

FG1300 Självständigt arbete (ämnesdidaktik), KPU, 15 hp

2022

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i gymnasieskolan, 210 hp

Institutionen för Musik, pedagogik och samhälle (MPS)

Handledare: Markus Tullberg

Erik Hammarström

Musiklärarbegreppet

Diskurser om dess inre väsen

Sammanfattning

I den här uppsatsen undersöker jag muskläraryrket utifrån musiklärares syn på musik, musik som skolämne och utifrån sin roll som yrkesverksamma. Detta genomförs genom att analysera tre stycken musiklärares studentuppsatser för att se vilka uppfattningar om muskläraryrket som framkommer där. I den uppfattade yrkesroll som de ger uttryck för så intresserar jag mig för frågeställningar om identitet och tidigare musikalisk bakgrund inom muskläraryrket. Syftet med min uppsats är att undersöka hur muskläraryrket kommer till uttryck hos dessa tre uppsatsskribenter och deras informanter, vilka aspekter och perspektiv som framträder där, och hur de relaterar till varandra. Som metod har jag använt diskursanalys för att komma åt de underliggande meningar och uppfattningar som framträtt när jag analyserat texterna, och dessa har jag sedan synliggjort och diskuterat. Resultatet visar att begreppet musklärare rymmer många olika inriktningar och betydelser för olika lärare, vilka samsas under samma yrkestitel. Dels finns de musklärare som har en uttalad musikerbakgrund som kombineras med muskläraryrket, och dels finns musklärare som ser musikämnet mer som ett skolämne bland andra, och inte alls kopplar ihop sin roll med ett musikerskap. Dessutom verkar typ av muskläraryrket och deltagande i musikaliska sammanhang utanför skolmiljön vara faktorer som påverkar uppfattningen om muskläraryrket.

Nyckelord: muskläraryrket, musiker, musikalisk bakgrund, identitet, utbildningssystemet, diskursanalys

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställning	2
3	Bakgrund och tidigare forskning	2
3.1	Musikinstitutionernas framväxt.....	2
3.2	Skolverket, läroplan och nationell utvärdering	5
3.2.1	Skolverket och styrdokument.....	5
3.2.2	Läroplan	5
3.2.3	Nationell utvärdering.....	6
3.2.4	Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?	6
3.2.5	Läraryrkesutbildningskommitténs betänkande	6
3.3	Tidigare forskning	7
3.3.1	Att basera undervisning utifrån eget musicerande och en syn på musik som ett fenomen 7	
3.3.2	Musikalisk kompetens respektive undervisningskompetens.....	8
3.3.3	Musikhögskolediskursen: skolkod och utbildningskod	8
3.3.4	Musikerprofessionen, sammanslutningar, inflytande och påverkan	10
3.3.5	Avsaknad av språk för musicerandets klingande aspekter.....	12
3.3.6	Musiklärarens ansvar att ge elever socialt och kulturellt kapital	13
4	Metod och teoretisk ansats.....	14
4.1	Diskursanalys	14
4.2	Urval.....	15
4.3	Etik	16
4.4	Forskarrollen	17
4.5	Analys.....	17
4.6	Tillvägagångsätt	18
5	Resultat	19
1A)	För mycket eget tyckande	20
1B)	Att förväntas vara yrkesprofessionell ger frihet.....	21
2A)	Standardiserad skolrepertoar i ensemblespelet	22
2B)	Relevant låtval i ensemblespelet?	23
3A)	Den förevisande och musicerande musikläraren	24
3B)	Den i mindre grad förevisande musikläraren	25
4A)	Musiklärarrollen rotad i ett musikerskap med instrumentalspel och konstnärlighet som bas för utbildningen	27
4B)	Musikläraren som en ämneslärare bland andra	28
5.1	Sammanfattning	29
6	Diskussion.....	30
	Diskussion av 1. Innehållet i undervisningen, kunskapssyn och läroplan	30
	Diskussion av 2. Pop och rock som materialval i ensembleundervisningen	32

Diskussion av 3. Vilken är musklärarens roll i undervisningen?.....	33
Diskussion av 4. Utbildningssystemets roll i formerandet av musklärare.....	34
6.1 Avslutning	36
6.1.1 Musikhögskolan	36
6.1.2 Kontrast till yrkesutövandet	37
6.1.3 Balans mellan fenomen och undervisningsämne	37
6.1.4 Min egen återblick.....	38
6.1.5 Framtida forskning	39
7 Referenser	40

1 Inledning

Vad ingår egentligen i begreppet musklärare? Många ser nog framför sig en skicklig musiker som tar sig an elever på den lokala orten som vill lära sig spela eller sjunga. Andra tänker på läraren i musiksalen på en grundskola, som kanske kombinerar musiken med undervisning i ett annat ämne i skolan. Ytterligare några relaterar till de virtuoser som unga särskilt begåvade pianister och violinister vallfärdade till under 1800-talet för att bli skolade och nå ära och berömmelse i en viss anda eller genre. Och vissa tänker kanske på en rytmklärare som jobbar med ramsor, rytmik och kroppsutfattning, och som ofta har verksamhet för mindre barn. För mig har avgränsningen mellan musiker och musklärare funnits i medvetandet ända sedan musikgymnasietiden på 90-talet. Jag och mina gamla klasskompisar förhöll oss till varandra utifrån vilka som inte kommit in alls på en eftergymnasial musikutbildning, vilka som kom in på musklärarlinjen och de som kom in på musikerlinjen på musikhögskolan. För oss var det här ett slags kvitto på om man var kapabel att kunna fortsätta med musik som profession, eller inte. Det var en klar statusmarkör för oss inom gruppen, och statusmätningens skala utgjordes alltså av den utbildningsinriktning man kommit in på.

Jag har i min uppsats undersökt hur musklärarens musikaliska identitet och inriktning kopplas till musklärarrollen, och vilka olika uppfattningar om den som ingår i musklärarbegreppet. En utgångspunkt är antagandet att vissa individers starka drivkraft och lustfyllda förhållande till sitt eget musicerande kan spela in i formerandet av sin roll som musklärare. En annan utgångspunkt för andra individer kan vara en betoning på stark läraridentitet, med synen på rollen som musklärare som en ämneslärare bland andra i grund- eller gymnasieskolan. En tredje utgångspunkt är att utbildningssystemet till sin struktur, kan vara en orsak till dikotomin musikeridentitet kontra muskläraridentitet. Via sitt utformande kanske musikhögskolan bidrar till att förmedla en uppfattning om att dessa två fack verkligen existerar, och att man gör skillnad på de två. Är en spegling av arv och gamla musikaliska traditioner det som i så fall skapar denna grund i och med att fackindelningen cementerades när staten tog över som huvudman för den högre musikutbildningen via OMUS-reformen år 1978 (Olsson, 1993). Då skapades olika linjer så som musiker- och lärarutbildning med olika inriktningar, ämneslärare i grundskolan, instrumental- och ensemblelärare och musikerutbildning. Ett antagande är därför att utbildningssystemet kan ha bidragit till en uppdelad syn på musiker och muskläraridentitet.

För min undersökning har jag valt ut tre stycken uppsatser skrivna av musklärarstudenter som alla tar upp frågan om musklärarens roll och identitet, och dessa har jag analyserat med diskursanalys. I dessa uppsatser framträder bland skribenter och informanter flera olika perspektiv på musklärarskapet som kan kopplas till olika typer av muskläraridentitet. Jag har också funnit det intressant att analysera uppdelningen av musiker och musklärare på en individuell nivå. Jag har varit nyfiken på att härleda de olika utsagor och de olika sätt uppsatsskribenter och deras informanter uttrycker sig på beträffande musklärarrollen, och om

det kan avslöja något om hur en musiklärarens identitet är uppbyggd. Enligt mina egna erfarenheter så finns uppdelningen mellan musiker och lärare ofta närvarande i bakgrunden om man sätter en viss musiklärare ”under lupp” och skärskådar dennes val och undervisningsmetoder. Detta kan bero på att skolämnet musik delvis innefattar ett kulturellt uttryck där konstnärlighet, personlig prägel och identitetsskapande ofrånkomligt ingår, medan andra skolämnen som till exempel matematik så klart är intellektuellt utvecklande och stimulerande, men inte är likställt med ett personligt, konstnärligt uttryck. Följaktligen blir musiklärarens identitet och musikaliska inriktning avgörande för hur man själv – medvetet eller omedvetet – skapar sig sin yrkesutövande musiklärarroll.

2 Syfte och frågeställning

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur musiklärarbegreppet kommer till uttryck hos skribenterna och deras informanter i tre studentuppsatser.

I detta ligger frågor om synen på yrkesrollen, handlingsfrihet och undervisningsstrategier¹, vilka tillsammans formar en förståelse av musikläraridentiteten.

Utifrån ovanstående syfte har jag formulerat följande forskningsfrågor:

- Vilka aspekter och perspektiv av musiklärarskapet framträder i de analyserade uppsatserna, och hur relaterar de till varandra?
- Vad lyfts i de beskrivningarna fram angående uppfattningar om musiklärarrollen, och vilka motsättningar finns i de olika lärarnas förhållningssätt?

3 Bakgrund och tidigare forskning

Jag kommer i detta kapitel redogöra för den bakgrund och tidigare forskning som är relevant för min studie.

3.1 Musikinstitutionernas framväxt

För att härleda de olika inriktningar och den bakgrund som yrkesverksamma musiklärare kopplar till sin identitet som musiker/musiklärare har jag valt att utgå ifrån att det svenska utbildningssystemet varit med och präglat och utformat dem. Detta eftersom min personliga

¹ Med undervisningsstrategier avses i denna uppsats sammantaget hur musiklärare planerar och genomför sin undervisning.

uppfattning och erfarenhet är att en stor andel av de yrkesverksamma musklärarna av idag nog antingen deltagit i kulturskolans verksamhet eller kanske gått på estet/musikgymnasium och/eller folkhögskola med musikinriktning, för att senare avlägga någon form av examen på musikhögskola. I och med det så är det intressant att veta mer om bakgrunden till det svenska utbildningssystemets karaktär och struktur.

Förlagan till det svenska utbildningssystemets musklärarytbildning får anses härstamma från musikkonservatorietraditionen som uppstod i Paris år 1795 då Conservatoire de musique grundades. Innan dess hade mästare- lärlingmodellen varit den dominerande, men i och med publicerandet av en rad pedagogiska verk med en mer formell metodik, inte minst inom fiolspel, så startade i Paris denna nya konservatorietradition som satte standarden för liknande institutioners framväxt i Europa (Perkins, 1998). Under 1700-talet började man skilja på professionella musiker och amatörer delvis på grund av att spel på en högre teknisk nivå hade blivit möjlig. Det hade att göra med att instrumentens konstruktion också hade blivit så pass mycket bättre än tidigare. Det virtuosa spelsättet växte fram där det i virtuosens roll, förutom att komponera och spela sina verk, också ingick att kunna improvisera fritt. Violinisten Niccolò Paganini och pianisten Franz Liszt var under 1800-talet två av de mest kända virtuoserna, och deras banbrytande kompositioner och speltekniska innovationer går knappast att överskatta betydelsen av idag. Förutom musicerande och konserterande så blev de stora virtuoserna uppsökta av blivande violinister och konsertpianister, vilket gjorde att de i praktiken även fungerade som lärare. Att bli skolad av en mästare ansågs oerhört fint, och det blev alltså praxis för den tidens mest hängivet aspirerande musiker (Petersson, 2005). Mästare- lärlingtraditionen tillsammans med att tryckkonsten gjorde det möjligt att reproducera pedagogiska verk (som strukturellt började användas på konservatorier) har inneburit att dessa undervisningssätt institutionellt blivit gängse norm inom konservatorie- och musikhögskoleundervisning, och fortfarande idag frodas där (mer än hundra år senare).

Något som också kan tänkas ha påverkat musiker och musikärestudenters identitet och handlingsutrymme (som studenter på musikhögskolan) är den absoluta estetiska synen på konst sedan slutat på 1800-talet (Still, 2011). I den genieförklarar vissa virtuosor, kompositörer och dirigenter då det estetiska värdet och meningen antas finnas inbyggt i musiken som något absolut och evigt (Still, 2011). Utifrån detta så grundar sig kunskapen i föreställningen att individen måste skolas för att kunna uppfatta och förstå musik (Saar, 1999). I denna ”goda musiken” (Regelski, 1998) finns alltså det absoluta estetiska värdet, som utgör den traditionella synen på musikfostran och utbildning. Det har gjort att det uppstått en värdehierarki i den klassiska musikens värld, då tonsättarnas värde fixerats i en absolut hierarki under de senaste tvåhundra åren (Still, 2011). Denna syn har starkt institutionaliserats eftersom den absolut estetiska synen på musik, musikalitet och musikfostran under en lång tid dominerat i musikundervisningssammanhang (Numminen, 2005).

Kring förra sekelskiftet rådde alltså uppfattningen om kultur och musik som något organiskt framväxt och oomtvistligt, en slags borgerlig kulturell hegemonisk diskurs. Att ifrågasätta eller försöka förändra detta tillstånd innebar att gå emot de kulturskapande krafterna. Bildning, förfining och känsla för skönhet var något som ansågs växa organiskt och överfördes från generation till generation. Att ifrågasätta denna diskurs var likställt med att

hota hela kultursamhället, enligt den borgerliga kultursynen. Kultur blev en legitimering av status quo (Nilsson, 2003).

Detta faktum gjorde att formen för undervisning under musikskolornas och institutionernas framväxande blev mästarlära, enligt mästare- lärlingtraditionen. Mästarlära är den tidigaste metoden som litteraturen skildrar (Nielsen & Kvale, 2000). Kortfattat går metoden ut på att en lärling imiterar en mästare. Att gå i mästarlära är en lång process som innebär att kunskap till stor del utgörs av *tyst kunskap* (tacit knowledge), intuitivt betingad färdighet (Nielsen & Kvale, 2000). Målet är expertskap, att själv bli mästare. För att utvecklas utöver att bli en klon av sin mästare måste den blivande mästaren gå i lära hos flera mästare tills deras olika stilar framkallar en konflikt, vilket gör att man tvingas skapa en egen, ny stil (Nielsen & Kvale, 2000).

Denna mästare- lärlingtradition låg till grund för undervisningsstilen på de framväxande skolorna under slutet av 1800-talet, då fyra institut grundades i Stockholm med fokus på pianostudier. Dessa institut föregicks av *A. F. Lindblads musikskola* i Stockholm (fram till år 1872), som får tillskrivas början på musikskolans historia i Sverige. På *Stockholms Borgarskola* bedrev man från slutet av 1800-talet sång- och instrumentalundervisning, körsång och orkesterspel, en uppdelning som fram till ganska nyligen varit den allmänt rådande på svenska musikhögskolor. År 1943 inrättades en musiklinje som benämndes *Musikaliska institutet på Borgarskolan* och år 1955 startade 2- och 3-åriga musikpedagogiska utbildningar. Kurserna avslutades med en examen som ungefär motsvarade utbildningen på det som skulle komma att bli *Musikhögskolan i Stockholm*. Vid denna tid och fram till 1941 var namnet på Kungl. Musikhögskolan, *Kungl. Musikaliska Akademiens konservatorium* (Hellgren, 2005). I arbetet med min uppsats hade de olika svenska musikhögskolornas historia och framväxt varit ett intressant ämne att jämföra och undersöka djupare. Dock nöjer jag mig med att låta Kungliga Musikhögskolan (KMH) få stå som modell för musikinstitutionernas framväxt i Sverige.

I motsats till den klassiska borgerliga kultursynen med mästare-och lärlingtradition, existerar också en annan syn på musikbegreppet. Den nyzeeländske författaren Christopher Small myntade begreppet ”musicking” i sin bok med samma namn (1998). I den hävdar han att det inte går att svara på frågan vad musik egentligen är för något. Han vill komma bort ifrån inställningen till musik som ett objekt, och instiftar sedermera istället verbet att *musika* om människor som utför musikaliska aktiviteter tillsammans.

There is no such thing as music.

Music is not a thing at all but an activity, something that people do. The apparent thing “music” is a figment, an abstraction of the action, whose reality vanishes as soon as we examine it at all closely. (Small, 1998, s. 2)

Musicking står för all perception, alla handlingar och all verksamhet som är förknippad med musik. Det innefattar exempelvis utövande, lyssnande och dans men även kringverksamhet som biljettförsäljning och allt tal om musik. (Tivenius, 2008). Small menar att musik är en form av språk och att alla människor har förmågan att *musika* på samma sätt som vi har förmågan att verbalt kunna prata och förstå varandra. Small (1998) ser det som musikleärares uppgift att istället för att till varje pris skola fram nya skickliga musiker, försöka tillhandahålla

sociala sammanhang för både formell som informell musikalisk interaktion som innebär en äkta ”musikalisering” av hela samhället. Han framhåller också att om allt musikande är allvarligt menat så är inget musikande bättre än något annat. Tivenius (2008) skriver om musikande som en demokratiaspekt som problematiserar den gängse musikpedagogikens syfte, och belyser istället demokratin ur en basal aspekt; rätten till ett språk.

Jag är i denna uppsats medveten om att jämförelsen jag gör mellan den borgerliga konstsynen och Smalls begrepp *musikande* är problematisk på grund av att det är ett långt tidsspänn dem sinsemellan. Jag anser ändå att det finns en poäng med att ta upp dem båda i fråga om olika perspektiv på åskådningen av musikbegreppet.

3.2 Skolverket, läroplan och nationell utvärdering

Här redogörs för Skolverkets funktion och hur skolan styrs. I denna del återges också vissa korta delar av läroplanen för grundskolan i ämnet musik, för den *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*, och för *Läroplanutredningens betänkande 1972*. Då dessa förekommer och refereras till av forskare och av mig själv senare i uppsatsen så redogör jag för dem i korthet här.

3.2.1 Skolverket och styrdokument

Skolverket är en förvaltningsmyndighet med ansvar att styra och stödja den svenska förskolan, skolan och vuxenutbildningen. Målet är att alla barn och elever ska få en utbildning som är likvärdig och av god kvalitet i en trygg miljö. Skolverket sätter ramar för hur utbildningen ska bedrivas och bedömas, och de tar fram kursplaner, ämnesplaner och bedömningskriterier. De ger också ut kommentarmaterial för skolämnena som underlag för lärare använda för att kunna diskutera nyheter och ändringar vad gäller kursplaner, undervisning och bedömning. Myndigheten studerar och analyserar också skolan, för statistik och utfärdar legitimationer för lärare (Skolverket, 2022).

Skolan styrs av olika styrdokument, lagar och regler, till exempel Skollagen, förordningar, läroplanerna och kursplanerna. De är bindande och ska följas. Skollagen är beslutad av riksdagen och innehåller grundläggande bestämmelser om förskola, skola och vuxenutbildning. Förordningar är rättsregler som beslutas av regeringen, till exempel om skolformer och statsbidrag. En läroplan är en förordning som utfärdas av regeringen och som ska följas av de verksamheter som omfattas av den. I läroplanen beskrivs verksamheternas värdegrund och uppdrag samt mål och riktlinjer för arbetet (Lärarnas riksförbund, 2022). ”De svenska styrdokumentet definierar endast (till viss del) vad som skall undervisas men inte hur detta innehåll skall undervisas.” (Skolverket, 2017, s. 1)

3.2.2 Läroplan

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Skolverket, 2019) och specifikt för ämnet musik står skrivet under rubriken Ämnets syfte, att ”Undervisningen ska ge eleverna förutsättningar att utveckla en musikalisk lyhördhet som gör det möjligt att i samarbete med andra skapa, bearbeta och framföra musik i olika former.” Under samma

rubrik står också att ”Elevernas erfarenheter av musik ska utmanas och fördjupas i mötet med andras musikaliska erfarenheter. Därigenom ska undervisningen bidra till att eleverna utvecklar sina kunskaper om och förståelse för olika musikkulturer, såväl den egna som andras.” samt att ”Genom undervisningen i ämnet musik ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer.” I Centralt innehåll för i årskurs 7–9, under rubriken Musikens sammanhang och funktioner, återfinns följande punkt: ”Instrument och deras funktion i olika genrer och sammanhang, till exempel i en symfoniorkester eller i ett rockband.”

3.2.3 Nationell utvärdering

I den *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Skolverket, 2004a) står under rubriken Inflytande och hjälp, att när eleverna skattar möjligheterna att påverka arbetssättet, hur de ska arbeta, så återfinns ämnet musik (tillsammans med matematik, fysik, kemi och biologi) bland de ämnen där eleverna har sämst möjligheter att påverka (s. 80).

3.2.4 Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?

I rapporten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?* (Skolverket, 2009b) så framgår det, att av den ökande andelen individuellt arbete i grundskolan, så får sociokulturella faktorer som föräldrars utbildning och kulturella kapital allt större betydelse. I och med detta så får skolan svårigheter att på ett effektivt sätt anpassa undervisningen för lässvaga elever. Ett citat ur rapporten lyder:

Sammantaget innebär dessa förändringar att eleverna i mindre omfattning får ta del av lärarens kompetens och specifika kunskaper. Eleverna är mer utlämnade till sig själva och sin egen förmåga att söka kunskap och uppnå målen. Lärandet har blivit ett individuellt projekt. (Skolverket, 2009b, s. 28)

3.2.5 Lärarutbildningskommitténs betänkande

I *Fortsatt reformering av lärarutbildningen, Lärarutbildningskommitténs betänkande* (SOU, 1972:92) står att det framgår av läroplanerna att läraren alltmera måste ägna sig åt att organisera elevernas arbete och fungera som handledare i deras skilda aktiviteter. I allt mindre grad bör läraren själv förmedla information och kontrollera arbetsresultatet i detalj. Även om läraren själv i mindre grad behöver fungera som direkt informationsförmedlare, måste han skaffa sig en allt vidare överblick över de informationskällor som står till elevernas förfogande (s. 79). Där står vidare att lärarens roll bland annat blir att erbjuda arbetssituationer som kan utveckla elevernas egen aktivitet, stimulera deras intresse, skapa arbetsglädje och ansvarskänsla inför uppgiften. Läraren måste få eleverna att känna att skolarbetet är deras arbete, att resultatet beror på deras egna insatser (s. 84).

3.3 Tidigare forskning

Här presenterar jag den tidigare forskning som är relevant för min studie. Jag har främst fokuserat på forskning i närtid för att få en aktuell bild av vad som tidigare beforskats i relation till mitt avgränsade område: olika musikläraridentiteter och en musiklärares tidigare bakgrund.

3.3.1 Att basera undervisning utifrån eget musicerande och en syn på musik som ett fenomen

I en vetenskaplig artikel skriver forskaren Rhoda Bernard (2005) att en musiker eller musiklärares identitet skapas på tre nivåer. Dessa nivåer är det individuella, sociala och kulturella planet. Hon har en socialkonstruktivistisk ingång till sin forskning om identitetsskapande, och hon ställer sig starkt kritisk till att en lärare skulle kunna vara enbart musiker eller musiklärare. Hon anser istället att dessa identiteter tillsammans är viktiga ingredienser som båda ingår i det komplexa med att agera lärare och att undervisa i ett konstnärligt ämne. Hon lyfter fram att det bland de sex stycken individer som hon använt i sin forskningsstudie inte föreligger någon konflikt mellan att vara musiker eller musiklärare. De upplever alltså inte något problem med att vara antingen musiker eller musiklärare, vilket resulterar i tre råd eller slutsatser som hon avslutar artikeln med.

För det första menar hon att istället för att låta musikläraryrket tvingas in i en diskurs om vilka lärarna är och vad de förväntas göra, så ska de som arbetar på musiklärarutbildningar i högre grad lyssna på, och ta in hur studenterna uppfattar sin identitet och sina roller i deras egna individuella identitetsprocesser under utbildningen (s. 28).

För det andra så efterfrågar hon att musiklärarutbildare ska ta tillvara på och vidarebefordra de erfarenheter som de själva tillskansat sig när de musicerat eller skapat musik (s. 28). Alltså att låta studenterna förstå hur man genom egna musikupplevelser skaffar sig en identitet om vem man är i musiken, som sedan ska kunna få ligga till grund för ens musikläraridentitet och hur man sedan kan komma att jobba i framtiden. Här ska egna starka musikupplevelser få komma fram och få ta större plats menar Bernard. Hennes åskådning om musik som ett fenomen lyser här igenom, och i och med detta ett behov av att betrakta musikämnet som ett konstnärligt ämne som delvis står i kontrast till andra ämnen i skolvärlden.

I sitt tredje råd så vädjar hon till musiklärarutbildare att lyssna på och bekräfta studenternas individuella och personliga upplevelser som de har fått genom sitt musikutövande (s. 28). Dessa upplevelser kommer att, och ska, ligga till grund för hur studenterna i sin tur senare kommer att undervisa sina elever och detta är en förutsättning för att undervisningen ska bli inspirerande och dynamisk. Bernard skriver att de beståndsdelar eller det innehåll i musik som har en slags personlig relevans för den individuella musikläraren spelar en jätteviktig roll för dennes musikundervisning (s. 17). Dessa personliga upplevelser ska lyftas fram. Studenten ska kunna känna sig trygg i, och lita på att sin musikaliska bakgrund finns där, som ett underlag för lektionerna. Detta gör att de i sin tur kommer att vara bättre rustade i att förmå ge sina elever förståelse för hur de skulle kunna tänkas använda sina starka musikaliska

upplevelser om de en dag skulle undervisa i musik. Att alltså detta förmedlas vidare som ett slags musikaliskt kretslopp (s. 28).

3.3.2 Musikalisk kompetens respektive undervisningskompetens

I en forskningsartikel utformat som ett svar till Bernards artikel (2005) lägger en annan forskare, Jonathan Stevens (2007), fram kritik och andra vinklar. Han menar att identiteterna musiker/lärare bör vara kompletterande och sammanlänkande. Vissa dubbla identiteter kan också på olika sätt vara nära besläktade. Men inom identiteterna så ingår också roller, och inom rollerna så kan det finnas särskilda förväntningar och ett visst ansvar. I och med dessa olika parallella identiteter och roller så skapas spänningar som man inte enbart bör handskas med som problematiska, utan man bör kunna se på dem som viktiga för yrkesutövandet.

Han skriver vidare att musklärare inte bara ska ta hänsyn till sitt ämneskunnande och till sin förståelse, utan att de aktivt även behöver kunna tillämpa ämneskunskaper (subject-application) (Stevens, 2007, s. 7). Han presenterar två begrepp, musikalisk kompetens respektive undervisningskompetens (teaching competence), där bägge är fundamentala för en musklärarens yrkesutövande, men där den ständiga frågan är hur man balanserar dem sinsemellan. Enligt hans egna erfarenheter från utbildningssystemet, som han forskat om, så visade det sig att under de fyra år som en musklärarstudent genomförde sin utbildning så upplevdes och uppnåddes ett högre resultat avseende studenternas musikaliska skicklighet än den yrkeskännedom och skicklighet de tillskansat sig i lärande- och undervisningsdelen. Just själva undervisningen och lärandet ansågs ha en starkare koppling till personlighet, entusiasm och förmågan i att kommunicera, och en slutsats blev att de bästa musikerna inte nödvändigtvis blev de bästa lärarna (s. 7).

För att i utbildningssystemet av musklärare skapa en balans mellan musikalisk kompetens och undervisningskompetens framhåller Stevens två modeller som går ut på att utveckla ett personligt musikerskap (musicianship) som följs av professionell träning, samt att en students personliga musikutövande utvecklas vid sidan av sin lärarutbildning (s. 21). Mer specifikt än så uttrycker sig inte Stevens i den frågan, men han har en tydlig inriktning när det gäller högre musikutbildning. Där hävdar han att i de fall en musklärare blir anställd på en institution för högre musikutbildning så kan ett utvecklande av det personliga musicerandet, eller musikerskapet, erfordras genom ett aktivt professionellt utövande av musik, som musiker eller kompositör (s. 21).

3.3.3 Musikhögskolediskursen: skolkod och utbildningskod

En svensk forskare, Christer Bouij (2007) skriver att han behövde lyfta sin blick för att undvika en slentrianmässig uppfattning om sin vardag i mötet med musklärarstudenterna på musikhögskolan, för att kunna särskilja på de sociala strukturer som inrättats där. I hans forskning frågades blivande musklärare ut med intervjuer och enkäter på sex olika musikhögskolor. Han fortsatte att följa olika kullar fram till att de blev färdiga musklärare. Sammanlagt uppgår hans material till fem olika omgångar intervjuer och enkäter, med mellan hundra och tvåhundra svarande.

De musikaliska, pedagogiska och didaktiska frågorna behöver ständigt omförhandlas och hållas levande menar Bouij. De som befolkar musikhögskolan är så vana vid frågeställningarna att de annars tar resultatet för givet, vilket leder till att de kidnappas av sin egen diskurs. Så börjar hans artikel där han reagerar på Bernards artikel (2005). Han inför två begrepp, skolkod och utbildningskod (Arfwedson, 1984) där han menar att utbildningskoden hanterar all dagliga problem och hur man prioriterar mellan kunskap och förmåga, men till skillnad från skolkoden så hanterar den inte uppdragsgivarens (principal) tolkning av skola och utbildning. Det gör alltså istället just skolkoden där tolkningen av utbildningens inriktning, vad man lägger högt värde vid och i vad och hur man undervisar, har vuxit fram och skapats av lärarna och huvudmannen vid skolan. En sammanfattande förklaring är att skolkoden är kopplad till lärarna, och utbildningskoden till eleverna (Bouij, 2007, s. 4).

De två koderna blandas med varandra, inte minst på musikhögskolan under de individuella lektionerna med studenterna. I dessa möten blandas diskurserna mellan elever och lärare, de omförhandlas hela tiden, inte minst när nya elever kommer till skolan, och de understöds så klart också av intryck från världen utanför skolan. Det är under dessa individuella lektioner som tänkbara identiteter i hög grad utmejslas hos eleverna menar Bouij, men det finns en avgörande skillnad mellan diskursen som gäller på musikhögskolan och det som sedan blir den färdigbakade musiklärarens verklighet i sitt kommande yrkesutförande. Och det är att diskursen på musikhögskolan i så hög grad premierar och framhåller musikalisk färdighet till skillnad från undervisningsförmågor (Bouij, 2007, s. 5). Detta påverkar såklart studenternas värderingar angående musikläraryrket, och i förlängningen också deras identiteter som musiker och musiklärare. Bouij menar att nya studenter som börjar på musikhögskolan blir exponerade för och kommer in i diskursen, inte bara i mötet med lärare under lektioner, utan också minst lika mycket i korridorer, övningsutrymmen och konsertställen där de får möta äldre studenter som anammat diskursen och som också bidrar till den själva genom sitt beteende och i sina prioriteringar inom utbildningen. Enligt Bouij så lyder den generella diskursen bland musiklärare på musikhögskolan och bland eleverna som så att: ju bättre du är på att spela, desto bättre musiklärare kommer du att bli. Han balanserar upp bilden lite med att vissa lärare som undervisar i ämnen med metodologisk anknytning hävdar att det inte räcker med att enbart vara en bra instrumentalist, men på det stora hela så gäller denna skolkodsdiskurs. Den diskursen skiljer inte på undervisningskunskap och musikalisk kunskap, och det är däri som också hans kritik mot Bernard (2005) framför allt uppehåller sig.

Bouij har upptäckt en uppfattning bland vissa musikhögskolestudenter, som han gjort utfrågningar av i sin forskning, som gör gällande att musicera och framföra musik är så pass närbesläktat med att undervisa, så att det egentligen inte finns något värde i att separera dem för analytiska syften. Han tar upp ett exempel med en violiniststudent och hänvisar till att när hon fick frågor om sin identitet under sin musiklärarutbildning, så gav hon uttryck för att detta med att det skulle vara skillnad mellan att vara musiker och musiklärare är en skapad motsättning (Bouij, 2007, s. 6). För henne framstod alltså detta som ett mer formellt upplägg. Eftersom hon själv var så pass djupt rotad i skol- och utbildningskodsdiskursen på musikhögskolan, så gick detta emot både det som lärare och andra äldre elever förmedlade med hela sin uppenbarelse i musikhögskolemiljön. Hög status var ju framför allt lika med att musicera på hög nivå, oavsett om det gällde musiklärare eller musiker. Utbildningsväsendet

bidrog alltså, på det sätt som det är utformat, i allra högsta grad till denna värdering kring identiteten hos musikhögskolestudenter.

En annan musikleärarstudent berättar under Bouijs intervjuer att hon som ny på musikhögskolan slöts in i och kände sig tvungen att anpassa sig till utbildningskodsdiskursen som rådde på det aktuella lärosätet. Där premierades musicerande och konserterande tillsammans med att underkasta sig övandet på sitt huvudinstrument för att bli så bra musiker som möjligt. Det som studenten egentligen var mer intresserad av, var att undervisa små barn i musik, något som hon kände ett behov av att dölja eftersom det hade så låg status enligt diskursen. Om hon uppvisade för mycket intresse i att undervisa musik för de yngre åldrarna, så skulle det enligt utbildningskodsdiskursen vara ett tecken på avsaknad av fokus i strävan att bli så bra musiker som möjligt, vilket också skulle innebära avsaknad av strävan i att vilja bli en bra musikleärare, och ses som ett tecken på att något var fel (Bouij, 2007, s. 6). Så hon kände ett behov av att tona ned sin elevcentrerade läraridentitet för att istället kunna spela med i det outtalat eftersträvansvärda på musikleärarytbildningen: att ingå i gemenskapen och diskursen att framstå som en god musikleärarstudent genom att ha fokus riktat mot musicerandet och det instrumentspelsrelaterade (ju bättre du själv blir på att spela, desto bättre lärare kommer du att bli).

Bouij menar alltså att det arv och den miljö som ofta råder på musikleärarytbildningar på musikhögskolan påverkar studenternas identitetsuppfattning i en slags ständigt pågående process. Han syftar då på de olika koderna, och på lärares och andra elevs inflytande över studentens identitetsskapande under utbildningstiden. I sin kritik lyfter han fram det stora fokus Bernard (2005) sätter på musiken, vilket blir på bekostnad av undervisningsdelen anser han. Enligt hans egen forskning så anser ofta musikleärarstudenter att de inte fått tillräckligt bra utbildning i och verktyg för själva musikundervisningen, alltså just det som de förväntas ägna sitt kommande yrkesliv åt.

3.3.4 Musikerprofessionen, sammanslutningar, inflytande och påverkan

Den norske musikpedagogikprofessorn Elin Angelo (2016) har bidragit med sin syn i ämnet i en forskningsartikel som är relativt ny. Hon ställer i sin artikel sig frågan vad det är som exempelvis en professionell saxofonlärare vet och kan göra, som inte en professionell saxofonist (musiker), en amatørsaxofonist eller en annan instrumentallärare vet eller kan. Hon skriver att den ständiga frågan inom professionell teori är den om vem som ska definiera och reglera de professionellas expertis och deras arbetsuppgifter. Är det samhället som behöver dess tjänster, eller är det de professionella själva, de som besitter själva expertisen frågar hon sig och hänvisar till Abbott (1988) och Evetts (2003). Samhällets insikt och översyn är ju synnerligen relevant när det kommer till reglering av exempelvis läkemedel inom sjukvården, men de professionellas (läkarnas) ansvar i samhället kan inte heller helt och hållet vara kontrollerat av samhället, då det skulle urvattna deras kunnande, potential och deras fria spelrum, något som krävs för att de ska kunna verka professionellt. På samma sätt skriver hon om en jazzpedagog som i en av hennes undersökningar försöker få eleverna att spela mer personligt då hen uttrycker ”Något som aldrig har spelats förut. Annars så kommer jazzutbildning att bli något fullständigt reaktionärt” (Angelo, 2015b, s. 170).

Angelo menar att det för att kunna spela personligt krävs en dynamisk process som är unikt kalibrerad för varje person och situation (Angelo, 2016, s. 180). Alltså att förutsättningen för att kunna spela personligt kräver en koppling till var och ens identitet, och där ingår också ens referensramar. För jazzpedagogen så är jazzmusiken utanför institutionen en huvudreferens. Denna miljö är ju en förutsättning för att ens institutionalisering av genren ska kunna vara genomförbar inom den formella utbildningen på musikhögskolan. Annars kommer den enligt pedagogen att ”förgöra jazzen fullständigt” (Angelo, 2015b, s. 170).

Angelo tar också upp att yrkesutövande inom musik är väsensskilt från många andra yrken där en viss examen eller akademisk titel ger en person rätt att, via titeln, utöva den praktik som är kopplad till yrkestiteln. I musikvärlden i stort så fungerar det inte på samma sätt, då en viss musikalisk examen inte automatiskt leder till en viss yrkespraktik. Istället behöver musikutövare konstant kunna bevisa sin kunskap och på ett övertygande sätt visa upp sina kvaliteter.

I den klassiska definitionen av termen *profession* innefattas generellt professioner som sammanslutningar, och inte som samlingar av individer. Men inom musikutbildningens fält så spelar å andra sidan individer en stor roll. Inom mästare-lärlingtraditionen så lärs ju inte bara tekniker och kunskaper ut och spelar roll, utan också olika värden, åsikter och sätt att vara på finns med i bilden. De sätt som en viss ”mästare” (exempelvis en inflytelserik sångare, dirigent eller pianolärare) agerar musikaliskt på kan variera mycket utifrån kontext, stil och personlighet, men är just de egenskaper som sammantaget gör att just den personen eller läraren får ett anseende som ”mästare”. Vissa studenter ansluter sig istället till traditionen att (istället för att vilja studera under en lärare baserat på instrument- eller genreval) studera för just en sådan musikaliskt inflytelserik person (Angelo, 2016, s. 187). Dessa inflytelserika musiker eller lärare ingår ibland också i sin tur i sammanslutningar (associations), organisationer eller nätverk inom sitt fält baserat på instrument, genrer eller ensembletyper. Vissa av dessa sammanslutningar eller diskurser kan också anses ha sån inflytelse att de påverkar vad dess anhängare upplever att de kan säga och göra, vilka som blir lyssnade på och vilka man distanserar sig från inom musicerande eller inom undervisning (Angelo, 2016, s. 187).

På grund av att dessa olika sammanslutningar eller diskurser i hög grad är närvarande hos de inflytelserika personer som jobbar på institutionerna, så avspeglas de och förs vidare till studenterna på musikhögskolornas olika utbildningar. Just frågan om identitet visar sig vara mer komplex inom musikfältet än inom många andra yrkesmässiga områden där yrkesidentitet är likställt med en persons yrkestitel. Inom musikfältet förekommer det ofta att en person kallar sig något annat än vad deras jobbtitel säger eller vad de i själva verket tjänar sitt uppehälle från. Exempelvis kan det betyda att man identifierar sig med att vara musiker eller kompositör även om man försörjer sig på att jobba som lärare (Angelo, 2016, s. 189).

Något som också spelar in är att många studenter på musikhögskolan börjat musicera i tidig ålder (i motsats till annan högre utbildning som studenter ofta påbörjar runt 18–19-års ålder) och att de sedan länge börjat forma sina identiteter kopplat till musikutövande. Det betyder att personlig- och professionell identitet

utvecklas parallellt och flätas ihop från tidiga år (Angelo, 2016, s. 189). Detta för med sig att en del studenter redan präglats av en viss tradition eller en ”mästare” långt innan de börjar studera på musikhögskolan. Den identiteten kan ibland bli ärvd då det inom musikfältet inte alltid finns så många formella riktlinjer angående musikundervisning, utan personligt omdöme får härska ganska fritt gällande praktiker och vad man bedömer som viktigt (Angelo, 2016, s. 189).

3.3.5 Avsaknad av språk för musicerandets klingande aspekter

I sin avhandling *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet* (Zandén, 2010) så undersöker Olle Zandén vad musiklärare samtalar om när de kommenterar gymnasieelevers spel i ensemble. Han intresserar sig för vilka kvalitetsuppfattningar fyra stycken lärargrupper ger uttryck för när de samtalar om för dem tidigare okända elever. Musiklärarna får bevittna videoinspelade ensemblespelslektioner och ombeds sedan att, utifrån kvalitetsaspekter, samtala om musicerandet men inte att bedöma det. Det som framkommer när grupperna pratar om uttryck är teman som elevernas spelglädje, engagemang, initiativförmåga, autenticitet och förmåga att vara självgående. I detta läggs stort värde i lärargruppsamtalen, men förvånansvärt lite framkommer om den klingande musiken. Mycket lite uttrycks avseende elevernas förmågor kopplade till det klingande resultatet i de ensemblespelssituationer som lärargrupperna bevittnar. Zandén skriver ”Att så lite blir sagt om den klingande musiken kan bero på att det faktiskt fattas ett professionellt språk för att tala om musicerandets klingande aspekter. Kanske finns inte heller viljan att skapa ett sådant” (Zandén, 2010, s. 186). Han skriver också att ”En musiker som är förtrogen med en viss genre kan därför uppfatta det som meningslöst att formulera kriterier för hur musikstilen ska låta. Den ska ju inte pratas, den ska spelas!” (Zandén, 2010, s. 183). Zandén gör en koppling till det skriftspråk som vuxit fram kring musiken i en passage om begrepps kontextuella förankring:

Inom västerländsk konstmusik har en rik terminologi utvecklats kring olika aspekter av såväl klingande som noterad musik. Denna begreppsvärld är etablerad inom den skriftkultur som vuxit fram kring musiken, till exempel inom musikvetenskap, men den har även traderats och utvecklats inom musikutbildningar och är välkänd för svenska musiklärare. Om såväl lärare som elever ser den västerländska musiktraditionen som väsensskild från en afroamerikansk hörkultur kan termer och språkbruk från konstmusiken ha svårt att bli accepterade i populärmusikens didaktik. (Zandén, 2010, s. 185)

Zandén (2010) skriver vidare att musiklärarens roll i undervisning mer blivit som en handledares än som en bedömande ämnesexpert, och hänvisar till att läroplanskommittén [sic] (SOU, 1972:92) förespråkade detta sedan 70-talet. Han menar att lärarutbildningskommitténs resultat kanske delvis ”kan vara en följd av en lärarutbildningskultur som i sin iver att lyfta fram lärandet och den lärande har underbetonat lärarens roll och möjligheter” (Zandén, 2010, s. 187). Zandén hänvisar

också till forskningsöversikten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* (2009b, s. 28) då han skriver att ansvaret för lärandet har förflyttats från läraren till eleven (s. 187).

3.3.6 Musiklärarens ansvar att ge elever socialt och kulturellt kapital

Eva Georgii-Hemming (2005) undersöker i sin avhandling *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*, skildringar av fem musiklärare verksamma på gymnasiet och deras uppfattningar i ämnet Estetisk verksamhet. De livsberättelser och erfarenheter som framträder hos lärarna kopplas till musik i sociala, pedagogiska och musikaliska sammanhang som presenteras i avhandlingen. Hennes undersökning visar att utifrån musiklärarnas personliga erfarenheter framträder värdet av musik i begrepp som lek, glädje, hantverk, samhörighet, kulturella och sociala sammanhang (s. 306). Hon menar vidare att det inte finns något enkelt orsakssamband mellan de personliga musikaliska erfarenheterna hos de fem musiklärarna och deras professionella uppfattningar i deras undervisning. Och när det personliga kommer i konflikt med det professionella uppträder en annan diskurs. En diskurs där individen står i centrum för den pedagogiska och musikaliska processen (s. 308). I undervisningen förefaller inte lärarnas personliga, konkret musikaliska erfarenheter med nödvändighet vara det primära för deras didaktiska och pedagogiska val (s. 308). Gemensamt för lärarna är att motivet till varför undervisningen ser ut som den gör argumenteras med utgångspunkt i den enskilda individen.

Varje elev ska respekteras, få möjlighet att bli en hel människa med gott självförtroende, medvetandegöras om – och ta ansvar för – vad han eller hon lär sig, upptäcka sin egen förmåga och det värde estetiska kunskaper kan ha. (Georgii-Hemming, 2005, s. 308)

Georgii-Hemming kopplar ihop den enskilda individen och dennes personliga förhållningssätt till musik med begreppet individualisering i skolsammanhang. Hon skriver att problemet med begreppet individualisering är vad det står för. Eleverna förväntas ta ett stort personligt ansvar för kunskapsutvecklingen, och att i den tolkningen av individualiseringen så arbetar eleverna i sin egen takt, ensamma för att lära sig bli självgående i sökandet efter kunskap, men med läraren som handledare (ss. 309-310).

För att både främja elevernas personliga utveckling som individer och göra dem till ansvars-kännande samhällsmedborgare – vilket är ett av skolans huvuduppdrag – menar många att den handledande eller individualiserade pedagogiken framstår som den enda möjliga. (Georgii-Hemming, 2005, s. 313)

Dock ställer individualisering i betydelsen eget arbete höga krav på lärarens kunskaper inom en rad områden för att eleven ska kunna få fullödlig handledning.

Går utvecklingen av idén om individen i centrum mot en förståelse där eleverna helt själva ska välja vilka låtar de ska spela, vad de ska arbeta med och på vilket sätt detta arbete ska gå till, är det min uppfattning att det är en naiv tolkning. (Georgii-Hemming, 2005, s. 319)

Risken finns därmed att eleven blir överlämnad till sin egen upplevelsehorisont (s. 313). Georgii-Hemming skriver att i skolan finns elever med såväl många som få musikaliska erfarenheter, med starkare och svagare förhållande till musik, och om ansvaret överlämnas helt till eleverna så riskerar vi att svika både eleverna, musiken och den betydelse den kan ha för människor (s. 319). Hon betonar att lärare har både ett etiskt och demokratiskt ansvar att ge eleverna ett socialt som kulturellt kapital för att möta, förstå och samarbeta med andra människor från en mångfald kulturer i dess vidaste bemärkelse (s. 319). Georgii-Hemming menar vidare att det är viktigt att musikundervisningen blir till ett spännande möte mellan det bekanta och det obekanta, mellan det individuella och det kollektiva, där dåtid, samtid och framtid kan mötas (s. 320).

4 Metod och teoretisk ansats

Jag kommer i detta kapitel att redogöra för de metodologiska val och för den teoretiska ansats som ligger till grund för min studie.

4.1 Diskursanalys

Inom det diskursanalytiska fältet finns flera olika inriktningar och traditioner. En gemensam utgångspunkt är det socialkonstruktionistiska perspektivet, enligt vilket människan anses konstruera samhället i sociala interaktioner. Perspektivet fokuserar på hur kunskap konstrueras genom ideologiska och maktbetonade processer. I och med det ifrågasätts alltså förekomsten av objektiv kunskap (Alvesson & Sköldberg, 1994). Den sociala ordningen förutsetts också vara konstruerad, då den är en mänsklig produkt och inte någon naturlag. Utifrån detta så är vårt sätt att förstå och kategorisera världen i denna konstruktion alltså präglad av historia och socialisation (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Laclau och Mouffe beskriver en diskursanalytisk inriktning som kallas diskursteori (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Av den framgår att olika diskurser kan representera olika sätt att förstå verkligheten och att de därmed kan hamna i konflikt med varandra. Detta kallas för en *diskursiv kamp*, där de olika diskurserna sinsemellan strider om tolkningsföreträde.

Diskursanalys kan behandla både de stora och de små diskurserna (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). De större diskurserna är övergripande diskurser på samhällsnivå medan de mindre är uppbyggda av människors vardagliga konstruktioner genom språk och handling (Börjesson & Palmblad, 2007). Forskaren Vivien Burr benämner dessa nivåer som på makro-

och mikronivå (Burr, 1995), och jag har ibland angett uppsatsskrivarnas informanternas utsagor som att de förekommer på mikronivå då jag velat belysa sociala praktiker som uppstår genom tal eller text i en viss kontext. Winter Jørgensen & Phillips anger att detta begrepp ingår i den diskursanalytiska förgreningen diskurspsykologi (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

4.2 Urval

Jag har använt diskursanalys som analysmodell då jag undersöker hur musiklärarens bakgrund, identitet och egen inriktning i musikutövande påverkar dem i sitt yrkesutövande. För att kunna göra det har jag valt ut tre uppsatser som tar upp frågan, var och en på olika sätt. Google-sökningar på orden ”musiklärare”, ”identitet”, ”undervisningsval” samt ”musiker” användes när jag fick träff på mina utvalda uppsatser. Anledningen till att just dessa uppsatser valts ut är att jag uppfattat att dessa uppsatser, utifrån varje skribents perspektiv, penetrerat området om musiklärarens egen bakgrund både grundligt och vidsträckt. Dessa uppsatser var de bäst lämpade jag kunde hitta för min studies syfte. Jag har också analyserat dem utifrån perspektivet att de kan innehålla subjektiva förutfattade meningar om musikläraryrket som varje respektive skribent eventuellt skulle kunna vara omedveten om. Det intressanta är också att varje uppsatsskrivare rimligen är präglad av just sin studietid och sitt tidigare musicerande. Vissa kanske har en bred musikalisk bakgrund, känner till mängder av olika undervisningsinriktningar och är bekanta med många olika musikstilar, medan andra kanske har rört sig inom musik- och undervisningsvärlden utifrån en skolkontext, med begränsat musicerande utanför den. Det får betydelse för hur de ser på sina resultat i uppsatserna som de skrivit, hur de diskuterar och vad de drar för slutsatser.

En annan viktig aspekt som jag tagit stor hänsyn till är att uppsatserna också är de färskaste jag lyckats hitta. Detta fick väga tungt eftersom jag velat belysa ämnet med så nära anknytning som möjligt till samtida omvärldshändelser och allmänt skolrelaterade ramfaktorer, så som läroplaner och den övergripande skoldebatten. Jag har förhållit mig till uppsatserna som ”helheter” och analyserat dem som sådana och alltså inte enbart analyserat deras resultat- och diskussionsdelar. Jag har ansett att hela uppsatserna är att tolka som enheter i sig då jag i mitt analysarbete belyser de diskurser och inriktningar som påträffas hos skribenterna och deras informanter.

De tre uppsatserna är:

- Varför gör du så?

Hur musiklärarens musikaliska bakgrund och preferenser påverkar klassrumsundervisningen (Kjellstrand, 2014)

- Musiklärare eller musiker-lärare?

Hur musiklärare förstår deras identitet i samband med deras yrkesliv (Kilagård, 2019)

- Vad undervisar musiklärare om? (Berglund Gustavsson, 2016)

Carolina Kjellstrand är den som är mest kritisk mot att lärare använder sin egen musikerinriktning i sin undervisning då hon skriver att ”det som är relevant för läraren kan tyvärr vara totalt irrelevant för eleverna” (Kjellstrand, 2014, s. 26). Hennes undersökning visar att det företrädesvis blir pop- och rockmusiken som ligger till grund för

ensemblespelet i musikämnet på högstadiet. Folk- och konstmusik blir det sällan, utan dessa genrer blir istället föremål för andra former av undervisning än de som innefattar ett spelsammanhang, som till exempel musikhistoria (Kjellstrand, 2014, s. 21). Metoden som hon använt sig av i uppsatsen, är kvalitativa intervjuer med tre musiklärare i högstadiet samt en kvantitativ enkätundersökning med 32 musiklärare.

Carl Kilagård skriver i sin examensuppsats att musiklärare skapar en personlig uppfattning till musikämnet utifrån de olika utbildningssystem och olika kulturella och sociala gemenskaper man deltagit i (Kilagård, 2019, s. 35). Han menar att varje musiklärare har ett stort tolkningsföreträde i val av vad man undervisar, i och med traditionen att varje enskild lärare själv får ta fram sitt eget undervisningsmaterial. Man måste också beakta att den undervisning som en viss lärare bedriver, är baserad på det sätt som just den individen upplever och förstår musik (Kilagård, 2019, s. 35). Kilagård hänvisar bland annat till Bernard (2005) som tar upp att en vanlig samhällssyn är att en individ är antingen musiker eller musiklärare, vilket hon efter genomförandet av sin studie ställer sig starkt kritisk till. Kilagård gör en egen hermeneutisk semistrukturerad intervjustudie av fyra musiklärare verksamma på gymnasiet där några svarar att de inte ser någon avgörande skillnad mellan att vara musiker och musiklärare, och en annan svarar att det fanns en motsättning under studietiden, men att det sedan visade sig vara två sidor av samma mynt (Kilagård, 2019, s. 19).

John Berglund Gustavsson skriver i sitt examensarbete om att musiklärarens bakgrund inte tycks påverka i någon större grad *vad* man undervisar om (Berglund Gustavsson, 2016, s. 34). Han gör en kvalitativ intervjustudie av sex stycken musiklärare verksamma på högstadiet. I studien dominerar pop- och rocklåtar undervisningen, trots de intervjuade lärarnas olika bakgrunder. Han skriver också att forskning visar att det kan bero på att många lärare själva är uppväxta med just den musiken och hänvisar till Persson och Thavenius (2003, s. 93). Berglund Gustavsson undersöker också *hur* olika musiklärare undervisar och vad de väljer för undervisningsstoff i de kvalitativa intervjuer han genomför. Han använder ramfaktorteori och utgår från att musiklärarna själva och deras bakgrund utgör ramfaktorer för vilken undervisningsstil läraren har och vad hen väljer att undervisa om (Berglund Gustavsson, 2016, s. 19). Där framkommer att Ylva, en av de intervjuade lärarna, arbetar med ”väldigt enkla låtar” eftersom hon inte bekänner sig som en särskilt skicklig instrumentalist. Det skulle ta för mycket tid och ansträngning att implementera nya låtar för ensemblespelsdelen av musikundervisningen (Berglund Gustavsson, 2016, s. 35). Berglund Gustavsson skriver också om att det förefaller finnas en viss ”skolrepertoar” av låtar inom pop- och rockgenren av typen ”Sweet Home Alabama” som Knut, en annan av de intervjuade lärarna, känner att han måste förhålla sig till. Han väljer oftast ut låtar själv eftersom eleverna annars vanligtvis föredrar för svåra låtar (Berglund Gustavsson, 2016, s. 26).

4.3 Etik

Via det diskursanalytiska angreppssätt jag valt för att analysera uppsatserna, ingår att kritiskt försöka hitta underliggande betydelser och meningar i utsagor och texter. I mitt fall är det de tre uppsatsförfattarnas texter – utsagor, resultat, diskussioner, skrivsätt och allmänna uppfattningar – som är mitt material och som utsätts för analysen. Jag har kritiskt granskat

och mejslat ut diskurser ur detta material. Jag har ifrågasatt varför uppsatsskribenterna och deras informanter uttrycker sig på ett visst sätt, eller ibland antytt att vad de skriver eller säger har en bakomliggande anledning. Jag har dock i mesta möjliga mån burit med mig det ansvarsfulla perspektivet att hela tiden betrakta materialet med full respekt för skribenterna som individer. Mitt kritiska förhållningssätt till uppsatserna är alltså inte på något sätt en kvalitetsgranskning av dem. Något som också är viktigt att ha med sig i läsningen av mina ifrågasättanden av skribenterna, är att de har skrivit sina uppsatser som examensuppgifter under sin musiklärarutbildning. De har därigenom inte haft den utbildning och det stöd som en forskarstudent har i arbetet med en avhandling, den kunskap och erfarenhet en verksam forskare har i arbetet med en vetenskaplig artikel eller den arbetslivserfarenhet som en musiklehrare som jobbat många år har. Istället har de perspektiv de förmedlar just som musiklehrarstudenter varit värdefulla, då jag använt dem som viktigt underlag för min studie. I övrigt har jag förhållit mig till Vetenskapsrådets publikation *God forskningssed* (2017) där de fyra etiska kraven på tillförlitlighet, ärlighet, respekt och ansvar ingår.

4.4 Forskarrollen

I mitt analysarbete, där min roll varit att diskursanalytiskt gå igenom materialet, har jag också haft mig själv att ta ställning till. Vem är jag i analysarbetet, och är jag en del av diskurserna som jag analyserat? Efter en del funderingar kom jag fram till att det blir svårt för mig att hävda fullständig neutralitet inför analysarbetet med materialet. De ämnen, inriktningar, utbildningsformer och olika identitetsfrågor som jag analyserat hamnar nära de beröringspunkter som jag möter i min vardag som musiker och i min undervisning. Därför valde jag ett reflexivt förhållningssätt i mina analyser.

Den reflexiva tolkningsteorin (Alvesson & Skoldberg, 1994) bygger på att den som utför undersökningen själv befinner sig i en kontextbunden situation som forskare eller uppsatsskrivare. Jag hävdar att mitt arbete fått en högre trovärdighet och transparens genom att jag redan från början angett min utgångspunkt och min egen bakgrund. Motsatsen skulle vara om jag försökte göra mig själv helt osynlig och neutral i vilka frågeställningar jag valt att gå vidare med att analysera, något som i så fall egentligen skulle kräva ett annat ämne för mig att undersöka. Istället menar jag att jag genom att ha angivit inom vilket kontext jag vanligtvis verkar, så har mitt arbete blivit mer transparent och trovärdigt.

Att jag varit bevandrad i frågorna, har erfarenhet som jag bär med mig genom upplevelser och erfarenheter från olika musikutbildningar och undervisningssituationer, hoppas jag snarare fördjupat resonemangen och frågeställningarna. Trots detta så har min yttersta ambition varit att förhålla mig strikt till de resultat som jag fått fram i min analys, och att efter bästa förmåga tolka dem på ett vetenskapligt sätt.

4.5 Analys

För min datainsamling har jag använt de tre ovan nämnda uppsatserna som analysmaterial. I dem finns väldokumenterade berättelser där studenterna och musiklehrarinformanterna får komma fram i många olika perspektiv och frågor. Det finns mycket innehåll i detta material

som behandlar just hur musklärare känner inför sitt arbete, hur de gör i olika frågor som till exempel bedömning, läroplaner, undervisningsmaterial och innehåll, men också om deras egen bakgrund, inriktning till musicerande och identitetskopplingen till yrket. Mitt arbetssätt har inneburit att tränga in i dessa texter och försöka få tillgång till det som ligger bakom utsagorna. Alltså att leta efter diskurser och förutfattade meningar i det material som jag omsorgsfullt har valt ut.

Den diskursanalytiska metodansats jag använt mig av kan anta en deduktiv eller induktiv karaktär. Jag har använt mig av den induktiva inriktningen, där jag i min analys utgått från en förståelse av språket och dess funktioner som föränderligt och kontextberoende (Norrby, 2004, s. 27). När jag läst de tre uppsatserna har jag markerat med överstrykningspenna i texten där uppsatsskribenterna har uttryckt sig i ett ämne eller område som ingår i min undersökning. Då de ger uttryck för något som jag lagt märke till som sticker ut och som jag kan analysera som ingående i en diskurs så har detta markerats i texten. Ämnen som identifierats är exempelvis musklärarens undervisningsval eller identitet. Även skribenternas informanter och deras utsagor har fått ingå som helheter i de olika uppsatserna, då skribenterna har resonerat kring deras utsagor. Där har jag markerat informanternas utsagor med att de existerar på mikronivå.

I min analys har jag skiftat fokus mellan de stora och små diskurserna, och de som finns på mikronivå, för att försöka skapa en växelverkan mellan del och helhet. Bland de stora diskurserna finns analyser och genomgångar av musikhögskolans diskurser på musiker- och musklärodbildningen, mästare-lärlingtraditionen, förutfattade meningar och förväntningar angående vilka genrer (exempelvis pop och rock) som används i musikundervisning och också omvärldens krav och förväntningar på musikundervisning. Bland de små diskurserna handlar det om hur de tre utvalda uppsatsskrivarna uttrycker sig, och vad deras texter innehåller. Däribland finns också utsagor från de tre uppsatsskrivarnas uppgiftslämnare och informanter och i de fallen har jag angett att dessa diskurser förekommer på en mikronivå. Tonvikten i mina analyser ligger i uppsatsskrivarnas texter och deras informanternas utsagor och det som visar sig i de diskurser som där framkommer.

4.6 Tillvägagångsätt

Jag har brutit ned de tre studentuppsatserna och delat upp resultatet av min undersökning och analys i vad som slutligen blivit fyra kategorier. Detta enligt följande: Först sorterades uppsatsskrivarnas och informanternas utsagor utifrån de ämnen och frågor som ofta återkom i uppsatstexterna och som var intressanta för min studie. Därefter utfördes den diskursanalytiska delen av mitt arbete då jag sökte efter förutfattade meningar och diskurser i materialet. Jag markerade de avsnitt i texterna där skribenter och informanter uttryckte sig på ett sådant sätt som jag analyserade som ingående i en diskurs. Diskurser som exempelvis innefattade utbildningssystemet, lärarens roll och genreval har jag ansett tillhöra de stora diskurserna. De undersökta uppsatsernas innehåll och hur uppsatsskrivarna uttryckte sig tillhör de små diskurserna i denna uppsats. Utsagor och beskrivna praktiker som uppsatsskrivarnas informanter gav uttryck för har i min undersökning katalogiserats som diskurser på mikronivå.

Där jag upptäckte kontextbaserade mönster eller linjer i hur skribenter och informanter skrivit eller talat, sorterades de avsnitten som hophörande eller som kontrasterande mot varandra. Efter det så gjordes en sammanvägning av uppsatstexterna som helhet tillsammans med det arbete jag gjort med diskursanalysen. Utifrån det kunde jag se fyra kategorier framträda som naturliga grundpelare för presentationen av resultatet i min uppsats resultatkapitel. Dessa kategoriers teman var de som tydligast utkristalliserades angående uppfattningen av rollen som musklärare, och hur muskläraryrket kommer till uttryck; det som är syftet med min studie. Utifrån min diskursanalytiska uppdelning av kontrasterande och hophörande, så sorterades dessa avsnitt in som två huvudspår under respektive kategori. Dessa huvudspår har ställts upp mot varandra, i en *diskursiv kamp* som jag uppfattat i materialet, där varje spår får ge uttryck för en samling vinklar och uppfattningar.

5 Resultat

Jag kommer i det här kapitlet att presentera mina resultat. Som beskrivits ovan så framträdde fyra kategorier vars ämnen är kopplade till uppfattningen av rollen som musklärare och hur muskläraryrket kommer till uttryck. Kategorierna hänger ihop och flyter delvis in i varandra då uppsatsskrivarnas och informanternas utsagor rör angränsande områden och muskläraryrket i stort. Under varje kategori finns två huvudspår som sinsemellan står för varsin diskurs som kan hamna i en *diskursiv kamp* om hegemoni (Börjesson & Palmblad, 2007) inom kategorins tema. Jag anger sidnummer när jag refererar till uppsatserna för att göra det lättare att navigera mellan skribenternas och informanternas utsagor.

För att öka tydligheten då jag ofta refererar till de tre uppsatsskrivarna och deras informanter i detta kapitel, så repeterar jag nedan vilken typ av datainsamling var och en av uppsatsskrivarna använt sig av i sina uppsatser:

- Kjellstrand (2014) har gjort kvalitativa intervjuer med tre musklärare verksamma på högstadiet samt en kvantitativ enkätundersökning med 32 musklärare.
- Kilagård (2019) har gjort en hermeneutisk semistrukturerad intervjustudie av fyra musklärare verksamma på gymnasiet.
- Berglund Gustavsson (2016) har gjort en kvalitativ intervjustudie av sex stycken musklärare verksamma på högstadiet.

1. Innehållet i undervisningen, kunskapssyn² och läroplan

² Begreppet kunskapssyn används i den här uppsatsen som ett brett begrepp, främst för att åskådliggöra hur olika musklärare fyller sin undervisning med innehåll baserat på sin egen bakgrund och inriktning till musikämnet. Kunskapssyn kan också innefatta olika krav och förväntningar från omvärlden på muskläraren, beroende på i vilken kontext och i vilket sammanhang man verkar. Se Hanken & Johansen (2013) för vidare genomgång av olika kunskapssyn inom musikundervisning.

1A) För mycket eget tyckande
kontra

1B) Att förväntas vara yrkesprofessionell ger frihet

1A) För mycket eget tyckande

Kjellstrands (2014) uppsats tar avstamp i att hon under sina VFU-perioder märkt att det finns avgörande skillnader i hur olika lärare (hennes handledare) genomför sin undervisning. Hon menar att lärarens eget tyckande alltid ligger till grund för vilka undervisningsval som görs, i fråga om material och ikring vilka undervisningsområden man utgår ifrån. Ibland motiverade handledarna dessa val med att de stod med i kunskapskraven i läroplanen, men det hände aldrig att de syftade på det centrala innehållet (Kjellstrand, 2014, s. 5). Utifrån sina VFU-observationer ifrågasätter hon varför musiklärare utgår så mycket ifrån sig själva i sin planering och i sina ämnesval och undrar om det över huvud taget för yrkeskåren finns någon gemensam ståndpunkt kring ämnet musik och dess genomförande. Ett förtydligande av detta ger hon uttryck för då hon frågar sig: ”Vilket ansvar känner vi som musiklärare egentligen inför de undervisningsval vi gör och finns det något gemensamt ansvar angående våra val för att på så sätt närma oss en likvärdig undervisning?” (Kjellstrand, 2014, s. 5).

Hon hänvisar vidare till att skollagen (Skollagen, 2013, kap 1, § 9) föreskriver att all undervisning skall vara likvärdig då den fastställer att alla elever, oavsett ort och skola, ska ges möjlighet till lärande och utveckling. Det hon menar är att musiklärarnas undervisning skiljer sig så pass mycket från varandras, att man kan undra om musiklärarna någonsin kan komma till stånd med att få till en likvärdig undervisning utan att först och främst se till sin egen yrkesprofessionalitet.

Kjellstrand skriver att ”lärarnas totala makt över lektionsinnehållet gjorde mig nyfiken på vad det är som påverkar musiklärarna i deras val av lektionsmaterial” (Kjellstrand, 2014, s. 6). I inledningen av uppsatsen framgår av hennes bakgrund att hon undervisat i sex år i grundskolans senare årskurser innan hon mötte de VFU-handledare som hon återkopplar till. Hon formulerar snarare det som ett problem med handlingsfriheten som musiklärarna upplever att de har när de utformar sin undervisning i följande citat: ”Listan med tänkbara faktorer på varför musikundervisningen skiljer sig från lärare till lärare kan göras lång men det av skollagen givna uppdraget, att ge eleverna en likvärdig undervisning kvarstår” (Kjellstrand, 2014, s. 5).

Perspektivet är alltså att handlingsfriheten och bristen på enhetlighet mellan musiklärare är själva grunden i problemet. Hon anser inte att undervisningen generellt uppfyller kravet om likvärdighet i undervisningen och hänvisar till personligt eget tyckande ikring vad lärarna anser vara viktigt när de gör sina undervisningsval (Kjellstrand, 2014, s. 5).

I diskussionsdelen av sin uppsats så skriver Kjellstrand (2014) att hennes resultat från de 32 stycken enkätsvaren, i de tre intervjuerna med musiklärarna på högstadiet och i det hon redovisat under tidigare forskning av Ericsson och Lindgren (2010) och Stålhammar (2004, s. 58) i sin uppsats, gör att hon anser det svårt att erbjuda elever en saklig och allsidig undervisning om repertoar- och områdesvalen endast baseras på egna preferenser. I sådana fall verkar det som om begreppet allsidig undervisning inte behöver innefatta det som

undervisande lärare inte anser vara tillräckligt lättspelat, tillräckligt bra eller tillräckligt intelligent musik (Kjellstrand, 2014, s. 27). Nedan följer en intressant passage då hon skriver:

Att som i intervjuerna och i många av enkätsvaren hävda att låtens sång- och trallvänlighet är ett kriterium för huruvida elevernas önskemål går att tillgodose är att göra ett urval i viss mån baserat på pedagogiska aspekter, men att hävda att viss musik inte är tillräckligt intelligent känns oroväckande. Självklart kan även det intelligenta urvalsargumentet föras fram som ett pedagogiskt urval, men i grund och botten bygger det på lärarens uppfattning och definition av ordet intelligent i ett musikaliskt sammanhang samt vilken typ av musik läraren uppfattar som intelligent musik. (Kjellstrand, 2014, s. 27)

Kjellstrand (2014, s. 27) syftar på att hennes informanter (tre stycken musiklärare och 32 stycken enkätsvar) tidigare har angivit att musiken för ensemblespelet behöver vara just lättspelad (för att det ska fungera med elever med olika förkunskaper), bra (eleverna ska tycka om låten) samt vara intelligent (en informant har använt sig av den formuleringen för att exkludera viss kommersiell mainstreampopmusik som av informanten inte anses vara just intelligent).

1B) Att förväntas vara yrkesprofessionell ger frihet

Bland de fyra intervjuade musiklärarna på gymnasiet utsagor i Kilagårds (2019) uppsats går det att skönja en röd tråd. Den kopplas emellan vad de uppger varit basen i deras egen musikaliska utveckling, till sättet de bedriver sin undervisning på och vad de anser är viktigast inom lärarprofessionen. Det som är tydligast genomgående i hur deltagarna svarar kring denna fråga är att det kan finnas en nytta i att använda sitt eget musikerskap i undervisningen om det tillför någonting och hjälper elevernas utveckling framåt (Kilagård, 2019, s. 26). Så länge som varje elev på ett individuellt plan sätts i fokus blir det även naturligt och inte på något sätt negativt att lärarens personlighet lyser igenom i undervisningen. Kilagård skriver att han, utifrån sina informanter, skönjer ett synsätt där: ”ett mycket bra pedagogiskt knep är att fortsätta utveckla sig själva som musiker” (Kilagård, 2019, s. 27).

I Kilagårds uppsats, vars huvudtitel lyder ”Musiklärare eller musiker-lärare?”, målas två spår upp kring musiklärarens identitet. ”Musiker-läraren” gör inte så stor skillnad mellan de två rollerna musiker och lärare, medan den typ han kallar för ”musiklärare” inte kopplar ihop musikutövandet med lärardelen på samma naturliga sätt (Kilagård, 2019, s. 31).

Två av informanterna som inte har varit yrkesverksamma (ungefär ett respektive 12 år) lika länge som de två andra (ungefär 15 respektive 20 år) ser sig mer som lärare först och främst. Dessa två deltagare är tvåämneslärare där man kanske inte heller skiljer så mycket på sin roll i de olika ämnena. Detta faktum att de är tvåämneslärare blir ännu mer intressant när man kopplar det till att de flesta lärarutbildningar i Sverige numera är tvåämnesutbildningar (Kilagård, 2019, s. 32), vilket i sin tur förmodligen bidrar till att stärka skapandet av lärarrollsidentiteten.

”För att få grepp om musik som fenomen i relation till musik som undervisningsämne krävs det att varje musiklärare får sätta sin egen prägel på sättet hen bedriver sin undervisning på” (Kilagård, 2019, s. 33). Avslutningsvis kommer Kilagård fram till att perspektiven kring

musiklärarens eller musiker-lärarens identitet i praktiken innebär flera olika sätt att uppleva ett ämne och en profession och att där inte finns något sätt som är rätt eller fel (Kilagård, 2019, s. 33).

2. Pop och rock som materialval i ensembleundervisningen

2A) Standardiserad skolrepertoar i ensemblespelet
kontra

2B) Relevant låtval i ensemblespelet?

2A) Standardiserad skolrepertoar i ensemblespelet

En konklusion som John Berglund Gustavsson (2016) gör i sin uppsats är att musiklärare i hög grad undervisar inom genren pop och rock. Många musiklärare upplever att det finns vissa genrer och låtar som bör finnas med i musikundervisningen, och oftast återfinns de i nämnda genre (Kjellstrand, 2014, s. 16). De flesta av de sex musiklärare på högstadiet som Berglund Gustavsson (2016) låtit intervjuas upplever också att de har någon slags populärmusikalisk bakgrund. Detta trots att exempelvis musikläraren Ylva är klassiskt skolad körsångare med dans- och rytmikutbildning, och att Isa är klassisk violinist. De ger uttryck för att ha kommit i kontakt med mycket popmusik via tv och radio som ett rekreativt lyssnande och alltså inte som ett ”professionellt” lyssnande kopplat till deras studier på sina huvudinstrument (Berglund Gustavsson, 2016, s. 35).

Berglund Gustavsson skriver vidare att ”musiklärarens bakgrund verkade inte spela någon större roll för *vad* man undervisar om utan snarare *hur* man undervisar” (Berglund Gustavsson, 2016, s. 37). Han hänvisar till forskning som hävdar att lärarna själva kan vara uppvuxna med ”just den musiken”, och menar då pop- och rockmusik (Berglund Gustavsson, 2016, s. 35). Han syftar där på avhandlingen av Persson och Thavenius (2003, s. 94) där perspektivet är att det, bildligt talat, innan 60-talet fanns en STOPP-skyld framför portarna till varje skolbyggnad när det gällde populärkulturen. Det Berglund Gustavsson (2016) mer specifikt refererar till är att Persson och Thavenius (2003) skriver att ”motståndet mot populärkulturen har sedan dess luckrats upp – delvis som en följd av en ny generation lärare som på ett helt annat sätt än tidigare generationer fått hela sin uppväxt präglad av populärkultur och nya medier” (s. 94).

Här hänvisar Berglund Gustavsson (2016) till en avhandling som i denna fråga syftar på något som utspelar sig för ganska länge sedan. Det Persson och Thavenius (2003) skriver om handlar om tiden innan 60-talet och framför allt vad som händer då populärkulturen så småningom börjar göra entré i svensk skolundervisning. I citatet menar Persson och Thavenius (2003) att den tidens generation lärare tog med sig sin uppväxts musik in i musiklassrummet och började använda den i sin undervisning (s. 93). Det var en utveckling som var oundviklig, var nytt för den tiden men som så klart känns mycket naturlig idag. Berglund Gustavsson (2016) ställer frågan i sin uppsats om musicerande i en pop- och rockbandskontext är en viktig kunskap att inneha. I sin uppsats skriver han att bland de lärare han intervjuat finns en önskan om att alla elever ska kunna delta och tycka att musiken man spelar är rolig (Berglund Gustavsson, 2016, s. 35). Han hänvisar också till forskning som

ligger i linje med detta (Georgii-Hemming, 2005, s. 162). Berglund Gustavsson (2016) avslutar sin uppsats med att skriva att ”Musiklärarens egen kompetens tillsammans med storlek på undervisningsgrupp, läroplan och skolans resurser i fråga om tillgång till instrument och lokaler blir de mest begränsande ramfaktorerna för vad man undervisar om i musikämnet i högstadiet” (s. 36). Det traditionella basutbudet av instrument i många musiksalar kan alltså bidra till att pop och rock blir utgångspunkt för en stor del av ensemblespelet.

2B) Relevant låtval i ensemblespelet?

Kjellstrand (2014) skriver i sin diskussionsdel att hon anser att det är det praktiska arbetet i musiksalen som är det som eleverna tar fasta på, kommer ihåg och får möjlighet att utveckla och fördjupa sina kunskaper inom. Hon menar alltså att det är de musikstilar som de praktiskt får utöva och spela som de utvecklar och fördjupar sina kunskaper i. Det som musikläraren endast föreläser om kommer inte att befästas hos eleverna (Kjellstrand, 2014, s. 25). Hon menar vidare att det faktum att vissa områden och repertoarer aldrig ryms i vissa klassrum sänder ut ett klart budskap till eleverna, men att de naturligtvis inte har insikt om att det är på grund av lärarens osäkerhet inför området som denne valt bort det.

Att därför i sin ensembleundervisning endast ägna sig åt populärmusik och att de övriga musikstilarna består av teoretisk karaktär är, enligt mig, inte att ge eleverna samma chans till att på ett djupare sätt få en förståelse för musiken och praktiskt lära sig att spela den istället för att bara matas med kunskaper om den. (Kjellstrand, 2014, s. 25)

Hon nämner sin informant Anders, som säger att han valt bort att undervisa i hiphop, trots att genren enligt honom är viktig för många av hans elever. Istället tillgodoser han elevernas pop- och rockönskemål, vilket enligt Kjellstrand (2014) skulle kunna skapa en *kulturell dissonans*. Begreppet *kulturell dissonans* syftar här på att det material som läraren anser tillhöra en modern repertoar inte betraktas som det av eleverna (Kjellstrand, 2014, s. 11). Kjellstrand hänvisar till Stålhammars begrepp *kulturell dissonans* som innebär att ett ämne eller ämnesmoment upplevs som överkligt och främmande i förhållande till egna erfarenheter (Stålhammar, 2004, s. 58).

Ett resultat som Kjellstrand (2014) visar utifrån sin kvantitativa enkätundersökning av 32 musiklärare, är att de av musiklärarna som har bakgrund inom konstmusiken inte anser sig stödja sig på just den kompetensen eller preferensen när de undervisar. I motsats till det angav de med pop- och rockbakgrund i sina svar att det för dem var viktigt att tycka om den valda undervisningsrepertoaren.

Kan det istället vara så att de som har en bakgrund inom pop- och rockmusik relaterar mer personligt till den musiken? Att de oftare känner ett behov av att känna sig trygga i sin undervisning och därför oftast förlitar sig på den musiken i sin undervisning? En bakgrund som t.ex. klassiskt skolad musiker borde

kanske upplevas som mer begränsande i klassrumskontexten och generellt leda till större osäkerhet inför genrer som t.ex. pop, rock, RnB och hiphop, men så verkar inte fallet vara i uppsatsens enkät- och intervjustav. Hur kommer det sig? (Kjellstrand, 2014, s. 28)

Sammanfattningsvis får både Kjellstrand (2014, s. 20) och Berglund Gustavsson (2016, s. 33), utifrån sina informanter, fram resultatet att det oftast blir pop- och rockmusiken som ligger till grund för ensemblespelet i musikundervisningen. Men Berglund Gustavsson (2016) tillägger också att inte alla elever är förtrogna med just pop-och rockgenren:

Man kan dock fråga sig om det faktum att det oftast finns gitarr, bas, trummor och keyboards missgynnar vissa elever. En elev som har stora kunskaper i t.ex. klassiskt oboespel kan kanske riskera att missgynnas då andra instrument och genrer premieras i skolans musikundervisning. (Berglund Gustavsson, 2016, s. 33)

Kjellstrand (2014) å sin sida, är inne på att det inte handlar om lärarens tidigare bakgrund, i de fall det kan vara exempelvis klassisk skolning på ett orkesterinstrument. Det är inte det i sig som skapar en begränsning i en klassrumskontext eftersom några av hennes informanter ändå känner att deras egen inriktning är avlägsen från det man generellt baserar undervisningen på.

Är det så att de som har en bakgrund inom t.ex. konstmusiken har en viss distans till undervisningsinnehållet och ser sitt eget musicerande, både till innehåll och form, som avlägset den egna undervisningen? Eller är det så att de har känt sig obekanta med många av de genrer som ska undervisas och själva behövt lära sig dessa kompstilar och speltekniker, säkerligen både under sin musiklejarutbildning och i förberedande syfte inför den egna undervisningen och lägger kanske därför inte lika stor vikt vid att känna sig bekväm i undervisningsrepertoaren? (Kjellstrand, 2014, s. 28)

Detta för med sig att läraren kan känna att den egna musikaliska inriktningen känns irrelevant och inte passar in som underlag för undervisningen.

3. Vilken är musiklejarens roll i undervisningen?

3A) Den förevisande och musicerande musiklejaren
kontra

3B) Den i mindre grad förevisande musiklejaren

3A) Den förevisande och musicerande musiklejaren

I Kjellstrands enkätundersökning av 32 musiklejare framgår det tydligt att det för många lärare var viktigt att tycka om musiken som används i undervisningen, främst för att kunna entusiasmera eleverna (Kjellstrand, 2014, s. 24). I intervjuer med hennes tre informanter,

Anders, Beata och Camilla poängterades även detta. Kjellstrand skriver att ”de förklarade på detta sätt varför vissa arbetsområden premierades och andra valdes bort, allt för att som lärare kunna känna sig bekväma i sin egen undervisning för att i sin tur på bästa sätt kunna entusiasmera eleverna” (Kjellstrand, 2014, s. 24). Det visade sig också att av alla tre intervjuade informanterna och i två tredjedelar av hennes enkätundersöknings svar, att den musikaliska bakgrunden och preferensen påverkar undervisningen. På mikronivå finns musikleäraren Beata, och i sin uppsats skriver Kjellstrand att ”det är intressant att se att Beata, som med en tydlig sångbakgrund sammanlagt viger hela nio veckor åt sångmomentet där eleverna får möjlighet att jobba med sin sång” (Kjellstrand, 2014, s. 24). Också på mikronivå finns en annan musikleärare: ”Camilla som är den enda läraren som anger sång som sitt huvudinstrument viger mycket tid åt sång i sin planering. Under en termin, med dubbelpass, får eleverna möjlighet att ägna sig åt sång i tio veckor” (Kjellstrand, 2014, s. 24). Kjellstrand ger här uttryck för hur hennes informanter i hög grad baserar sin undervisning på sin tidigare bakgrund och egen inriktning. Det förefaller självklart för Beata och Camilla att förevisa och utgå från sitt eget huvudinstrument när de undervisar.

Kjellstrand (2014) skriver att hennes egen ståndpunkt är balans mellan den egna musikaliska ämnesuppfattningen och den generella yrkessynen:

Med andra ord, en undervisning som inte enbart bygger på den egna uppfattningen om ämnet och dess innehåll men inte heller en undervisning som helt och hållet bygger på den generella ämnessynen. Jag tror att en kombination, och balans, mellan dessa två är att föredra för att uppnå en till innehållet varierande och kreativ musikundervisning. (Kjellstrand, 2014, s. 27)

Men det finns inte någon uttryckt kritisk synvinkel hos Kjellstrand över att Beata och Camilla uppenbarligen i hög grad baserar sin undervisning utifrån sina huvudinstrument och använder egen inriktning och egna preferenser som underlag. Detta kontrasterar mot följande uttryck: ”Det är för mig en gåta varför det verkar vara så viktigt med en överordnad lärarroll som kan allt och sedan ska förmedla dessa kunskaper till eleverna” (Kjellstrand, 2014, s. 27). Enligt citatet ovan så ställer hon ju sig generellt kritisk till att läraren har en roll som är överordnad och att lärare gör selektiva innehållsurval baserade på sin egen inriktning och egna preferenser.

Ovanstående analys bygger på min sammantagna bild från den diskursanalytiska genomgång jag gjort av Kjellstrands (2014) uppsats, vari det för mig framstår som en tydlig diskurs att sångundervisningens naturliga platstagande i detta fall är ett undantag från hennes gängse uppfattning, att egna preferenser annars får styra för mycket i undervisningen. Jag gör bedömningen att Kjellstrand (2014) är medveten om det faktum att lärarna Beata och Camilla är trygga med sin sångbaserade undervisning på grund av att de är sångare och helt enkelt kan det bäst, och att hon inte anser att detta är att likställa med att deras undervisning i hög grad byggs på den egna uppfattningen om ämnet (som hon är kritisk emot).

3B) Den i mindre grad förevisande musikleäraren

På mikronivå i Berglund Gustavssons (2016) uppsats finns musikläraren Ylva, som ger uttryck för att hon har en fast form för hur hon gör med ensemblespelet i musikundervisningen: ”Alla sjuor spelar alltid samma låt, ”Idas sommarvisa”, i åttan fortsätter man med en lite svårare låt, ”Fattig bonddräng” eftersom den går i tretakt och niorna får spela ”Diana”” (Berglund Gustavsson, 2016, s. 26). Berglund Gustavsson skriver att Ylva använder väldigt enkla låtar eftersom hon inte bekänner sig som en särskilt skicklig instrumentalist och förmodligen skulle det innebära mer jobb för henne att implementera nya låtar (Berglund Gustavsson, 2016, s. 35)

Mer specifikt än så får man inte veta om hur hennes undervisning går till, men det finns anledning att anta att Ylva inte baserar sin ensembleundervisning på att själv förevisa och inspirera genom eget instrumentalspel. Anledningen till att jag gör denna analys är att låtvalen inte verkar ta avstamp i något som har med lärarens eget musicerande att göra. Låtvalen, som alla är av svensk viskaraktär, förefaller vara valda utifrån premisserna att de hör till något som alla känner till, samt att de kanske har något varierande svårighetsgrad. De verkar inte heller ha något med elevernas val eller preferenser att göra, då de utgör en kanon av sånger som ligger fast år efter år.

I Kilagårds (2019) uppsats finns på mikronivå två informanter som intervjuats och som arbetar som tvåämneslärare på gymnasiet. Dessa två musiklärare (deltagare 1 och deltagare 3) presenterar en syn där de främst identifierar sig som lärare och gör en tydlig distinktion mellan vad det innebär att vara musiklärare och musiker. En större skillnad görs även av dessa deltagare mellan vad det innebär att undervisa i musik och att på egen hand utöva musik, där de upplever att de sällan känner att de utövar musik i sitt läraryrke utan istället fokuserar på att undervisa eleverna i musik (Kilagård, 2019, s. 27). Till skillnad från de två andra deltagarna i Kilagårds studie så har deltagare 1 och deltagare 3 inte arbetat på andra institutioner än gymnasieskolan och inte heller varit verksamma särskilt mycket som frilansande musiker.

Deltagare 1 som relativt nyligen började arbeta som musiklärare menar att han fortfarande söker en stabil grund att stå på och ofta reflekterar kring vad det innebär att vara just musiklärare. Jag upplever att han mycket mer än de andra tre strängt försöker följa allt som står i styrdokumentet och i alla fall så gott som han kan försöker tolka det som står där och översätta det till hur han ska bedriva sin undervisning. (Kilagård, 2019, s. 28)

Deltagare 1 uttrycker alltså att han inte direkt verkar fokusera på att använda sin musikinriktning och sitt eget musicerande i undervisningen.

4. Utbildningssystemets roll i formerandet av musiklärare

4A) Musiklärarrollen rotad i ett musikerskap med instrumentalspel och konstnärlighet som bas för utbildningen

kontra

4B) Musikläraren som en ämneslärare bland andra

4A) Musklärarrollen rotad i ett musikerskap med instrumentalspel och konstnärlighet som bas för utbildningen

Kilagårds informanter antyder att utvecklingen i skolvärlden och i samhället verkar gå mot att försöka skapa ett mer uniformt sätt att förhålla sig till läraryrket, men att det kommer att fortsätta vara som så att vissa musklärare anser att det är viktigt att vara utövande musiker medan andra kommer att tycka att så länge undervisningen sker med rätt elevfokus så räcker det minst lika långt med ett större fokus på enbart lärarrollen (Kilagård, 2019, s. 33). Hur detta påverkar musikundervisningens pedagogiska situationer är väldigt svårt att reda ut, men det verkar som att för att få grepp om musik som fenomen i relation till musik som undervisningsämne krävs det att varje musklärare får sätta sin egen prägel på sättet hen bedriver sin undervisning på (Kilagård, 2019, s. 33). Kilagård verkar mena att det är helt i sin ordning, och att det är en förutsättning för att få grepp om sin muskläraridentitet och roll. ”Vad allt detta kring musklärarens eller musiker-lärarens identitet innebär i praktiken blir för mig flera olika sätt att uppleva ett ämne och en profession på där det inte finns något sätt som är rätt eller fel” (Kilagård, 2019, s. 33).

Kilagård öppnar upp för att de musklärare som tycker att det är viktigt att vara utövande musiker ska kunna använda det i sin undervisning så länge det sker med rätt elevfokus. Alltså att musikerlärarinriktningen tillåts vara rotad i ett musikerskap med instrumentalspel och en syn på musik som ett fenomen. I uppsatsen (Kilagård, 2019) skrivs det inte uttryckligen att musikhögskolan präglar musklärarstudenter i en mästare- lärlingtradition vad gäller instrumentalspel och konstnärlighet när perspektivet ”musik som ett fenomen” tas upp. Men lärarna i Kilagårds intervjuer ger uttryck för att man mer utpräglat egentligen skulle vilja undervisa med utgångspunkt i musik som fenomen (Kilagård, 2019, s. 29). Där vill de erbjuda personlig utveckling, kreativitet och att kunna utforska ämnet baserat på att det är spännande och roligt (Kilagård, 2019, s. 29).

Kjellstrand skriver i sin uppsats att ”undervisningsmaterial, repertoarval och områdesval är många gånger utvalda i samklang med lärarens musikaliska bakgrund och preferens och det som då är relevant för en lärare kan alltså vara irrelevant för en annan” (Kjellstrand, 2014, s. 26). Här är hon inne på något som avviker lite från vad hon i övrigt skriver i sin uppsats. Nämligen att det är ofrånkomligt att en lärares undervisning delvis kommer att präglas av lärarens musikaliska bakgrund och preferens. Och att en musklärares bakgrund och preferens troligen kan härledas till hur läraren som student blev formad under sin musklärarutbildning. Här antyder hon att lärare på musikhögskolan antagligen varit delaktiga i att forma studenter genom att förmedla och förvalta en speltradition, kanske som en mästare enligt mästare-lärlingtraditionen.

Kjellstrand (2014) hänvisar vidare till Bouijs (1998) forskning där ”musikhögskolornas premierande av en musikerroll framför en läraridentitet lämnar litet utrymme för utvecklingen av lärarrollsidentiteten” (s. 340). Kjellstrand undrar: ”Kan denna utvecklade lärarrollsidentitet skapa en känsla av otillräcklighet i både den handledande rollen som pedagog och i den förebildande rollen som musiker” (Kjellstrand, 2014, s. 26).

Här kan man uppfatta att även om hon är kritisk till musikhögskolornas premierande av en musikerroll framför en läraridentitet, så verkar det som att hon ändå bekräftar att fenomenet existerar och att det i hög grad kanske är det allmänt rådande på musikhögskolan.

4B) Musikläraren som en ämneslärare bland andra

Jag undrar om det är så att övriga lärare i grundskolan i samma utsträckning som musiklärarna väljer ämnesinnehåll efter vad de själva tycker är roligt och intressant eller om det kan vara så att musikämnet oftare anses vara ett ämne där det är mer legitimt att innehållet baseras på lärarens egna preferenser än i andra ämnen? (Kjellstrand, 2014, s. 26)

Bakom detta utlåtande av Kjellstrand framträder kritik mot att musiklärare själva väljer ämnesinnehåll till sin undervisning. Hon skriver att de väljer innehåll baserat på vad de tycker är roligt och intressant. Hon går inte vidare i något resonemang om att olika musiklärare kan ha olika bakgrund, identitet och genreinriktning, som de baserar sina val utifrån. Eller att en musiklärare kan ha erfarenheter som musiker som de praktiskt kan använda i undervisningen.

Musikfilosofen Bennet Reimers (1989) filosofi, som Kjellstrand skriver om i sin uppsats (Kjellstrand, 2014, s. 9), grundas på att musikämnet inte är ett ämne som helt kan jämföras med andra skolämnen i och med att det handlar om känslor och upplevelser. Utefter Reimers utsaga så borde det bli svårt att som lärare inte använda egna erfarenheter och ens egen musikaliska drivkraft och inriktning i undervisningen.

Men Kjellstrand ställer sig kritisk till det som hon vidare får fram i sina intervjuer och i enkäten: att lärare hellre undviker vissa arbetsområden på grund av sin egen okunskap än att utmana sig själva och försöka undervisa området visar på ett selektivt innehållsurval gjort av läraren, ett urval baserat på egna preferenser och kunskaper (Kjellstrand, 2014, s. 25). Jag låter här ett citat från Kjellstrand få återkomma, för att det är talande för just detta spår (4B):

Det är för mig en gåta varför det verkar vara så viktigt med en överordnad lärarroll som kan allt och sedan ska förmedla dessa kunskaper till eleverna. Varför inte våga lära tillsammans med eleverna i vissa arbetsområden, eller rent av våga använda sig av elevernas kunskaper? (Kjellstrand, 2014, s. 27)

Här problematiserar Kjellstrand ett närliggande perspektiv, nämligen själva lärarrollen och i vilken grad den ska vara överordnad eller interaktiv med eleverna. Hon ger uttryck för att lärandet tillsammans och att använda sig av elevernas kunskaper i undervisningen är viktigare än att en lärare har en överordnad lärarroll som kan allt.

Bland informanterna i Kilagårds (2019) uppsats finns också de två deltagarna som inte varit yrkesverksamma lika länge som de andra i hans kvalitativa intervjuer, och som ser sig som lärare först och främst. Kilagård tycker sig kunna se ett samband mellan att de två yngsta deltagarna i hans studie är just tvåämneslärare, att de relativt nyligen har gått musiklärarutbildning, och att de har ett starkt fokus på lärarrollsidentiteten (Kilagård, 2019, s. 32). Han menar att trenden är den att det troligen läggs mest fokus på lärardelen på

musiklärarutbildningar nuförtiden och att detta står i samklang med den allmänna uppfattningen om lärande i vår tid, där samhället och skolvärlden strävar efter ett mer enhetligt sätt att förhålla sig till läraryrket. Kilagård skriver att, även om det inte går att dra någon generaliserande slutsats baserat på hans studie, så verkar det vara så att ”vi i vår tid går mot en syn på musikläraren där lärarprofessionen premieras över musiklärarens egen musikaliska utveckling” (Kilagård, 2019, s. 32).

5.1 Sammanfattning

I kategorin ”Innehållet i undervisningen, kunskapssyn och läroplan” så framkom kritik för att musiklärare undervisar på så olika sätt och att det är en brist att undervisningen inte är mer likvärdig på olika skolor. Ett annat perspektiv var att det sågs som positivt att kunna sätta sin egen prägel på undervisningen. Utifrån synen på ”musik som ett fenomen” så var en åsikt att det är en grundförutsättning för att göra det möjligt att undervisa i musik som ett skolämne.

I kategorin ”Pop och rock som materialval i ensembleundervisningen” så förekom uppfattningar om att pop och rock är genren som oftast används på grund av att läraren vill att det ska vara lätt och roligt för alla att delta, och då passar den genren bäst. Det gavs också uttryck för att det verkar finnas en allmän uppfattning om att det är den genren musiklärare bör använda, delvis eftersom det förväntas utifrån arvet och traditionen inom ämnet.

I kategorin ”Vilken är musiklärarens roll i undervisningen” så förekom olika diskurser angående om musikläraren själv skulle förevisa på instrument, eller om eleverna själva skulle ta sig an materialet i egna läroprocesser. Några informanter gav uttryck för att vissa moment premierades och vissa andra valdes bort baserat på vad man som lärare kände sig bekväm med. Två informanter gav uttryck för att mycket tid ägnades åt deras huvudinstrument sång, vilket inte uttalades som något problematiskt utan snarare som självklart och viktigt i musikundervisningen.

I kategorin ”Utbildningssystemets roll i formerandet av musiklärare” framkom uppfattningen att utvecklingen i skolvärlden och i samhället verkar gå mot att försöka skapa ett mer uniformt sätt att förhålla sig till läraryrket. Det kommer att fortsätta vara så att vissa musiklärare anser att det är viktigt att vara utövande musiker medan andra kommer att tycka att så länge undervisningen sker med rätt elevfokus så räcker det minst lika långt med ett större fokus på enbart lärarrollen. Det framkom också här kritik för att lärarna i musikämnet i så hög grad tillåts basera sin undervisning utifrån sina egna preferenser och eget tyckande, till skillnad från andra skolämnen.

I följande kapitel kommer dessa kategorier och deras olika spår att diskuteras.

6 Diskussion

Syftet med denna studie är undersöka hur musiklembegreppet kommer till uttryck hos skribenterna och deras informanter i tre studentuppsatser. I mitt analysarbete har en mångfacetterad bild framträtt av hur musiklembyrket kan uppfattas och på vilka olika sätt man kan vara verksam i det. Det har i förlängningen skapat en fördjupad bild av hur lärare uppfattar sin roll utifrån vilken bakgrund och inriktning de själva har inom musiken. I detta kapitel kommer mina resultat att diskuteras tillsammans med den tidigare forskning som jag redogjort för. Mitt resultatkapitel delades upp i fyra olika kategorier utifrån teman som framträdde i materialet, de tre analyserade uppsatserna. I en slags *diskursiv kamp* delades även kategorierna i resultatkapitlet upp sinsemellan i två olika huvudspår, som vart och ett ställdes upp som kontrasterande till det andra. Dessa ska dock inte ses som definitiva motpoler eller dikotomier, utan mer som olika sidor att angripa diskussionen utifrån. Jag diskuterar varje kategori och dess två huvudspår nedan, och anger även i detta kapitel sidnummer när jag refererar till uppsatserna för att göra det lättare att navigera mellan skribenternas och informanternas utsagor.

Diskussion av 1. Innehållet i undervisningen, kunskapssyn och läroplan

I den diskurs som generellt framkommer bland de fyra stycken intervjuade gymnasielärarna i Kilagårds (2019) uppsats, så ser de på undervisningen som något som behöver brytas ner till något mer greppbart och tillgängligt för att passa in i skolformatet med läroplan och bedömningskriterier för den aktuella utbildningsnivån de undervisar i. De flesta av dem verkar ha en inriktning och bakgrund till musicerande som gör att de i grunden vill förhålla sig till musik som ett fenomen, delvis i kontrast till musik som ett skolämne (Kilagård, 2019, s. 29). De känner att de behöver balansera dessa olika ingångar till undervisningen, och resultatet blir att de delvis känner sig ohämmade men ibland också hämmade (Kilagård, 2019, s. 29). En sådan uppfattning kommer också fram i Berglund Gustavssons (2016) uppsats där följande konklusion formuleras: ”De flesta musiklembere i min studie ansåg att läroplanen är för detaljerad och har för svåra kunskapsmål i förhållande till ämnets utrymme inom ramen för skolans timplan” (Berglund Gustavsson, 2016, s. 37).

Kjellstrands utsaga (som jag tar upp i denna uppsats resultatkapitels spår 1A), att det känns oroväckande (Kjellstrand, 2014, s. 27) då en av hennes informanter säger, att viss musik inte känns tillräckligt intelligent för att använda i undervisning skulle kunna stämma om det handlade om musiklemberegens egna godtyckliga tyckande om genrer eller vad man själv anser om specifika låtval. Men att en lärare behöver kunna utgå från sin kunskapssyn och bakgrund i utformandet av material och innehåll i undervisningen är också viktigt (Bernard, 2005). I och med detta ligger det nära till hands att egen inriktning och egna preferenser delvis får vara en ingrediens i valet och utarbetandet av undervisningsmaterial, så länge man följer läroplanen och inte låter de egna preferenserna helt fritt få styra. Forskaren Georgii-Hemming (2005) skriver att lärare både har ett etiskt och demokratiskt ansvar att ge eleverna såväl ett socialt som kulturellt kapital i musikundervisningen (s. 319). Och för att en musiklembere ska

kunna låta elever ta del av ett kulturellt kapital så krävs det av musikläraren att man har egen erfarenhet och bakgrund som man tar avstamp i, utgår ifrån och delar med sig av i undervisningen.

I min genomgång av de tre uppsatser som ingår i min studie så finns också en stark koppling mellan en musiklärarens bakgrund och dennes musikaliska preferenser, till musiklärarens kunskapssyn och undervisningsstrategier (Kilagård, 2019, s. 26; Kjellstrand, 2014, s. 5; Berglund Gustavsson, 2016, s. 15). Musiklärarens musikaliska inriktning avseende instrumentspel och genretillhörighet, om man bygger sin ingång till musikämnet på musicerande eller om man har en mer teoretisk inriktning, påverkar i hög grad hur man väljer att undervisa och hur man skapar sitt undervisningsinnehåll. Det återkommer i min analys av uppsatserna och bland informanterna.

Det skulle kunna vara en förklaring till varför vissa musiklärare som också parallellt bär en musikeridentitet, i högre grad kan känna sig dragna till att tala om, och uppleva, något som Zandén (2010) tar upp: musicerandets klingande aspekter. I sin avhandling skriver Zandén (2010) om bristen på kommunikation om, och avsaknad av formuleringar kring den klingande musiken, vilken framträdde i hans observationer (s. 185). Zandén gör en koppling till det skriftspråk som vuxit fram kring musiken när han skriver om begrepps kontextuella förankring:

Inom västerländsk konstmusik har en rik terminologi utvecklats kring olika aspekter av såväl klingande som noterad musik. Denna begreppsvärld är etablerad inom den skriftkultur som vuxit fram kring musiken, till exempel inom musikvetenskap, men den har även traderats och utvecklats inom musikutbildningar och är välkänd för svenska musiklärare. Om såväl lärare som elever ser den västerländska musiktraditionen som väsensskild från en afroamerikansk hörkultur kan termer och språkbruk från konstmusiken ha svårt att bli accepterade i populärmusikens didaktik. (Zandén, 2010, s. 185)

För en musiklärare som angriper musikämnet på ett mer teoretiskt sätt, ligger det närmare till hands att använda den skriftkultur som vuxit fram kring musiken i sättet man skapar innehåll för undervisningen, än för en musiker-lärare med fokus på musicerandets klingande aspekter. Zandén skriver: ”En musiker som är förtrogen med en viss genre kan därför uppfatta det som meningslöst att formulera kriterier för hur musikstilen ska låta. Den ska ju inte pratas, den ska spelas!” (Zandén, 2010, s. 183). Det skulle kunna vara en förklaring till den bild som delvis framkommit i mitt material (de tre uppsatserna) om varför musiklärare med olika bakgrund betonar, fokuserar och prioriterar så olika i sin undervisning inom musikämnet.

Jonathan Stevens (2007) skriver också om musiklärarens olika roller och poängterar att det för en modern musiklärare inte endast går att identifiera sig med en yrkesroll. Det är viktigt och nödvändigt att kunna gå in och ut ur olika roller, där identiteterna musiker/lärare bör vara kompletterande och sammanlänkade (Stevens, 2007, s. 5). Han presenterade två begrepp, musikalisk- respektive undervisningskompetens, och menar att bägge är fundamentala för en musiklärarens yrkesutövande. Och den ständiga frågan är hur man balanserar dem emellan

(Stevens, 2007). Här betonas alltså yrkesrollen inte bara som en roll, utan som flera där också två olika kompetenser uttryckligen definieras.

Diskussion av 2. Pop och rock som materialval i ensembleundervisningen

Kjellstrand (2014) skriver i sin uppsats att samtliga tre musiklärare som hon intervjuat, uteslutande använder pop- och rockmusik i sin ensembleundervisning (s. 16). Berglund Gustavsson (2016) skriver att det finns en önskan bland de lärare han intervjuat att alla elever ska kunna delta och tycka att musiken man spelar är rolig. Berglund Gustavsson (2016) ställer frågan i sin uppsats om musicerande i en rockbandskontext är en viktig kunskap att inneha (s. 34) och hänvisar till Persson och Thavenius (2003). Enligt Persson och Thavenius (2003) så gjorde pop- och rockmusiken entré i grundskolans musikundervisning på 60-talet och har sedan dess blivit en slags norm, troligen delvis för att den lätt går att knyta ihop med musikhistoriaundervisning inom genren. Det kan bero på att den generationens lärare, till skillnad från tidigare generationer, fått hela sin uppväxt präglad av populärkultur (Persson & Thavenius, 2003) och att det därigenom blev självklart för dem att använda sig av den i undervisningen.

En lärare som använder sig mycket av visor i sin undervisning är musikläraren Ylva i Berglund Gustavssons (2016) uppsats. Hon använder "Idas sommarvisa" för sjuorna, "Fattig bonddräng" för åttorna och "Diana" för årskurs nio (resultatkapitlet i denna uppsats, spår 3B). Att endast utgå från dessa sångbaserade låtval ger en del funderingar över vilken bredd eleverna kommer att kunna vänta sig att få stöta på under högstadietiden. Det framgår inte tydligare än så hur Ylva jobbar med sångerna eller hur hon bearbetar materialet ihop med andra instrument eller kompband, men av den generella utsagan att döma så är materialet mestadels av traditionell svensk viskaraktär som utgör en kanon av samma sånger år efter år. Det öppnar upp för en del tankar om andra genrer och eventuellt övrigt att önska att eleverna skulle behöva få bli presenterade för och testa på att spela och musicera inom. I Läroplan för grundskolan (Skolverket, 2019) står också angivet att eleverna ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer. Sammantaget utifrån dessa skrivningar i läroplanen och mina egna erfarenheter och upplevelser av instrumentalelever i högstadieålder och VFU på högstadium så känns det naturligt att fundera över om "Idas sommarvisa", "Fattig bonddräng" och "Diana" verkligen kan utgöra ett tillräckligt brett undervisningsmaterial för en god ensembleundervisning på högstadiet. Detta är min summering av den analys jag gör av Ylvas undervisning utifrån hur den är beskriven i Berglund Gustavssons (2016) uppsats.

Utifrån frågeställningen om vad som är relevant låtval i ensemblespelet (resultatkapitlet i denna uppsats, spår 2B) så skriver Georgii-Hemming (2005) att vad som verkar ha uppstått inom musikundervisning är en repertoar av skolmusik som bara delvis är hämtad ur elevernas erfarenhetsvärld (s. 316). Musik är ett av ämnena i grundskolan där eleverna har lågt inflytande över innehåll och arbetssätt skriver hon och hänvisar till *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003* (Skolverket, 2004a, s. 79f). Georgii-Hemming ställer frågan om elevers musikaliska erfarenhetsvärld inte är så stor som vi tenderar att tro, och om den räcker till som en tillräcklig mångfald av uttryck.

Går utvecklingen av idén om individen i centrum mot en förståelse där eleverna helt själva ska välja vilka låtar de ska spela, vad de ska arbeta med och på vilket sätt detta arbete ska gå till, är det min uppfattning att det är en naiv tolkning. (Georgii-Hemming, 2005, s. 319)

Hon betonar att lärare inte längre har monopol på kunskaper eller på uppfattningen om vad som är kultur, men att lärare både har ett etiskt och demokratiskt ansvar att ge eleverna såväl ett socialt som kulturellt kapital som de kan behöva för att möta, förstå och samarbeta med andra människor från en mångfald kulturer i dess vidaste bemärkelse (s. 319).

Georgii-Hemming (2005) öppnar här upp för ytterligare ett perspektiv i frågan om repertoarval till ensemblespelet, och problematiserar i det perspektivet att elever i för hög grad får ansvar för val av arbetsmaterial och låtar. Hon tar upp problemet med individualiseringen inom skolan, där elever förväntas ta ett stort personligt ansvar för sin kunskapsutveckling³. I detta finns risken att eleven blir överlämnad till sin egen upplevelsehorisont (s. 313), och om ansvaret överlämnas helt till eleverna så riskerar vi att svika både eleverna, musiken och den betydelse den kan ha för människor (s. 319). Lärarens ansvar att förmedla, för eleverna, tidigare okänd musik och att låta dem uppleva och jobba med den betonar Georgii-Hemming som viktigt ur ett kulturellt och pedagogiskt perspektiv.

Frågeställningen om att elever inte får vara med och påverka låtval till ensemblespelet i tillräckligt hög grad (denna uppsats resultatkapitel, spår 2B) som Kjellstrand (2014) tar upp i sin uppsats (s. 10) ställs här upp mot Georgii-Hemmings perspektiv att musikläraren har ansvar för att i undervisningen ge eleverna ingångar till en mångfald av musikaliska uttryck, också till det som ligger utanför deras egen erfarenhetsvärld (Georgii-Hemming, 2005, s. 319). Här framkommer en konkurrens mellan två olika, om än lika viktiga aspekter av undervisningen och dess innehåll. En slutsats av detta resonemang är att det är viktigt att hitta en balans mellan dessa aspekter av att vara lärare, och att varje enskild lärare måste hitta sitt sätt att balansera dessa på.

Diskussion av 3. Vilken är musiklärarens roll i undervisningen?

I Kilagårds uppsats, som heter just "Musiklärare eller musiker-lärare?" presenteras två skilda ståndpunkter kring musiklärarens och musiker-lärarens identitet (Kilagård, 2019, s. 31). Han presenterar dem genom att den andra är en förlängning av musikeryrket där musiker-läraren är en typ av lärare som inte gör särskilt stor skillnad mellan att vara musikutövare och musiklärare. I den första identifierar sig musikläraren inte i att musikutövandedelen står i symbios med lärandedelen på samma sätt. De här två olika ingångsvinklarna visar på en pågående diskussion kring musiklärarens identitet som verkar vara svår att avgöra om, och i så fall vad i den som är rätt eller fel menar Kilagård (s. 32). Det framträder här ingen stor konflikt angående yrkesrollen eller handlingsfriheten som musiklärare.

³ Se kapitlet bakgrund och tidigare forskning i denna uppsats, punkt 3.3.6 för mer ingående genomgång av vad Georgii-Hemming (2005) skriver om individualisering i skolan.

I deltagarstudien med de fyra musklärare som han låtit intervjuas i sin uppsats så framkommer båda ståndpunkterna, även om Kilagård främst tycker att deltagarna framstår som individer med olika mycket inslag av de olika teorierna från muskläraryrket (s. 32). Här blir det också intressant att återge vad en informant i Bouij (2007) beskriver. När hon fick frågor om sin identitet under sin muskläraryrkesutbildning, så gav hon uttryck för att detta med att det skulle vara skillnad mellan att vara musiker och musklärare är en skapad motsättning (Bouij, 2007, s. 6). För henne framstod alltså detta som ett mer formellt upplägg. Eftersom hon själv var så pass djupt rotad i skol- och utbildningskodsdiskursen på musikhögskolan, så gick detta emot både det som hennes lärare och andra äldre elever förmedlade med hela sin uppenbarelse i musikhögskolemiljön. Hög status var ju framför allt lika med att musicera på hög nivå, oavsett om det gällde musklärare eller musiker. Informanten gör alltså gällande att musicera och framföra musik är så pass närbesläktat med att undervisa, så att det egentligen inte finns något värde i att separera dem.

Detta understöds också av Bernard (2005) som ställer sig starkt kritisk till att en lärare skulle kunna vara enbart musiker eller musklärare. Bland de sex stycken individer som hon använt i sin forskningsstudie så förelåg inte någon konflikt mellan att vara musiker eller musklärare. Istället hänvisar hon till att varje lärares musikaliska erfarenheter och bakgrund spelar en jätte viktig roll för dennes musikundervisning (Bernard, 2005, s. 17).

Det Berglund Gustavsson (2016) för fram i sin resultatdel i uppsatsen tycks också stärka tesen att musklärare måste undervisa om något som hon själv är förtrogen med. Han hänvisar till Georgii-Hemming (2005, s. 223) där en musklärare kommer till tals om sin egen väg in i musiken och om livslångt lärande. Berglund Gustavssons (2016) konklusion är att i fråga om muskläraryrkets bakgrund så tycks det spela mindre roll *vad* man undervisar om, utan det som påverkar mer är *hur* man gör det.

”Muskläraryrkets egen kompetens tillsammans med storlek på undervisningsgrupp, läroplan och skolans resurser i fråga om tillgång till instrument och lokaler blir de mest begränsande ramfaktorerna för vad man undervisar om i musikämnet i högstadiet” (Berglund Gustavsson, 2016, s. 36). Detta är en konkret slutsats som Berglund Gustavsson (2016) gör i sin uppsats.

Diskussion av 4. Utbildningssystemets roll i formerandet av musklärare

Kilagård (2019) skriver att det verkar som att tvåämneslärarna har en uppfattning om muskläraryrket som kanske inte skiljer sig så mycket från den man har i det andra ämnet man undervisar i (s. 32). Alltså att man som tvåämneslärare har en mer allmän inriktning och inställning till själva lärarrollen, och att man sedan bygger på den med kompetens för de specifika ämneskunskaper som krävs för de två ämnen man valt att skaffa sig behörighet i. Däri skulle det kunna finnas en nyckel till själva antagandet om att tvåämneslärare i högre utsträckning betonar lärarrollen och inte det egna musicerandet eller inriktningen som lika viktig för musklärare (Kilagård, 2019, s. 32).

Utifrån mina genomgångar av uppsatserna och utifrån mina resultat så förefaller det som att denna diskurs inom utbildningssystemet är mer vanlig idag. Kilagård (2019) beskriver också att de lite yngre tvåämneslärarna i hans undersökning främst identifierar sig som lärare, och att de flesta muskläraryrkesutbildningar i Sverige numera är tvåämnesutbildningar, vilket i sin

tur leder till ett skapande av den allmänna lärarrollsidentiteten (s. 32). Det finns anledning att misstänka att denna omdaning av utbildningssystemet ligger till grund för att de yngre utexaminerade och verksamma lärarna är präglade av detta, att de alltså är skolade utefter dessa premisser. De lite mer utpräglat musikerinriktade musiklärarstudenterna kanske i så fall antingen får tänka om och anpassa sig till rådande inriktning och klimat, eller så kanske de inte blir kvar på musiklärarutbildningar på musikhögskolan i samma utsträckning som tidigare, då de inte känner att deras musicerande erfarenheter är efterfrågade och inte får tillräckligt med plats i utbildningen. Jämför med vad Zandén (2010) skriver om en lärarutbildningskultur som underbetonat lärarens roll och möjligheter (s. 187).

Elin Angelo (2016) tar också upp att många studenter på musikhögskolan börjat musicera i tidig ålder (i motsats till annan högre utbildning som studenter ofta påbörjar runt 18–19-års ålder) och att de sedan länge börjat forma sina identiteter kopplat till musikutövande. Det betyder att personlig- och professionell identitet utvecklats parallellt och flätats ihop från tidiga år, vilket troligen också präglar dessa studenters identitet och inriktning i sitt musiklärarskap.

Också värt att notera är den utsaga som en informant i Bouij (2007) ger uttryck för. Om hon uppvisade för mycket intresse för sitt huvudfokus med musiklärarutbildningen, att undervisa musik för de yngre åldrarna, så skulle det enligt utbildningskodsdiskursen vara ett tecken på avsaknad av fokus i strävan att bli så bra musiker som möjligt, vilket också skulle innebära avsaknad av strävan i att vilja bli en bra musiklärare, och ses som ett tecken på att något var fel (Bouij, 2007, s. 6). I detta fall var alltså rollerna ombytta, då hon upplevde att hon riskerade att tolkas som mindre seriös i sina studier om hon inte fokuserade mer på det egna musicerandet.

Utifrån kritiken angående musiklärarens uppfattat överordnade roll (Kjellstrand, 2014, s. 27) som tas upp i spår 4B i denna uppsats resultatkapitel, så skriver Zandén att ”den ideala ensemblekontexten rymmer ingen lärare och då blir det följdriktigt att lärarens roll som didaktiker tonas ner” (Zandén, 2010, s. 187). I hans avhandling framträder ett synsätt som ifrågasätter det kritiska förhållningssättet till att lärare har en överordnad roll. Han menar att musiklärarrollen förändrats sedan 70-talet, då lärarutbildningskommittén i rapporten *Fortsatt reformering av lärarutbildningen* (SOU, 1972:92) förespråkade att lärarens roll borde förändras från undervisande och bedömande ämnesexpert till handledare. Zandén skriver att det i rapporten *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* (Skolverket, 2009b) dras en slutsats om att den gradvisa försämring av svenska elevers skolkunskaper som konstaterats sedan nittioalet kan förklaras bland annat av att ansvaret för lärandet har förskjutits från läraren till eleven:

Sammantaget innebär dessa förändringar att eleverna i mindre omfattning får ta del av lärarens kompetens och specifika kunskaper. Eleverna är mer utlämnade till sig själva och sin egen förmåga att söka kunskap och uppnå målen. Lärandet har blivit ett individuellt projekt. (Skolverket, 2009b, s. 28)

Zandén skriver att läroplanskommitténs [sic] resultat kanske delvis kan vara en följd av en lärarutbildningskultur som i sin iver att lyfta fram lärandet och den lärande har underbetonat

lärarens roll och möjligheter (Zandén, 2010, s. 187). Undervisningsstrategin att låta elever i högre grad få ta ansvar för sitt eget lärande problematiseras här av Zandén.

Detta öppnar upp perspektivet för att lärande kopplat till det handgripliga musicerandet och det klingande resultatet också har en viktig plats inom musikundervisning och musikleärodbildning. Lärarens roll som förevisande (kanske delvis enligt mästare-lärlingmodellen) ska inte underskattas, inte minst i formerandet av framtidens musikleärare på musikhögskolan. Den kopplingen gör jag utifrån vad Zandén (2010) uttrycker om en lärodbildningskultur som underbetonat lärarens roll och möjligheter.

Det professionella språket för att tala om musicerandets klingande aspekter behöver också uppvärderas (Zandén, 2010, s. 186), vilket redogjorts för tidigare i denna uppsats⁴. Och Georgii-Hemming (2005) betonar det viktiga i att kunna erbjuda och delge elever ett kulturellt kapital (s. 319), med innehåll som ligger utanför deras egen, ibland inte så breda, upplevelsehorisont (s. 313). Sammantaget uppfattar jag att detta skapar en önskvärd bild av ett musikleärarskap där lärare gärna utför sin undervisning genom att själva musicera på verkliga instrument i klingande exempel tillsammans med eleverna.

6.1 Avslutning

Jag har nu redovisat och diskuterat de olika diskurser och inriktningar angående musikleärarens identitet, inställningen till ämnet och tidigare erfarenheter som jag hittat i de tre uppsatserna. Undersökningen har visat hur olika uppfattningarna kan vara och att ingångarna är många, liksom vad som kan ligga bakom själva valet att verka som musikleärare. Som avslutning har jag gjort några nedslag och formulerat några tankar som jag vill tillföra min undersökning, och dessa presenteras nedan.

6.1.1 Musikhögskolan

Anledningen till de olika identitetsspåren hos musikleärare, som Kilagård (2019) och Bouij (2007) tar upp, går troligen delvis att härleda till det ekosystem som råder på musikhögskolan. Av tradition finns musikhögskolans anspråk på att förvalta musikens höga värde med en hög konstnärlig nivå, utefter musikkonservatorietraditionen (Perkins, 1998). Det understöds av Numminen (2005) som anger att den absoluta estetiska synen på musik starkt har institutionaliserats och dominerat i musikundervisningssammanhang. Även Bouij (2007) skriver att diskursen på musikhögskolan i hög grad premierar och framhåller musikalisk kvalitet till skillnad från undervisningsförmågor. Detta är nog ofrånkomligt och har varit så sedan länge, förmodligen ända sedan musikakademierna uppstod. Musikhögskolan är nog att se som ett slags självgående ekosystem som upprätthåller den normen och föreställningen, delvis på grund av att de som arbetar där i sin tur, en gång i tiden, blivit präglade av samma diskurs när de själva var studenter. Det understöds återigen av Bouij (2007) som anger att det arv och den miljö som ofta råder på musikleärodbildningar påverkar studenternas identitetsuppfattning i en slags ständigt pågående process. Alltså att musikhögskolan genom

⁴ Se kapitlet bakgrund och tidigare forskning i denna uppsats, punkt 3.3.5 angående vad Zandén (2010) skriver om musicerandets klingande aspekter.

sitt fokus på det konstnärliga (som nog även i fortsättningen kommer att vara högt stående på ett sådant lärosäte) bidrar till värderingen att musikerkapet får en hög ställningen i hierarkin. Enligt Bouij (2007) så lyder ofta den generella diskursen bland musklärare på musikhögskolan som att: ju bättre du är på att spela, desto bättre musklärare kommer du att bli.

Med anledning av att musklärarutbildningar kan vara så olika i sin inriktning, och ändå leda fram till likvärdiga lärarlegitimationsgrundande examensbevis, så blir frågan angående kunskapssynen i musikämnet central. Ett exempel är argumentet om att instrumentalundervisning på högre utbildningsnivå bör få vara mer enligt mästare-lärlingtraditionen, eftersom arvet inom varje respektive genre är en stor del av kärnan, och kommer att bära spår av gamla vedertagna traditioner.

Där kanske en tidigare musikerinriktning behöver finnas i bagaget för att läraren ska ha relevant stoff att undervisa utifrån, speciellt när undervisningen sker på lite högre nivå. Stevens (2007) skriver att ett professionellt utövande av musik kan erfordras av en musklärare som arbetar på en institution för högre musikutbildning.

6.1.2 Kontrast till yrkesutövandet

Efter tiden som student på musikhögskolan så kommer troligen vardagen som musklärare på en skola in lite som en kontrast till de praktiker och värderingar som musikhögskolan stod för under studietiden. Yrkesutövandet som musklärare på en grund- eller gymnasieskola har nog ofta ganska lite att göra med den värdegrund och den maktordning som gäller på musikhögskolan. Här är det ju att förhålla sig till läroplan och den verkliga undervisningen på "golvet" som står i centrum. Det understöds också av Bouij (2007) som skriver att det finns en avgörande skillnad mellan diskursen som gäller på musikhögskolan och det som sedan blir den kommande musklärarens verklighet i sitt kommande yrkesutförande.

Med tanke på ovanstående så ligger det nära till hands att återkoppla till något som Kilagård (2019) skriver i sin uppsats: "Det verkar som att för att få grepp om musik som fenomen i relation till musik som undervisningsämne krävs det att varje musklärare får sätta sin egen prägel på sättet hen bedriver sin undervisning på" (s. 33). Detta understöds av Bernard (2005) som har en åskådning av musik som ett fenomen och ett behov av att betrakta musikämnet som ett konstnärligt ämne som delvis står i kontrast till andra ämnen i skolvärlden. För musikämnets fortlevnad så behöver det fokuseras och styras in på att innefatta att elever praktiskt ska ges möjlighet att få uppleva musiken som ett fenomen, genom att "hands on" få chansen att spela och skapa musik (Skolverket, 2021, s. 6), och i möjligaste mån få uppleva musikens särskilda konstnärliga väsen. Bernard (2005) skriver också att egna musikupplevelser skapar en identitet om vem man är i musiken som ska kunna ligga till grund för ens muskläraridentitet och för hur man kommer att jobba i framtiden.

6.1.3 Balans mellan fenomen och undervisningsämne

Att balansera mellan musik som ett fenomen och musik som undervisningsämne skulle kunna bli ett begrepp att implementera i musklärarutbildningen. Alltså att sättet att förhålla sig till musiken som fenomen, kontra musik som undervisningsämne skulle kunna vara ett särskilt

tema som behöver problematiseras utifrån olika perspektiv, som till exempel läroplan, utbildningens syfte, och utifrån olika typer av lärandemiljöer (så som kulturskola, grundskola, musikhögskola) på musikhögskolan. Kanske att Smalls (1998) begrepp *musicizing* skulle kunna utgöra ett avstamp i den diskussionen, med aspekter på musik som en slags essentiell och demokratisk allmäntillgänglig syssla för alla i samhället. Som en motvikt till rollen som den i hög grad förevisande musiker-läraren, så skulle här kvaliteter så som allmänkompetens och de sociala aspekterna av musicerande i olika miljöer kunna få framträda.

Och hur man än vänder och vrider på det hela, så uppkommer frågan om musikämnets konstnärliga natur. Utifrån Bernards (2005) ifrågasättande av om det går att likställa musikämnet med de andra ämnena i skolvärlden, så ligger det nära till hands för musikhögskolebegreppet att fortsatt kunna vara ett begrepp med olika betydelser för olika musikhögskolor. Men å andra sidan uttrycks också farhågan om att undervisningen inte blir likvärdig och allsidig om musikhögskolor utgår för mycket utifrån sig själva i sina undervisningsval (Kjellstrand, 2014). Och enligt Bouij (2007) så anser ofta musikhögskolestudenter att de inte fått tillräckligt bra utbildning i och verktyg för själva musikundervisningen.

Enligt min undersökning så framgår det att musikhögskolor ofta använder sin tidigare bakgrund och inriktning för att kunna göra undervisningen intressant och meningsfull. Det klingar samstämt med tidigare forskning, då Bernard (2005) uttrycker att det i musiken som har en slags personlig relevans för musikhögskolorna spelar en jätteviktig roll för dennes musikundervisning (s. 28).

6.1.4 Min egen återblick

Att genomföra denna studie har för mig varit en resa. Många nya perspektiv har öppnats upp och vissa förutfattade meningar har brutits ner. I takt med att jag trängt in i materialet har jag fått en vidare förståelse för allt som kan rymmas i musikhögskolebegreppet utifrån vad uppsatsskribenterna och deras informanter ger uttryck för. I mina försök att härleda de bakomliggande ingångar och inriktningar som kommer fram i deras texter så har jag behövt anstränga mig extra mycket för att se saker och ting på andra sätt, och betrakta ur andra synvinklar.

Utgångspunkten innan jag genomförde undersökningen var att jag, utifrån min bakgrund som musiker som jobbat länge som musikhögskolor, tänkte mig att en musikeridentitet är en fördel att inneha i arbetet som musikhögskolor. Nu när undersökningen är genomförd så har min inställning delvis förändrats. I takt med att jag fått ta del av flera olika musikhögskolors tyckanden och frågeställningar och att fler spår har öppnats upp i ämnet som jag inte var medveten om innan. Ett av dessa spår är att musikhögskolebegreppet är ett vitt begrepp där olika musikhögskolor finner just sin drivkraft och mening i undervisningen utifrån ett personligt perspektiv. Detta får till följd att de val och undervisningssätt de använder ofta tar avstamp i deras förhållande till musiken som ett fenomen. Och detta förhållande är nog väldigt olika för varje enskild lärare, vilket leder till olika individuella undervisningssätt för var och en av dem. För mig är

nog den viktigaste insikten att det finns så många olika vägar fram till samma mål inom musikundervisningen.

Jag känner efter undersökningens genomförande en större förståelse för att en musklärare måste kunna få den frihet den behöver för att kunna lägga upp sin undervisning på det sätt som man känner sig bekväm i. För de musklärare som har ett musikerförflutet så ligger det ofta nära till hands att spela eller sjunga mycket själv i undervisningen. Men de som inte definierar sig som i grunden musiker kanske väljer andra vägar som fungerar minst lika bra för undervisningen. De kanske väljer att avstå från att själv föreläsa på instrument eftersom de helt enkelt hittat andra metoder som de använder för att inspirera och entusiasmera eleverna att själva komma igång att spela. Den insikten har kommit till mig på ett djupare plan när jag arbetat med materialet i undersökningen. Å andra sidan kan det också vara svårt att förstå sig en god undervisning på högre musikalisk nivå utan en lärare som själv föreläser och musicerar i sammanhang utanför skolmiljön. Det understöds av Stevens (2007) som skriver att i de fall en musklärare arbetar på en institution för högre musikutbildning så kan ett utvecklande av musikerkapet erfordras genom ett aktivt professionellt utövande av musik.

6.1.5 Framtida forskning

Ett område som vore intressant att vidare undersöka är om det numera på musklärarutbildningar är vanligare med studenter som främst identifierar sig som *musklärare*, än studenter med stark musikeridentitet. Är de studenter som, parallellt med muskläraridentitet, också innehar musikeridentitet färre till antalet idag än tidigare? En undersökning med både kvalitativa och kvantitativa metoder vore intressant att ta del av, där även frågeställningar om musikhögskolans och musklärarutbildningens utformning kunde få rymmas. Också en slags retrospektiv genomgång över kursinnehåll och vad som betonats som viktigt för musklärare skulle kunna ge en mångfacetterad bild av hur musklärarens roll förändrats över lite längre tid. Om musklärarens roll tidigare handlade om att föreläsa och lära ut spel på instrument och sång, vad består den då av idag? Och vad har legat till grund för denna omdaning i så fall?

7 Referenser

- Abbott, A. (1988). Transcending General Linear Reality. i *Sociological Theory Vol. 6, No. 2* (ss. 169-186). American Sociological Association.
- Alvesson, M., & Sköldbörg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2015b). Music education as a dialogue between the outer and the inner. A jazz pedagogues' philosophy of music education. i F. Pio, & Ø. Varkøy, *Philosophy of music education challenged: Heideggerian inspirations* (ss. 169–84). Dordrecht: Springer.
- Angelo, E. (2016). Music educators' expertise and mandate: Who decides, based on what? *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15 (2), 178–203.
- Arfwedson, G. (1984). *Skolpersonal och skolkoder : om arbetsplatser i förändring : slutrapport från forskningsprojektet Skolans arbetsplatsproblem (SKARP)*. Stockholm: Liber utbildningsförlag.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber.
- Berglund Gustavsson, J. (2016). *Vad undervisar musiklärare om?* Uppsala: Uppsala universitet.
- Bernard, R. (2005). Making Music, Making Selves: A Call for Reframing Music Teacher Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 4(2), 1-36.
- Bouij, C. (1998). *Musik - mitt liv och kommande levebröd. En studie i musiklärares yrkessocialisation*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bouij, C. (2007). A Comment to Rhoda Bernard: Reframing or Oversimplification? *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2), 1-18.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Högskolan i Halmstad.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: occupational change in the modern world. i *International Sociology* 18 (2) (ss. 395–415).
- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. Örebro: Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket.
- Hanken, I., & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hellgren, C. (2005). *Stockholms Borgarskola*. Hämtat från <http://www3.ssa.stockholm.se/Arkivbeskr/Arkivregister/Inledning/sessa0922.pdf>
- Kilagård, C. (2019). *Musiklärare eller musiker-lärare?* Örebro: Örebro universitet, Musikhögskolan.
- Kjellstrand, C. (2014). *Varför gör du så här? Hur musiklärares musikaliska bakgrund och preferenser påverkar klassrumsundervisningen*. Stockholm: KMH.
- Lärarnas riksförbund. (den 01 07 2022). *Skolans styrdokument*. Hämtat från lr.se
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2000). *Mästarlära: lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Nilsson, S. (2003). *Kulturens nya vägar: kultur, kulturpolitik och kulturutveckling i Sverige*. Malmö: Polyvalent.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys : så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Numminen, A. (2005). *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Helsinki: Studia Musica 25, Sibelius Akatemia.
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS – musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Perkins, M. M. (1998). *A comparative study of the violin playing techniques developed by Kato Havas, Paul Rolland, and Shinichi Suzuki*. Ann Arbor: UMI.
- Persson, M., & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola.
- Petersson, J. (2005). *Tillsammans med Hans Leygraf En studie av pianopedagogik och traditionsöverföring*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå.
- Regelski, T. A. (1998). *Schooling for Musical Praxis, Musiikikasvatus, vol 3, nr 1*. Helsingfors.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice–Hall.
- Saar, T. (1999). *Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skollagen. (2013, kap 1, § 9).
- Skolverket. (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). Hämtat från Vad säger styrdokumentet?: lararportalen.skolverket.se
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2021). *Kommentarsmaterial till kursplanen i musik*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (den 01 07 2022). *Det här gör skolverket*. Hämtat från skolverket.se
- Small, C. (1998). *Musicking*. Hanover, USA: Wesleyan University Press.
- SOU. (1972:92). *Fortsatt reformering av lärarutbildningen: lärarutbildningskommitténs (LUK) betänkande del I*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stållhammar, B. (2004). *Musiken - deras liv: Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn*. Örebro: Örebro universitet.
- Stevens, J. (2007). Different Weather. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2), 1-31.
- Still, J. (2011). *Musikalisk lärandemiljö Planerade musikaktiviteter med småbarn i daghem*. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper En typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. Örebro: Örebro universitet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel: kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. Göteborg: Göteborgs universitet.

