill framhålla mig själv som musiker utan det är mer att jag tycker det är jobbigt att ingå i ett kollektiv. Jag känner mig ofri där.

Nutid

Ulriks studier vid musikhögskolan följdes av något som man skulle kunna kalla en "Sturm –und – drang – period" där musiken fick konkurrens från andra kulturaktiviteter. Det började med att Ulrik återvände till sin hemort och tog itu med ett teaterprojekt. Ett projekt som han hade haft i tankarna under flera år. Under samma period vaknade även intresset för instrumentalundervisning och han tog därför kontakt med några lärare för att få auskultera vid deras lektioner och att undersöka om läraryrket var något för honom. Hans auskultationer, där han var med på olika lärares lektioner, läger och kurser, kom att bli hans första kontakt med musikskolevärldens pedagogik. Efter en tid började han själv att undervisa.

Så småningom tog också undervisandet mer och mer av hans tid. När jag på frågan om varför det blev undervisning och om han tänker fortsätta med detta, svarar Ulrik:

Jag är biten på att undervisa nu. Jag tycker att det mesta har gått bra. Jag känner att jag gör ett bra jobb och mycket beror på att jag ser resultat hos eleverna.

Att spela *måste* vara roligt annars kan man lika gärna låta bli. Under denna devis bedriver Ulrik sin undervisning. Han hänvisar till sig själv som ett exempel på en människa som haft svårt att fullfölja en del av sina projekt, på grund av att de inte alltid varit så stimulerande. Han säger

Jag har ju alltid fått göra det som jag själv tyckt var roligt. Har det känts tråkigt eller tagit emot, så har jag slutat.

För att hitta framkomliga vägar hos elever, som av en eller annan anledning inte hänger med i undervisningen, ändrar Ulrik ibland radikalt elevens repertoar. Och om någon elev inte har övat eller är allmänt håglös, använder Ulrik lektionstiden till att spela och göra något musikaliskt. Han säger:

Vi sitter inte ner och pratar bort lektionen utan jag försöker spela och göra någonting musikaliskt varje gång.

Beträffande chefer och andra överordnades styrning av undervisningen, anser Ulrik att han, på grund av sina korta anställningar som vikarie och timlärare, inte har någon större uppfattning eller erfarenhet som han kan saluföra. Han säger:

Jag har egentligen bara erfarenhet av en chef som jag jobbat med under en längre tid, och nu en kortare tid med en annan. Jag tror jag haft tur, för erfarenheterna är att båda två var, och är, oerhört engagerade i det som de förutsatt sig att skapa på musikskolan.

Han säger vidare att han haft ganska fria händer att sköta sin undervisning, och att han har haft stor hjälp av sina kollegor. Med dessa har han kunnat diskutera repertoar, undervisningsknep m.m. Ulrik berättar också att han för tillfället håller på med en suzukiutbildning. En utbildning som han uppskattar mycket.

Ulrik ser inget konstigt i att kunna anpassa sin undervisning för olika sociala grupper av elever. Här hänvisar han till ”den nya läroplanen”, vilken jag förmodar är ÖLA 2000 och framhåller:

Enligt den nya läroplanen [Öla 2000] går det ju mer och mer att lägga upp undervisningen som man tycker är bäst. Det är kanske inte helt rättvist alla gånger att man slår ihop [lektionerna] och har flera elever samtidigt under en längre tid för att kunna ge en annan elev, som tiden inte räcker till för, längre lektionstid.

Vi diskuterar en del om lektionernas längd och Ulrik kommer så småningom fram till att 20 minuter per elev är ett minimum och att han tycker att en del elever inte behöver mer. Han berättar också att han ibland har fyra elever på fyrtio minuter. När jag efter en längre tid ringde upp Ulrik berättade han bland annat att han nuförtiden undervisar mycket i grupp, och att han tyckte det var roligt. Han framhöll dock att gruppundervisning fordrar lite extra tid för de elever som har svårt att hänga med.

Sin kraft och inspiration till att undervisa hämtar Ulrik i sin envishet och vilja att bevisa att det går att undervisa så att man kan komma någonstans med eleverna. En del inspiration kommer från hans första lärare, som trots, att han inte hade någon utbildning, hade denna förmåga. Ulrik säger:

Han spelade själv och kunde visa hur det skulle låta på ett väldigt handfast och förklarande sätt. Sen har jag träffat andra lärare som verkligen har tänkt över pedagogiken. De har gett mig stor inspiration.

Ulrik känner intuitivt att han är en bra lärare och anledningen härtill tror han ligger i att han fostrats av föräldrar som varit lärare, vilket gjort och fortfarande gör att pedagogiska frågor ofta diskuteras hemma vid köksbordet. En annan förklaring till hans fallenhet för att undervisa, förmodas ligga i att han inte började spela på allvar förrän han var ca 16 år. Detta gjorde att han kom i kontakt med svårigheter på ett annat sätt än vad ett barn gör. Här exemplifierar, Ulrik och drar paralleller, med den norske violinisten Terje Moe Hansen, som började spela när han var tjugo år och som efter en kort tid kom in på musikhögskolan i Oslo. Ulrik säger:

Han [Terje] hade kommit underfund med att det fanns olika pedagogiker för barn respektive vuxna och att man kan nå samma resultat om man angriper svårigheterna på olika sätt.

Under det senaste året har Ulrik haft deltidsledigt som frilansmusiker, vilket han vill fortsätta med. Han säger:

Det var ju som musiker jag började min bana.

5.1.8 Monica – stråk och piano

Uppväxt

Monica kommer från ett hem där föräldrarna var mycket intresserade av musik. Hennes far spelade gitarr och piano och båda hennes föräldrar sjöng i kör. Föräldrarna träffade för övrigt varandra just i körsammanhang. Inspirerad av sin bror, som spelade piano, kom Monica tidigt igång med att spela på gehör. Metoden att lära in melodier genom att lyssna på förebilder tycker Monica är väldigt likt Suzukimetoden. En metod som hon senare i livet kom att använda i stor utsträckning i sin undervisning. Monica beskriver i positiva ordalag om hur hon började spela piano. Hon berättar bland annat:

Jag har en äldre bror som är mycket duktig, och jag fick spela ur samma skolor som han haft. Eftersom jag hört alla bitarna många gånger innan så blev det nästan Suzukimetoden. Jag lärde mig aldrig läsa noter från början, men jag fick mycket beröm, vilket gjorde att jag tyckte det var väldigt trevligt.

Bland de lärare som Monica haft är det speciellt en som hon tycker har betytt mycket för hennes utveckling. För honom spelade Monica även blockflöjtskvartett och sjöng i kör.

Musikundervisningen på mellanstadiet, som klassläraren själv hade hand om, beskrivs i positiva ordalag. Det sjöngs mycket och Monica fick även spela mandolin och tramporgel. Tyvärr var minnena från musikundervisningen i läroverket inte lika positiva som de var från grundskolan. Monica belyser detta med följande incident som hon väl kommer ihåg. Det var när hon frågade sin musiklärare om hon kunde få lektioner av honom och blev avspisad enligt följande:

'Jag har inte hur mycket tid som helst och det finns andra som är mycket duktigare.' Sånt där vill man ju som elev helst inte höra. Jag kommer ihåg att jag tog det väldigt hårt ... Han [läraren som avspisade henne] var ju musikdirektör, Gud bevars, och god vän med mina föräldrar. Dom förstod aldrig min olycka.

Vid 15-års ålder kom Monicas musicerande in i kamratkretsen. Vilket till stor del berodde på kyrkan, där hon via kören kom i kontakt med äldre kamrater som spelade. Inte förrän i 16-årsåldern började Monica spela stråkinstrument. Hon tyckte det var lätt och så småningom kom det att bli hennes nuvarande huvudinstrument. Om detta berättar hon:

Jag tyckte det var lätt som en plätt! Detta berodde kanske på att min lärare inte var så duktig på att spela ... Han var egentligen klarinettist inom militärmusiken – mycket trevlig – och han tyckte att jag var så duktig, vilket resulterade i att det gick jättefort. Vi avverkade spelboken väldigt fort och jag fick uppfattningen att det var vansinnigt lätt att spela.

Efter ett år blev det undervisning för en betydligt mer avancerad lärare. Undervisningen blev så pass framgångsrik att Monica redan efter ett år kom in på musikhögskolans solistlinje.

Högskoleutbildning

Monicas dröm var att bli orkestermusiker, inte lärare. Att det ändå blev läraryrket berodde på flera faktorer, där det mest avgörande var att Monica saknade en hel del grundteknik. Detta gjorde att hennes lärare såg sig tvungen att ta sig an Monica lite extra för att sätta tekniken på plats. Monika säger:

Hon var otroligt duktig, snäll, positiv och väldigt metodisk. Hon förstod att jag inte hade spelat så länge och att jag saknade rätt mycket i den fasta grunden. Hon tog åt sig det där och tog allting från början på ett lugnt, uppmuntrande och metodiskt sätt.

När Monica efter tre år hade gått ut solistlinjen sökte hon, efter sin lärares uppmaning, in på dåvarande pedagoglinjen. Anledningen var inte att i första hand utbilda sig till lärare, utan snarare att få ytterligare något år på högskolan. I och med att det var en pedagogisk linje, så blev det även till att försöka sig på undervisning. Monica fick, under överinseende av sin lärare, undervisa så kallade objektelever. Uppenbart väckte detta ett så pass stort intresse hos Monica, att hon började fundera på om det inte var dags att slopa planerna på att bli orkestermusiker och satsa på läraryrket i stället. Hon säger:

Ja det gjorde jag faktiskt [lämnade sina planer på att bli orkestermusiker] när det gick upp för mig att jag då måste öva fruktansvärt mycket. Jag tror detta berodde på att jag började så sent, vilket gjorde att jag hade en 'black om foten'. Annars var det nog så att även efter fem år, när jag tagit min examen, var jag fortfarande inställd på att bli orkestermusiker. Det är ingen status att vara musiklärare.

Monicas lärare var i sin barndom klassad som något av ett underbarn. Detta gör att Monica i sin bedömning av henne som metodiklärare ställer sig frågan om hon kunde sätta sig in i vanliga elevens problem när det gällde att lära sig spela. Men när Monica beskriver henne, framgår det att lärarens erfarenheter av ergonomiska problem, som hon fått genom en olycka, hade gjort henne till en lärare som var väl införstådd med Monicas tekniska problem. Kanske var det detta som gjorde att Monica "vaknade" för läraryrket. När vi efter en stund kommer in på viken metodik hon lärde sig på högskolan när det gällde nybörjareundervisning, berättar Monica så här:

Om man jämför med mina praktikanter som jag har nu, så hade vi inte så värst mycket metodik då. Man hade ingen praktik ute på de kommunala musikskolorna som man har nu. Detta har jag saknat väldigt mycket och därför tycker jag att de som nu går på högskolorna ska vara glada för att de får sådan praktik.

Efter musikhögskolan flyttade Monica utomlands för att fortsätta med sina studier. Hon hade då ännu inte gett upp hoppet om att bli orkestermusiker.

Nutid

När Monica, efter några år, kom tillbaka till Sverige blev hon timanställd vid en kommunal musikskola. Hon hade då inte undervisat på länge och hon tyckte inte att det kändes bra. Dessutom bedrevs undervisningen i ett klassrum på en grundskola där det inte fanns några kolleger i närheten. Kollegor med vilka hon kunde diskutera pedagogiska problem, hämta undervisningstips eller råd. En ganska naturlig fråga blir då: Hur förberedde du din undervisning? Monica svarar:

Nej, det tror jag inte att jag gjorde [förberedde undervisningen]. ... Jag kände mig fruktansvärt osäker och inte alls som på senare år när man vet precis hur man ska göra. Jag tror det har med att göra att man inte fick någon praktik på musikhögskolan. Vi hade ju ingen erfarenhet om hur det gick till ute på de kommunala musikskolorna ... Sen tror jag också att jag inte var speciellt motiverad att ha elever.

Monicas inställning till musikskolans ledning ligger på det rationella planet, och när diskussionen kommer igång om chefer och politikens betydelse för verksamheten blir det till en ekonomisk diskussion, där den korta undervisningstiden hamnar i fokus. Monica berättar att hon ger sina elever mer tid än vad hon får betalt för – hon vill helst ha 30 minuter per elev samt gruppspel. Hon känner en viss frustration över sin situation och säger:

Politiker och 'såna' har ju sett till att det inte finns så mycket pengar och att vi får kortare undervisningstid, vilket är ett helsike. ... Jag har ju kommit på det att om man slår ihop två elever så får man 40 minuter. På min musikskola sa man i höstas att 'nu tar vi in alla som söker i årskurs tre'. Då blev det gruppundervisning, vilket innebar att vi fick ta in 3-5 elever på 40 eller 60 minuter.

Eftersom Monica strävar efter att få barn och ungdomar intresserade för sitt instrument, försöker hon skapa nya traditioner i sin undervisning. Detta innebär bland annat i att elevernas repertoar inte bara består av klassisk musik med tillhörande traditionella teknikövningar. Hon säger:

Det går ju att spela både rock and roll, folkmusik osv. Ja, jag försöker få eleverna att inse att de valt rätt instrument. ... Teknik och musik kan väl gå hand i hand? När man kommer till en skojig låt och det finns något man inte gjort förut på instrumentet så tar man tillfället i akt att presentera det nya.

Det är stor skillnad på hur Monica undervisar i olika kommuner. Hon hävdar att hon gör olika beroende på vilket plats eller kommun hon jobbar i, och detta även om det bara är en mil mellan platserna. Samhället är segregerat och därför finns det en del platser där man klart kan urskilja de hem i vilka den klassiska musiken står i hög kurs och där ofta föräldrarna hjälper sina barn med musikaktiviteterna.

När jag senare kompletterade intervjun framkom det att Monica haft problem med sin chef. Det gällde då tolkningar av avtalet, ÖLA 2000, där chefen hade uppfattningen att Monica skulle vara på skolan från kl. 10.00 till 20.00. Hon försökte resonera med sin chef om detta och berättar:

Trots att jag bönade och bad om ändring blev jag totalt överkörd av alla, inklusive mina kollegor, företagsläkare etc. Med påföljd att jag nu är förtidspensionerad.

5.2.9 Sammanfattning av resultat

I följande sammanfattning exponerar jag de uttalanden som direkt kan härledas till kriterierna uppväxt, högskoleutbildning och till nutid. Sammanfattningen kan betraktas som en kodning eller systematisering som ligger till grund för det analytiska arbetet.

Henrik <i>Uppväxten</i>	Högskoleutbildning	Nutid
<ul style="list-style-type: none"> - Inga spelande föräldrar. - Svagt stöd från föräldrarna. - Inspiration via popmusik, klassik musik och musiklärare i skolan. - Ägnade mycket tid åt musik. - Började som autodidakt. - Inspiration av lärare i grundskolan. - Ensamt sökande efter kunskap. - Dåligt instrument den första tiden. - Initialsvårigheter. - Ansåg att man måste kunna noter. - Fick sin första instrumentallärare under gymnasietiden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Musikerlinjen. - Kompletterade för säkerhets skull med pedagogutbildning. - Inte nöjd med metodikundervisningen. - Inga ambitioner att bli lärare. 	<ul style="list-style-type: none"> - Förberedelsen tar tid - Följer oftast en bok - Har en plan för elevernas spelande. - Snäv repertoar. Vill helst undervisa i klassik musik. - Lämnar gärna över elever till kollegor som har annan repertoar. - Roligt att undervisa men undervisningen kväver det egna spelandet. - Tveksam till lärarjobbet. - Svårt med inspirationen. - Får sällan spela musik som han tycker är rolig. - Känner sig accepterad som klassik musiker. - Vill ha kombinationstjänst pedagog – musiker.

Kerstin <i>Uppväxten</i>	Högskoleutbildning	Nutid
<ul style="list-style-type: none"> - Spelande föräldrar och syskon. - Spelandet en självklarhet. - Inspirerad av syskon. - Sjöng i kyrkokör. - Ingen speciell inspiration från skolan. - Instrumentallärare av skiftande kvalité från starten. - Spelandet blev roligast under gymnasietiden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogutbildning. - Lagom nöjd med metodiken. - Ingen ambition att bli musiker. 	<ul style="list-style-type: none"> - Naturligt att vara lärare. - Hittar på "rolig" musik till eleverna. - Bred repertoar. - Spelboken styr inte. - Söker ständigt ny repertoar. - Värnar om traditioner. - Använder material som känns säkert. - Mycket kontakt med elevernas föräldrar. - Ser elevens undervisning i ett långt perspektiv. - Spelandet ska förgylla tillvaron. - Spelandet ger olika dimensioner i livet. - Beaktar elevernas sociala miljö. - Inspiration av andra lärare. - Samarbetar med olika lärare. - Inspirerande att spela i orkesterföreningen. - Musikskolans ledning viktig. - Glest med konsertbesök utanför tjänsten.

Sten <i>Uppväxten</i>	Högskoleutbildning	Nutid
<ul style="list-style-type: none"> - Modern dansare. - Fadern amatörmusiker. - Inspiration av sin far. - Började som autodidakt. - Delvis inspirerad i grundskolan. - Musikgymnasiet stor inspirationskälla. - Första instrumentalläraren på gymnasiet. - Fick kamrater tack vare musikprogrammet på gymnasiet. - Inget spelande utanför skolan. - Sysslat en hel del med ljudteknisk apparatur. - Spelade utan noter. 	<ul style="list-style-type: none"> - I huvudsak jazzstudier. - Ångrade att han inte kompletterade med klassisk musik. - Inte främmande för att bli musiklärare. - Metodikundervisningen var dålig. 	<ul style="list-style-type: none"> - En slump att han blev musiklärare. - Erfarenhet som musiklärare på grundskolan. - Anpassar sin undervisning efter rådande förhållanden. - Viktigt att få kontakt med eleverna och utnyttjar deras kreativitet. - Bra kontakt med föräldrarna. - Anser sig vara jazzmusiker. - Lyhörd för musikskolans ledning. - Genren ej det väsentligaste. - Musicerande i första hand. - Inspireras av elevernas framsteg. - Glest med konsertbesök utanför tjänsten.

Ivar <i>Uppväxten</i>	Högskoleutbildning	Nutid
<ul style="list-style-type: none"> - Mycket spelande inom familjen och släkten. - Traditioner inom främst klassik musik. - Hade instrumentallärare från starten. - Tyckte det gick lätt att lära sig spela. - Spelade mycket utanför hemmet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inga svårigheter att komma in på musikhögskola. - Musiker- och pedagogutbildning. - Inget speciellt bekymmer med metodiken. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jobbat som symfonimusiker, men övergick till undervisning på grund av familjeskäl. - Bär sina traditioner vidare. - Första tiden som lärare undervisades eleverna enligt "konservatoriemodellen". - Reflekerat över sin metodik. - Inspiration genom att även undervisa på högskola. - Anser att hans elever är kulturellt präglade av sina hem. - Vill själv bestämma över sin undervisning. - Klarar sig bäst med sin egen metod. - Gärna gruppundervisning. - Situationsrelaterad repertoar. - Ständigt på jakt efter nya låtar. - Har kvartssamtal med föräldrar. - Har aldrig tråkigt - Ser sig ibland som en socialarbetare. - Jämför undervisningen med idrott. - Att undervisa är ett sätt att leva.

Arne Uppväxten	Högskoleutbildning	Nutid
<ul style="list-style-type: none"> - Inga spelande föräldrar. - Genomgick musiktest. - Började sitt första musicerande i blåsorkester. - Första läraren var amatör. - Lärarbyte fick stor betydelse. - Spelade mycket i blåsorkester. - Inspirerad av sina spelkompisar. - Musiken i grundskolan gick spårlöst förbi. - Uppmuntrades av lärare i grundskolan att söka till musikgymnasium. - Träffade sin första utbildade instrumentallärare på gymnasiet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ville bli musiker. - Sökte till pedagogklassen på grund av att han tyckte hans teknik inte motsvarade vad som behövdes för att bli yrkesmusiker. - Hade det instrumentaltekniska i fokus. - Var inte nöjd med metodikundervisningen. 	<ul style="list-style-type: none"> - "Gled" in i läraryrket. - Metod utifrån elevernas förutsättningar. - Undervisningen är starkt fokuserad på att ge eleven en bra teknik. - Utgår från att eleverna ska spela i orkester. - Klara linjer i sitt undervisningsmaterial. - Konsekvent i spelböckerna. - Inget "lösbladssystem". - Sätter upp mål. - Fasta moment med tekniska övningar. - Rädd att eleverna ska öva in fel. - Starkt kritisk mot 20-minuters modulerna. - Välplanerade lektioner. - Progressivt tänkande. - Starkt engagemang i elevernas sociala liv. - Kritisk till sina egna första lärare.

Ebba Uppväxten	Högskoleutbildning	Nutid
<ul style="list-style-type: none"> - Mycket musik hemma. - Föräldrarna spelade. - Började spela vid 4-års åldern. - Tyckte mycket om sin första lärare, som hade lätta klassiska stycken. - Ny bra lärare med "tyngre" stycken. - Starkt engagemang inom kyrkans musikliv. - Uppmuntrad till att spela i grundskolan. - Refererade till Skolradions musikhäfte. - Roligt med musik och bra teori på högstadiet och gymnasiet. - Ville bli språklärare, men modern tyckte att hon skulle välja musik. - Ingen tanke på att bli solist. - Målinriktat spel från 16 år. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folkhögskola med bra musikutbildning. - Musikvetenskap. - Pedagogutbildning på musikhögskola. - Inte nöjd med metodikutbildningen. Förstod inte vad skolan menade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser inte eleverna som blivande konsertmusiker. - Tycker musik är allmänbildande. - Nivårelaterad, men ej åldersrelaterad, repertoar. - Inspiration av kollegor och via fortbildningsdagar. - Inspirerar eleverna till att tycka det är roligt att spela. - Inga trista låtar. Blandad repertoar, men en hel del barockmusik - Vill ha gott om tid till eleverna, vilket gör att hon gärna har gruppundervisning. - Vill satsa på kvalitet. - Kan tänka sig grupplektioner. - Är kritisk mot läxor. - Hinner inte gå på konserter. - Känner sig nedgången, men eleverna inspirerar. - Ingen tanke på vad musikskolans chefer och politiker tycker och tänker.

Ulrik Uppväxten	Högskoleutbildning	Nutid
<ul style="list-style-type: none"> - Föräldrarna spelade. - Hjälpte tidigt sin far, som var organist, med orgelspelet i kyrkan. - Sjöng och dansade. - Sjöng mycket på låg- och mellanstadiet. - Musikalisk inspiration på högstadiet och gymnasiet. - Började sent med instrument. - Förtjust i sin första instr. lärare - Spelade i symfoniorkester. - Startade egen ensemble. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ett flertal försök innan han kom in på musikerlinjen. - Ansåg sig ha dålig grundteknik. - Tyckte undervisningen visade hur man <i>inte</i> skulle göra. - Ville inte ägna tid åt att öva. - Hade många andra intressen. - Slutade musikhögskolan efter tre terminer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sturm-und-drang-period. - Sysslade med olika kulturaktiviteter. - Tyckte om att undervisa. - Diskuterar pedagogik med sina föräldrar. - Sökte efter ”musikvärldens pedagogik”. - Inspiration från sin första lärare. - Att spela måste vara roligt! - Individanpassad repertoar. - Spelar gärna med eleverna. - Vill se resultat. - Använder ofta gruppundervisning. - Känner sig som en bra lärare. - Vill fortfarande vara musiker. - Varvar sin lärargärning med spelningar.

Monica Uppväxten	Högskoleutbildning	Nutid
<ul style="list-style-type: none"> - Musicerande föräldrar. - Inspirerad av sin bror. - Började spela på gehör. - Fick mycket beröm av sin omgivning. - Klassad som underbarn. - Deltog i kyrkans musikliv. - Spelade mycket med sina kamrater. - Tyckte om sin lärare. - Skolans musikliv får både ”ros och ris”. - Började sent på sitt ”nuvarande” huvudinstrument. - Tyckte det var lätt att spela. 	<ul style="list-style-type: none"> - Musikerutbildning. - Drömde om att bli orkestermusiker. - Blev uppmanad att komplettera med pedagogutbildning för att få längre tid på musikhögskolan. - Metodikundervisningen visade inte hur man tekniskt sätt ska spela, snarare inspirerade den till fortsatt spelande. - Inspirerad till läraryrket genom sin övningsundervisning. - Efter högskolan blev det studier utomlands. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kände sig ensam, osäker och utlämnad den första tiden som lärare. - Var i början omotiverad. - Fokuserad på de korta lektionerna. - Börjat med gruppundervisning. - Försöker få in olika genrer i sin undervisning. - Tekniska övningar ses endast som ett komplement till det huvudsakliga, lustfyllda, spelandet. - Vill väcka ett större intresse för sitt instrument. - Försöker skapa nya traditioner. - Kritisk mot den politiska ledningen. - Problem med chefen.

5.2 Analys utifrån frågeområdena

Analysen utifrån frågeområdena belyser en del faktorer, indelade i kategorier, som kan ha varit styrande för idéernas uppkomst hos de intervjuade lärarna. Jag har valt att kalla dessa faktorer för minnesbilder. Dessa minnesbilder, som sträcker sig från barndom till nutid, består oftast av vardagliga situationer både från hemmet och utanför, och bilderna varierar från positiva till negativa upplevelser och händelser. Ibland sägs det rent ut att minnesbilderna påverkar, eller har påverkat, deras pedagogiska inställning till undervisningen. Figur 3 visar vilka faktorer som valts ut och från vilka jag tror mig kunna se embryot till svaret på forskningsfrågan. I den efterföljande texten förs ett resonemang som försöker visa i vilket avseende som minnesbilderna kan tänkas generera pedagogiska idéer.

Uppväxt	<ul style="list-style-type: none">– Spelande föräldrar, syskon och kamrater.– Första kontakten med instrumentet.– Grundskola och gymnasium.
Högskoleutbildning	<ul style="list-style-type: none">– Musikerutbildningen.– Pedagogutbildningen.
Nutid	<ul style="list-style-type: none">– Musikskolans ledning och kolleger.– Undervisning.– Elev- och föräldraengagemang.– Repertoar/genrer.– Eget spelande och fortbildning.– Erfarenheter som påverkat undervisningen.– Samhällssyn.

Figur 3. Kategorisammanfattning utifrån frågeområdena.

5.2.1 Uppväxt

Spelande föräldrar, syskon och kamrater. Av de intervjuade som kom från ett hem där musiken hade en framträdande plats finner vi att minst en förälder spelade och ofta nämns även spelande syskon. Detta har förmodligen gett en gynnsam utgångspunkt och inspirationskälla till att börja spela, och fanns det spelande syskon, oftast äldre, så tjänade dessa som förebild. Kerstin uttrycker det såhär: ”det var nog bara självklart att man skulle spela”. En av lärarna, Sten, avviker dock något från mönstret. Här var modern yrkesdansare, vilket fick till följd att det spelades en hel del balettmusik i hemmet. Musik som inte verkar ha haft någon avgörande betydelse som inspirationskälla. Däremot tillskrivs fadern, som var amatörtrubadur, en avgörande betydelse. Sten säger här: ”Trots att det var mor som hade det som yrke så var det ändå far som kickade igång mig.” Det var också av honom som en del grundläggande instrumentalkunskap inhämtades.

Två av lärarna, Henrik och Arne, hade föräldrar som inte spelade och där musik inte hade någon framträdande plats i hemmet. De framhåller att föräldrarna, av förklarliga skäl, inte varit speciellt pådrivande eller uppmuntrande. Spelandet kan mer eller mindre betraktas som deras eget val utifrån förutsättningar som inte föräldrarna velat eller kunnat påverka i nämnvärd utsträckning. Här är det då faktorer som exempelvis musikprogram i TV och engagemang i orkester som tjänat som inspirationskälla. Det framhålls också att det uppstod en del basala problem med instrumentanskaffning, notinläring och grundteknik när man inte hade tillgång till utbildade lärare eller helt saknade lärare. Uttalanden som ”Jag kunde inte klara det för man måste kunna läsa noter... begrep liksom inte det där med notläsning” (Henrik) belyser detta.

De lärare som kom från hem där ingen av föräldrarna spelade, eller där musiken inte hade en framträdande roll, nämner ej heller någon person i bekantskapskretsen som skulle ha kunnat vara musikalisk inspiratör. Hos en del av lärarna har någon form av musikaliskt utövande skett i kyrkan. Ivar nämner sin släkts djupa traditioner inom musiken och där flera av dem var yrkesmusiker. Om det inom blåsmusikkåren där Arne "fostrades" fanns någon koppling till hans övriga familj framgår inte.

Starten. Hur kom lärarna igång med sitt spelande? Några av lärarna nämner att de började i tidig ålder och överlag ser det ut som om musikintresset har börjat tidigt och sedan på olika vägar lett till något slag av lärdomskälla eller lärareledd undervisning. Vi ser olika musikaliska inkörsportar som exempelvis Henrik som började spela vid 12 års ålder och som kämpade en längre tid utan någon större hjälp av någon lärare. Sten beskriver sin barndom som "icke lycklig" och började sitt instrumentalspel som en slags terapi. Monica inspirerades tidigt av sin bror och startade sitt spelande på gehör, och Arne av blåsorkestern han kom i kontakt med.

Grundskola och gymnasium. Det framkommer att inspirationen från grundskolans musikundervisning varierar från att ha gått spårlöst förbi till att ha varit ganska uppskattat. Följande exempel finns att peka på: Henrik säger att "De musikaliska upplevelserna var inte många" medan Kerstin uppfattade musiklektionerna som trevliga, men hon vet inte varför. Sten berättar att undervisningskvaliteten skiftade från oinspirerande lärare som antingen var utbildade, vikarier eller lärare som inte kunde väcka elevernas intresse, till lärare som betytt en hel del för den musikaliska utvecklingen. Vi ser även hos Arne, som tyckte att grundskolans musikundervisning gått spårlöst förbi, exempel på en skolmiljö som försökte att väcka intresse för instrumentalspel hos eleverna. Här räckte dock inte skolans ambitioner till. Visserligen fick Arne fiollektioner som grundskolan stod för, men dessa ledde ingenstans på grund av att det inte fanns något ensemblespel, vilket Arne hade förväntat sig. Det verkar som om musiklektioner med sång har satt en del positiva minnen. Exempelvis kommer både Ebba och Ulrik ihåg lågstadiesången som ackompanjerades på orgel.

Över lag verkar det som om gymnasietiden varit mer gynnsam för den musikaliska utvecklingen än grundskolan. Det är under gymnasietiden som lärarna får inspiration för att framöver satsa på en musikalisk utbildning. Exempelvis får Henrik kontakt med lärare som inspirerar hans spelande och hjälper honom med notläsning. Han säger själv: "Jag blev helt såld på att spela. Sedan var det bara spelandet som gällde". Kerstin, som flyttade hemifrån när hon började på gymnasiet, fick en ny lärare som gjorde att hon tyckte spelandet blev roligt och meningsfullt. När Sten bytte till musikprogrammet på gymnasiet förändrades hans liv, både musikaliskt och socialt. För Arnes del kom spelandet in i en ny fas, som innebar att det instrumentaltekniska hamnade i fokus. Ebba gick så pass starkt in för sitt spelande att hon förmodligen tröttnade på övrig undervisning att hon till slut hoppade av gymnasiet och började på folkhögskola med musikinriktning. När det gäller Ulrik, så tog spelandet helt över under gymnasietiden. Ulrik fick en ny lärare som passade perfekt. Monica, som överlag var nöjd med sin musikundervisning både i grundskolan och i gymnasiet, berättar dock om en tråkig episod med gymnasiets musiklärare. Sammantaget kan vi se att det kritiska tänkandet kring deras lärares metoder vaknar och över lag börjar man inse vikten av att ha en bra lärare.

5.2.2 Högskoleutbildning

Musikerutbildningen. Överlag förefaller de intervjuade att vara nöjda med sin musikerutbildning. Där fanns inspirerande lärare och en miljö som betytt en hel del för deras musikaliska utveckling. Undantaget är Ulrik, han riktar en stark kritik mot den undervisning han fick. Han beskriver sin lärares undervisning som ett exempel på "hur man *inte* ska undervisa".

Pedagogutbildningen (IE). När det gäller pedagogutbildningen så upplevs denna ha haft en hel del brister. Brister som i en del avseenden har kompenserats med entusiastiska lärare. Utbildningen betraktades hos en del som ett komplement till musikerlinjen och som en bra garant för försörjningen om det skulle bli kärvt med att få musikerjobb. Innehållet i pedagogutbildningen handlade mest om teknik för att kunna behärska instrumentet. Sten och Ivar ger både ros och ris. Båda tyckte inte att metodiken på huvudinstrumentet var bra, men däremot godkänd på biinstrumentet. Kerstin, som hade två metodiklärare, framhåller att lågstadiemetodiken var bra. Den andre läraren, som undervisade Kerstin i högstadiemetodik, var kanske inte direkt någon metodiklärare, men han lärde henne mycket annat som repertoar och etyder, vilket hon tyckte var bra. Musikhögskolans metodikundervisning beskrivs av Arne som lika med noll. Den bestod i att metodikläraren lyssnade på Arnes och hans studiekamraters övningsobjekt i ca fem minuter per gång. Mellan lektionerna hände ingenting. För Ebbas del var det kanske ännu värre. Hon nämner följande om sin övningsundervisning: "Över huvudtaget var där aldrig någon som kollade vad vi gjorde." Men medger ändå att hon lärde sig en del. Monica tyckte inte det var mycket till metodik hon fick på musikhögskolan. Däremot så väcktes hennes pedagogiska intresse när hon fick övningslever.

Det framgår klart att musikerrollen i flera fall har varit det som i början av studierna varit den drivande kraften. Så småningom har dock pedagogyrket blivit det man fastnat för. En ofta uttalad orsak har varit att man kommit underfund med att kunskaperna på instrumentet inte har räckt till och/eller att det inte skulle vara lönt att lägga ner så pass mycket arbete som skulle behövas för att säkra en musikerkarriär

5.2.3 Nutid

Musikskolans ledning och kollegor. Vad beträffar musikskolan, dess organisation och kollegor finns inte något större uttalat missnöje bland lärarna. Musikskolans ledning anses vara av betydelse eftersom den speglar skolans aktiviteter utåt. Den kritik som kommer fram gäller i första hand undervisningslokaler. Man vill ha sin undervisning förlagd i ett hus där det finns ändamålsenliga lokaler och där lärarna kan träffas för att utbyta pedagogiska tankar. Ett tydligt exempel på att avsaknaden av kollegor i sin närhet kan vara frustrerande finner vi hos Monica när hon berättar om sin första anställning som stråklärare.

Henrik tycker den svenska musikskolan är styrd, men ser inget negativt i detta eftersom han tycker det ger bra resultat. Sten anpassar sin undervisning till, på skolan, rådande förhållanden. Detta innebär bland annat att kollegernas åsikter beaktas. Ulrik säger sig ha haft tur med sina chefer och har i stort sätt fria händer att sköta sin undervisning. Ebba säger rent ut att hon inte har någon tanke på vad politiker och chefer tycker och tänker. Ulrik verkar kunna ta chefer och andra överordnade bra, vilket förmodligen har gjort att han fått fria händer att lägga upp sin undervisning.

Undervisning. Henrik har oftast en plan eller en bok att följa i sin undervisning. Han tycker, som flera av lärarna, att 20 minuter per elev är för lite. Spelar ofta tillsammans med eleverna, men tycker inte alltid att det är intressant för honom själv. "Det är sällan

man spelar någon musik som är riktig.” Känns ibland tungt att undervisa. Kerstin anser att spelandet ingår som en del i utvecklingen av hela människan. Sten framhåller att det är viktigt att hitta rätta kontaktytor och ett sätt att förhålla sig till eleven. Han framhåller att det är viktigt att eleverna spelar något som låter bra, och ger exempel med att beskriva hur en positiv lektion kan se ut. I början använde Ivar samma metod som han själv hade formats utifrån. Men, eftersom han inte lyckades behålla eleverna någon längre tid insåg han att han måste ändra sitt undervisningskoncept och började utarbeta en modell utifrån elevernas förmodade önskemål och har nu ett grundmaterial som även kompletteras med passande låtar. Ivar ställer också följande retoriska fråga ”Om man kan ha kul med stycken som bara består av teknik, löpningar och passager?” Gör jämförelser med idrott. Han har också lärt sig att undervisa i grupp och tycker det är bra.

När Arne sökte efter en metod, kom den enskilde elevens behov och förutsättningar i fokus. Han är starkt kritisk mot 20 minuters lektioner, eftersom han har flera fasta moment som inte får försummas. En enkel och stabil teknik är av högsta betydelse. Låtar är inte till för att öva teknik på. Har undervisningsmaterialet klart och sätter upp mål och delmål för eleven, vilket kan vara en konsert. Arne framhåller att läraren som förebild ska inte underskattas. ”Jag känner mig trygg i det [undervisningsmaterial] jag har... för tre år sen, ungefär, så hittade jag det som jag känner fungerar.” Ensemble- och orkesterspel har en framträdande roll i Arnes didaktiska tänkande. Ebba framhåller att det ska vara roligt att spela skalor och övningar. Ser inte sina elever som presumtiva konsertmusiker. Betraktar sig som en glad och trevlig lärare och säger: ”Man måste peppa hela tiden.” Ebba pratar även om differentierad undervisningstid. Vill att eleverna ska ha både enskild lektion och grupplektion. Eleverna behöver spela mer på lektionerna.

Att spela måste vara roligt säger Ulrik. Han försöker göra något musikaliskt vid varje lektion och strävar efter att lägga upp sin undervisning så att den passar alla elever. Ulrik undervisar numera mycket i grupp, men vill ha extra tid till elever som inte hänger med. Monica vill helst ha lektioner på 30 minuter per elev plus gruppspel. Tycker dock att två elever på 40 minuter är en bra modell. I likhet med Ebba och Ulrik finns det en strävan att skapa längre undervisningspass. Monica försöker även att skapa nya traditioner och ny repertoar, på sitt instrument. Hon anser också att det oftast läggs ner för mycket tid på tekniska övningar och uttrycker det sålunda: ”Teknik och musik kan väl gå hand i hand?” Henrik säger att det kan vara roligt att undervisa, men flera gånger framhåller han att det kan kännas tungt. ”Det egna spelandet blir lidande.” Henrik spelar gärna med sina elever, men framhåller att det sällan blir den musik som han tycker är rolig. Henrik önskar att han hade en kombinationstjänst, där det egna spelandet skulle ingå.

Elev- och föräldraengagemang. De flesta av lärarna har ett stort elevengagemang och verkar trivas med att undervisa. Exempel på detta är Kerstin, som från början tyckte att det var naturligt att bli lärare. Sten anser att musicerandet med eleverna ska komma i första hand och att stundens ingivelse och elevernas kreativitet är viktigt. Det är uppenbart att flera lärare, däribland Ebba och Ulrik, prioriterar glädjen i musicerandet. Ebba och Ivar nämner att elevernas egna låtar är nödvändiga för att glädjen ska infinna sig.

Arne, som är starkt engagerad i elevernas förutsättningar och sociala liv, känner sig ibland som en kurator som gärna lyssnar till deras livsberättelser. Han pratar om att söka efter olika vägar att nå eleverna, vilket han uttrycker enligt följande: ”Att komma innanför skinnet lite grand och få reda på vad det är de vill och vad de får ut av det här.”

När det gäller glädjen i musicerandet tycks det som om Arne vill att eleverna ska finna den i bland annat ensemble- och orkesterspel.

Att engagera elevernas föräldrar i sin undervisning är betydelsefullt för några av lärarna. Kerstin nämner att hon engagerar så många föräldrar hon kan och Sten förklarar sitt undervisningskoncept för föräldrarna, när det gäller nybörjareelever. Ivar berättar mycket om elevernas föräldrar, som han anser vara en mycket viktig del av hans pedagogiska koncept. Bland annat har han kvartsamtal en gång om året. Ivar framhåller också att hans erfarenhet från Mellaneuropa är att föräldrarna engagerar sig mer där än i Sverige, vilket han förmodar beror på att undervisningen där är dyrare. Ebba nämner att föräldrarna kan ha synpunkter på barnens repertoar, inriktningen på undervisningen och notläsningen. Monica ser ett större engagemang för barnens spelande hos de föräldrar som gillar klassisk musik.

Repertoar och genrer. Henrik vill inrikta eleverna på en klassisk repertoar, men är villig att göra kompromisser. Dock vill han inte befatta sig med rockmusik. Kerstin framhåller att man måste hitta ”rolig musik” till elever som inte har tålamod. Spelboken styr inte och man söker ständigt nytt material. Eleverna får gärna gå till en annan lärare när de spelar folkmusik. Kerstin känner att hon har skyldighet att låta eleverna få kännedom om den klassiska kanoniserade repertoaren. Sten, som främst räknar sig för jazzmusiker, anser att genren inte spelar någon roll. Det viktiga är att det låter bra. Hos Ivar finns ett grundmaterial, som används i första hand. Men eftersom det bara är tio procent av hans elever som övar så som han önskar de skulle ha gjort, måste han ständigt söka efter lämplig repertoar som stimulerar spelandet.

Arne har väl planerade lektioner med obligatorisk grundteknik, läxförhör, ny läxa, genomgång av orkestermaterial och roligt spelande, exempelvis en duett. Hans elever vet vad de ska spela och Arne känner sig trygg i sin roll som lärare. Han tycker inte att eleverna ska använda låtar för att öva teknik. Ebba poängterar flera gånger att det ska vara roligt att spela. Detta gör att hennes ledstjärna i första hand är ”roliga låtar” som kan inspirera hennes elevers spelande. Detta hindrar inte henne ifrån att tycka att även de yngre eleverna kan spela klassisk musik. Repertoaren ska inte styras av elevernas ålder. Monica vill få eleverna intresserade av sitt instrument, vilket gör att den traditionella repertoaren inte genomsyrar elevernas repertoar. Monica säger: ”Det går ju att spela både rock´nd roll, folkmusik och så vidare...”. De tekniska övningarna kommer till hjälp när repertoaren så kräver.

Eget spelande och fortbildning. ”Eleverna kan ta död på det egna spelandet”, säger Henrik. Eleverna tar inspirationen från honom, och om att spela tillsammans med sina elever tycker Henrik följande: ”Det är sällan man spelar någon musik som man själv tycker är rolig”. Henrik har en önskan om att i tjänsten få möjlighet att spela i en lärarensemble. Kerstin, som inom sin tjänst medverkar i kommunens orkesterförening, finner detta stimulerande. Sten och Ivar får inspiration till eget spelande genom elevernas framsteg. Sten uttrycker enligt följande: ”När man märker att det går bra så blir jag oerhört inspirerad”. Ivar verkar se sin undervisning som ett kall och kan inte tänka sig syssla med något annat. Han säger ”Det finns inget annat”. När det gäller Arne så finns det paralleller med Ivar. Båda nämner inte det egna spelandet. Arne nämner istället att hans inspiration får han genom att vara ensembleledare. Ebba säger i stort sätt samma sak som Sten, Ivar och Arne. Nämligen, att mötet med eleverna ger henne inspiration. Ulrik framhåller att han i grunden är musiker, vilket har gjort att han ibland tar tjänstledigt för att ägna sig åt eget spelande. Monica nämner inte det egna spelandet.

Om fortbildning nämner Henrik, Sten, Ivar och Arne ingenting. Kerstin nämner kurser, spelläger och möten med andra lärare. Att träffa andra lärare är viktigt. Ebba nämner studiedagar, där hon träffar kollegor och hämtar inspiration via notförsäljare. Ulrik står själv ofta för sin egen fortbildning exempelvis genom att auskultera hos andra lärare. Han framhåller att han har haft stor hjälp av sina kollegor genom att diskutera repertoar. Monica framhåller att hon saknat kollegor som hon skulle ha kunnat föra en pedagogisk diskussion med.

Erfarenheter som påverkar undervisningen. När det gäller erfarenheter som påverkar undervisningen kan man bland annat peka på de problem med det egna spelandet som funnits under uppväxten. Detta beskrivs hos Henrik, Sten och Arne. Kanske problemen hade varit mindre om de från början fått kvalificerade lärare. Hos Henrik och Arne kan vi peka på det faktum att föräldrarna inte spelade och därför inte förstått betydelsen av detta. Arne, som började på musikerlinjen, insåg att hans grund inte var tillräckligt stark för att han i längden skulle klara av att vara professionell musiker. Arne fick pröva på lärarjobb under sin utbildning genom att ibland vikariera för sin lärare. Hans erfarenheter som ensembleledare påverkar hans instrumentalundervisning. Sten, som också saknade lärare i början, hade musikintresserade föräldrar men trots detta spelade han mycket på egen hand. Han beskriver sitt första spelande som ren terapi.

Ivar undrade varför hans elever slutade. Vilket blev en ”väckarklocka” som ändrade hans pedagogik. Hans jobb som metodiklärare på högskolan gav honom erfarenheter som användes på musikskolan. Ebba lockades under sina tidiga år av att bli språklärare, men hennes föräldrar påverkade henne till att bli musiklektör. Ulrik, som sökte in på musikhögskolans musikerlinjen ett flertal gånger innan han kom in, insåg med tiden att det var lärare han skulle bli. Hans intresse för andra konstarter, till exempel teater, gjorde att han såg musiken i ett större sammanhang. Han tror även att hans föräldrar, som var lärare, har påverkat honom. Monica blev varse att hon saknade en hel del grundteknik för att bli musiker. Hennes lärare på musikhögskolan föreslog att hon skulle söka pedagoglinjen

Samhällssyn. Henrik säger att man lättare blir accepterad av samhället om man är klassisk musiker. Kerstin vill gärna engagera elevernas föräldrar i sin undervisning och känner att hon har en skyldighet att visa sina elever olika sorters musik. Hos Sten finns en smidig följsamhet till de krav han uppfattar att ledningen har på honom. Ivar är uppvuxen under mycket traditionella förhållanden. Han känner sig privilegierad eftersom hans elever kommer från familjer med en stark kulturell prägel och engagerar sig mycket i eleverna och deras föräldrar. Ser sin undervisning som en viktig del av elevernas sociala liv, men klagar över att det inte finns någon övningstradition här i Sverige. Arne anser att han måste engagera sig i elevernas sociala liv och till detta ska det finnas utrymme till inom lektionstiden. Han är däremot tveksam om det ska finnas ”sociala förtecken” när det gäller repertoarvalet. Arnes inriktning på ensemblespel sätter en social prägel på hela hans undervisningskoncept. Ebbas undervisning verkar, med tanke på hennes lyhördhet inför föräldrarnas tyckande om exempelvis deras barns repertoar, ha en social prägel. Hon vill att eleverna ska spela för varandra. Ulrik ser det inte som konstigt att anpassa sin undervisning för olika sociala grupper.

5.2.4 Sammanfattning av analys utifrån frågeområdena

Under uppväxten kan följande minnesbilder ha påverkat lärarens pedagogiska ställningstaganden. Att börja spela utan att ha någon utbildad lärare har uppenbart inneburit ett sökande som renderat i en fokusering på instrumentalt tekniska problem.

Egna svårigheter i unga år verkar således ha tvingat fram ett didaktiskt koncept för den instrumentaltekniska biten. Detta för att förhindra att deras elever behöver ”genomlida” samma ”eklut” som de själva tagit del av. Dessa lärare vill gärna ha en klar upplagd pedagogisk plan som består av ett beprövat material i form av spelbok eller liknande. Repertoaren, som bygger på att eleven lär sig noter, blir gärna klassiskt inriktad. Ensemblespel verkar ha stor betydelse i den meningen att det inspirerat deras egna spelande och gett dem likasinnade kamrater.

Det ser ut att finnas en önskan om att dela med sig av kulturarvet, det vill säga att låta eleverna ta del av de kanoniserade kompositörerna. Förklaringen kan härledas från den musik som fanns i deras hem och som de tog del av via TV, radio och grammofon, samt att en viss modernistisk tankegång om vad som är kulturellt bildande finns i det undermedvetna.

Hos flera av lärarna var det musikeryrket som stått i fokus när de sökte till musikhögskolan. Men efter en tid kom man underfund med att det var för jobbigt eller att man inte hade tillräcklig bra grund för att helt ägna sig åt att spela. Det var då naturligt att byta inriktning, inte minst med tanke på den framtida försörjningen. Detta stämmer överens med vad Bouij (1998) skriver om utformningen av studenternas rollidentitet på musikhögskolan.

Musikerrollen är den identitet som har den högsta statusen i musikhögskolans korridorer och övningsrum. ... Väl ute i yrkeslivet finns också mer entydiga krav på den som verkar som musiker, vad man behöver kunna för sin försörjnings skull. Detta tar sig uttryck i att många musikerstuderande studenter mot slutet av utbildningen börjar ifrågasätta om de verkligen kan tillräckligt för att bemästra musikeryrket. (s. 166-167)

Ser vi på Kerstin och Ebba, som från början valde IE, så har deras intentioner hela tiden varit att bli lärare.

Vid flera tillfällen riktas stark kritik mot metodikutbildningen på högskolan. En kritik som måste ses mot bakgrunden av att flera lärare, under utbildningstiden, kom till insikt om att deras tekniska kompetens hade sådana brister att en musikerkarriär skulle ha varit otänkbar. Det blir då naturligt att när man som utbildad lärare känner sig osäker inom det didaktisk/pedagogiska området i första hand lägger fokus på det tekniska i sin undervisning.

Ibland kan kollegor betraktas som en alternativ resurs när läraren själv inte räcker till. Det vill säga man lämnar över eleverna till kollegor som har en annan repertoar än man själv har.

Ett ofta uttalat problem är undervisningstiden. Flera lärare anser att lektioner på 20 minuter per elev är för lite. Här finns en koppling till de lärare som har ett fast undervisningskoncept vilket inte har något större utrymme utöver vad läraren anser en lektion ska innehålla. En del lärare nämner att de ibland låter två eller flera elever komma samtidigt. En undervisningsmodell som ger vissa fördelar som till exempel att eleverna får längre lektioner och möjlighet att spela tillsammans. Det finns över lag en strävan efter att eleven ska känna att undervisningen är rolig och att den leder till något.

Att förklara sin undervisning för elevernas föräldrar verkar vara en självklarhet hos de flesta av lärarna. Men på vilket sätt och hur mycket eller ofta detta sker framkommer inte klart mer än i ett fall och då handlar det om kvartsamtal en gång per år.

Generellt kan man se att läraren gärna pratar om den repertoaren som de själva tycker om och som deras utbildning är baserad på. Visserligen försöker man anpassa sig efter elevernas behov och önskemål, men på vilket sätt detta görs framgår inte helt klart.

I en del fall ser det ut som om lärarnas eget spelande har fått träda tillbaka. Man gläder sig åt elevernas framsteg, som sägs bidra med inspiration i undervisningen. Men det verkar också som om undervisningen tär på den egna musiska kraften. Det finns inte mycket utrymme, eller inspiration, över för eget musicerande. Undantaget finns hos Kerstin, som har kommunal orkestertmedverkan inlagd i tjänsten. Detta ger henne en del av den inspiration hon behöver för att även känna sig som musiker.

Studiedagar, auskultation, möten med lärare från andra musikskolor och notutställningar är den fortbildning som nämns. Det framhålls att den pedagogiska diskussionen mellan lärare saknas.

5.3 Analys på temat människosyn.

I följande analys har jag utgått ifrån att lärarna har olika synsätt när det gäller människor i deras omgivning. Detta får till resultat att en viss människosyn framträder, som med all säkerhet för med sig en elevsyn vilken då genererar material till pedagogiska idéer. När det gäller att kategorisera individer utifrån åsikter och pedagogiskt handlande så går det knappast att hitta en klart lysande egenskap som skulle kunna sägas vara styrande. Människor intar ofta olika ståndpunkter beroende på i vilket sammanhang de sätts in i.

I analysen används följande tre kategorier utifrån Malténs (1981), grundsyn på människan: Den *materialistiska* människan, den *sociala* människan och den *självförverkligande* människan. Under varje kategori finns huvuddragen för vad som ingår i respektive synsätt. Vid analysen från lärarnas berättelser har jag tagit fram de uttalanden som passar in under respektive huvuddrag. De tre beskrivna synsätten har i praktiken sällan en klar gräns i sin karaktäristik, vilket framtvingar en kategoriöverlappning ur vilken den komplicerade människan träder fram.

Den materialistiska människan

När Maltén (1987) beskriver den materialistiska människan tar han hjälp av bland annat Mc Gregors (1967) beskrivning, genom ”teori X”, om antaganden som ligger till grund för denna människosyn. Genomsnittsmänniskan beskrivs då som en individ som har en ovilja till arbete och därför måste tvingas, kontrolleras, styras eller hotas med straff för att någonting ska bli gjort. Han/hon föredrar att bli styrd, vill inte ha ansvar, har relativt liten ambition och vill alltid ha ekonomisk och materiell belöning för utfört arbete. Trots att sådana anvisningar ej finns i Lgr 80 hävdar Maltén (1987) att det finns en del lärare som trots allt fortsätter att lägga tonvikten på följande fyra deluppgifter inom den totala lärarrollen:

- Planera
- Leda
- Motivera
- Kontrollera

Ser vi på Lpo 94 så finner vi i stället formuleringar som ”stimulera, handleda ... samverka med andra lärare ... organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar samt stimuleras att använda hela sin förmåga”(s. 12). Således finner vi inte i Lpo stöd för att prioritera dessa delar i lärarbetet.

Framträdande materialistisk karakteristik

Henrik (Planerar, leder och motiverar)

Styrningen gör att det är lättare att jobba. Vill inrikta sig på klassisk musik. Har en plan eller en bok som han följer i sin undervisning

Kerstin (Planerar, leder och motiverar)

Undervisningen läggs upp långsiktigt. Engagerar elevernas föräldrar. Söker ständigt nytt material. Använder material som känns säkert.

Sten (Planerar och leder)

Förklarar vilka mål han har med sin undervisning. Ser till att eleverna spelar i orkester/ensemble.

Ivar (Planerar och leder)

Har ett grundmaterial, som används i första hand. Har också, efter att ha rannsakat sig själv, sett sig tvungen att utarbeta en personlig metodik, uppbyggd efter elevernas önskemål.

Arne (Planerar, leder, motiverar och kontrollerar)

Väl planerade lektioner med en del fasta moment, som tekniska övningar och läxförhör. Metod efter elevens behov och förutsättningar. I repertoarvalet finns inte utrymme för "sociala förtecken". "Konsekvent i böckerna". Läraren ska vara en bra förebild.

Ebba (Planerar)

Nivårelaterad repertoar med mycket barockmusik. Det ska vara roligt att spela skalor.

Ulrik (Planerar och leder)

Ändrar repertoaren om eleven inte hänger med. Vill bevisa att det går att komma någonstans med eleverna.

Monica (Leder)

Försöker få eleverna till att inse att de valt rätt instrument. Planering ligger på det schematekniska planet.

Den sociala människan

Utgångspunkten för detta synsätt är inte att vi ska skilja på sociala och osociala människor. Vi bör istället utgå ifrån att när man talar om den sociala människan så är det just det sociala som är i fokus. Den sociala människans behov och förväntningar skiljer sig markant från den materialistiska människans. Den förstnämnda vill vara omtyckt och bli accepterad av sin omgivning, och detta är så pass viktiga livsmål att ekonomiska intressen inte kommer i första rummet. Maltén (1981) hänvisar till Mayos undersökning från 1946 när han vill göra sin definition:

Människan

- Är i grunden motiverad av sociala behov och erhåller sin grundläggande känsla av identitet i kontakt med andra
 - Ser ingen mening i ett hårt rationaliserat arbete men kan lättare göra det i de sociala kontakterna på arbetsplatsen
 - Är mer mottaglig för påverkan från en arbetsledning, som förmår uppfylla medarbetarnas sociala behov och strävan att bli accepterad
- (Maltén 1981 s. 131)

Med ovanstående som utgångspunkt kan vi finna en rad exempel på den sociala människan i läroplanerna. Skolans mål ska då till exempel vara att "utnyttja drivkraften i elevernas spontant upplevda kunskapsbehov (Lgr 80, s. 15)." Samarbete mellan

människor tas upp när läroplanerna talar om fostran och utveckling. Skolan ska då ”sträva efter att ge eleverna en förmåga att leva sig in i och förstå hur andra människor har det och en vilja att handla med också deras bästa för ögonen” (Lgr 80, s. 17).

När det gäller konflikthantering så ska denna vara föremål för övning. Vi finner då följande text ur läroplanen som vägledning: ”kollisionen mellan mål och verklighet bör inte döljas bakom utslätade formuleringar...Kravet på allsidighet blir särskilt aktuellt när det gäller att behandla livsåskådningar, ideologier, värderingar...Det är då angeläget att olika uppfattningar balanseras mot varandra” (Lgy 70, s. 29).

Maltén (1981) sammanfattar med att framhålla att en lärare som i första hand ser på sina elever som representanter för den sociala människan kommer att bedriva en undervisning, som kännetecknas av följande:

- Tillåta känslor
 - Ge ramar, men inom dessa frihet
 - Underlätta och stödja
 - Använda kollektiva arbetsformer
- (s. 133)

Framträdande social karakteristik

Tillåta känslor och behov, ge ramar med frihet, underlätta och stödja, kollektiva arbetsformer

Henrik (Underlättar och stödjer.)

Gör kompromisser i repertoarvalet. Underlättar och stödjer eleven genom att låta denna byta lärare när så behövs. Ser kollegerna som en resurs när han behöver lämna över elever som har önskemål som han inte kan/vill ställa upp på.

Kerstin (Känslor och behov, lämnar frihet, underlättar och stödjer.)

Försöker hitta rolig musik till sina elever. Vill att eleven ska tycka om sin undervisning. Engagerar elevernas föräldrar i sin undervisning. Spelboken är inte så viktig

Sten (Känslor och behov, lämnar frihet, underlättar och stödjer, kollektiva arbetsformer)

Engagerar föräldrarna. Viktigt att hitta rätta kontaktytor. Varje lektion ska eleven kunna spela något som låter bra. Försöker att få sina elever att passa in i skolans ensembler. Utnyttjar elevernas kreativitet. Sten är van vid kollektiva arbetsformer genom sin erfarenhet från klassundervisning.

Ivar (Känslor och behov, underlättar och stödjer.)

Ser undervisningen som en viktig del av elevernas sociala vardagsliv. Bra föräldrakontakt. Använder sig gärna av gruppundervisning, men anser att ”Suzuki blir för mycket fabrik”.

Arne (Känslor och behov, underlättar och stödjer, kollektiva arbetsformer.)

Kollektiva arbetsformer kan skönjas när ensemble/orkester nämns, det är viktigt att eleverna kan sina orkesterstämmor. Därför finns orkesterrepertoaren med vid lektionerna. Har en progression i sitt undervisningsmaterial som ska passa eleverna. Tar med sådant som är roligt, exempelvis duetter.

Ebba (Känslor och behov, underlättar och stödjer)

Anpassar elevens repertoar så att den blir rolig, även för henne själv. Hon uppfattar elevernas signaler om önskemål som: ”Det ska vara roligt och det ska inte vara för svårt”. Mötet med eleverna ger henne inspiration till eget spelande. Undervisning i grupp motiveras med att : ”Dom får spela längre då och då hinner man ju mycket.

Ulrik (Känslor och behov, underlättar och stödjer, kollektiva arbetsformer.)
Försöker hitta vägar för elever som inte hänger med. Är mycket intresserad av att auskultera hos kollegor för att se hur de bedriver sin undervisning. Undervisar mycket i grupp, men framhåller att det fordrar extra tid för elever som inte hänger med.

Monica (Underlättar och stödjer)

Försöker få eleverna intresserade genom att föra in andra genrer i sin undervisning. Saknade kollegor under sin första tid som lärare. Vilket gjorde att hon då inte förberedde sina lektioner.

Den självförverkligande människan

Här kan vi enligt Maltén (1981), som hänvisar till den tidigare omtalade Mc Gregors ”teori Y” från 1967 om genomsnittsmänniskan, få fram följande karakteristik på genomsnittsmänniskan:

- finner arbete och ansträngning (såväl fysiskt som psykiskt) som något naturligt
- uppfattar inte yttre kontroll och hot om straff som någon drivkraft
- vill i stället utöva självstyrning och självkontroll för att arbeta mot de mål hon är engagerad i
- uppfattar målen som belönande, särskilt om aktiviteten leder fram till måluppfyllelse
- förverkligar sig själv genom arbete
- äger förmåga att använda sig av fantasi, intellekt och kreativitet vid lösning av organisatoriska problem
(Malten 1981, s. 133)

Om vi sätter in ovanstående punkter i musikskolans diskurs, finner vi då den ideala eleven? Det verkar som om idealeleven skulle vara den självförverkligande människan. Hos Maltén (1981) framhålls det att arbetet måste vara organiserat så, att ”arbetstagaren alternativt eleven har möjlighet att se relationen mellan vad han gör och den totala uppgiften ... Självbestämmande, uppfordran till egen planering och tänkande, självförverkligande m. m. är viktiga nivåer hos många människor” (s. 134).

De lärare som har den självförverkligande människosynen bör prioritera följande uppgifter i sin undervisning:

- Vara ”katalysator”
- Stimulera och stödja
- Ge självbestämmande
- Förvänta sig medansvar

Framträdande självförverkligande karakteristik

Vara ”katalysator”, stimulera och stödja, ge självbestämmande, förvänta sig medansvar.

Henrik (Stimulerar och stödjer)

Henrik spelar ofta tillsammans med eleverna.

Kerstin (Katalysator, stimulerar och stödjer, ger självbestämmande)

Kerstin ser spelandet utifrån sociala förtecken. Spelandet får inte bli en isolerad företeelse utan kan ses som något som förgyller tillvaron, det ska ha flera dimensioner i livet och ingå i utvecklingen av hela människan.

Sten (Katalysator, stimulerar och stödjer, ger självbestämmande)

Sten anser att musicerandet ska komma i första hand, annars är det meningslöst. Han tar vara på elevernas kreativitet under lektionerna. Vid sådana tillfällen tycker Sten att det inte har någon betydelse ifall de spelar låtar som inte stämmer överens med hans smak.

Ivar (Katalysator, stimulerar och stödjer)

Ivar tycker det är en fördel och en stimulans att eleverna spelar i grupp, eftersom de då dels får spela länge och dels får spela tillsammans. Funderar över vad som hänt med elever som spelat under långa perioder utan att ha övat något nämnvärt. Ivar försöker då hitta en repertoar som kan inspirera till övande.

Arne (Stimulerar och stödjer, förväntar sig ansvar)

Arne är mycket starkt engagerad i elevernas speciella förutsättningar. Han söker olika vägar att nå människan för att få reda på vad det är eleven vill få ut av sitt spelande. Arne är starkt engagemang i eleverna sociala liv. Lyssnandet på elevernas sorg- och glädjeämnen anser Arne vara viktigt.

Ebba (Katalysator, stimulerar och stödjer)

När Ebba säger ”man måste peppa hela tiden” så ger detta ett klart intryck av att hon försöker ge sina elever så stort stöd som möjligt. Ett stöd som visar på en självutvecklande människosyn.

Ulrik (Katalysator, stimulerar och stödjer)

Att spela *måste* vara roligt annars kan man lika gärna låta bli. Söker framkomliga vägar för elever som inte hänger med. När det gäller elever som inte övat eller är allmänt håglösa, används lektionstiden till att spela och göra något musikaliskt.

Monica (Stimulerar och stödjer)

Monica stimulerar eleverna genom att införa, för instrumentet, en ovanlig repertoar.

4.3.4 Den komplicerade människan

När vi kommer fram till den komplicerade människan finns det en viss överlappning från de tre tidigare nämnda karaktärerna. Den komplicerade människan har, enligt Malten (1981) ”Behov av fast ledning och eget ansvarstagande på en och samma gång samtidigt som intressen och behov tillgodoses” (s. 136). Även här har läroplanerna kommit fram till formuleringar som kan vara till hjälp i det pedagogiska arbetet. Vi kan till exempel läsa följande axplock från olika läroplanstexter anpassade för den komplicerade människan/eleven:

Samtidigt måste man vara uppmärksam på att det ofta finns en konflikt mellan elevernas aktuella, upplevda behov och deras behov på sikt... Skolan får inte isolera skolarbetet från samhällslivet genom att låta all verksamhet bli ett fritt valt arbete. Då blir elevernas senare kontakt med de krav som livet ställer en chock (Lgr 80 s. 52).

Ser vi till skolans huvuduppgifter i Lpo 94 så skall den:

Förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt (s. 7).

Gymnasieläroplanen talar i sådana fall om individuella läroplaner. För elever med svårigheter har man en liknade komplicerad bild.

Många elever måste ha betydligt mer hjälp än andra ... För att de ska kunna få hjälp på bästa sätt kan det då vara nödvändigt att samla dem i mindre grupper. (Lgy 80, s. 46)

Enligt Lpf 94 så har skolan till uppgift:

Att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. (s. 25)

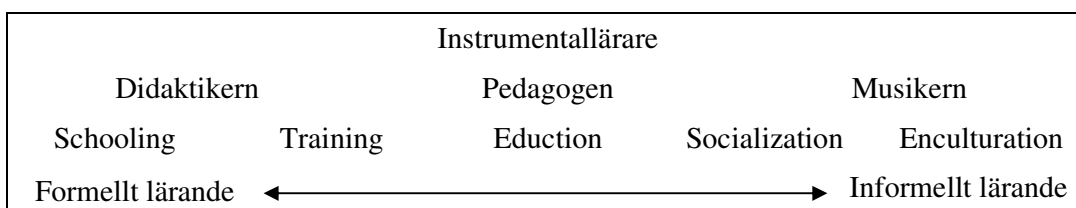
Läroplanerna som citerats skulle även kunna vara till vägledning för musikskolans undervisning. Detta sett utifrån att det i finns uttalanden hos lärarna som skulle kunna ha hämtat näring ifrån det ovan citerade. Exempelvis när Kerstin säger: ”Jag tycker man har skyldighet att visa att det finns olika sorters [musik]. Lite allmänbildande är de där gamla gubbarna Bach och Mozart”. Detta kan jämföras med Lpf 94: ”Skolan skall förmedla sådana mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver”.

Av de resultat som framkommit i denna undersökning tycker jag mig se att lärarnas idéer närmar sig den komplicerade människan. Dock har alla drag som skulle kunna tillskrivas någon av de andra tre människosynerna, den materialistiska, sociala och självförverkligande. I nästa avsnitt försöker jag visa vilket förhållningssätt till undervisningen som dessa människosyner genererar.

5.4 Resultat – Tre kategorier av instrumentallärare

Analyserna av lärarnas berättelser visar generellt både på olikheter och likheter i såväl uppväxtförhållanden, utbildning och nutid. Olikheter som renderar i skilda pedagogiska uppfattningar. Vi kan se den mycket målmedvetna läraren som försöker ha full kontroll över sina väl planerade lektioner. Vi kan se pedagogen som i första hand har eleven som utgångspunkt och därför varierar sitt undervisningskoncept. Vi ser också läraren vars självklara mål är att göra musik och där tekniska problem löses när musiken så fordrar. Dessa pedagogiska olikheter har jag delat in i tre kategorier som har fått följande benämningar: Didaktikern, pedagogen och musikern.

Med utgångspunkt från Estelle Jorgensens (1997) olika former av musikaliskt lärande – schooling, training, eduction, socialization och enculturation – kan didaktikerns, pedagogens och musikerns idéer om undervisning illustreras med en linje som går från formellt till informellt lärande, vilket ger följande figur:



Figur 4. Instrumentallärarens olika förhållningssätt till undervisning.

Utifrån lärarnas berättelser kan vi här få en uppfattning om var de pedagogiska idéerna förmodas ha sitt ursprung och hur de formats av upplevelser utifrån hemmiljö, skola, utbildning och miljön i deras nuvarande anställning. Man kan finna samband mellan en hemmiljö där musik inte var allmänt förekommande – till exempel icke spelande föräldrar och syskon – och pedagogiska idéer som gränsar åt schooling och training. Så även mellan lärarens inriktning på att bli musiker och schooling och training, missnöjet med lärarens första undervisning – schooling och training.

Ovan nämnda förhållningssätt kan i en del avseenden jämföras med Malten (1997) där han tar upp två av skolans samhällsmål, det individrelaterade och det samhällsorienterade. I det förstnämnda finns en tanke om ett optimalt tillvaratagande av individens inneboende förutsättningar och i det senare ser vi dels en samhällsanpassning

och dels en samhällsförändrande aspekt på lärandet. I denna undersökning finner jag att didaktikerns idéer till stor del omfattar ett samhällsanpassat synsätt, pedagogens idéer åt läroplansmål som har eleven i centrum och musikern har en hel del av samhällsförändrande idéer. I de samhällsförändrande målen nämner Maltén (1997) bland annat internationalisering, där skolan inte får isolera sig från det aktiva och verksamma samhället utanför skolan. Detta stämmer väl överens med begreppet enkulturation.

5.4.1 Didaktikern

Didaktikern hade kanske inte någon tanke på att bli lärare. Men blev lärare exempelvis av följande anledningar: insåg att han/hon inte hade kapacitet för att bli enbart musiker eller tyckte att det var för jobbigt att öva så mycket som behövdes för att bli musiker på heltid. Har hittat brister i sitt eget spel, som kan förklaras med att han/hon haft lärare som inte kunnat skapa en bra teknisk grund från början. Didaktik, i betydelsen lektionsförberedelse och uppläggning, blir då något väsentligt jfr med *schooling* och *training*. Den behövs för att klara av de mål som man tror sig veta att skolan har eller borde ha. Läraren har en väl genomtänkt kursplan som i stort sätt är likadan för alla elever. Läraren har sypunkter på repertoaren, men kan tänka sig att låta eleverna spela ”egna låtar”. Låtarna måste dock vara spelbara, vilket är detsamma som att eleven måste inneha de tekniska färdigheter som behövs för att klara av instuderingen. Spelboken intar en central plats i undervisningen. Noter och andra musikteoretiska kunskaper är också nödvändiga. Målet är att få fram elever som spelar bra, vilket kan innebära att det ska låta så som läraren tycker. Eleven ska även kunna medverka på ett korrekt sätt i någon av musikskolans ensembler/orkestrar.

Vi kan definiera didaktikern som en noggrann och samvetsgrann lärare, där fokus i första hand ligger i elevens tekniska utveckling. Denna undervisningsmodell som skulle kunna liknas vid en ”konservatoriemodell”, blir lätt frustrerande på grund av att lektionstiden – 20 minuter per elev – inte räcker till. Idéerna till undervisningen kan härledas ur praktikerns situationsrelaterade och individuella reflektion enligt Uljens (1997). En reflektion som tillkommer efter en av Starin (1991) så kallad ”inkubationstid”, där förståelsen äger rum efter en i huvudsak omedveten process. Ser vi på denna process utifrån skenet av Maltén (1981) ligger det nära till hands att vi får en materialistisk människosyn, där planera, leda, motivera och kontrollera är de bärande hörnpelarna i undervisningen. Detta är också i linje med intentionerna i Lpf 94 som uttrycks enligt följande: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhälle vilar på” (s. 23). Lärarens förhållningssätt till sin undervisning skulle då enligt Jorgensen (1997) till största delen hamna under begrepp som *schooling* (skolning) och *training* (utbildning). När det gäller *schooling* kommer institutionella värderingar och attityder, som siktar på att bland annat överföra samhällets traditioner, att få pedagogisk betydelse. *Training* kan appliceras till det praktiska lärandets metoder, mästare – lärling.

5.4.2 Pedagogern

Pedagogern har alltid velat bli lärare och har mer eller mindre en del av didaktikerns förhållningssätt till lärandets olika former inom sig, speciellt när det gäller lektionsplanering, men med en annorlunda syn på hur lärandet ska gå till. Pedagogern är väldigt noga att repertoaren har följande kriterier: Individuellt anpassad till elevens förutsättningar och där övningar kamoufleras, bakas in, i repertoaren. Har mycket ”bredvidlåtar” men gör inte avkall på utsatta mål. Stor repertoar som ständigt aktualiseras. Mycket av inläringen kan ske enligt gehörsmetoden, men att kunna spela

efter noter är nödvändigt, men vill gärna att låtarna ska kunnas utantill. Mycket konserter, uppspelningar för föräldrar, speciella speldagar etc. finns i pedagogens pedagogiska koncept.

I denna undersökning finner vi i pedagogen under begreppet *Eduction* (undervisning), där vi bland annat hittar olika medel för att stimulera lärandet. Jorgensen (1997) nämner Suzuki och Dewey som exempel på pedagoger som skulle kunna inrymmas i begreppet *education*. Vi ser den typ av didaktik som av Bengtsson och Kroksmark (1994) benämns ämnes/fackdidaktik, där hänsynstagande till elevens förväntningar, förförståelse och förutsättningar beaktas på ett mer nyanserat sätt än vad som läraren kommit fram till under lektionsförberedelserna. I pedagogens koncept lyser även begreppet *Socialization* fram och enligt min mening pekar mot Suzukis pedagogiska idéer – speciellt när det avser gruppundervisning – även på detta begrepp. Här instämmer jag med Ericsson (2002) när han framhåller följande :

Socialisation innebär även att medlemmarna i en grupp kontrollerar att de normer och värderingar som gäller för denna efterföljs, och genom detta utövas en press på de i gruppen ingående att agera i enlighet med gruppens önskemål (s. 69).

I begreppet *socialization* finner vi hos pedagogen en önskan att utveckla en form av både påståendekunskap och tillvägagångskunskap.

5.4.3 Musikern

Musikern ser spelandet som undervisningens kärna. Han/hon spelar därför ofta och gärna med sina elever. Lektionerna blir en stunds spelande där repertoaren inte har så stor betydelse, bara elev och lärare trivs. Didaktik är något som läraren inte tänker på i första hand, den formas utifrån förutsättningarna under lektionen. Sten visar prov på detta när han beskriver hur två tjejer kom på hur de skulle spela *Love me Tender*. Musikern använder helst låtar som han/hon själv tycker är bra och som därför på grund av den egna entusiasmen nästan alltid ”går hem”. Målet med lektionerna är i första hand att eleven ska lära sig spela en låt. Tekniska problem löses efter hand som de kommer upp och att i förväg ha den tekniska kunskapen tillrättalagd är inte nödvändigt. Musikern visar gärna eleven hur han/hon själv har löst problemet. Spelboken är naturligtvis bra men inget som styr. Musikern tycker oftast att det är bra med gruppundervisning av anledningar som exempelvis att eleverna inte blir så blyga, lär av varandra, får vana att spela för andra och möjligheter att spela i stämmor. Spel efter noter är inte det överskuggande momentet på lektionen. Målet med undervisningen har en social aspekt som innebär att eleven ska kunna använda sina instrumentala färdigheter i det vardagliga livet för att glädja sig själv och sin omgivning. Detta gör att musikern hamnar närmast *socialization* och *enkulturation* i det informella betraktelsesättet i det musikaliska lärandets former. Enligt Jorgensen (1997) skulle musikerns undervisning kunna hamna i ett idealistiskt (utopiskt) perspektiv, där målsättningen är att utveckla musiken till något som är bättre än vad som för stunden föreligger.

5.5 Sammanfattning och reflektioner

Vad blev då svaret på forskningsfrågan? Fick jag reda på var de pedagogiska idéerna kommer ifrån? Jo, det fick jag! Svaren har läsaren själv kunnat ta del av i denna skrift. Det som nu återstår är mina tankar och reflektioner kring det skrivna. Dessa bottnar i hög grad på den förförståelse som mina år som musikpedagog och studierektor och kommer därför med all rätt att kunna klassas som subjektiva, något som jag här inte

betraktar som något negativt. Här kanske den alltför kritiske läsaren att höjer på ögonbrynen. Men hur vi än försöker att vara objektiva, vilket jag bemödat mig om, så finns det alltid en risk för ett subjektivt skimmer över denna typ av kvalitativ forskning.

Det kan konstateras att de flesta av lärarna egentligen inte var direkt medvetna om hur och var de fått sina idéer. Men innehållet i deras berättelser bildar ett diskursivt mönster som pekar på olika händelser eller faktorer från tidig barndom och fram till nutid som på ett eller annat sätt påverkat deras pedagogiska eller didaktiska beslut. Svaret på frågan finns därför inbakad i de diskursiva mönster som berättelserna innehåller. Jag ska här försöka peka på olika delar av dessa uppkomna mönster, vilka jag valt att kalla för idégenererande forum, samt föra en diskussion kring dessa.

Resultaten pekar på att det i de flesta fall är *den första läraren* som har gett ett bestående intryck, vilket kan styrkas med deras uttalanden i stil med: "...han var otroligt inspirerande och skicklig på att finna den rätta nivån" (Sten), "De etyder och den repertoar som jag lärde av honom praktiserar jag än i dag ... Den har blivit en röd tråd genom hela mitt liv" (Ivar), "Ja min första lärare. Jag tyckte mycket om henne" (Ebba). Här drar jag slutsatsen att dessa tidiga intryck i de flesta fall utgör en betydande inspirationskälla till egna idéer om hur instrumentalundervisning ska bedrivas. Det behöver då nödvändigtvis inte bara röra sig om professionella lärare utan även "amatörlärare".

Detta finner vi stöd för hos Olsson (1994) när han refererar till sin erfarenhet och sina iakttagelser och säger följande:

Spännvidden bland lärarna är stor med företräde för många olika pedagogiska uppfattningar, från extremt snäva till extremt öppna ... Som lärarkollega, musikledare och lärarutbildare gjorde jag under åren 1975 till 1989 ständigt noteringar om innehållet i instrumentalundervisningen på låg- och mellanstadiet. ... Samtalen i anslutning till olika lektionsbesök har gett mig skäl att anta, att även de iakttagelser som jag gjorde under praktikbesök, ganska väl speglade normala undervisningsrutiner, då kandidaternas lektioner enligt utsagor speglade de erfarenheter som de hade från sin egen instrumentalundervisning. (Olsson, B-I, 1994, s. 10)

Detta visar på att den gruppdynamiska kraft som skulle kunna finnas i lärarkollegiet lyser med sin frånvaro när nya pedagogiska idéer ska skapas inom musikskolan. Diskussionerna har hamnar lätt i vardagliga, ofta dominerande problem, som kan vara av organisatorisk art i stil med "var ska orkestern repetera, vem ska ackompanjera mina elever vid nästa konsert, hur ska vi hinna att själva öva" etc. Det blir då lärarens egna tankar och ideal som får styra den pedagogiska utvecklingen. Vi skulle behöva ha mer av pedagogisk brainstorming inom våra lärarkollegier.

När vi ser på händelser från grundskola och gymnasium verkar det som om skolämnet musik har haft skiftande betydelse, allt från något som gått spårlöst förbi till något som inspirerat till tankar på en helhjärtad satsning på musik framöver. Under gymnasietiden börjar sökandet efter mer djupgående kunskaper på instrumentet och drömmen om en framtid som musiker börjar spira. Övandet kommer in i en fas där målet är att tillägna sig en så pass bra teknik att man kan ta sig an sina favoritlåtar eller konserter. Det kan också vara orkesterspel på hög nivå som utgör drivkraften i övandet. Under denna period formas det embryo som längre fram kommer att få betydelse för de egna idéerna om hur instrumentalundervisning ska bedrivas.

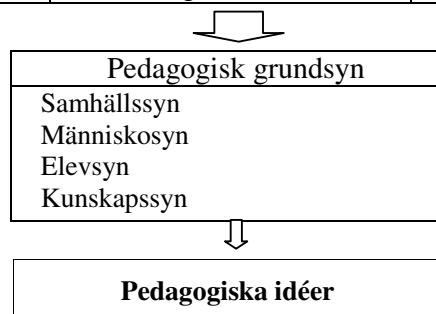
Högskoletiden kan sägas ha präglats av en period där en stor del av studierna låg på instrumentalt teknisk nivå vilket per automatik medförde ett kritiskt granskande av egna

kunskaper och eventuella brister. I detta skede skymmer den egna utvecklingen eventuella tankar eller idéer om hur man i en framtid ska kunna applicera sina nyförvärvade kunskaper till att fungera som blivande lärare. Det blir först efter det att man insett att karriären som musiker på heltid, av en eller annan orsak inte blir av, som de pedagogiska tankarna börjar dyka upp. I vissa fall ser man möjligheten att gå över till pedagoglinjen som en respittid där det egna spelandet får ytterligare en chans att utvecklas. Idéer till hur man då ska försöka lära andra, i de flesta fall nybörjare, att spela kommer att ses utifrån vad man själv missat av tekniska övningar och repertoarer. Överlag har dessa lärare antingen missat budskapet i metodik- och pedagogikundervisningen eller så är det, som flera av dem säger, att den varit bristfällig eller i värsta fall lyst med sin frånvaro. De lärare som helhjärtat gick in för att bli lärare har i en del fall också åsikten om att metodik- och pedagogikutbildningen varit bristfällig, men kritiken är dock mer nyanserad vilket innebär att vissa pedagogiska idéer kommer från högskoletiden.

Från högskolestudier till anställning som instrumentalpedagog vid musikskola innebär ett steg från en institution till en annan, där båda institutionerna lutar åt det formella lärandets kategorier. Ser vi på arbetsformerna på musikskolan kan vi även konstatera att det finns en stor individuell frihet som skulle kunna gynna det informella lärandets kategorier. Men, under slutskedet av detta arbete, som tillfört undertecknad en hel del kunskap utöver mina erfarenheter inom musikskolans sfärer, har den sistnämnda kategorin haft en tendens att dela sig i två delar. Den ena delen upptar institutionens väl inarbetade pedagogiska paradig från vilket många pedagogiska idéer kan genereras. Den andra delen kan, som jag valt att se den, visa på vilja och initiativ från lärare att på egen hand gå vidare i sin pedagogiska kunskapsutveckling. Vi får då följande mönster som jag valt att kalla för idégenererande forum.

Idégenererande forum

Hemmet och den närmaste omgivningen		Grundskola, gymnasium och folkhögskola
Föräldrar och syskon Radio och TV Kyrkan Instrumentallärare Körer och ensembler Kamrater		Lärare Musiklärare Kamrater
Musikhögskola	Anställning vid kommunal musikskola	Egen fortbildning av omfattande slag som görs på eget initiativ
Institutionen Instrumentallärare Lärare Identitet	Institutionen Politiker Chefer Kollegor Föräldrar Elever Fortbildning	Pedagogisk litteratur Fort-bildning på instrumentet Suzukiutbildning och musikhögskolekurser



Figur 2. Idégenererande forum

Figur 2 visar de tänkbara forum som gett den input som instrumentallärare fått under sitt liv, och som kan tänkas generera pedagogiska idéer av olika slag. Inputen kommer i huvudsak från fyra kategorier: hemmet, skolan, utbildningen på musikhögskola och anställningen vid musikskola. Fortbildning av mer omfattande slag än till exempel vad som ges vid studiedagar eller fortbildningsdagar, bildar en egen kategori som framkommit under resans gång med detta arbete. Exempel på sådan utbildning är att hålla sig ajour via pedagogisk litteratur, en längre tids fortbildning på instrumentet, Suzukiutbildning och musikhögskolekurser. Eftersom dessa typer av utbildningar oftast tillkommer efter en tids erfarenhet, kombinerat med nyfikenhet på vilka nya pedagogiska landvinningar som omvärlden har att bjuda, innebär kanske detta att det är denna kategori som genererar de mest kompetenta idéerna.

Den fortbildning av mer omfattande slag som erfarna pedagoger av olika anledningar väljer att göra, kommer i de flesta fall att vila på en helt annan grund än utbildningen vid våra musikhögskolor rimligtvis kan göra, nämligen insikten om vad som behövs. Detta kan vara andra genrer, kännedom om nya tekniska landvinningar som exempelvis olika musikaliska datorprogram, kyebords, el-instrument etc. Fortbildningen kan även vara teoretisk, där pedagogik, didaktik och forskning kommer in i bilden. Det senare kan innebära, eller ses som, en form av utvärdering och dokumentation av den egna pedagogiska erfarenheten, eller åtminstone en fragmentarisk beskrivning av vad man sysslar/at med. Om vi inte vill förlora alla lysande pedagogiska idéer, som ibland

genereras, så borde utvärderingar och olika former av dokumentation explicitgöras i arbetsvillkoren på våra musikskolor.

Jag vill här understryka att våra musikhögskolor av idag har lagt ner en hel del arbete på att komma i kontakt med "verkligheten" på våra musikskolor. Vilket bland annat visar sig när man ser på den praktik som de studerande numera har inbakat i sin utbildning. Detta gör att vi framöver kan se fram emot en musikskola som i allt högre grad kommer att erbjuda sina elever på en för tiden adekvat utbildning, där nutidens mångfacetterade musikaliska utbud står i centrum. Här kommer också med automatik den förändring av våra musikskolor till kulturskolor som är på gång att bidra med nya utmaningar för kommande musiklejare.

Kapitel 6: Diskussion

I detta avslutande kapitel utgår resonemanget från de resultat som jag tidigare redogjort för. Dessa har nu genererat en del infallsvinklar från vilka man kan diskutera resultaten och även försöka se vilken framtid som döljer sig bakom hörnet. Frågorna, vars innehåll på ett övergripande sätt berör didaktikens tre grundläggande frågor, sätts under rubrikerna repertoar, institution, läroplaner, musikhögskoleutbildning, legitimering, professionalism, och paradigm. Stundtals är jag tvungen att inta en kritisk attityd i resonemanget, vilket förmodligen beror på den granskande blick som jag i egenskap av studierektor varit ålagd att använda mig av. Här överlåter jag då till läsaren att själv fundera om kritiken har relevans från den egna horisonten. Kanske kan läsaren på så sätt dra nytta av synpunkterna och föra in dem i kommande debatter och diskussioner eller kan kanske det ge uppslag till egen forskning.

6.1 Didaktik

Även om ingen av lärarna nämnde begreppet didaktik så kan man konstatera att didaktikens tre grundläggande frågor, *vad* ska undervisas, *hur* det ska undervisas och *varför* ska det undervisas, delvis har blivit besvarade. Svaren kan sägas finnas inbakade i lärarnas berättelser. På frågan *vad* (innehållsaspekten) finns till exempel hos Henrik att han vill inrikta sig på klassisk musik men är kompromissvillig om eleverna har andra önskemål. Kerstin ser den klassiska repertoaren som något allmänbildande men känner också att hon har en skyldighet att visa sina elever olika sorters musik. Arne ser som sin uppgift att utveckla en enkel och stabil teknik. Sten prioriterar att eleverna ska spela rytmiskt och han låter stundens ingivelse styra lektionerna. Ivar pratar en del om ett grundmaterial som är inspirerat utifrån elevernas behov av bra melodier som både finns inom klassisk musik och popmusik. Ebba vill satsa på kvalitet i sin undervisning och ledstjärnan i undervisningen är att det ska vara roligt att även spela skalor och övningar.

När det gäller svaret på frågan *hur* (förmedlings- och inlärningsaspekten) det ska undervisas är svaren knapphändiga, eller rentav obefintliga. Kan detta bero på att *hur*-frågan i stor utsträckning handlar om vilka metoder som används i undervisningen, vilket gör frågan komplex och därmed framtvingar en nödvändig analytisk reflektion av grunderna för de beslut man fattat och hur dessa fungerat?

När det gäller *varför* (målaspekten) det ska undervisas kan följande mål skönjas. Kerstin anser att spelandet ingår som en del i utvecklingen av hela människan. Tankar som ligger i fas med Suzukis (1977) undervisningsfilosofi. Sten ser bland annat sin uppgift som instrumentallärare att förse musikskolans orkestrar med elever. Arne har samma uttalade mål.

6.2 Repertoar

Det framträder klart vad det är lärarna vill att eleverna ska lära sig och i de flesta fall verkar det som om den klassiska repertoaren har en ledande ställning. Den klassiska repertoaren har oftast också varit dominerande under barndomen och uppväxten och för det mesta även under studietiden. I de fall då lärarna har en önskan om annan inriktning har denna fått ge vika för vad man vet eller tror sig veta vad institutionen förväntar sig. Exempel på detta kan hämtas från Sten, vars inriktning under studietiden var jazz, en

pedagogisk inriktning som hade svårt att hävda sig på våra musikskolor. Detta märks när han påpekar att han ångrat sig i efterhand för att han inte tog lektioner av läraren med klassisk inriktning. Här kommer också synen på musikskolans mål och ledarskap fram när Sten säger: "Antingen får man försöka vända upp och ner på allting ... eller kan man anpassa sig". Det finns hos honom även en lyhördhet för musikskolans ledning som bekräftar detta. Henrik har också ett uttalat behov av att vara institutionen till lags. I detta resonemang kan man skönja två linjer. Dels är det den egna musiksmaken som är klassisk och som i hög grad finns, eller förmodas finnas, inom institutionen musikskola och dels är det en form av identitetssäkring. Henriks uttalande stödjer det senare när han påpekar att: "Det är ju nog så att en klassiskt inriktad musiker lättare accepteras av samhället än en musiker inom den lättare genren".

Stålhammar (1995) pekar i sin avhandling på den likartade utveckling beträffande repertoarval som skedde under 1960 och 1970-talet mellan den kommunala musikskolan och grundskolan och beskriver den på följande sätt:

Den [repertoaren] gick *"från skolmusik till musik i skolan*. Från ett skede av progressivt ordnade barnvisor och 'klassiska' tillrättalagda musikstycken, utvecklades musikskolan efter hand till en del av elevens musikvärld. Musikskolan var en del av samhället, vilket dessutom på 1990-talet, medförde en utveckling från musikskola till kulturskola (s. 80).

Stålhammars uppfattning att musikskolans repertoar har utvecklats från barnvisor och klassiska tillrättalagda musikstycken till att bestå av musik hämtad från elevernas egen musikvärld, stämmer i viss mån även överens med min erfarenhet. Både barnvisor och tillrättalagd klassisk musik förekommer fortfarande, men en förändring kan skönjas där vi ser den populära eller kommersiella musiken och folkmusiken som faktorer vilka man måste infoga i det pedagogiska spektrumet.

6.3 Institutionen

Det finns ett institutionaliserat synsätt bland lärarna på musikskolan, där musikskolans legitimitet gör att arbetsformerna, bortsett från tilldelad tid per elev, inte ifrågasätts. Dess traditioner ser ut att vara väl förankrade i lärarkåren. Musikskolan som institution blir då en stark faktor i valet av de undervisningsmetoder och den repertoar som används. Även om viljan att möta elevens önsningar finns, så får den oftast ge vika för lärarnas institutionsdidaktiska idéer, som ofta speglar normativa ideologier. Det vill säga att undervisningen måste visa på resultat som tål att granskas utifrån etablerade förväntningar av omgivningen. Detta medför att man kan se på musikskolans verksamhet som en institution där traditionella värden tas tillvara och förmedlas till eleverna – huruvida detta är elevernas önskemål och behov framgår dock inte. Följande uttalanden från tre lärare pekar i den riktningen. Henrik säger att det nog är så att en klassiskt inriktad musiker lättare accepteras av samhället. Kerstin är inne på samma linje när hon framhåller "att de där gamla gubbarna Bach och Mozart" är allmänbildande. Sten säger rent ut att han anpassat sin repertoar till förhållandena på den musikskola han jobbar. Exempelen visar på en situationsrelaterade reflektion över det praktiska handlandet i linje med Uljens (1997) "nivå 1". En reflektionsnivå som är så pass allmän att det pedagogiska handlingsutrymmet blir begränsat. Men, samtidigt är det kanske så att tänkandet, reflekterandet, närmar sig en subjektiv teori eller förståelse som i sin förlängning går mot en mer vetenskaplig inriktning av det pedagogiska handlandet (jfr Uljens, 1997, s.190-191).

Här vill jag knyta an till det som Alexandersson (1994) tar upp i fråga om lärarnas eget tänkande och deras reflektion kring sin undervisning, dess inriktning och syfte. Något som gränsar till mitt arbete. Han framhåller att för att på ett djupare plan förstå medvetande, handling och praxis ”måste även sökarljuset riktas mot faktorer som ligger utanför läraren själv” (s.234). För att detta ska komma till stånd anser jag att tänkandet, reflekterandet och diskussioner inom lärarkollegiet bör ha sin utgångspunkt i bland annat didaktikens grundläggande frågor.

Är min iakttagelse rätt beträffande lärarnas institutionella påverkan, stämmer den väl överens med utvecklingen av lärarens rollidentitet, där den pedagogiska kompetensen byggs upp och mognar utifrån omgivningen – i detta fall institutionens – uppfattning av lärarens arbete. Eftersom medvetandeakten här är riktad mot den pågående verksamheten, ser jag här de pedagogiska idéerna som institutionella.

6.4 Finns det behov av styrdokument?

Nu skulle det naturligtvis kunna vara så att institutionen, musikskolan, har tagit del av, och inspirerats av Kommunförbundets rekommendationer (1976/1984). En tanke som ibland har förespeglat mig men inte kunnat få något riktigt fäste. Detta på grund av att intresset bland lärare, och ofta även bland musikskolans ledare, har varit svalt när rekommendationerna kommit på tal. I mitt material säger lärarna ingenting om kursplaner. Gustavsson (2000) antyder detta, som vi skulle kunna kalla för ”svala” intresse, när han pekar på orsaker som kan ha gjort att musikskolan blivit till vad den är.

En [orsak] kan vara att musikskolan blev ett reservat för de musklärare som misströdade inför skolväsendets reformering, där musikundervisningens traditionella anknytningar till en kyrklig och en borgerlig sekelskiftesträdning framstod som mer och mer obsoleta [föråldrade]. En annan förklaring kan vara musklärarnas ovilja att inordna sig under kursplaner och andra styrdokument (s. 212).

Vilka argument kan användas för att införa kurs- och läroplaner i en musikskola? Det finns naturligtvis en del argument som säger att vi ska undvika att binda upp undervisningen med dylika dokument. Några av dessa är att den konstnärliga och musikaliska friheten inte låter sig sättas på pränt och att musikskolan bedriver en frivillig verksamhet som till stor del bara har motiverade elever vilka i de flesta fall accepterar undervisningen som den är. Det kan också vara så att lärarna anser att undervisningen måste vara så pass individualiserad att den inte låter sig formuleras i generella didaktiska termer.

Jämför vi med Lgr 80, där musikämnet skulle definieras utifrån sin verksamhet och inte från kravet att uppnå klara mål, finner vi bara fragment av de satsningar som den flaggade för. Dessa är att utveckla musikalisk förmåga, ha kunskap om olika kulturers och epokers musikstilar samt ha kontakt med det övriga musiklivet i samhället. Den sociala funktionen, som betonades genom att musiken skulle ses som ett verktyg i den personliga utvecklingen, har i lärarnas resonemang inte fått en framträdande plats.

Om vi blickar tillbaka några år och undersöker hur grundskolans läroplaner har utformats inom ämnet musik så finner vi att sökandet efter logiska argument för att stärka de estetiska verksamheterna har genomsyrat grundskolans läroplaner under många perioder. Detta sökande efter sådana argument kan även skönjas inom våra musikskolor. Skillnaden, vilket gör det svårare att legitimera verksamheten, är att

musikskolor saknar centrala styrdokument. De lokala styrdokumenten varierar från kommun till kommun och är på en del håll ganska tunna (Gustavsson, 2000).

Det faktum att det inte finns centrala styrdokument behöver inte ses som något negativt för undervisningen som sådan. Dessutom måste vi inse att våra musikskolor skiljer sig åt både när det gäller politiska mål och pedagogisk praxis. Vid en del musikskolor finns det en gemensamt utformad pedagogisk inriktning medan man på andra musikskolor anser att det är upp till varje enskild lärare att utforma sin undervisning efter eget gottfinnande. Den frihet som finns på en del håll, är måhända ett idealtillstånd som ska förbli orört. Men, även om det finns en ovilja hos instrumentallärarna att inordna sig under kursplaner och styrdokument är min uppfattning dock att väl genomtänkta läroplaner, som ständigt blir föremål för ett kritiskt granskande, kodifierar samhällets uppfattning om utbildningens mål och innehåll. Denna uppfattning utgår ifrån mitt resonemang om behovet av att stärka professionalismen inom musikskolans lärarkår, vilket också framgår av Granströms (1999) teser.

6.5 Musikhögskoleutbildning

Det kan nu vara på sin plats att, delvis sett utifrån en historisk horisont, helt allmänt se lite närmare på de omständigheter som format musikskolornas musklärare. Bristen på kompetenta lärare har på sina håll varit stor och det är först på senare år som musikskolorna har kunnat ställa krav på pedagogisk erfarenhet, bland de sökande till sina lediga tjänster. En erfarenhet, som jag hävdar endast kan komma genom ett praktiskt arbete ute på våra musikskolor. I detta sammanhang är det viktigt att peka på den förbättring av praktik – och metodikundervisning samt auskultation som skett vid våra musikhögskolor. Den brist som funnits på erfarna lärare plus att ledningen för våra musikskolor ofta inte riktigt visste hur grunden i deras pedagogiska verksamhet skulle formeras fick till resultat en ”spretig” kompetens i kollegiet. Bristen på praktisk undervisningserfarenhet har säkerligen fått till följd att lärarna blivit hänvisade att kopiera samma undervisningsmetoder som deras egna lärare använt. Resultatet i denna undersökning tyder på detta. Vi kan också konstatera att lärarna tycker sig ha ett personligt ansvar för innehåll och arbetsformer i undervisningen utan krav på formulering i till exempel studieplaner. Detta framhålls av bland annat Rostvall och West (2001). Historiskt sett var inte heller kompetensutvecklingsbehoven lika starkt uttalade eller formerade som i dagens avtal (ÖLA 2000). Här vill jag inflika att många instrumentalpedagoger räknar fortbildning på sitt eget instrument som pedagogiskt utvecklande. En syn som förmodligen kommer ifrån frånvaron av eller den bristande metodikundervisning de haft under sin utbildning.

Vi kan alltså konstatera att instrumentalundervisningen har haft en inriktning som var starkt fokuserad på att lära eleverna att till varje pris traktera instrumentet så bra som möjligt. Och helst skulle detta ske med hjälp av en lärare, som i första hand skulle vara en bra musiker. Oftast var inriktningen också från samhällets sida att via musikskolan få bra musiker till kommunens orkestrar och ensembler (Persson 2001, Stålhammar 1995). Frågorna om varför ungdomar ville spela, eller vad de ville spela, ställdes förmodligen sällan.

Ser vi till vad de pedagogiska diskussionerna handlade om på 70-talet och en bit framåt, det vill säga under den epok som mina informanter gick sin utbildning, så kommer

omedelbart 1976 år OMUS-reform i fokus (SOU 1976:33⁸). Reformen som innebar en genbreddning inom musikleärobtildningen ledde i sig själv inte till att didaktiska frågor blev självklara ingredienser i utbildningen. Inriktningen ledde däremot till ett mer antropologiskt synsätt på musikämnet (Olsson, 1993). Enligt min åsikt beror detta i så fall på om antropologin endast står för ett ökat intresse för den egna kulturen eller står för individens möjlighet att vara en medskapare av den egna kulturen.

Förmodligen är det fortfarande så att lärobtildningen i musik mer uppmuntrar lärarnas musikaliska färdigheter än deras pedagogiska kunskaper. Bouij (1998) beskriver det på följande sätt: "Lärobtildare kan t.o.m. känna anledning att uppmuntra musikernsidosan hos studenter, även i fall där dessa måste anses som skrala pedagoger och egentligen borde ägna sin energi till att utveckla social kompetens och undervisningsfärdighet" (s. 341). Här kanske det är på sin plats att vara försiktig när man ser att Bouijs undersökning baseras på elever som gick sin utbildning under 1987-1995. Kanske har attityderna ändrats när vi vände på titeln från *musikleärare* till *lärare i musik*.

Vi kan också märka att det är svårt att få tag i musikleärare till grundskolan, vilket bekräftas av Bladh (2002) i en undersökning bland de musikleärare som antogs till musikhögskolorna i Sverige 1988. Få av de som medverkade i undersökningen och som sedan tog anställning som klasslärare i musik är i dagsläget kvar som klasslärare. Utöver bristande förståelse från omgivningen, så antar jag att det också är de stora och många klasserna som bidragit till avhoppet.

Med detta som utgångspunkt kan följande frågor ställas om musikskolans verksamhet. Är musikskolan en spegling av det musikaliska livet utanför skolan? I så fall, vilket musikaliskt liv? Styr musikskolan medvetet samhället mot en förändring? Styr eleverna ensidigt in i redan färdiga musikaliska sammanhang? Fostrar musikskolan eleverna för att kunna vara rustade inför morgondagens musikaliska krav?

6.6 Instrumentalundervisningens behov av legitimering

Människor som arbetar inom den sektor som vi i vardagligt tal kallar för konst eller estetiska ämnen verkar ofta besvikna på omgivningens bristande förståelse för deras arbete. Ser vi på ämnena inom obligatoriska skolan så är musikämnet ett av de ämnen som har svårt att göra sig hört gentemot de så kallade basämnena matematik, svenska och engelska. Musikleärobyrkets status beskrivs av Bladh (2002), och utifrån svaret från en av hans informanter skriver Bladh: "Informanten har uppenbarligen i arbetslivet observerat att de lärare som inte enbart haft musik i sitt kompetensområde, utan också ett s.k. 'viktigt' ämne som samhällskunskap, religion eller matematik etc. har högre lön" (s. 141). Även om musikskolan endast kan peka på en indirekt påverkan av den allmänna inställningen till grundskolans viktiga basämnena, så finns det med all säkerhet samma saknad av bristande förståelse i bakhuvudet hos många av musikskolans lärare. En viktig anledning härtill är enligt min hypotes att de estetiska ämnena kan ha svårt att legitimera sin ställning i samhället, vilket indirekt smittar av sig på musikskolan.

En fråga som i detta sammanhang tränger sig på, och som behöver rannsakas närmare – kanske som ett uppslag för vidare forskning – är de tankar som Granström (1999) tar upp angående skillnaden mellan kompetens och professionalism. Han framhåller att den

⁸ *Musiken – människan – samhället* Musikerutbildning i framtidsperspektiv. Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning.

teoretiska basen för läraryrket är relativt tunn, bortsett från det rena ämneskunnandet. Visserligen utgår han från grundskolan och gymnasiet horisonter, men frågan är mer än väl berättigad när det gäller musikskolornas lärare. Granström (1999) säger också att lärares yrkesspråk i huvudsak bygger på vaga grunder och motsägelsefulla mål. Med detta menar han att lärares praktiska genomförande i första hand bygger på ett intuitivt tänkande, det vill säga implicit kunskap. Vad som behövs är ett gemensamt och utvecklat yrkesspråk vilande på en vetenskaplig grund.

Om det är så att den breda kunskapen, som kan sägas vara en form av kollektiv professionalism, inte är förankrad måste vi ställa oss frågan varför så inte är fallet? Det innebär ju att det inte finns ett gemensamt yrkesspråk där man kollektivt kan utbyta idéer på ett teoretiskt plan och med vars förklaringsmodeller man kan hjälpas åt att förstå gemensamma problem. Den yrkesspråkliga utvecklingen kan ses, och förbättras, utifrån andra och tredje steget i Uljens (1997, s. 190) didaktiska modell. Denna modell har bland annat som mål att läraren via kritiskt läsande av litteratur inhämta kunskaper som kan utveckla det egna tänkandet och stärka det gemensamma yrkesspråket.

6.7 Kan vi se ett nytt paradigm?

Den efterlysta paradigförändringen, som jag nämnde i teorikapitlet, har i denna undersökning börjat uppträda, men under arbetets gång har jag vid ett flertal gånger även råkat träffa på lärare som motsäger detta. Dessa lärare tillhör en kategori som har sett som sin främsta uppgift att undervisa ”begåvade” elever i konsten att hantera instrument för att sedan reproducera kommunens musiktradition. Det var inte så länge sedan en lärare från denna kategori gjorde följande uttalande: ”Jag ser som min främsta uppgift att förse kommunens musikliv med ett visst antal instrumentalister på mitt område”. Ingen skugga bör falla på dessa lärare, som på sitt sätt ger uttryck för en inre övertygelse – autenticitet – om vad uppgiften går ut på och att deras undervisningsmetoder är rätt. Någon inre nödvändighet till förändringar föreligger förmodligen inte. Jag vill här bara knyta an till vad Persson (2001) skriver om attityder som fortfarande påverkar våra musikskolor. Enligt honom har brett förankrade musiktraditioner i en kommun stor betydelse för dess musikliv och för musikskolans fortlevnad. Han skriver:

Jag fann vidare att musiktraditionen, den lokala musikhistorien och attityderna i en kommun eller kommundel, fortfarande påverkar dagens musiksituation. I de kommuner eller kommundelar där en musiktradition kunde spåras till sekelskiftet fanns en väl utvecklad musikskola som var tryggt förankrad i sin kommun (s. 86).

Denna trygghet är en del av en institutionstradition som fört med sig en reproducerande undervisningstradition. Naturligtvis är det bra att musikskolan får en trygg förankring i kommunen, inte minst för dess personal. Frågor om verksamhetens mål och inriktning dyker ofelbart upp i sådana här sammanhang, och dessa är viktiga för musikskolornas fortlevnad och bör finnas på dagordningen när lärare och ledning diskuterar sin verksamhet. Det måste finnas naturliga förutsättningar för en pedagogisk debatt som även har fokus på den musik som inte har anknytning till traditionen! Annars kommer det bara att finnas utrymme för de elever som kan tänka sig, och som finner stimulans i, att föra kommunens traditioner vidare. Tryggheten kan alltså hindra den inre nödvändigheten att infinna sig. Frågan är vad som kan göras för att skapa en yttre, nödvändighet som är tillräckligt stark för att förändra det gamla invanda handlingsmönstret.

Vi måste framöver vara observanta på att om utgångspunkten endast handlar om traditioner, instrumentalt tekniska problem och ett manifesterande av rådande arbetsformer kommer våra musikskolor högst sannolikt att framöver föra en tynande tillvaro. Grundtanken med musikskolan att låta alla barn, oavsett ekonomiska förutsättningar, få möjlighet att lära sig spela, riskeras annars att förfelas. Vilket då kan få till följd att svenska musikskolor får en konservatoriekaraktär av den modell som växte upp i Europa under 1800-talet.

Denna undersökning visar att musikskolans instrumentallärare fortfarande är formade efter de tankar och idéer som låg till grund för våra musikskolor när de generellt sätt började på 40-talet. Men vi kan även se tendenser som visar något annat. Därför tar jag mig friheten att med vad som framkommit i empirin föra en generell diskussion, som pekar mot vad jag antar är ett nytt synsätt, med dragning åt ett paradigmskifte, när det gäller instrumentalundervisningen. Begreppet paradigmskifte står då för en officiell uppfattning om hur instrumentalundervisning ska gå till. När man sedan byter den officiella uppfattningen sker ett normativt paradigmskifte.

För att vi ska kunna prata om ett paradigmskifte måste vi inse att förändringar i omvärlden ständigt är på gång, vilket tvingar oss ibland att omvärdera våra trygga sanningar. För vissa människor handlar det om en ständig utveckling, för andra handlar det kanske om degenerering och förflackning. Sundin (1988), som är lite försiktigare när det gäller paradigmskifte, ställer i stället frågan om vi går mot ett mera öppet paradigm. Detta gör han när han beskriver den nutida musikens förespråkare försök att för några årtionden sedan inta pedagogiska positioner i klassrummen i form av bland annat elevernas egna musikaliska skapande. En undervisning som var tänkt att motverka masskulturens produkter. Sundin (1988) skriver:

Det är först under de senaste åren som olika yttringar av t ex afro-amerikansk musik mera förutsättningslöst tagits in i undervisningen. Man kan nu urskilja en rörelse mot ett mer öppet paradigm där inget särskilt musikaliskt idiom förespråkas utan där man snarare börjar med elevernas erfarenhetsvärld och strävar efter att utveckla känslan för kvalitet inom detta idiom. (s. 55).

Paradigmskiftet i musikskolans fall kan, så som jag uppfattar det, ses utifrån de senaste årtiondenas utveckling, bland annat på musikens område där elevernas syn på vilken musik de lyssnar till och vill spela inte alltid stämmer överens med gängse traditioner och handlingsmönster. I detta fall kan vi åberopa ett paradigmskifte som här har betydelsen tankemönster som styr och utmärker en pedagogisk och konstnärlig verksamhet.

Denna förändring är förmodligen en av de bidragande orsakerna till att många musikskolor i Sverige numera övergått till att vara kulturskola, där man förutom musik bland annat erbjuder undervisning i dans, bild, film, teater och skivverkstad.

Ser vi till dagens inställning bland musikskolans lärare så kan man börja skönja det nya paradigmet. Detta trots att det ännu pratas om vikten av att eleverna måste lära sig det musikaliska kulturarvet, som i exempelvis Kerstins fall när hon säger att "lite allmänbildande är de här gamla gubbarna Bach och Mozart". Att "gubbarna" är allmänbildande sträcker sig nog utom allt tvivel. Frågan är bara hur mycket de institutionella koderna tvingar lärarna att använda dem?

Ett paradigmskifte kan skönjas på olika nivåer inom musikskolan. Jag väljer här att använda mig av tre:

1. Musikskolan introducerar flera verksamhetsgrenar exempelvis dans, bild och teater. Därigenom vidgas det konstnärliga ansvarsområdet från att ha varit enbart musik till att också omfatta andra konstarter som ska vara jämbördiga med musiken när det gäller möjlighet att ge barnen konstnärliga upplevelser.
2. Den didaktiska diskursen har lett till ett ifrågasättande av den traditionella synen på hur instrumentalundervisning ska gå till, vem den ska vara till för och vilket innehåll den ska ha. Detta märks exempelvis vid de diskussioner som börjar bli allt mer vanliga vid våra musikskolor. Inställningen att alla tvunget ska lära sig den kanoniserade repertoaren börjar avta.
3. Muskläraryrket utbildningens utformning vid våra högskolor har förändrats, vilket innebär att nya lärare som kommer ut är bärare av nyare synsätt på hur instrumentalundervisning ska gå till.

Om det nu går att peka på ett paradigmskifte så kan det vara på sin plats att också lägga in en reflektion över vilka krafter som medverkat till detta. Som nämnts kan vi se att musik under senare hälften av 1900-talet kommit att förknippas med så mycket annat, det är inte bara "att spela". Genom medias försorg har musik, och därmed spelandet, kommit att samordnas med exempelvis bild, dans, kläder och inte minst med val av livsstil. Vi kan prata om musikstilar och identitet. Ericsson (2002) uttrycker det enligt följande när han samtalar med sina elever kring ämnet musik i identitet eller i identitetsstärkande syfte. "De är medvetna om att klädstil, musikpreferens och attityd gentemot omvärlden kan ingå i ett identitetsbygge. De är även medvetna om att det finns mer eller mindre standardiserande ungdomskulturella stilar exempelvis Hårdrock, Punk, Skate och Hip-Hop." (s. 168).

6.7.1 Musik tillsammans med andra verksamheter

Under senare delen av 1900-talet kan vi konstatera att en mängd förändringar har skett inom mediabranschen. Förändringarna är av sådan art att musik för den uppväxande generationen inte bara är sång och ljudande instrument. Den förknippas med ett ramverk av andra tillhörande aktiviteter. Heiling (2000) har använt ett träffande namn på dessa tillhörande aktiviteter, han kallar dem för musikens passepartout, och menar med detta att kringaktiviteterna är i dag väl så betydelsefulla som det musikaliska budskapet. "Det gäller för artisterna att fånga publikens uppmärksamhet, ge dem en upplevelse. En konsertpublik i dag söker upplevelser, underhållning och vill ha roligt. Den lägger i stor utsträckning märke till hur musiken inramas, inte bara till hur den låter" (s. 41).

Detta leder ofelbart in på den omstrukturering från traditionell musikskola till kulturskola som sker på många håll i landet. Antalet kulturskolor i Sverige har under de senaste två åren ökat från 99 till 111, samtidigt som musikskolorna minskat från 183 till 171 (Sveriges Musik och Kulturskoleråd, maj 2005). En förändring som stödjer det resonemang som här hittills förts. Kanske är det också av nödvändighet tvunget att göra en sådan förändring om vi fortsättningsvis ska kunna driva våra musikskolor. För många musikskolor kommer denna förändring kanske att vålla problem med rekryteringen till alla de orkestrar som byggts upp i akt och mening att rekrytera elever till symfoniorkestrar och, i förlängningen, kommunens orkesterföreningar. Däremot kan utvecklingen från musikskola till kulturskola ge nya möjligheter att möta kraven utifrån elevernas behov. Ett behov som inte bygger på musikskolornas ibland något luddiga målsättning från 40-60 talen. Hur musikskolan sedan ska kunna slå vakt om den självpåtagna uppgiften att värna om muskarvet, blir en fråga som bör beaktas när musikskolans lärare kan enas om ett gemensamt språk som bygger på vetenskaplig

grund. Det är min övertygelse att det inte ger så stor effekt att bara prata om marknadsföring och/eller jippoartade evenemang för att locka elever till musikskolorna. Kanske är tiden mogen för musikskolorna att ta kulturskolans koncept under lupp för att se efter vilka möjligheter som erbjuds när det gäller att möta kommande generationers krav på instrumentalundervisning. Det går i detta sammanhang inte att komma förbi frågan om hur musikskolan ska nå ut till den del av vår befolkning vars barn av skilda anledningar inte kommer i kontakt musikskolan. Här säger min erfarenhet att ett samarbete med den obligatoriska skolan är en nödvändighet. Musikskolan kan inte enbart nöja sig med att "vänta ut" de barn som har föräldrar som vet att ta tillvara på de möjligheter som finns innanför institutionen musikskolans väggar.

6.8 Tankar om vidare forskning och avslutning

Utifrån det hittills förda resonemanget återvänder jag till Uljens (1997) "modell för relationen mellan pedagogisk praktik, teori och vetenskapsteori" (s. 190) se var i denna de pedagogiska idéerna kan tänkas befinna sig. Lärarna befinner sig enligt denna modell i nivå ett, där praktikens situationsrelaterande och individuella reflektion utformas. Här kan jag inte finna att någon har kommit fram till de nivåer där praktiken och den privata erfarenheten jämförs med någon vetenskaplig modell eller någon metateoretisk reflektion. Men att döma av den öppenhet som jag tyckte mig se under ytan av berättelserna, finns det ett intresse för att föra en djupare didaktisk diskussion och reflektion, som till sin karaktär kan närma sig de övriga nivåerna. Så här i efterhand kan man ställa sig frågan varför jag inte försökte locka fram detta under intervjuerna. Måhända är det en brist, men syftet med denna undersökning var att försöka se bakgrunden till det pedagogiska handlandet och därmed var de pedagogiska idéerna kan tänkas ha sitt ursprung. En djupare filosofisk diskussion kring didaktiska frågor överlämnar jag till en undersökning med en annan frågeställning. En sådan frågeställning skulle kunna ha följande rubrik: Hur kan didaktisk teori användas av lärare för att reflektera över egna pedagogiska erfarenheter? Rubriken är inspirerad av Uljens (1997) tankegångar när han pratar om självreflektion och om privata erfarenheter som kontrasteras med vetenskap. Han skriver bland annat följande:

Denna självreflektion innebär att läraren de facto utvärderar den vetenskapliga modellens betydelse eller giltighet för den egna verksamheten. Läraren kan efter kritisk prövning komma fram till att någon bestämd modell faktisk är användbar för att systematisera egna erfarenheter men också upplevelser som man inte kunnat förklara. Vilka på så sätt görs begripliga. (s. 192)

Avslutningsvis vill jag tillägga att de intervjuade lärarnas livsberättelser i vissa fall även speglar mina egna tidiga musikupplevelser, min utbildning och de didaktiska ställningstaganden som styr min undervisning. Jag betraktar det jag här skrivit som en berättelse av en institutionspräglad varelse som försöker inspirera sin omgivning till reflektion över didaktikens tre grundläggande frågor om vad, hur och varför undervisningen ser ut som den gör. Det är också min förhoppning att vi som sysslar med instrumentalundervisning ska hitta det gemensamma, på vetenskaplig grund utformat, professionella språk som behövs när diskussioner om förnyelse, utveckling, gemensamma mål och arbetsformer kommer upp på agendan.

Litteratur

- Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis.
- Alexandersson, M. (2004). Lärarkyrket kräver egen forskningsarena. *Pedagogiska magasinet nr 1 2004*. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt.
- Almquist, J. (1997). Framtidens musiklekrare – jourhavande pedagog? Intervju av Christer Wicklund. *Fotnoten*. nr. 1 1997 Utgiven av musik-, dans- och dramalärare inom Lärarförbundet.
- Almquist, J. (2001). Lärandet som berör. Intervju av Göran Folkestad. *Fotnoten* nr 6 2001. Utgiven av musik-, dans- och dramalärare inom Lärarförbundet.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, R. (1989). *Samverkan Musikskola – grundskola – SMUGRU*. 40-poängsuppsats. Malmö: Musikhögskolan.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (1990, 2000). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedson, Gerd. & Arfwedson, Gerhard. (1991). *Didaktik för lärare*. Stockholm. HLS Förlag.
- Arvidsson, A. (1998). *Livet som berättelse. Studier i levnadshistoriska intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. & Kroksmark, T. (1994). *Allmänmetodik Allmändidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bladh, S. (2002). *Musiklekrare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklekrare i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. London: University of California Press.
- Bohlin, E. (1978). *Kommunala musikskolan i Lund – elevernas sociala bakgrund*. Malmö: Specialarbete vid Lärarhögskolan i Malmö.
- Bouij, C. (1998) ”Musik – mitt liv och kommande levebröd” *En studie i musiklekrarens yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap.
- Bra Böckers Lexikon 2000. (1997, 1999) Höganäs: Bra Böcker AB
- Broman-Kananen, U-B. (2002). *På klassrummets tröskel – två lärargenerationers självbiografiska berättelser om undervisningen i Finlands musiklekrarinrättningar*. Presentation vid NNMPF-konferens i Helsingfors 2002.
- Bruzeliu, I. H. & Skärvad, P-H. (1974/2000). *Integrerad organisationslära*. Lund: Studentlitteratur.
- Brändström, S., & Wiklund, K. (1995). *Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklekrarutbildning*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

- Douglas, M. (1986). *How Institutions think*. New York: Syracuse University Press
- 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. *Finnish Journal of Music Education*.
- Ericsson, C. (2001). *Det moderna. Ofullbordat projekt eller nederlag för mänskligt förnuft*. (Musikpedagogik – forskning och utveckling, Nr 2001: 8). Malmö: Musikhögskolan.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. (Studies i Music and Music Education no 4). Diss. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Folkestad, G. (1996). *Computer based creative musik making. Young people's music in the digital age*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Granström, K. (1999). IT som hot mot en professionell lärarroll. *ITiS Studiematerial* www.itis.gov.se. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Gustafsson, J. (2000) *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Uppsala: Uppsala University.
- Gustafsson, J. & Lindeborg, R. (1993/96). *Personlighetsutveckling eller kulturell skolning? – Idéernas nedslag i svensk musikundervisning*. J. Ø. Varkøy (red.) Varför musik? – En musikpedagogisk idéhistoria. Översättning Ronny Lindeborg. Stockholm: Runa förlag AB.
- Heiling, G. (1997). Om grundskolans läroplan, Lpo 94, och musikämnet – en analys med hjälp av begreppen modernism- postmodernism. I B. Sundin (Red.), *En postmodern musikpedagogik* (Musikpedagogik – forskning och utveckling, Nr 1997:1). Malmö: Musikhögskolan
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester*. (Studies in Music and MusicEducation no 1). Diss. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet. 1994. *Forskningsetiska principer för humaniora och samhällvetenskap*. Uppsala: Ord & Form
- Jorgensen, E. (1997). *In search of music education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Kommunförbundet. *Den kommunala musikskolan*. Stockholm 1976.
- Kommunförbundet. *Den kommunala musikskolan, en resurs i kulturlivet*. Stockholm 1984.
- Kruger. T. (1998). *Teachers Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Bergen: Bergen University College Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa intervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungar-Chapelon, Anders. (1999). *L'école de Marseille. En studie av flöjtisten Alain Marion och en undervisningsmetod baserad på intuition, imitation och maieutik*. Magisteruppsats. Malmö: Musikhögskolan
- Lundgren, U. P. (1983) *Att organisera omvärlden*. En introduktion till läroplansteori. Stockholm: LiberFörlag.

- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpf 94. Lpo 94* (1994). Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 62.* (1962). Stockholm: Skolöverstyrelsens skriftserie nr 60.
- Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70.* (1970) Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80.* (1980). Skolöverstyrelsen, Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Malmgren, G. (1992). *Den kommunala musikskolan i dag och i morgon*. Symposium Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Maltén, A. (1981). *Vad är kunskap*. Upplaga 2:7. Malmö: Gleerups.
- Maltén, A. (1997). *Pedagogiska frågeställningar*. Lund: Studentlitteratur
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos AB.
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Malmö Academy of Music, Lund University.
- Nilsson, N-G. (2000). Midi-skiftet förnyar musiken. *Kultursmockan* (2000, nr. 1)
- Norstedts Svenska ordbok* (1999). Stockholm: Norstedt.
- Olsson, B. (1993). *Sämus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om musikutbildning på 1970-talet*. Diss. Göteborg. Göteborgs Universitet, Musikvetenskap.
- Olsson, B-I. (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumentalundervisning på låg- och mellanstadiet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Patel, R., Tebelius, U. (1987). *Grundbok i forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Pedagogisk uppslagsbok*. (1996). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Persson, T. (2001) *Den kommunala Musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap
- Reimer, B. (1970/1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reimers-Wessberg, Marianne (1991). *Lyssna är silver – spela är guld. Studier av den svenska kommunala musikskolans utveckling fram till 1950*. Stockholm: Univ. Musikvetenskapliga institutionen.
- Rostvall, A-L & West, T. (1998). *Handlingsutrymme. Om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH förlaget.
- Rostvall, A-L & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Diss. Stockholm: KMH Förlaget
- Saar, T. (1999) *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Stockholm: HLS Förlag.
- SOU 1976:33. *Musiken, människan och samhället*. Musikutbildning i framtidsperspektiv. Principbetänkande av organisationskommittén för högre musikutbildning. Stockholm.

- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation*. Lund: Studentlitteratur.
- Stålhammar, B. (1995) *Samspel. Grundskola – Musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation*. (Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, musikhögskolan i Göteborg, nr 41). Diss. Göteborg: Musikhögskolan.
- Stålhammar, B. (1999) *Grounded theory och musikpedagogik. Teorigenerering med empirin som grund*. Örebro: Örebro University.
- Sundin, B. (1983, 6 upplagan 4 tryckningen). *Individ, institution, ideologi*. Stockholm: Bonniers.
- Sundin, B. (1988). *Musiken i människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Suzuki, S. (1977). *Kunskap med kärlek*. Ett sätt att utbilda och fostra. Gislaved: svensk Skolmusik. Översättning: S. Sjögren (Amerikanska originalet 1969).
- Svenska Kommunförbundet. (1996). *Redogörelse ÖLA 2000*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2002). Seminarium ”Musikalisk mångfald”, Stockholm, november 2002.
- Sveriges Musik- och Kulturskoleråd, (2005) *Resultat av Musik- och Kulturskolerapporten 2004*. www: smok.se
- Trots, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1997). *Didaktik. Grundlag till en reflektiv skoldidaktisk teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Översättning Sven-Erik Thorell. Lund: Studentlitteratur.

Ystads kommuns hemsida (2002 10 16). www: ystad.se.

Intervjuer:

Henrik, 1999 11 15

Kerstin, 1999 12 03

Sten, 1999 12 08

Ivar, 199 12 10

Arne, 1999 12 16

Ebba, 1999 12 17

Ulrik, 2000 02 04

Monica, 2000 03 09

Övrigt:

Seminarium KMH Stockholm juni 2002