

Berättelsen under deras fötter

© Eva Georgii-Hemming, 2005

Titel: Berättelsen under deras fötter.

Fem musiklärares livshistorier

Utgivare: Örebro Universitet, Universitetsbiblioteket, 2005

www.ub.oru.se

Skriftseriedaktör: Joanna Jansdotter

Redaktör: Heinz Merten

Tryck: Intellecta DocuSys, V Frölunda 3/2005

ISBN 91-7668-434-2

ISSN 1653-056X

Örebro Studies in Music Education 1



EVA GEORGII-HEMMING

Berättelsen under deras fötter

Fem musiklärares livshistorier

Innehåll

Förord	9
Prolog	13
Kapitel 1	
Inledning	15
Avhandlingens disposition	15
Problemområde	16
Avgränsningar och begrepp	19
Syfte	25
Kapitel 2	
Bakgrund	27
Musik i ett mångdimensionellt perspektiv	27
Gymnasieskolan reformeras	32
Från gymnasium till gymnasieskola	33
Läroplan för gymnasieskolan 1970	34
Läroplan för gymnasieskolan 1994	35
Kärnämnet Estetisk verksamhet	39
Fenomenet musik och den estetiska verksamheten	42
Estetisk och det estetiska	42
Vad är musik (bra för)?	43
Musikens väsen och värde	46
Musikens funktioner	57
Musik som undervisningsämne	61
Musikundervisningens didaktik	62
Kapitel 3	
Att förstå genom tolkning – hermeneutik som vetenskapsteoretisk ansats	79
Inledning	79
Definition och begrepp	80
Hermeneutik och fenomenologi	83
Den hermeneutiska cirkeln	88
Förståelse, förförståelse och förklaring	91
Text och berättelse	97
Den hermeneutiska tolkningsprocessen	101

Kapitel 4

Från livet som berättelse till berättelser om livet – livshistorisk metod i forskning	113
Studiens genomförande	114
Livshistorisk metod	117
Termer och begrepp	117
Historisk översikt	123
Varför intressera sig för (få) individer?	126
Livshistorisk metod i pedagogisk forskning: möjligheter och problem	129
Från levnadsberättelse till livshistoria	133
Att arbeta med livshistorisk metod	133
Livet som berättelse och konstruktion	135

Kapitel 5

Fem Livshistorier	143
Introduktion	143
Birgitta	146
Exposition	166
Klara	169
Exposition	195
Syntes I.....	199
Birgittas och Klaras personliga erfarenheter av musik	199
Undervisningens innehåll, arbetsmetoder och mål	202
Johan	209
Exposition	228
Hanni	232
Exposition	251
Mikael.....	254
Exposition	276
Syntes II	280
Johans, Hannis och Mikael's personliga erfarenheter av musik	280
Undervisningens innehåll, arbetsmetoder och mål	285

Kapitel 6

Diskussion	293
------------------	-----

Personliga erfarenheter av musik och	
Estetisk verksamhet på gymnasieskolan	294
Repertoar, skapande och lyssnande	294
Musikens värde och funktion som Estetisk verksamhet	302
Konklusion: Estetisk verksamhet – ett tema med variationer	306
Individen i centrum	308
Individualisering	309
Pedagogiska konsekvenser och kritik	313
Reflektioner	320
Om framtida forskning och denna studie	320
Epilog	327
English Summery	329
Noter	355
Referenser	357
Internetadresser. Myndigheter och artiklar utan författare	376

Doktorsavhandling för filosofie doktorsexamen i musikvetenskap med musikpedagogisk inriktning framlagd vid Örebro universitet 2005.

Abstract

Georgii-Hemming, Eva (2005): Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärarens livshistorier. (The Story Beneath Their Feet. Five music teachers' life histories.) Örebro Studies in Music Education 1, 377 pp.

The dissertation concerns five music teachers who teach on the course Artistic Activity at upper secondary school and the main aim is to acquire an understanding of the teachers' views of the core subject Music. A further aim is to describe the five teachers' personal experiences of music in various social, educational and musical contexts, and how these experiences affect their teaching.

The empirical material is designated life stories and comprises narratives, written by the teachers themselves and orally related to the researcher through conversations. The problem area concerns relations between life's different directions in a number of interacting temporal and contextual dimensions. For this reason the interpretation of the teachers' views of music as experience and as school subject is carried out on three levels of abstraction regarded as interacting with one another. The individual teachers' narratives concerning their lives were on a first level of abstraction analysed and contextualised biographically, from which emerged five life histories which constituted the basis for in-depth hermeneutic interpretation. By way of interpretations on the personal, educational and institutional level the discussion concludes on the third level of abstraction, where focus is on the relationship between the teachers' work and the broader educational discourse in society.

The study also offers a discussion of the possibilities and problems of hermeneutics as an overall theoretical frame of reference. Furthermore it takes up theoretical angles of approach concerning narratives, this in connection with life history method.

The study indicates that what is essential in the relationship between the five music teachers' personal experience of music and their work is not the concrete experience of different types of music, of different musical contexts or of particular educational environments where such experience has been acquired. There is no straightforward relation of cause and effect and indeed there are certain differences between the teachers in this respect. However, there is a vital relation in that what the teachers have derived from their own musical experiences – pleasure and play, skill, a sense of community, outlet for emotion – is what they want to pass on to the pupils. Musical knowledge is regarded as personal and as being generated in processes where the pupils' everyday culture is reconstructed. When this basic attitude to music comes into conflict with the teacher's work, there appears another, joint discourse which is considered distinctive of contemporary life. Accordingly, the discussion takes up the theme of the individual in the centre, both in education – where the focus is on the pupil's resources, requirements and need to assume responsibility – and in society as a whole, where such values as freedom of choice have acquired greater importance than collective ones.

Key words: Music teaching, Music education, Upper secondary school, Artistic Activities, Music as experience, Hermeneutics, Life history, Narrative.

Eva Georgii-Hemming, School of music, Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, eva.georgii-hemming@musik.oru.se

Förord

Puck, Johan, Anna, Tobias, Ulrika, Stefan, Maria, Andreas, Gunilla, Henrik, Agneta, Markus, Josefin, Robert, Anne, Sören, Paulina, Jonas, Lena, Gustav...

Bakom en lång rad av anonyma namn finns minnen av levande människor, tankeutbyten, sånger, meningsskiljaktigheter, glädje, galenskap, frustration, skratt och tårar. Före detta elever, studenter, vänner, lärare, bekanta och grannar. Uppmuntrande, uppkäftiga, tålmodiga, ivriga, uttråkade, positiva, sura och intresserade. Alla är människor som på ett eller annat sätt påverkat vem jag är och hur jag tänker idag. Som privatperson, som lärarutbildare eller som forskarstuderande. Att skriva en avhandling om lärares personliga och professionella liv ger naturligtvis upphov till egna resor bakåt i tiden hos mig och inte enbart av forskningsmetodiska skäl. Först av allt träder en oanad mängd ansikten på elever fram. Var kommer de ifrån – hundratals, kanske tusentals – faktiska bilder? Jag känner att det är många som – sig själva ovetandes – borde tackas. Alla de elever som på olika platser i Småland och Närke har fått utstå mina trevande, knepiga, ogenomtänkta eller modiga, spännande, kloka pedagogiska idéer. Oavsett kvaliteten har bemötandet av dessa avgjort format min syn på vad musikundervisning är eller kan vara. Alla kan givetvis inte tackas mer uttryckligt än som ovan. Några förtjänar ett mer uttalat tack, så med risk för att glömma någon gör jag ändå ett försök:

Först in på min livsbana som examinerad musiklehrare kom – efter en kortare expedition till Småland – gymnasieskolan i Hallsberg. Där finns några som avgjort påverkade min framtida färdväg. Jag vill tacka skolledningen som under de nästan femton år då Alléskolan var min arbetsplats både var tillåtande och stödjande: framför allt Agne, Sven, Gunnel och inte minst Sören, som lät mig pröva och ompröva musikämnets möjligheter på egen hand, men hjälpte till genom att skapa både praktisk och mental plats för utveckling. Goda och värdefulla erfarenheter. Tack till min bildlärarkollega på samma skola; Ivan Tolt. Jag vet att du lämnat avtryck hos de flesta du mött. Mig lärde du ett sätt att se på undervisning som krävde att jag motiverade, reflekterade, förklarade och tänkte. Jag har sagt det förut: din närvaro som kritisk mentor och samtalspartner i yrkeslivets början har för alltid förändrat mitt sätt att se på konst, lärande och skola!

Ett stort och varmt tack till Musikhögskolan i Örebro som bland mycket annat har givit mig möjligheten att gå en forskarutbildning: Anita Nilsson och Sven Landh som båda på olika sätt funnits med sedan jag själv var student. Jag tackar Anita för ditt förtroende och engagemang och er båda för att ni har stimulerat mig att fortsätta studera. Naturligtvis vill jag även tacka alla andra arbetskamrater – men ingen nämnd är ingen glömd!

Ovärderliga och outplånliga spår har naturligtvis min vän Bernard lämnat. Tack för att du väckte min lust och vilja att vrida tankar i oräkneliga varv åt diverse håll. Du drev mig att försöka förstå sakernas tillstånd på så många sätt: politiskt, poetiskt och empatiskt. Varmt tack!

En människa som, till slut, dök upp i mitt liv och genast blev till stor hjälp i avhandlingsarbetet är min ”dyre cousine” Bosse! Tack för hjälp med språkliga och litterära utblickar!

Ett särskilt och innerligt tack till dig, Urban. Inte bara för att du har skött allt det praktiska de sista intensiva åren av avhandlingsskrivandet. Du vet redan hur mycket jag värdesatt detta stöd. Jag vill också formulera ett uppriktigt tack för att du har tagit dig tid och ork att diskutera mina texter och funderingar över teoretiska dilemman och empiriska tolkningar. Dessa samtal, under promenader och timmar vid köksbordet, är värda att minnas! Men viktigast av allt: du får saker att hända. Nya tankar, nya idéer, nya erfarenheter och en stor glädje!

Under utbildningen har jag mött många och betydelsefulla människor som bidragit med åsikter, stöd och intellektuellt motstånd:

Mina studentkamrater från C-kursen och framåt genom åren: naturligtvis skulle jag vilja precisera och formulera särskilda tack till alla. Tack för knäppa, trevliga och givande diskussioner. Texten är lång som den är – vad är det ni har sagt: visa hänsyn till de stackars läsarna! – så ni får nöja er med ett kollektivt tack som är individuella tankar!

Christer Bouij vid Musikhögskolan, Örebro universitet, som delat med sig av sitt vetande på de mest skiftande, men givande sätt och varit tillgänglig för diskussioner när helst jag behövt det. Och ibland även när jag inte har trott mig behöva det.

Lucy Green vid London University: Tack för din support och de möjligheter du har givit mig att diskutera idéer om musik och musikundervisning. Jag vill också passa på att tacka dig av den ”enkla” anledningen att du är en engagerad människa!

Estelle Jorgensen vid Indiana University, USA: Varmt tack för din hjälp och våra samtal om teoretiska och analytiska dilemman i avhandlingen. Du gav mig modet att följa en inte helt självklar väg!

Under utbildningen har jag haft förmånen att få diskutera med ytterligare ett antal intressanta och kompetenta forskare. Tack till er alla: Lori-Anne Dolloff, Ivor F. Goodson, Jonas Gustafsson, Thomas Regelski, Brian Roberts m.fl.

Sist, men inte minst, i den långa raden av intellektuell stimulans vänder jag mig till mina handledare. Biträdande handledare professor Sture Brändström vid Musikhögskolan i Piteå. Tack för stort engagemang, noggrann läsning, givande synpunkter och kritiska frågor!

Min huvudhandledare, professor Börje Stålhammar har en alldeles speciell plats i mitt professionella liv. Din tro på mig, din uppmuntran och ditt engagemang sträcker sig långt tillbaka i tiden. Tack för allt förtroende, alla chanser du har givit mig till utveckling och naturligtvis inte minst god handledning. Du har inte bara försökt hålla mig på spåret, utan också tillåtit mig att ta egna sidovägar, bakvägar och ibland omvägar. Också ett varmt tack för allt arbete du har lagt ner för att få till stånd en givande och intressant forskarutbildning på Musikhögskolan i Örebro!

Att hitta en lämplig titel på avhandlingen ansatte min hjärna under en tid i arbetets slutskede. När kvällarna avslutades med lite skönlitterär läsning och Salman Rushdies bok "The Ground Beneath her Feet" hamnade på sängbordet var mödan över. Jag tackar Mr. Rushdie och bokens första amerikanska förläggare, Henry Holt and Company, för er tillåtelse att få parafrasera titeln både i en svensk och engelsk version!

Ett avhandlingsarbete kan även behöva finansiellt stöd i olika former. Ett varmt tack till:

Adolf Lindgrens stiftelse, Örebro
Helge Ax:son Johnsons stiftelse, Stockholm
Gunvor och Josef Anérs stiftelse, Järfälla
Kungliga Musikaliska Akademien, Stockholm

Ett alldeles särskilt tack till Birgitta, Klara, Johan, Hanni och Mikael! Jag hoppas att avhandlingen avslöjar tillräckligt för att det ska framgå vilka fantastiskt generösa och intressanta människor ni är.

Eva Georgii-Hemming
Äsplunda 25 januari 2005

Prolog

ÅRET ÄR 1965. PÅ DET RUTIGA golvet av stenplattor framför leksakshyllan på EPA sitter en mager unge i rutig hängslekjol och röda kalasbyxor. Flickan dagdrömmer och plockar med leksakerna medan mamman handlar. Hon hittar ett klockspel av plåt i vackra färger – rött, orange, gult, blått och grönt. Eftersom leksakerna inte är förpackade i flera lager av plast, är det bara att ta upp klubban och spela. Plötsligt kommer mamman springande: ”– Å, du spelar ju Blinka lilla stjärna! Hur visste du?”. Som den kloka mor hon är köper hon klockspelet till sin dotter. Idag är klockspelet sedan länge försvunnet, men minnet lever starkt hos flickan. Kanske för att hon lyckades med något märkvärdigt den där dagen. Kanske för all uppståndelse händelsen orsakade. Eller kanske för att detta var hennes första, egna steg in i musiken – magisk och lockande.

Detta skulle kunna vara början på min egen musikaliska och pedagogiska livshistoria. En historia som skulle ta läsaren vidare genom 1970-talets Småland fram till 2000-talets Närke. Allt däremellan – livet i en småstad där idrottandet stod högre i hierarkin än det kulturella, en familj där ingen musicerade, men där läsning, berättande och bildskapande uppmuntrades, brokiga minnen av olika faser av utbildningen fram till musikläraryrket – har givetvis präglat mig, både privat och professionellt.

Lyckligtvis har människan möjlighet att fortsätta erfaras, uppleva och förändras livet igenom. För mig har påtagliga och viktiga händelser ofta med möten med andra människor att göra. I november 1985 började jag arbeta som musiklärare på gymnasiet i Hallsberg. Det var med skräckblandad förtjusning. Skulle jag räcka till? Eleverna var ju så ”himla” duktiga och höll på med musik som jag själv inte sysslade med annat än som lyssnare. Jag var mån om att göra ett bra jobb: planerade noggrant, plankade låtar på nätterna och övade som besatt på gitarriff och att kunna spela trumpetlicks på pianot. I slutet av denna första termin vågade jag mig på att fråga eleverna vad de tyckte om undervisningen. Ett intressant samtal följde och jag fick med mig en del goda råd och önskemål inför vårterminen. Den kommentar jag minns tydligast levererades av Anna när vi avslutat lektionen och klassen var på väg ut: ”Jo förresten, jag tänkte på en sak... Jag tycker vi har *jättekul* på lektionerna. Men jag undrar... Vad ska det *leda* till? Det känns ibland som om det bara är en lektion i taget, men att dom inte riktigt hänger ihop.” En bra fråga! Vad

vill jag, vad går det ut på? Denna fråga har jag brottats med sedan dess. Som musiklehrare, som metodiklehrare och som doktorand. En följdfråga, när jag har försökt finna ett svar, har också blivit: ur vilka erfarenheter har mina uppfattningar och ståndpunkter formats? Dessa tankar har lett till att jag utifrån skilda frågeställningar under kandidat- och magisterutbildningarna i musikpedagogik har uppmärksammat vad som ligger bakom ungdomars (Georgii-Hemming 1998) och musiklehrarstudenters intresse för och uppfattning om musik (Georgii-Hemming 1999). Denna avhandling kompletterar tankekedjan genom samtal med musiklehrare som undervisar på gymnasieskolan. Utgångspunkter för samtalen presenteras i avsnittet problemområde, men berör frågor om lärarnas erfarenheter av musik och undervisning, tankar om dåtid, samtid och framtid.

Såväl mina egna som andra musiklehrares personliga musikaliska upplevelser under uppväxten skedde i en viss social, kulturell och historisk kontext. I den pågående samtiden bärs vi av alla tidigare erfarenheter och alla drömmar om framtiden, en berättelse under våra fötter.

Inledning

Avhandlingens disposition

JAG HAR SAMLAT IN SKILDRINGAR av fem, på gymnasieskolan verksamma, musiklärares erfarenheter genom skriftliga och muntliga berättelser, samtal, e-postväxling och i någon mån genom observation. Inledningsvis sände lärarna mig berättelser om sina erfarenheter utifrån några få, föreslagna teman och deras texter låg därefter till grund för samtal. All tillgänglig empiri om den enskilde läraren – benämnt *levnadsberättelse* eller *livsberättelse* – har analyserats och på en första abstraktionsnivå resulterat i fem *livshistorier* som i sin tur utgör basen för fördjupade tolkningar.

Även om studien inleddes utan på förhand givna frågor, bygger den på ett antal huvudproblem, vilket även innebär att det finns aspekter som utelämnats. Vilka frågor som utelämnats och vilka de centrala temana är, samt hur de – enligt mitt sätt att se det – innesluts i avhandlingens övergripande syfte, redogörs för i problemområde och syfte (kap. 1).

Lärarnas berättelser om musikaliska, pedagogiska och sociala erfarenheter kan förstås på en mängd olika sätt. I bakgrunden (kap. 2) presenteras den skolform och den kurs lärarna arbetar inom, samt tidigare forskning med fokus på musik som fenomen och undervisningsämne. Ett viktigt ställningstagande berör hur texterna ska läsas, tolkas och hur en djupare förståelse för de unika lärarna och människorna kan byggas upp. Den teoretiska referensram som beslut kring dessa frågor ledde fram till, diskuteras i kap. 3.

I empiriinsamlingens inledning ville jag vara så förutsättningslös som möjligt och låta lärarnas berättelser vara deras egna. Därför är det material som ligger till grund för livshistorierna som presenteras i avhandlingen omfattande. Även om det finns en vilja att levandegöra enskilda musiklekläre, är det självklart inte möjligt att lägga fram allt de förmedlat. Hur dessa urvals- och tolkningsprocesser kan gå till i livshistorisk forskning generellt och hur det genomförts specifikt i denna studie presenteras i kap. 4.

Avhandlingens resultat (kap. 5) inleds med fem enskilda livshistorier, vilka är fem primära analyser av fem levnadsberättelser. Grundat i teoretiska motiv och med hänsyn till läsbarheten presenteras resultatanalys och tolkning i avhandlingen efter hand. Detta görs bland annat i avsnitt som benämns exposition och syntes. I introduktionen till detta femte kapitel beskrivs denna disposition mera utförligt och dess samband med

avhandlingens syfte och avgränsningar tydliggörs. Ett mer vardagligt skäl till textens utformning är att det ska vara möjligt att följa en eller två musiklärare genom texten; även för den som inte är intresserad av studiens vetenskapliga bärkraft.

I diskussionen (kap. 6) lyfts livshistoriernas centrala teman från de enskilda lärarnas biografi och yrkesverksamhet till en vidare kontext. Avhandlingen avslutas med reflektioner kring studiens resultat och konsekvenser inför framtiden, vilka inrymmer en självkritisk analys av studiens genomförande.

Problemområde

Ljuset släcks och sorlet i gymnasieskolans aula avtar sakta. Några spridda röster som fortfarande hörs hyssjas ner och sången tilltar i styrka när luciatåget stiger in. Efter en timmes skönsång, komiska tomtar och spexande stjärngossar lämnar publiken salen för att återgå till vardagens arbete med uppgifter i matematik, språk och idrott. Musikläraren, kören och musikerna får en stunds vila och tillfälle att dricka lite vatten innan nästa föreställning börjar. Framåt lunch är samtliga framträdanden klara och det är dags att flytta tillbaka instrument och ljudanläggning till musiksalen, städa undan rester av glitter och stearin. I matsalen möts musikläraren av kommentarer om årets uppsättning och de flesta som säger något är entusiastiska över resultatet och känner sig stolta över att ha musikläraren på ”sin” skola och tycker att kören överträffat sig själv i år.

Några veckor in på vårterminen är det konferens om det kärva ekonomiska läget. Alla ämnen och enheter måste bidra för att lösa situationen. I den hetsiga diskussionen som följer handlar åsikterna snart om vad som är viktigt i skolan, vad som ”måste” få finnas kvar orört. Åtskilliga ämnen tycker sig ha unika skäl för att få fortsätta det pedagogiska arbetet som förut. ”Den ensamman musikläraren”¹ har svårt att göra sin röst hörd i debatten och känner sig i slutändan missförstådd och besviken: ”Allt arbete som jag lagt ner... alla som sa... men då struntar vi i luciatåget, så får de se hur kul det blir!”

Beskrivningen är fiktiv, men åskådliggör åtskilliga musiklärares subjektiva upplevelser så som jag hört dem skildras i fackliga sammanhang, på konferenser och praktikbesök eller av lärarstuderande: Människor som på en och samma gång tycker att arbete med lucia, skolavslutningar och shower är tyngande, men ändå lägger ner stora ansträngningar på förberedelser och erfar att detta arbete sällan uppskattas efter förtjänst. Från lärare i andra ämnen kan man tvärtom få höra vilken fördel musikämnet har eftersom ”alla” elever är intresserade av musik och hur lätt

det är att synas och höras på skolan och därigenom kunna skaffa en ohotad position. Den konflikt som ryms i skildringen benämns till vardags bland musiklärare som ett problem rörande ämnets status. Naturligtvis har det med olika ämnen och deras position i en mer eller mindre tydlig hierarki att göra, men den djupare fråga som ligger bakom, och som enligt min erfarenhet diskuteras mer sällan, är synen på musik – som kunskap, erfarenhet eller undervisningsämne: Är musikämnets uppgift att upprätthålla traditioner, ge skolarbetets vardag en ”guldkant” eller finns det ett egenvärde i musik – i sin vidaste förståelse? Kanske är detta egenvärde just det som resulterar i vad andra människor får ta del av från scenen – ensembleverksamhetens alla både musikaliska, pedagogiska och sociala inslag. Men i så fall: är det elevernas väg dit med både enskilda och gemensamma repetitioner, ökad teoretisk förståelse och vidgad repertoarkännedom som är det viktiga, eller är målet att skapa en musikalisk situation som ger en så stark upplevelse för såväl musiker, sångare som åhörare att den i sig rättfärdigar musik i skolan?

Musik har skiftande innebörd för olika individer och fenomenet/n musik används också på olika sätt. För somliga handlar det om upplevelser och rekreation, för andra står musik för en del av en historisk och kulturell kontinuitet. På samma sätt är musikalisk kunskap mångfaldig. För någon är det att kunna spela ett instrument eller sjunga, för någon annan handlar det om att uttrycka musik i rörelse. Människor använder musik för att förändra sitt humör, få energi eller finna tröst och för somliga kan detta vara väl så adekvata uttryck för musikaliskt kunnande (DeNora 2000). För de unga hardcorekillar som jag följde då jag arbetade med min C-uppsats stod musik för identitet och vitalitet. Musiken var ett medel att bli någon, att kunna bearbeta och formulera både emotionella uttryck och politiska åsikter. En för dem självklar förutsättning var att låtar ska skrivas av dem som ska spela musiken. Lika självklart var deras råd för bättre musikundervisning att skolans arbetsformer och innehåll mer skulle påminna om den informella utbildning och de erfarenheter som dessa killar tillägnade sig på egen hand i replokalen. Detta var erfarenheter som de menade var samtidigt socialt, intellektuellt, kreativt och musikteoretiskt utvecklande (Georgii-Hemming 1998).

Till alla dessa komplext sammansatta, företrädesvis individuella dimensioner av musik kommer samhällets förväntningar på skola och utbildning. Pedagogiska, politiska, historiska och kulturella aspekter som är med om att forma lärares syn på undervisningens syften, mål och möjligheter. Tidvis har dessa aspekter resulterat i explicita läroplaner som styrts undervisningen i detalj (jfr Stålhammar 1995, s. 228ff), men för

närvarande överlämnas åt musiklärare på gymnasieskolan att tolka, omformulera och genomföra en förhållandevis kortfattad kursplan (se vidare kap.2 Bakgrund). Detta kan möjligen ses som ett väl så tydligt, ideologiskt spår som tidigare i skolans historia. Från ett antal mer självklara ”vad?” som det för lärarnas del återstod att lösa genom att fråga sig ”hur?”, består lärares uppdrag idag i betydligt högre utsträckning av att själva ställa sig frågan: ”vad ska undervisningen innehålla?”. Dagens styrdokument speglar en förändrad diskurs som talar mer om lärande än undervisning, mer om den enskilde elevens förutsättningar och kunnande än om att fostra morgondagens samhällsmedborgare. Läroplanerna ger inte längre några färdiga svar på vare sig undervisningens mål eller hur de ska förverkligas (jfr Boman 2002, s. 333ff; SOU 1992:94, s. 11). Frågan om vad den formella utbildningen ska ägna sig åt är inte ny. Den har alltid funnits där, mer eller mindre uttalad, i musikundervisning såväl som i andra ämnen. Lärare har alltid behövt ta ställning till hur ämnesinnehållet ska utformas, disponeras och vilken (musikalisk) kunskap läroplaner eller kursplaner uttrycker. Den accentuering av problemet som nu kan märkas handlar om en varierad värld, idag och i morgon (jfr Carlgren & Marton 2000). I skolan möts elever och lärare med olika ursprung, bakgrund och tankar om framtiden. Vilken slags musikalisk kunskap ska läraren skicka med eleverna? Varför då? När kurs- och läroplaner inte längre ger enkla svar, väcks inte endast frågor om ämnets innehåll, utan även diskussionen om vem som ska svara på vad-frågan. Är det lärarutbildningarna, politikerna, media, läraren, eleven, föräldrarna eller det lokala kollegiet som äger tolkningsföreträde?

Forskningsproblemet kan härmed formuleras i frågorna: Mot vilka uppfattningar och hänsyn beaktar den enskilde musikläraren ämnets möjligheter och val? Är det utifrån musikaliska premisser, lärarens egna personliga erfarenheter och intressen, elevernas viljor, ambitioner och möjligheter, den enskilda skolans eller det svenska samhällets traditioner, historia och aktuella diskurs?

Att genomföra ett forskningsprojekt som syftar till att skapa ökad förståelse om så komplexa och mångfacetterade faktorer i förening som musik, människa, skola och samhälle innebär i stort sett obegränsade alternativ. Ett oändligt antal rimliga och möjliga utgångspunkter och perspektiv finns, precis som ett näst intill outtömligt förråd av lämpliga frågor och metoder.

Avgränsningar och begrepp

Mitt problemområde har flera abstraktionsnivåer och skildrar relationer mellan livets riktningar i flera interagerande tids- och kontextdimensioner. Jag anser att mänskliga erfarenheter inte kan reduceras till enbart vare sig sociologiska, biologiska eller psykologiska förklaringar, utan att dessa har beröring med varandra (jfr Gustavsson 2000b, s. 93ff). I sociologisk och biografisk forskning skildras ibland människan som en aktör som spelar och framträder i olika roller (jfr Goffman 1974). Med detta synsätt kan individen uppfattas som en passiv mottagare av en redan färdig, given roll på den sociala scenen. Visserligen antas människan vara flexibel och gestaltningarna skiftande beroende på situation, men att se människans identitet som en alltigenom strukturell process bortser från de resurser individen kan tänkas bära med sig (jfr Bouij 1998, s. 73ff). Själv har jag funnit det mera givande att se lärarnas syn på sig själva och sin identitet som något utvecklingsbart, där den enskildes erfarenheter finns i ett komplext sammanhang av möjligheter i tid och rum. Där anlag och intressen är tänkbara att utveckla, exempelvis för att uppleva vitalitet, vinna bekräftelse eller skapa motstånd. Tidsdimensionen avser främst vad som kan beskrivas som diskursiv tid, den tidsanda och de paradigm som råder under en viss epok i ett visst samhälle eller inom en grupp. Inom detta perspektiv är dock en kronologisk, historisk tidsaspekt ofrånkomlig. Lärarna i studien är uppvuxna under 1960- och 70-talen och lever och verkar i Sverige under 2000-talet. Under denna tid har de inte enbart exklusivt individuella upplevelser, de har också befunnit sig i – och interagerat med – en rad olika sammanhang. Tolkningen av musiklärarnas syn på musik som erfarenhet och undervisningsämne görs därför på tre abstraktionsnivåer som anses samspela med varandra i en hermeneutisk förståelse.

På ett individuellt plan finns i studien skildringar av fem musiklärares liv genom tematiska levnadsberättelser, med fokus på musikaliska erfarenheter och intressen. Varför de blev intresserade av musik, varför de fortsatte att utbilda sig och har valt att arbeta som musiklärare på gymnasieskolan.

De fem musiklärarnas egna berättelser var det första empiriska material som samlades in. Lärarna sände valfritt in skrivna eller inspelade ”texter”, texter som varierar såväl i fråga om innehåll som till språklig karaktär. Lärarna berättar om olika slag av erfarenheter, genrer och sätt att ägna sig åt musik. Eftersom ett grundantagande och tillika syfte är att visa att lärare är enskilda människor med unika erfarenheter, används de

uttryck och begrepp som individerna själva nyttjar och citaten är en skriven form av talspråk, där jag exempelvis valt att skriva "dom" i stället för "de". Språket på den första analysnivån (de fem livshistorierna), som också kan ses som en presentation av lärarna, är så likartat deras eget som möjligt för att bibehålla personens karaktär. Därför skriver jag omväxlande "låt", "sång" eller "komposition", "rep" eller "repetition". Dessa texter ska dock inte förstås som en nedbantad version av lärarnas egna skildringar. De är min analys av all den information som finns tillgänglig, inkluderat en dialog kring livshistorien från den lärare texten berör. Terminologin är även beroende på vilken musikalisk genre läraren talar om. Jag har inte funnit någon anledning att omarbete begrepp som "jamma" till "improvisera" eller "musicera spontant", eftersom jag antar att varje läsare med intresse av musikpedagogisk verksamhet på gymnasieskolan idag förstår uttrycken. För den läsare som inte känner till musikundervisning i gymnasieskolan idag så väl, är det emellertid på sin plats att förklara att begreppet ensemblespel avser pop- och rockmusik utövat i grupp. I de undantag där det syftar på någon annan form av musik, skrivs detta uttryckligen.

Empirin har såväl under som efter datainsamlingen *analyserats* och *tolkats*. Dessa två begrepp kan förstås olika, men används i avhandlingen inte strikt åtskilda vid referenser till annan litteratur, utan så som de uppfattas i respektive källa eller ansats. I arbetet med min egen studie används emellertid analys för den primära läsningen: förståelsen av de enskilda levnadsberättelserna, såväl i text som under samtalen med lärarna (jfr Kvale 1997). Den hermeneutiska process som skapat en fördjupad förståelse av empirin i relation till dess problemområde benämns tolkning (jfr Johansen 2003, s. 135).

Eftersom lärarna själva formulerat sin levnadsberättelse har texterna även skiftande perspektiv. Jag har i analys- och tolkningsarbetet fokuserat på individernas egna förklaringar och tolkningar av musik som intresse, engagemang och pedagogisk praxis, medan upplevelsernas psykologiska dimensioner endast återges så som de skildrats av lärarna själva. Psykologiska eller psykoterapeutiska tolkningsteorier kunde ha varit både användbara och intressanta, men något jag utelämnat. Även om jag menar att lärarnas (syn på) kunskap är personlig, förutsätter den också en självkänedom som är förbunden med sin omvärld. Att lära känna sig själv innebär inte enbart att förhålla sig introspektivt, utan även att tolka världen och dess gemenskap; att se sig själv i och genom andra och det främmande (se vidare kap.3; jfr Gadamer 1997, s. 28).

Ett ledord i ovanstående sammanhang och denna studie är på flera sätt *dialog*. Dels som metod för att samla in empiri, där jag menar att lärarnas tankar och synpunkter har förvärvats genom samtal, till skillnad från strukturerade intervjuer. Forskarens inflytande på datainsamlingen vid kvalitativa studier diskuteras frekvent i metodlitteraturen och jag menar inte att man kan bortse från problemet (jfr Hammersley & Atkinson 1998, s.151ff). Men min ambition har varit att i så hög grad som möjligt utgå från de teman och problem som lärarna själva verbaliserar. Utifrån dessa – skriftliga och muntliga – formuleringar har en dialog förts där läraren givits tillfälle att förklara, beskriva och utveckla sina synpunkter och erfarenheter.

Begreppet dialog ska även förstås på ett teoretiskt plan. Lärarna anses föra en dialog med sig själva, sina erfarenheter, sin omvärld och sin tid; då, nu och framtid (jfr von Wright 2000). Genom ett dialogiskt möte med sig själva och andra utbyts perspektiv, både i det lilla och i det stora, som både är nödvändiga och berikande.

På den pedagogiska och institutionella nivån finns läraren i en skolkontext omfattande elever, kollegier, skolledning, föräldrar eller andra intressenter i eventuella lokala styrelser, samt den diskurs som förs i denna miljö. Lärarna beskriver sina undervisningsrelaterade val och berättar hur de ser på sitt arbete och sina mål med kärnämnet Estetisk verksamhet. I avhandlingstexten återkommer begreppet *pedagogisk*. Det ska läsas och uppfattas i sin vidaste betydelse, som allt som hör undervisning och verksamheten i skolan till. Att vara lärare i musik innebär inte enbart att undervisa i och om musik. Det innebär också ett åtagande för skolans övergripande ansvar och att vara delaktig i beslut och ställningstaganden som handlar om demokrati, utveckling av den individuella eleven och skolan på en rad nivåer. De frågor jag tagit upp i samtal med lärarna rör i huvudsak deras schemalagda lektionstid. Det innebär att vi talat om ideologiska val i undervisningen, men inte hur lärarna hanterar situationer i korridoren eller elevrelaterade frågor som kan uppstå på fritiden. *Ideologiska val* som diskuterats är exempelvis om eleverna får skriva vad som helst i egna sångtexter, om läraren tar hänsyn till genusfrågor i undervisningen – såväl innehållsligt som metodiskt – eller om musik används som underlag för större, samhällspolitiska diskussioner.

Samtliga dessa didaktiska, pedagogiska och ideologiska frågor är väckta ur lärarnas egna texter och uttrycker alltså i någon form ett positivt eller negativt samband med deras egna erfarenheter. Den tydligaste formen av negativt samband mellan individ och levnadsberättelse är att en förvän-

tad aspekt helt saknas. Bland annat kan man anta att det i en utbildad musiklärarens levnadsberättelse borde finnas episoder från den egna utbildningstiden beskrivna. Ett anmärkningsvärt samband mellan dimensionerna personliga och professionella erfarenheter är då ett intresse eller en attityd, med tydlig anknytning till lärarrollen, dominerar en lärarens privata liv, men helt verkar utelämnas i yrkesmässiga sammanhang. Detta skulle kunna vara allt ifrån en viss musikalisk genre, en särskild form av musicerande till ett starkt privat engagemang i ungdomskulturella frågor.

Avhandlingens genomgående teman kan formuleras i de didaktiska frågorna vad, hur, till vad och varför? Avseende lärarnas egna, personliga erfarenheter av musik, blir de fullständiga frågorna exempelvis: ”vad har du själv ägnat dig åt musikaliskt?”, ”på vilket sätt har du musicerat?”, ”vilket var ditt mål med det?” och följdfrågan ”varför?”. *Didaktikbegreppet* berörs mer ingående i kap.2, men jag vill redan här göra klart att det i avhandlingstexten används för lärarnas praktiska handlande i skolan och det sätt på vilket de uttrycker denna kompetens och erfarenhet. I stramare definitioner av didaktik förbigås vanligen de frågor som berör hur-frågan. I lärarnas reflekterande kring undervisningens praktik kan emellertid frågor om *hur* eleverna ska ägna sig åt musik och *vem* som ska lära sig på ett särskilt sätt inbegripas. Deras egna teorier om musikämnets didaktik kan i detta fall vara både inkonsekventa och ostrukturerade, så att idéer om medel och mål blandas ihop. Å andra sidan kan en medvetenhet om didaktikens bestämmningar också resultera i ämnesspecifika val där en och samma aktivitet tolkas som både medel och mål. Didaktik omnämnt i samband med lärarnas vardagliga yrkeserfarenhet ska därför läsas i sin vidaste betydelse, där även frågor av mer metodisk karaktär inkluderas (Jank & Meyer 1997a, s. 17ff). Jag vill också framhålla att studiens analys och tolkningar inte tar sin utgångspunkt i didaktiska kategorier i betydelsen vetenskapligt genomarbetade teorier – oavsett om didaktisk teori definieras som läran om undervisningens innehåll eller läran om undervisning (Nielsen 1998, s. 23). Däremot systematiseras i tolkningsprocessen skilda fenomen i lärarnas erfarenheter och tankar om undervisningen utifrån de didaktiska frågorna vad, hur, till vad och varför.

Ytterligare en avgränsning rörande lärarnas arbete har varit att hålla diskussionen inom kärnämnet *Estetisk verksamhet* och *kursen musik* på samtliga gymnasieskolans program med undantag för det estetiska. Eftersom flera av lärarna också har undervisning i andra ämnen och kurser har det varit ofrånkomligt att de har dragit paralleller eller gjort jämfö-

relser. I de fall dessa belyser något väsentligt har jag frångått min egen princip och tillåtit dem att synas i resultatet. Att undervisning inom det Estetiska programmet fränsetts har flera orsaker. För det första kan man tänka sig att vad-frågan blir enklare. Programmet innehåller flera musikkurser – exempelvis instrumentalspel, ensemble, gehör och kulturhistoria – som tillsammans bildar en hel utbildning med förhållandevis tydliga mål. För det andra möter lärarna möjligen elever som är bättre motiverade och mer öppna för en bred och/eller djup undervisning och ett mångfacetterat musicerande, utan alltför tydliga motiveringar från läraren. Naturligtvis är detta troligen en sanning med modifikation. Dessa elever och lärare har säkert olika förväntningar på utbildningen, precis som vilka andra som helst. Självklart vore det också intressant att se hur undervisningen på det Estetiska programmet utformas och ställa den i relation till lärarnas egen utbildning och dess pedagogiska praxis. Mitt intresse ligger dock i den kurs som alla elever på gymnasieskolan läser, oavsett utbildningsväg.

På en tredje abstraktionsnivå handlar problemet om hur musiklärarnas undervisning och val återger en högre pedagogisk diskurs i samhället. I vilken kontext befinner sig individen, musiken och skolan? Vad säger deras tankar och erfarenheter (s)om musiklärare i vår tid och om samhället idag? Tolkningarna har med andra ord kontextualiserats, men inte i syfte att generaliseras, utan för att ur de specifika delarna, de unika lärarnas exklusiva erfarenheter, se hur dessa kan förstås och förklaras i en mera vidsträckt helhet (jfr Kvale 1997, s. 209ff). Vad som kan betraktas som en tolknings helhet och var gränsen går där texten leder alltför långt ifrån den existerande människans livsvärld för att samtidigt vara meningsfull för densamma, kan förvisso diskuteras (se vidare kap.3). Jag har försökt, som framgår av det ovanstående, att inte begränsa förståelsen och förklaringen till den egna självbilden eller lokala kulturen på skolan. En sådan tolkning tillför knappast några vidgade perspektiv, vare sig för den lärare som berättat eller för läsaren. Men samtidigt som vi behöver möta andra horisonter för att förstå mer än vår egen lokala gemenskap – som lärarkollektiv eller medborgare i det svenska samhället – finns det en realiserbar gräns i ett forskningsprojekt av detta slag. Såväl praktiskt som etiskt. Någonstans upphör frågorna att ha kontakt med det empiriska materialet och uppgår i en autonom värld där förhållandet mellan personlig erfarenhet, historia, kultur och kritisk distans är svår att spåra. Jag har låtit varje tema eller fenomen som förs fram avgöra var denna gräns går. I vissa fall finns det intressanta problem som är beteck-

nande för musikämnet, i andra fall kan förklaringen bli tydligare då den lyfts till en mer abstrakt eller global nivå.

Avseende val som berör den hermeneutiska tolkningen hänvisas till det kap.3 som berör detta mer utförligt. Kort uttryckt har jag istället för att ensidigt följa några mer eller mindre enkla regler som erbjuds i enskilda perspektiv, valt att hålla mig öppen för olika möjligheter och tolkningar och se texten på flera nivåer som kan reflekteras i varandra (Alvesson & Sköldbäck 1994, s. 324ff). Mitt teoretiska förhållningssätt berör även den livshistoriska traditionen inom vilken arbetet med studiens datainsamling har genomförts. Uppfattningar och tankar kring den hermeneutiska tolkningsprocessen har medfört att resultatredovisningen inleds med en biografisk introduktion av musiklärarna, istället för att omedelbart gå till en tematiserad analys. Detta sätt att presentera resultatet hör inte till de vanligare inom livshistorisk forskning och är ett ställningstagande som jag återkommer till.

Text om texter kan – om det finns en strävan efter tydlighet och väl avgränsade begrepp – bli både krånglig och oattraktiv. I denna studie återkommer exempelvis ord som teman och ledmotiv i flera sammanhang. Av språklig hänsyn används båda begreppen i dessa, istället för åtskiljande termer. Den ansats som använts för empiriinsamlingen benämns ”tematisk livshistoria”, eftersom studien behandlar lärarnas erfarenheter av musik. Lärarnas insända texter följde ett fåtal föreslagna teman och deras levnadsberättelser analyserades bland annat genom att spåra framträdande teman och ledmotiv. I avhandlingstexten förekommer ibland den allmängiltiga benämningen ”berättelse”, utan prefix som ”liv” eller ”levnads”. Vad dessa olika ord syftar på, bör framgå av den intilliggande texten.

Det finns ytterligare beslut och urval som berör avhandlingens innehåll. Dessa diskussioner är placerade i anslutning till vederbörligt avsnitt. Exempelvis presenteras empiriinsamling och urval av deltagarna i samband med metodavsnittet. Skäl till den litteratur som framläggs diskuteras under inledningen av kap.2.

Sammanfattningsvis ligger mitt intresse hos fem musiklärare som undervisar på gymnasieskolan i kursen Estetisk verksamhet. Lärarna berättar om egna musikaliska intressen och erfarenheter, men också om andra engagemang i livet. I samtal förs en dialog om både dessa och verksamheten i skolan. Avsikten är inte att se hur lärarna blivit som de är, utan hur de idag ser på musik som kunskap, i ljuset av sina egna, både personliga och professionella erfarenheter. Erfarenhetsbegreppet ska därmed

uppfattas som såväl process: att göra en erfarenhet, som resultat: att ha en erfarenhet (jfr Kaiser 1999, s. 13). Men även vunna erfarenheter kan omtolkas och förstås i denna studie inte som statiska. Erfarenheter uppstår genom kommunikation i tid och rum, där dåtid, nutid och framtid interagerar, där våra egna perspektiv möter andras och det redan kända samspelar med det okända (jfr Brändström 1999, s. 23ff; Swanwick 1994, s. 41). Lärarnas egna tolkningar av tidigare händelser, möjligheter i den pedagogiska verksamheten, målsättningar och förväntningar diskuteras både enskilt och i relation till de övriga i studien. De tolkningar som görs sammanförs för att klarlägga förståelsen av lärarnas personliga beskrivningar.

Syfte

Syftet med denna avhandling är att skapa förståelse för hur fem musikalärare uppfattar gymnasieskolans kärnämne Estetisk verksamhet. Vad ägnas kursen åt, hur genomförs undervisningen och vilka mål eftersträvas? Vidare syftar studien till att beskriva vilka personliga erfarenheter de fem musikalärarna har av, företrädesvis, musik i skilda sociala, pedagogiska och musikaliska sammanhang samt på vilket sätt dessa erfarenheter förhåller sig till den professionella verksamheten.

Bakgrund

Musik i ett mångdimensionellt perspektiv

ATT DISKUTERA MUSIKLÄRARENS ERFARENHETER av musik – som didaktiskt, estetiskt och sociokulturellt begrepp – kan bidra till en fördjupad förståelse av hur de implicit eller explicit legitimerar undervisningsämnet musik. I en tolkning av mötet mellan personliga och yrkesrelaterade erfarenheter i musikaliska, sociala och pedagogiska kontexter synliggörs det hermeneutiska förhållandet mellan kontinuitet och interaktion och hur detta medverkar till att forma en grund för olika val i undervisningen (jfr Stålhammar 2004, s. 45). Redan i presentationen av denna avhandlings problemområde konstaterades att syftet rör ett komplext samspel mellan musik som fenomen och undervisningsämne, mellan estetisk och/eller hantverksmässig och pedagogisk erfarenhet. Fem musiklärarens subjektiva, emotionella och sociokulturella upplevelser i flera tids- och kontextdimensioner bildar underlag för en empirinära studie om didaktiska frågor i undervisningsämnet musik. I föregående kapitel framhölls även att fokus ligger på hur musiklärarna idag tolkar sina möjligheter och sitt uppdrag i kärnämnet Estetisk verksamhet, eller mer konkret kursen musik, men sett i ljuset av sina egna, tidigare erfarenheter. I detta ryms ett antagande om att människor lär, förändras och utvecklar attityder genom en kontinuerlig interaktion mellan det föregående och det kommande, genom ett intimt samspel mellan subjektiva erfarenheter i sociala och kulturella sammanhang. Även om huvudfrågan inte är ”hur blev du den musiklärare du är?”, är historia, nutid och framtid ofrånkomligt sammanlänkade i människans pågående liv. Ett kunskapsbegrepp som baseras på relationen mellan det bekanta och det obekanta, det traditionella och det obeprövade är knappast kontroversiellt. Inom hermeneutiken talas om förförståelse och förståelse och när Ziehe (1986) talar om ”ovanliga läroprocesser” i samband med ungdomskultur och skola, gör han det bland annat utifrån dialektiken mellan regression och progression. På liknande sätt skildras människan som del av en historisk och kulturell tradition, med vilken hon både samspelar och reagerar emot, när Swanwick (1994) problematiserar musikundervisningen. Nya situationer tolkas i ljuset av det redan erfarna och genom intuition förenas dessa erfarenheter med kommande, imaginära möjligheter. I det s.k. GRUMUS-projektet² analyserade Stålhammar (1995) interaktionen mellan lärare och elever i en musikundervisningssituation och beskrev där såväl lärarnas som elevernas erfarenheter som två olika slag av ”erfarenhetsdepå”; den socio-

kulturella och den emotionella. I den sociokulturella sammanförs erfarenheter från händelser som utvecklar teoretisk och praktisk kompetens, till exempel upplevelser i musikskola, kyrka, föreningar eller musicerande tillsammans med familj eller kamrater. Den emotionella erfarenhetsdepån utgörs av erfarenheter med grund i subjektiva och känslomässiga upplevelser (ibid., s. 253).

Att lärarna i föreliggande studie reflekterar kring, och talar om, erfarenheter av musik i såväl pedagogiska som personliga sammanhang, innebär att flera möjliga egenskaper av företeelsen musik kan inrymmas i deras formuleringar. Musik som konstform och undervisningsämne betraktas i akademiska sammanhang ibland, tillsynes enkelt, åtskilda: Musikens inneboende värden och estetiska natur diskuteras inom det musikfilosofiska vetenskapsområdet, musik som kunskapsområde och (ut)bildning är centralt för den musikpedagogiska forskningen. Det är med andra ord skillnad på att tolka ”musiken själv” eller möjligen människors uppfattning av detta och att försöka förstå utmärkande aspekter av musikämnet. I den praktiska, konkreta musikaliska eller pedagogiska aktiviteten kan förhållandena dock vara annorlunda. Musik kan av verk samma musiklärare värderas och skildras – integrerat eller åtskilt – både som ett klingande fenomen och som ett kunskapsfält i eller utanför skolan.

Av flera skäl är det därför både svårt och riskabelt att försöka särskilja vad musik är som fenomen och som ämne i skolan. Den mer övergripande inställningen och det förhållningssätt till musik som lärare bär med sig kan naturligtvis vara av stor betydelse för såväl metodiska som didaktiska val (jfr ibid., s. 57ff). Samtidigt kan musiklärarens syn på *undervisningsämnet musik* inrymma flera tolkningar av *begreppet musik*. Musikämnet kan uppfattas som en institutionaliserad form av konstnärlig verksamhet och dess inre sammanhang, möjligheter och mål. Därtill: om musikpedagogiska val formas av erfarenheter och värderingar som kan diskuteras i musikestetiska termer som ”produkt” och ”musikalisk struktur”, innebär det inte att ”estetiska” idéer om musik som process omöjliggörs. Ur ett annat perspektiv kan det musikpedagogiska arbetet legitimeras utifrån en pedagogisk tradition som tillhörande skolans allmänna uppdrag. Men en musikalisk, filosofisk grundsyn får inte nödvändigtvis musikpedagogiska konsekvenser och i den konkreta undervisningen kan kriterier för verksamheten komma till uttryck utan att vara verbalt formulerade (jfr Varkøy 2001, s. 64f).

En tolkning som utgår från färdiga – musikpedagogiska *eller* musikfilosofiska – kategorier skulle med andra ord kunna leda till missför-

stånd av lärarnas syn på musik i olika skepnad. Detta bekräftas av Johansen (2003), som undersökte hur norska lärare i grundskolan uppfattar undervisningsämnet musik och hur dessa uppfattningar påverkar implementeringen av en ny läroplan. I tolkningsarbetet alternerade Johansen mellan att utveckla kategorier ur empirin och att sätta dessa kategorier i relation till existerande teori med ambitionen att uppvisa det kvalitativa innehållet i problemområdets eventuella variationer (ibid., s.135f). Resultatet visade att lärarnas uppfattningar om ämnets uppgift inte entydigt kunde placeras in i teoretiska kategorier utifrån tidigare forskning. För att komma närmare en nyanserad förståelse av lärares ämnessyn väcker Johansen frågan om möjligheten att utveckla nya kategoriseringsätt:

Oppsummeringsvis kan det se ut til at kategoriene fra musikkpedagogisk og musikkfilosofisk teori sto seg dålig konfrontert med hvordan informantene tenkte om faget. I forlengelsen av et slik inntrykk kan det være grunn til å reise spørsmål om kategorier vi vanligvis bruker i musikkpedagogisk og musikkfilosofisk teori heller ikke vil strekke til overfor andre og større grupper av lærere, og om det er grunn til å utvikle andre kategorisett for å komme nærmere en nyansert forståelse av læreres fagoppfatning som virkelighetsutsnitt og av virkeligheten som forskjellighet (ibid., s. 387).

Forskning om musikpedagogisk praktik förefaller alltså inte helt okompliserat. Jag vill redan nu öppna för ett problem som möjligen skiljer undervisningsämnena som musik och bild från exempelvis de naturvetenskapliga. Nämligen att Estetisk verksamhet utmärker sig bland gymnasieskolans kärnämnen, eftersom det i sig bygger på både en estetisk, konstnärlig aspekt av musik som objekt och en hantverksmässig, konstnärlig aspekt av musik som verksamhet. Betraktat som kunskapsform är karaktären estetisk, men kursen innehåller även en vetenskaplig, logisk sida (Nielsen 1998, s. 124ff). Om detta är att betrakta som ämnets karaktär, medför det också konsekvenser för dem som undervisar i ämnet. För att vara kompetent att utbilda andra krävs – precis som i vilket annat ämne som helst – hantverksmässiga ämneskunskaper i någon omfattning. Problemet kan dock uppstå betraktat i förhållande till varför och hur den enskilde läraren en gång i tiden tillägnade sig dessa kunskaper. För några har den musikaliska, artistiska och estetiska uttrycksmöjligheten alltid dominerat intresset och för andra möjligheten att förmedla detta till andra. Somliga studenter ändrar under sin lärarutbildningsperiod inställning åt ena eller andra hållet. Deras rollidentiteter som lärare eller musiker har, annorlunda uttryckt, förskjutits (Bouij 1998, s. 55).

Det finns inom problemområdet flera möjliga nivåer och infallsvinklar av den analys där musik som fenomen, undervisningsämne eller erfarenhet står i centrum; musik i ett praktiskt, didaktiskt, (musik)pedagogiskt, musikpedagogiskt filosofiskt eller rent musikfilosofiskt perspektiv. I *Almen Musikdidaktik* (1998) analyserar Nielsen centrala faktorer i musikundervisningen, bland annat för att medverka till att utbildning av musikpedagoger ska kunna genomföras välgrundat och reflekterat. Med utgångspunkt i "musiken själv" diskuterar han relationen mellan *musikdidaktik* och en musikfilosofisk förståelse av begreppet *musiksyn*:

At diskutere formål med musikundervisning og grundlæggende principper for udvælgelse af undervisningsindhold forekommer meningsløst uden en bagvedliggende forestilling om de særlige egenskaber og funktioner, det emne har eller kan have, som man vil begrunde en undervisning i. Det betyder, at musikdidaktisk refleksion impliciere et musiksyn (ibid., s. 128).

Flera andra forskare har konstaterat att det finns ett behov av att belysa relationen mellan musikdidaktiska uppfattningar och musikfilosofiska tankar bakom dessa. Reimer (1989) menar att en musikpedagogisk filosofi alltid är beroende av en musiksyn, en musikfilosofisk föreställning om vad musik är. För att formulera och därmed utveckla musikpedagogisk verksamhet behövs musikfilosofin på två plan, säger Reimer: det individuella och det generella inom yrkesgruppen (ibid., s. 3). För att gagna verksamma musiklejare menar Jørgensen (1997) att musikfilosofi ska ses som reflektion över praxis. Musikfilosofins uppgift är inte att vara premissleverantör för den musikpedagogiska praktiken – från teori till praxis – utan ett samtal där den pedagogiska praktiken analyseras i viljan att förstå. I tider då många kulturarbetare av olika slag känner sig underskattade och upplever att verksamheten är hotad, krävs preciserade mål. Dessa kan enbart uttryckas om man som, exempelvis, musiklejare har en viss medvetenhet om vad musik är och kan vara, menar Jørgensen (ibid., s. ix; jfr även Varkøy 2001, s. 9).

Varkøy (ibid.) påpekar även att olika uppfattningar och kategorier med hänsyn till musiksyn och musikdidaktiska konceptioner är resultatet av en ideologisk, värdehierarkisk diskurs som också kommit att spegla olika sidor av musik och musikundervisning. Men samtidigt som det är skilda kategorier och synsätt formade utifrån olika positioner, medverkar diskursen till att gestalta det objekt den talar om. Det perspektiv som forskaren väljer att betrakta det musikpedagogiska problemområdet utifrån, kan aldrig anses som den slutgiltiga, enda rätta. Hela tiden finns

andra möjliga synsätt och nya angreppssätt kan uppenbaras under arbetets gång (ibid., s. 63ff). I Varkøys studie genomfördes en diskursanalys av läroplanstexter och i analysen användes musikfilosofiska begrepp som redskap. Vad han här antyder ligger, som jag ser det, nära den problematik Johansen (2003, se ovan) erfor i sin intervjubaserade undersökning.

Denna avhandlingsstudie berättar om fem musiklärares erfarenheter av musik och dessa ställs i relation till lärarnas musikpedagogiska verksamhet. Vad musik betyder för människan och individen är inte nödvändigtvis detsamma som hur ämnet musik i skolan uppfattas. Varför och hur eleverna ska ägna sig åt musik uttrycks eventuellt inte i liktydiga termer som varför och hur läraren själv gör eller har gjort detta. Den professionella lärarens musikpedagogiska syn är med andra ord inte med nödvändighet detsamma som den privata människans musiksyn. Denna avhandling utgår från ett musikpedagogiskt perspektiv, men omedvetet eller medvetet kan de musiklärare som ingår i studien grunda sin praxis i musikfilosofiska diskurser. I det vetenskapliga tolkningsarbetet gäller det följaktligen dels att skilja på relationen mellan olika begrepp och dels vems begreppsvärld, vilken abstraktionsnivå, vi utforskar. Det är en sak att klargöra hur musikdidaktiska, musikpedagogiska, musikfilosofiska eller musikestetiska konceptioner relaterar till varandra i den vetenskapliga litteraturen. Att analysera en musikpedagogisk diskurs utifrån dessa teoretiska kategorier och dess förbindelse kan vara något delvis annorlunda. På samma gång kan de skilda nivåerna vara användbara och klargörande för varandra. Lärare kan både outtalat eller uttalat ha en *musiksyn*, en *musikfilosofi*. Den kan omedvetet eller medvetet påverka den *musikdidaktiska diskursen* eller *verksamheten*. Att likartad musikdidaktisk diskurs hos skilda lärare även kan inrymma olikartade musikpedagogiska filosofier, visade sig i Krügers studie (1998). Bakom de diskurser som formade två norska musiklärares didaktiska strategier, fanns ett komplext system av idéer och sätt att argumentera. Liknande formuleringar, som exv. att undervisning i musik ska utgå från elevernas vardagserfarenheter, hade olika innebörd och utvecklade skilda strategier hos de båda lärarna (ibid., s. 259ff).

Även i studier som inte strävar efter att åstadkomma en musikfilosofisk analys eller en önskan om att hänföra lärares uttalanden om, och erfarenheter av, musik i filosofiska kategorier, erbjuder redan kända begrepp och diskurser möjligheten till en djupare tolkning och förståelse av den pedagogiska verksamheten. Diskussionen mellan Bennett Reimer och David Elliott återges, bland annat av ovanstående skäl, i en relativt reducerad framställning i detta kapitel. Deras tankeutbyte finns tillgänglig i

litteraturen, både utförligare och mer inträngande än vad som är möjligt och berättigat att framställa här. Skälet till varför jag ändå ägnat uppmärksamhet åt detta, ligger också på ett mer personligt plan. Min egen musikaliska och pedagogiska bakgrund utmärks av kontraster. Exempelvis har de genrer jag ägnat mig åt som elev och student i olika utbildnings-sammanhang sällan varit desamma som jag lyssnat på, mina personliga och starka musikupplevelser är knutna till det senare och till mina erfarenheter av att vara lärare. Under forskarutbildningen har jag förstått att Reimers och Elliotts diskussion, de inlägg andra forskare har gjort och den alltjämt pågående debatten kring musikfilosofisk teori, verkar vara svår att lyfta från värderelaterade frågor om konstmusik kontra populärkultur, tradition kontra elevers livsvärld. Eftersom jag som den tolkande av lärarnas berättelser kände ett behov av att öka min egen förförståelse för tankar om musikens värde, främst gällande åsikter kring fenomenet musik som ett fristående objekt, men även utifrån tankar om praktisk, skapande verksamhet motiveras avsnittet med hänvisning till detta.

Vid studiet av tidigare forskning inom det vidsträckta område som avhandlingens syfte rör sig inom, har musikpedagogiska och musikdidaktiska texter varit centrala. Av skäl som refererades ovan behandlas i det här sammanhanget även några aktuella teman av mer musikfilosofiskt slag. I ett musikdidaktiskt perspektiv, där enskilda lärares erfarenheter av musik och undervisningsrelaterade val diskuteras, möts pedagogiska och personliga tankar i skolan som institution.

Gymnasieskolan reformeras³

Musiklärarna som presenteras, deras erfarenheter av och syn på musik och musikundervisning, är avhandlingens fokus. Men för att förstå deras professionella möjligheter och dilemman, krävs en basal kunskap om den skolform och det ämne som de undervisar i. Det finns åtskilligt att säga om gymnasieskolans utbildning, dess problematik och potential. De politiska och ideologiska tankar som ligger bakom reformen 1991 är också de värda att diskutera. Tyvärr finns det inte utrymme att i detta sammanhang lyfta fram dessa aspekter för en djupare analys. I följande avsnitt ges först en koncentrerad historik över de reformer som skapat den svenska gymnasieskolan idag. Därefter följer en kort presentation av gymnasieskolans struktur och det ämne – Estetisk verksamhet – som är aktuellt i studien.

Från gymnasium till gymnasieskola

Efter medeltidens och reformationstidens domskolor och katedralskolor grundades från 1620-talet gymnasier i ett antal av landets stiftsstäder, det första i Västerås år 1623. I och med 1649 års skolordning definierades huvuduppgifterna och undervisningsväsendet delades upp i tre stadier: trivialskola, gymnasium och akademi. För de som ville studera vidare i akademien efter gymnasiet, infördes i den följande skolordningen 1693 en kunskapsprövning. Denna brukar anses som en första form av studentexamen. Uptakten till realgymnasiet kom i och med 1724 års skolordning då naturvetenskaplig utbildning samt skriv- och räkneundervisningen utökades. Denna skolordning varade till 1807, men redan 1820 kom en ny som blev starkt omdebatterad, eftersom gymnasiet i denna föreföll att vara en grundutbildning för främst teologer. Detta gav anledning till att en av de mer välkända undervisningskommittéerna i svensk skolhistoria tillsattes 1825. Deras förslag 1828 innebar att skolan skulle delas upp i två parallella studievägar, en klassisk och en modern, vilket var början till vad som kom att bli gymnasiets reallinje. Förslaget började genomföras 1849, samma år som en förordning delade upp gymnasiet i två lika långa studievägar, förenade inom ett "läroverk". I 1856 års läroverksstadga fick gymnasiet en latinlinje och en reallinje och 1905 beslutade riksdagen att läroverket skulle delas upp i en lägre och en högre skola: realskola och gymnasium. Genom beslutet fick även flickor möjlighet till läroverksstudier, men till en början endast i realskola. På 1920-talet började flickor i begränsad omfattning antas till gymnasiet och först med 1927 års läroverksreform blev detta allmänt. För musikalisk verksamhet på läroverken innebar flickornas entré att det blev möjligt att sjunga i blandad kör. Därmed ökade såväl antalet musikaliska arrangemang som intresset för körsång (Stålhammar 1995, s. 39).

Utöver de allmänna gymnasierna fanns även handelsgymnasier och tekniska gymnasier med ursprung i handelsskolor respektive tekniska läroverk. Vid sextioalets början existerade också yrkesskolan med härkomst i flera skolformer: centrala verkstadsskolor, centrala yrkesskolor, kommunala yrkesskolor m.fl. En beredning för den gymnasiala yrkesskolan föreslog att olika utbildningar skulle sammanföras i social, ekonomisk respektive teknisk sektor och att utbildningen som regel skulle vara tvåårig. Samtidigt med grundskolebeslutet 1962 tillkom fackskolan, som omfattade två år och i första hand hade en teoretisk inriktning. Fackskolan sågs som ersättare till de praktiska realskolorna och flickskolorna, vilka därmed började avvecklas, och var avsedda för dem som inte ville gå i gymnasiet, men som inte heller önskade gå en yrkesför-

beredande utbildning. Fackskolorna fungerade försöksvis endast till 1965, då de inordnades som tre 2-åriga allmänna linjer – en social, en ekonomisk och en teknisk – i det nya gymnasiet.

Grundskolereformen som inleddes 1949 och avslutades 1972 resulterade i omfattande förändringar även för gymnasiet organisation och omfattning. Bland annat infördes 1953 en allmän linje vid sidan av real- och latinlinjen. 1964 beslutade riksdagen att samtliga gymnasiala skolor påföljande år skulle sammanföras till fem linjer som var tre- eller fyra-åriga: humanistisk, samhällsvetenskaplig, ekonomisk, naturvetenskaplig och teknisk linje. En nyhet var att alla gymnasier skulle vara kommunala (Nationalencyklopedin 2000; Skolverket 2000).

Den läroplan som gavs ut 1965 och tillämpades från läsåret därpå innehöll förhållandevis utförliga och rikliga anvisningar för varje ämne. Kommentarererna skulle dock inte uppfattas som obligatoriska inslag. Det var varje ämneskonferens' och enskild lärarens uppgift att genomföra planeringen med hänsyn till givna förutsättningar och "ämnets utveckling" (Skolöverstyrelsen 1965, s. 9). Under de två årskurser som eleverna läste musik var huvudmomenten: unison och flerstämmig sång, tonbildning och talteknik, ensemblespel, musikleära, formlära och harmonilära, musikklyssnande och musikhistoria. I de anvisningar och kommentarer som följde på målbeskrivningen underströks att undervisningen skulle präglas av aktivt musicerande och att den allmänna musikleäran inte skulle stanna vid teoretiska uppgifter, utan "göras levande". För detta musicerande föreslås i kursplanen "äldre musik" där "kraven på viss besättningstyp" inte är så "stränga". Som exempel nämns medeltida musik, tysk kantoreipraxis och att den svenska kyrkans musik ska hämtas ur såväl koralbok som mässa och tidegård. Om detta inte ansågs möjligt kunde typiska ensembleformer studeras "med grammofonens hjälp" (ibid., s. 734).

När läroplanen Lgy 70 realiserades 1971, efter ett riksdagsbeslut 1968 om ett integrerat system, ändrades namnet från gymnasium till gymnasieskola. Detta markerade det traditionella examensgymnasiet slut.

Läroplan för gymnasieskolan 1970

Gymnasieskolan bestod från början av 22 linjer (tvååriga, treåriga samt fyraårig teknisk) med sitt ursprung i gymnasiet, yrkesskolan och fackskolan. Att flera olika skolformer – som till stor del behöll sin egenart – skulle förenas i en gemensam läroplan bidrog till att linjegymnasiet blev svåröverskådligt. Gymnasieskolans utbildning skulle både bygga vidare på grundskolan och dessutom utgöra underlag för såväl yrkesutövning som fortsatt utbildning (Skolverket 2002, s. 13).

De möjligheter eleverna hade till egna ämnesval var företrädesvis utformade som ett successivt val mellan fasta alternativ och den tid som disponerades för dessa var sällan mer än 3 timmar per vecka (ibid., s. 14). Ett av ämnena musik eller teckning var obligatoriska på de tvååriga ekonomiska och sociala linjerna samt de treåriga humanistiska, samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga linjerna. För elever på de sistnämnda ingick även konst- och musikhistoria. På samtliga ovan nämnda utbildningar jämte treårig ekonomisk linje var det även möjligt att läsa musik som estetisk specialisering (Lgy 70:1, s. 8). Kursplanerna för de två- och treåriga linjernas musikundervisning är snarlika, men uttalat finns ett antagande om skillnader i de respektive elevgruppernas förkunskaper. Eleverna på ekonomisk och social linje skulle "stimulera sitt musikintresse genom bl.a. att utveckla sina vokala och instrumentala färdigheter och öka sin kunskap om musikens elementa", exempelvis via "instrumentalt musicerande". En elev på humanistisk, naturvetenskaplig eller samhällsvetenskaplig linje skulle "vidga och fördjupa förmågan att uppleva musik, utveckla musikaliska anlag och intressen", exempelvis genom "ensemblspel" (ibid., s. 171, 183).

I läroplanens allmänna mål och riktlinjer framhölls att skolans undervisning inte enbart skulle väcka intresse för "bokliga studier". Skolan skulle också främja en "aktiv kulturmiljö" där eleverna i framtiden både skulle vilja och kunna göra "aktiva insatser i samhällslivet". "Särskilt viktigt är att eleverna ges tillfälle till engagemang för estetiska frågor och till egen skapande verksamhet" (ibid., s. 14f).

Läroplan för gymnasieskolan 1994

När riksdagen 1991 beslutade om en reformering av gymnasieskolan hade det gått tjugotre år sedan senast. Beslutet föregicks dock av en annan viktig förändring då riksdagen mellan åren 1989 och 1990 kommunaliserade skolans verksamhet (Skolverket 2000).

Utvecklingen i omvärld och arbetsliv, som också ansågs fortgå allt snabbare, krävde en ny ordning där både organisationen och gymnasieskolans inre arbete förändrades. Tanken var att skapa ett skolsystem som kontinuerligt kunde förnya sig genom lokala initiativ och utvecklingsarbete på skolorna. Förhoppningen var även att öka flexibiliteten i gymnasieskolan och elevernas inflytande över sin utbildning. Olika möjligheter till val för eleverna skulle anordnas, samarbete med arbetslivet inledas och undervisningen skulle organiseras i kurser för att ge möjlighet till helhet och sammanhang. Tack vare en organisation i kurser istället för ämnen var tanken att eleverna kunde få en större valfrihet genom möjligheten att

kombinera olika kurser, det skulle bli möjligt att läsa i olika studietakt och systemet skulle även medge samläsning för elever från olika program. För att ge skolorna denna frihet att utforma den pedagogiska praktiken krävdes en ny ansvarsfördelning mellan stat och kommun. I propositionen *Ansvar för skolan* (prop. 1990/91:18) fastslogs att stat, kommun och de professionella har ett gemensamt ansvar för att de nationella målen nås, men att en decentralisering skulle göra organisationen mer ändamålsenlig och differentierad. Politikerna skulle ansvara för att skolan fick de resurser och förutsättningar som krävdes för verksamheten, lärare och rektorer skulle ansvara för att utforma undervisningen inom ramen för de nationella måldokumentet.

Gymnasiereformen handlade alltså inte enbart om en övergång från en struktur till en annan. Gymnasieskolan skulle även påverkas som institution. Redan i titeln på den proposition (prop. 1990/91:85) som låg till grund för beslutet om den nya gymnasieutbildningen – *Växa med kunskaper* – betonades begreppet kunskap. Syftet med reformen var att höja kvaliteten i utbildningarna och för att åstadkomma detta räckte det inte med större lokal frihet, samverkan med arbetslivet och ämnesintegrering. En höjd kvalitet i utbildningen skulle bli möjlig genom tanken om att människan konstruerar sin egen kunskap och begreppet kunskap fick en innebörd av individens eget lärande genom informationsökning. Ett sökande efter kunskap som även skulle pågå hela livet i ”det livslånga lärandet”. För att möta omvärldens utveckling, för att befrämja tillväxt och trygghet blev begreppen flexibilitet och kunskap centrala i gymnasiereformen (Skolverket 2000).

1990-talet innebar med andra ord en rad stora förändringar för grund- och gymnasieskolan, beträffande såväl innehåll som organisation. Den 1 juli 1994 trädde den nya läroplanen för gymnasieskolan i kraft (SFS 1992:394). De nya kursplanerna och den nya läroplanen – Lpf 94 (1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna) – blev mer kortfattade och mindre detaljstyrda. De gamla linjerna ersattes av *program*, samtliga dessa utbildningar blev *treåriga* och alla program fick en gemensam kärna av kunskaper, s.k. *kärnämnen*. 1 juli 2000 reviderades utbildningarna och kursplanerna något. Bland annat ökades poängtalet för kärnämnet Estetisk verksamhet från 30 till 50 kurspoäng. Lpf 94 är den läroplan som gäller när avhandlingens empiri samlas in.

Det finns i den utbildningsstruktur som är aktuell när studien genomförs tre slag av program: nationella, specialutformade och individuella. En grundtanke i 1991 års reform är att gymnasieutbildningen ska börja

brett, men därefter smalna av. Därför är de flesta program uppdelade i olika *inriktningar*. Exempelvis har Estetiska programmet sedan revideringen 2000 fyra⁴ inriktningar: Bild och formgivning, Dans, Musik och Teater. Byggprogrammet erbjuder inriktningarna Husbyggnad, Anläggning, Plåtslageri och Måleri.

Vanligen väljer eleverna inriktning under årskurs två och tre, men på det Estetiska programmet påbörjas någon av de fyra inriktningarna normalt från årskurs ett. Från och med 2000 finns det 17 nationella program⁵ som samtliga innefattar åtta *kärnämnen*: Engelska, Estetisk verksamhet, Idrott och hälsa, Matematik, Naturkunskap, Samhällskunskap, Svenska (alternativt svenska som andraspråk) och Religionskunskap. Kärnämnen syftar till att ge alla elever en gemensam kunskap och höja den allmänna kompetensen. Ett kärnämne kan omfattas av en eller flera *kurser*, till exempel Svenska A och Svenska B. Kärnämnet Estetisk verksamhet består endast av kursen Estetisk verksamhet.

Utöver kärnämnen läser eleverna också *karaktärsämnen* inom utbildningen. Dessa ämnen ska ge varje program dess inriktning och profil. På Estetiska programmet är karaktärsämnen de inriktningsgemensamma kurserna Kultur- och idéhistoria, Nutida konst, Estetisk orientering, Arbetsmiljö och säkerhet, Datorkunskap, Engelska B, Historia A och Matematik B. Karaktärsämnen på inriktning musik är Instrument/sång, Gehörs- och musikleära A, Kör A samt Ensemble A.

Utbildningarna innehåller även *valbara kurser* och *individuella val*. Vilka kurser som erbjuds bestäms lokalt på varje skola, men vanligtvis finns det möjlighet att välja bland både teoretiska och praktiska kurser. Det individuella valet skiljer sig från valbar kurs genom att eleven där kan välja fritt bland de kurser som finns i kommunen, utan hänsyn till programmet. Eleverna gör också ett *projektarbete* under sin gymnasietid.

De specialutformade programmen består av lokala kombinationer av karaktärsämnen och avser att tillgodose regionala och lokala behov, men innehåller också samtliga kärnämnen.

Tretton av programmen inrymmer s.k. arbetsplatsförlagd utbildning, men på de estetiska, naturvetenskapliga, samhällsvetenskapliga och tekniska programmen är denna del inte obligatorisk.

Undervisningstiden på gymnasieskolan mäts i 60-minuterstimmar, men ämnen och kurser anges i *poäng*. Varje nationellt program omfattar totalt 2 500 gymnasiepoäng, men den garanterade undervisningstiden skiljer sig mellan programmen. Minsta antalet poäng per kurs är 50 och en vecka omfattar 25 poäng. Hur många timmar lärarledd undervisning detta innebär avtalas lokalt.

Ett individuellt program har olika längd och innehåll och bestäms av den enskilde elevens behov. Målsättningen är att eleven senare ska gå över till ett nationellt eller specialutformat program. Elever som slutfört den studieplan som lagts upp, kan också få slutbetyg från individuellt program.

För att förstå kursplanerna är det viktigt att känna till att betygskriterierna ses som en del av kursplanen. Betygssystemet är mål- och kunskapsrelaterat vilket innebär att en elev får sitt betyg oberoende av vad de andra i gruppen presterar. De betyg som ges är Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Elever som inte når upp till betyget Godkänd får Icke godkänd. Mellan de olika stegen ryms ett ökande krav på kunskapsnivå. Tröskeln är med andra ord högre mellan VG och MVG, än mellan G och VG (Betygsboken 1994, s. 10). Betyg ges på samtliga kurser, varför en elev kan ha flera olika betyg i till exempel ämnet svenska.

När avhandlingen skrivs pågår ännu ett reformarbete. I december 2002 överlämnade gymnasiekommittén sitt slutbetänkande "Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan" (SOU 2002:120). Gymnasiekommittén ville i detta förslag ersätta dagens arton program (sjutton nationella samt det individuella programmet) med åtta sektorer⁶. Dessa sektorer skulle innehålla såväl studie- som yrkesförberedande utbildningar där ämnena föreslogs läsas i olika block. Den enda förändring som föreslogs beträffande kärnämnen var att utöka dessa med historia (50 poäng) som därmed skulle läsas av alla elever (ibid., s. 25). Enkelt uttryckt byggde även detta reformförslag på grundtanken om en bred ingång och successiv specialisering (jfr Skolverket 1999, exv. s. 12, s. 29). Genom val i flera etapper menade gymnasiekommittén att det skapas möjligheter för eleven att välja otraditionellt och att gå olika vägar för att nå ett visst yrke. Andra förslag till förändringar var att en gymnasieexamen skulle införas som ett "erkännande från samhället att ansträngningarna under gymnasieåren varit framgångsrika" (ibid., s. 37). Ytterligare en ambition var att garantera alla elever en plats på den sektor de önskar (ibid., s. 40). Samtliga utbildningar rekommenderades ge möjlighet till grundläggande och särskild behörighet för högskolestudier.

Betänkandet fick en hel del kritik (se exv. Blomqvist 2004; Ericson & Wermeling 2004) och i den proposition – *Kunskap och kvalitet* – elva steg för utveckling av gymnasieskolan (Prop. 2003/04:140) – som regeringen överlämnade den 28 april 2004 till riksdagen, finns vare sig förslagen om sektorer istället för program eller idén med successiva val kvar. Den 27 oktober 2004 antogs propositionen och dess förslag om bland annat gymnasieexamen, ämnesbetyg istället för kursbetyg och historia

som nytt kärnämne. Det individuella programmet (IV) får vara kvar, men kvaliteten ska höjas bland annat genom att elever på programmet ges möjlighet att studera heltid. Kärnämnen ska efter reformen mer präglas av utbildningens inriktning. Enligt regeringens beslut ska lagförslagen träda i kraft 1 januari 2007 för att tillämpas på utbildning som påbörjas efter den 1 juli 2007 (2003/04:UbU13).

Kärnämnet Estetisk verksamhet

Estetisk verksamhet är ett kärnämne som sedan år 2000 omfattar 50 poäng och som alla elever på gymnasieskolans nationella eller specialutformade program läser någon gång under sin skoltid. Samtliga ämnen är indelade i kurser med tillhörande kursplan. Kursplanen i Estetisk verksamhet är öppet skriven för att tillåta en rad olika praktiska lösningar lokalt. Somliga skolor erbjuder val mellan kurser i musik, bild eller drama, medan andra skolor kan ha fler eller färre val. Kursen Estetisk verksamhet kan även vara utformad så att skolan försöker integrera flera konstnärliga uttryck eller att eleverna får några timmar av vardera musik, bild och drama. För elever på yrkesförberedande program finns ibland även möjligheten att läsa en programinriktad kurs. Exempelvis skulle en kurs med titeln ”Barn och musik” kunna anordnas för elever på Barn- och fritidsprogrammet. När den reformerade gymnasieskolan infördes breddades det estetiska området. Men vid sidan av de mer självklara konstarterna förekom vida tolkningar av kärnämnets möjligheter. Kurser som kalligrafi, körkort och rollspel ansågs av vissa skolor uppfylla målen med ämnet (Boström 1998, s. 15). Det är min erfarenhet att de mest avvikande formerna idag i stort sett är försvunna.

Styrdokumentet – program mål, kursplaner och betygskriterier – är allmänt hållna i sin skrivning, men det är varje skolas skyldighet att göra lokala tolkningar. Dessa översättningar ska alltid uttrycka läroplanens intentioner eftersom utbildningen i landet ska vara likvärdig. I det ansvar som följer med decentraliseringen förutsätts rektor, lärare och elever gemensamt komma fram till vilket stoff och arbetssätt som är lämpligt för verksamheten lokalt (ES 2000:05, s. 16f).

Syfte och mål i Estetisk verksamhet

I kursplan och ämnestext förklaras ämnets mål, syfte, karaktär och uppbyggnad. Syftet med kärnämnet Estetisk verksamhet är att:

(...) utveckla och stimulera elevens kreativitet och lust att använda estetiska uttrycksmedel för att uttrycka tankar, känslor och handlingar. Ämnet syftar även till att väcka intresse och förståelse av kultur och ska-

pande verksamhet i ett vidare perspektiv (ES 2000:05, s. 59; SKOLFS 2000:10).

Beträffande *mål* ska man skilja mellan strävansmål och uppnåendemål. Skolan ska *sträva* efter att eleven

genom estetisk verksamhet utvecklar sin fantasi och lust att uttrycka sig,

blir medveten om de estetiska uttryckens roll och användning samt stimuleras till eget skapande,

utvecklar sin känsla för estetiska värden och deras betydelse för individ och samhälle,

blir förtrogen med kulturverksamhet inom det estetiska området samt utvecklar sin förmåga att tolka och bedöma vardagliga estetiska företeelser,

tillägnar sig kunskaper om och erfarenheter av estetisk verksamhet samt får möjlighet till kulturhistorisk allmänbildning (ES 2000:05, s. 59; SKOLFS 2000:10).

I kursplanen för Estetisk verksamhet anges betygskriterierna, samt förklaras vilka mål eleven ska ha uppnått efter avslutad kurs. De mål som eleverna ska ha *uppnått* efter avslutad kurs är att:

Eleven skall
kunna uttrycka tankar eller idéer med något estetisk uttrycksmedel

kunna reflektera över och diskutera sitt eget skapande

ha kunskap om olika konstnärliga uttryck och företeelser

kunna se anknytningen mellan estetisk verksamhet och den egna studieinriktningen (ES 2000:05, s. 60; SKOLFS 2000:10).

För en komplettare uppfattning av ämnets möjligheter och begränsningar bör kursplanen läsas i sin helhet, dvs. inklusive betygskriterierna (se *ibid*). Summariskt kan sägas att de tre nivåerna i betygen skiljs åt framför allt genom graden av självständighet, insikt och fördjupning i elevens kunskaper.

Som framgår av det ovanstående är tolkningsmöjligheterna omfattande. Exempelvis kan läraren och eleverna diskutera vad som anses vara ett ”estetiskt uttrycksmedel”. Förutom instrument och röst skulle det vara

möjligt att ”uttrycka tankar och idéer” med hjälp av videoteknik, olika datorprogram, kastruller eller kroppen. En annan fråga att diskutera är vad som avses med meningen: ”Eleven skall kunna uttrycka tankar eller idéer med något uttrycksmedel”. Vems idéer är det eleven ska uttrycka – sina egna eller någon tonsättares? Det är inte självklart att det är *elevens* tankar eller idéer som ska omsättas i praktiskt skapande. Kursplanen talar om användning, verksamhet, kreativitet och skapande, utan att tydliggöra de eventuella skillnader mellan att reproducera och producera som kan vara angelägna att diskutera i ämnet musik, men mindre problematiska i bild. Som jämförelse kan vi se hur grundskolans läroplan i musik skiljer mellan kunskapsformerna musicerande och musikskapande, där det senare representerar att ”bygga” och producera egen musik och det förra att sjunga, spela och använda kroppen i rörelse (Skolverket 2004b, s. 98).

Sedan den integrerade gymnasieskolan skapades på 1960-talet har ämnen som musik, teckning, drama och konst- och musikhistoria förenats för att i Lpf 94 rymmas som tänkbara alternativ i en gemensam kursplan. Skälen, som beskrevs inledningsvis, var att forma en flexibel gymnasieskola med stort elevinflytande. För att ge möjlighet till lokala initiativ och lokal särprägel byggdes programmen upp genom kurser. Kursutformningen skulle tillåta ämnesintegrering, olika studietakt för eleverna och att samma kurser kunde läsas av elever från olika program. Detta resulterade exempelvis i kärnämnet Estetisk verksamhet. Vad ”estetisk” står för eller vad som avses med ”verksamhet” problematiseras inte i läroplanen. Sundin menar att detta är ett uttryck för att det är den konstnärliga metoden som ska integreras med det övriga skolarbetet och att innehållet är underordnat (Sundin 2003, s. 28). Att skolan ska sträva efter att eleverna ”utvecklar sin känsla för estetiska värden” väcker frågan om detta mål är normativt eller enbart antyder att skapande verksamhet i största allmänhet anses betydelsefullt för människan. Hur formuleringarna ska tolkas får varje enskild skola och de professionella avgöra, för att på så sätt kunna utforma ämnets innehåll och struktur. En vanlig definition är, gissningsvis, att Estetisk verksamhet bildas av ”de estetiska ämnen som fanns förut”. Den skola som vid reformens införande hade en bild- och en musikinstitution lät troligen dessa utgöra grunden för det nya ämnet Estetisk verksamhet.

Fenomenet musik och den Estetiska verksamheten

Estetik och det estetiska

Många är de som – redan långt innan esteticismen blev en filosofisk disciplin under slutet av 1700-talet – försökt definiera begreppen ”konst” och ”estetik” eller sammansättningar som ”estetisk upplevelse”, ”estetisk funktion” eller ”estetiska kvaliteter” (se Bengtsson 1973, kap. 16; Stålhammar 2004, s. 49f; Sundin 2003). Begreppen är, inte särskilt överraskande, även omstridda och diskussioner om vad som ryms inom ”estetik” leder snart över till ett annat, lika omstritt begreppspar: objektiv och subjektiv (Edström 2002, s. 1ff).

För det fåtal människor som använder sig av ordet ”estetik” har termen förmodligen att göra med ”vetenskapen om det sköna”. I vardagliga samtal mellan människor är adjektivet ”estetisk” vanligare och innebär oftast att ”det rör det sköna” (SAOL 1986) eller något som kan uppskattas som vackert eller smakfullt. En vanlig skiljelinje går mellan *deskriptiv* estetik som handlar om ”den estetiska upplevelsens art, känsla, intuition, tolkning” och *normativ* estetik som ställer upp regler och diskuterar frågor omkring estetiska värderingar (Sundin 2003, s. 18). Edström menar att i dagens breddade användning av begreppet – när vi kan finna ordet estetisk på såväl tidningarnas sportsidor som i kulturdebatten – ryms en förståelse som är närmast synonymt med ”konst” eller ”konstnärlighet” (Edström 2002, s. 8).

Förutom att ordet estetisk har en diffus innebörd finns det, enligt Edström, i användningen även en värderande aspekt. Konceptionen estetik förknippas i musikaliska sammanhang framför allt med värdefull konstmusik och genom historien har denna emellanåt placerats som kontrast till musik med lägre, estetiskt värde (ibid., s. 10f). Även Varkøy (2001) ger uttryck för denna uppfattning, när han säger att olika begrepp kan knytas till särskilda musikvetenskapliga diskurser. Exempelvis menar han att ”musikens väsen” kan förbindas med en konstmusikalisk och normativ diskurs som förutsätter att musik är ett objekt, medan ”musikens funktioner” mer hör hemma i en modern musiksociologisk eller musikantropologisk och deskriptiv diskurs. Varkøy påpekar dock att det inte är något som hindrar att även frågan om musikens funktioner kan lyftas in i en normerande diskurs (ibid., s. 10ff).

Orsaken till de diskursiva beröringspunkterna mellan konst, estetik och estetisk upplevelse, mellan god och dålig smak, går att finna i 1700-talets filosofiska tankeutbyten. Eftersom det inte var möjligt att komma fram till en gemensam, allmänt accepterad uppfattning om vad det estetiska eller den estetiska upplevelsen var, blev det viktigt att diskutera vilka

egenskaper som krävdes för att något, inom en bestämd kultur, skulle kunna förstås som *det sköna*. Villkoren för värdefull konst och musik kunde enligt vissa relateras till den subjektiva smaken – att det estetiska var något som *berörde* – medan andra hävdade att värdet låg i musikens, *verkets*, inre *strukturer* (Edström 2002, se exv. s. 75ff, 106, 226f).

När Varkøy (2001) i sin avhandlingsstudie analyserar norska läroplaners musiksyn diskuterar han inledningsvis relationen mellan olika definitioner av musikfilosofi och musikestetik. Han säger, bland annat med referens till Thomas A. Regelski (1998, s. 37), att estetisk teori och estetisk filosofi inte alltid betraktas som synonyma då den senare inbegriper kritisk analys av den förra. Om musikestetiken arbetar med frågor om musikens mening och innehåll (jfr Bengtsson 1973) och musikfilosofin med problem kring musik och värderingar, implicerar det enligt Varkøy åtminstone ett nära samband. För att kunna diskutera musikens mening krävs en reflektion omkring mer överordnade kategorier som ideologi och värden (Varkøy 2001, s. 8ff).

Frågan om det värdefulla med estetisk verksamhet ligger i musiken som produkt eller process, musik som något autonomt eller om de konstnärliga objekt som människan skapar endast kan förstås om de sätts i samband med deras funktion och användning, lever kvar i den musikpedagogiska och musikfilosofiska debatten än idag. Elliott hävdar, när han diskuterar musikpedagogisk praxis och dess relation till musikfilosofi, att vi måste överskrida en stram betydelse av estetisk. Han menar att estetisk i en snäv förståelse blir en doktrin som för med sig normativa åsikter om finkultur och god smak (Elliott 1995, s. 26). Estetiska värderingar, i en normativ betydelse, behöver inte enbart vara knuta till konstmusik. Frith (1996) har visat att liknande diskussioner kan föras inom populärkulturen (jfr Lilliestam 1995, s. 241). Elliott har inte heller fått stå oemotsagd. Till denna diskussion återkommer jag längre fram.

Vad är musik (bra för)?

För att kunna avgöra varför musik ska finnas som ämne i skolan och vad det ska innehålla, anser många musikpedagoger och musikfilosofer att vi först måste förstå vad musik *är*. Genom historien har en betydande mängd svar formulerats och de diskussioner som åtföljts är inte mindre omfattande. Inte heller själva frågan är klar. Den kan dels innebära en ambition att skilja mellan musik och icke-musik, dels en vilja att visa vad musik är innerst inne, d.v.s. att uttala något om musikens särart och väsen. Betydelsen inrymmer frågor om musiken som kommunikationsmedel; om musik är en form av språk eller enbart vackra ljudande mönster.

Ett tredje sätt att uppfatta frågan kan svara mot ett försök att klargöra var musiken ”finns” och vad den ”består” av. Denna sistnämnda innebörd genererar diskussioner om musiken finns som tecken på ett papper, om musik är liktydigt med vissa slags upplevelser eller allt detta och kanske mer (Bengtsson 1973, s. 3). För att uttrycka det relativt okomplicerat kan frågan antingen uppfattas som en uppmaning att *definiera* musik eller att säga något om musikens *värde* och *funktioner*.

Varkøy (2001) anser att det i musikpedagogiska sammanhang är svårt – och kanske inte nödvändigt – att göra en principiell åtskillnad mellan samtal om musikens natur och dess betydelser för individ och samhälle. Även om olika musikvetenskapliga ansatser – som musikestetik, musik-sociologi, musikpsykologi, musikfilosofi eller musikantropologi – fokuserar på särskilda sidor av musik, exempelvis som akustiskt fenomen eller som ”känslans språk”, uttrycker svaren på frågan ”vad är musik?” i en musikpedagogisk kontext alltid något om vilket värde och vilken funktion musik anses ha (ibid., s. 11).

Den innebörd som läggs i frågan om vad musik är påverkar självfallet de tolkningar och kriterier som ges och den diskussion som kan föras omkring dessa. Och även om skilda vetenskapliga ansatser betonar olika sidor av musik, visar senare forskning att skiljelinjerna inte längre är lika tydliga. Att infallsvinklar från motpoler som till exempel produkt – process, produktion – reproduktion eller antropologiskt – estetiskt synsätt inte enbart handlar om vetenskaplig ämnestillhörighet behandlas av Stålhammar (2004). Utifrån Lydia Goehrs (1994, s. 176ff) diskussion om musikbegreppet åskådliggörs hur även musikestetiken intar två perspektiv på analys och värdering av musikaliska verk. Utöver den mer traditionella estetiska analysen finns även en inriktning som betonar människors förhållande till musikverket, där processen blir mer betydande. Stålhammar (2004) jämför också med kreativitetsforskningen som traditionellt ägnat sig åt produktkriterier i relation till värdering av kreativiteten, men som under senare år även exponerat problemen ur ett socialpsykologiskt och interaktivt angreppssätt (ibid., s. 55ff). Liknande tendenser belyses av Sundin (2003) när han diskuterar estetikbegreppet. Sundin visar på en bredare förståelse av estetiken, där klyftan mellan ”finkultur” och ”populärkultur” inte längre är lika tydlig. I diskussionen framhåller Sundin bland annat att det idag är viktigt att förstå hur människor – ungdomar såväl som vuxna – använder sig av musik (ibid., s. 125ff).

När musikbegreppet verbaliseras i relation till dess funktion och värde kan musik betraktas som en aktivitet, något människor gör. Att ägna sig

åt musik knyts utifrån en sådan position till musicerande och lyssnande och Small ställer frågan: ”*What does it mean when this performance (of this work) takes place at this time, in this place, with these participants?*” (Small 1998, s. 10). Definitionen av musik leds med andra ord mot en konkret situation och kontext. Ungefär samtidigt som musikvetenskapens intresse förskjuts från verk till kommunikationen mellan musik och människa, formuleras inom musikpedagogiken begreppen ”musicing” och ”musicking” (Cook 2000 [1998]; Elliott 1995; Small 1998). Tanken om att musik och musikens värde ska ses i sitt historiska och sociokulturella sammanhang är emellertid inte ny. Pragmatismens mest välkända företrädare, John Dewey, betonade redan på 1930-talet att konst inte kan lyftas från människors vardagliga liv och placeras på en piedestal (se exv. 1980, s. 13). Dewey skiljer mellan ”konstprodukten”, ett oföränderligt objekt eller en artefakt, och det egentliga konstverket som det som produkten åstadkommer i ett aktivt, levande och dynamiskt möte med människan (ibid., s. 162ff; Shusterman 2000, s. 26).

Ur ett antropologiskt perspektiv kan frågan besvaras genom att avgränsas till det människor i en viss grupp eller ett visst samhälle anser vara musik. Även om denna lösning gör det möjligt att inbegripa också utomeuropeisk musik utan musikestetiska normer och värderingar från den västerländska konstmusiken, framträder etnologiska problem som exempelvis dikotomin inifrån- respektive utifrånperspektiv (Bengtsson 1973, kap. 17). Frågan om vad musik är kan ur ett musikpsykologiskt eller musiksociologiskt angreppssätt även tolkas som ”varför är musik bra för människor?”. I detta perspektiv står inte musikens estetiska karaktär i fokus, att musiken är något absolut och homogent frikopplat från människor, utan musikens möjligheter att spegla mellanmänniskliga sätt att umgås. Musik kan uppfattas som en väg till vitalisering och ett sätt att frigöra människans möjligheter till skapande. Bakom ett sådant synsätt på musik ligger att det finns lika många sätt att *återspegla* verkligheten på som det finns sätt att *betrakta* verkligheten på. Ytterligare ett sätt att värdera människors umgänge med musik – vilka funktioner musiken kan ha – är att detta står i direkt förbindelse med känslor och personens inre liv. För att förstå vad musik är, varför elever ska ägna sig åt musik i skolan och under vilka arbetsformer det ska ske, måste vi utifrån något av dessa senare synsätt betrakta relationen mellan människor och musik (Ruud 1996, s. 11, 15ff).

Vad musik är kan sammanfattningsvis relatera till såväl strukturella som normativa, inommusikaliska eller utommusikaliska kriterier. Utifrån dessa

avgränsande kriterier och samtliga dess följdproblem finns en rad intressanta frågor relaterade till hur skilda diskurser i olika tider, kulturer och kontexter uppkommit. Olika perspektiv och infallsvinklar på vad som kallas musik påverkar människors sätt att verbalisera, argumentera eller formulera sina musikaliska erfarenheter och syn på ”konst”. Detta gäller oavsett om människan talar i egenskap av privatperson, lärare eller forskare. Musik som fenomen och som ämne i skolan har med andra ord beröringspunkter som flyter in i varandra, mer än att undervisningen handlar om fenomenet musik. Vilket värde musik kan anses ha för människor diskuteras översiktligt nedan utifrån infallsvinklar som musiksyn, musikens särart och musikens funktioner, medan musik som akustiskt fenomen i förhållande till icke-musik förbigås. Även de nyss antydda problemställningar som kan framföras rörande hur olika normer och värderingar bildats under historien har exkluderats till förmån för en musikpedagogisk överblick.

Musikens väsen och värde

På samma sätt som olika definitioner av musikbegreppet kan relateras till både inom- eller utommusikaliska kriterier, kan diskussioner om musikens värde knytas till mer eller mindre musikcentrerade perspektiv.

I kursplanen för Estetisk verksamhet (ESV, Lpf 94) talar målbeskrivningen (se s. 40) om estetiska värden och dess betydelse för individ och samhälle. Tolkas den betydelse de ”estetiska värdena” kan ha för ett samhälle utifrån Bourdieus teorier om fält, symboliskt kapital och habitus, kan meningen syfta på att överföra kulturellt kapital från en generation till en annan. I en sådan förståelse av ett samhälles musik- och kulturliv som socialt fält, finns alla de diskussioner om vilka genrer som ska få delta, vem som ska få vara med och påverka och vilka kulturella värden som hör till bildning och utbildning (jfr Broady 1991; Gustafsson 2000).

Ruud (1996) menar att musiksyn och estetiska värden idag inte enbart kan knytas till ”klassisk musik”. För att människor ska kunna delta allsidigt och aktivt i ett samhälle måste (ut)bildningen spegla flera kulturella fält (ibid., s. 27ff). Denna uppfattning finns inom flera forsknings-traditioner där relationen mellan människa, konst och kultur och samhälle diskuteras. Musik kan ses som ett medel för att forma, förhandla och bryta mot individuella och kulturella identiteter. Musikalisk verksamhet kan även vara ett mål i sig, som ett uttryck för olika värderingar och attityder. Musiken både *uttrycker* och ger *upphov* till förändrings-

processer i samhället (Frith 2002b; Jorgensen 2003, s. 30; Lundberg, Malm & Ronström 2000, s. 15ff).

Musikens värde för individ och samhälle kan också peka mer direkt mot det musikaliska utövandet och skapandet. I den musikfilosofiska diskursen är det dock inte självklart att alla som argumenterar för musikens värde utifrån termer som utövande och process, menar att det enbart är de yttre, utommusikaliska värdena som ska vara utgångspunkt för musikundervisning. Elliott (1995) förutsätter i sina diskussioner ämnets unika karaktär, men hävdar att musikens värde inte ska knytnas till musikaliska verk utifrån normativa, estetiska synsätt.

Musical works are not only a matter of sounds, they are also a matter of *actions*. (...) The aesthetic concept of music-as-object obscures the more fundamental reality of "music!" as a form of deliberate doing and making (ibid., s. 49).

Johansen (2003, s. 51) säger att även om Elliott tar avstånd från musikundervisning som grundar sig på en traditionellt estetisk musiksyn, är hans utgångspunkt musikens egenvärde; att upplevelser och erfarenheter av musikalisk verksamhet är exklusiv.

Hur musik värderas och hur olika synsätt inverkar på uppfattningen av musikundervisningens praktik kan alltså peka såväl inåt, mot musikens unika, estetiska karaktär, som mot utommusikaliska begrepp och handlingar. Men att tala om den estetiska särarten behöver inte innebära att dess mening och värde enbart finns i det musikaliska verkets struktur. Musik som objekt kan referera till en rad olika dimensioner och betydelser av emotionell, intellektuell eller existentiell art som hör mer eller mindre samman (jfr Nielsen 1998, s.133ff). Diskussionen om vad musikaliska verk uttrycker, vad musiken handlar om och vad som är dess mening måste utelämnas i detta sammanhang, men frågeställningarna är centrala inom musikfilosofin och viktiga att vara medveten om för att förstå diskussionen mellan David Elliott och Bennett Reimer. Deras debatt grundar sig i en lång tradition, men får – ledsagad med andra forskares kommentarer till meningsutbytet – tjäna som exempel på olika musikfilosofiska argument i förhållande till musikpedagogisk verksamhet.

Musikens estetiska värde

När Bennett Reimer 1970 (1989) utkommer med boken *A philosophy of music education* är ambitionen att beskriva sambandet mellan en generell musikfilosofi och grundläggande musikpedagogiska överväganden.

Som nämnts redan tidigare anser Reimer att en genomtänkt musikpedagogisk filosofi – ett reflekterande över vad musik är och vilket värde det har – är nödvändig för såväl den enskilde musikläraren som yrkeskåren sammantaget. Både för att en självbild och den praktiska verksamheten ska kunna utvecklas. Trots att musikundervisning har långa anor, menar Reimer att det är få andra områden med liknande förutsättningar som samtidigt är så osäkra på sitt eget värde.

Reimer utgår från en filosofisk diskussion om musikens väsen, vad det estetiska består av och vad som är musikens mening. Utan att göra en musikvetenskaplig distinktion mellan den, möjligen, musikestetiska konceptionen ”musikens väsen” och ”musikens värde” som kan föras till en musikfilosofisk diskurs, menar jag precis som Varkøy (2001, s. 8; jfr s. 43f) att begreppen i ett musikdidaktiskt perspektiv är så tätt förbundna att de med fördel kan förenas i en gemensam diskussion om musikens värde.

En förutsättning för Reimers musikfilosofi är att musikundervisning samtidigt ska bygga på och rättfärdigas av de värden som definierar musikens väsen. Han säger också att musikens plats i skola och utbildning alltför ofta legitimeras på grund av allmänpedagogiska mål. Att det finns en rad underställda värden – exempelvis social gemenskap – i såväl musik som andra ämnen betyder inte, enligt Reimer, att vi kan sluta leta efter det som är exklusivt för musik. En tillfredsställande ämnesfilosofi måste både kunna precisera ämnets karaktär och finna sin essentiella kärna, vad som gör verksamheten nödvändig för alla människor. För att kunna formulera en teori som uppfyller dessa krav och som dessutom kan fungera som en praktisk teori av vikt för lärare, frågar han därför vilket unikt värde musik har i människors liv (Reimer 1989, kap. 1).

Då Reimer introducerar sin musikfilosofiska diskussion gör han det utifrån tre musikestetiska ståndpunkter: referensialism, absolut formalism och absolut expressionism. Mellan ytterligheterna referensialism och absolut formalism befinner sig på en glidande skala olika positioner och syn på vad musik och musikens mening är, positioner som sällan förekommer i renodlad form. Medan referensialismen hävdar att musikens värde bestäms av utommusikaliska händelser, idéer och känslor, säger den absoluta formalismen att verkets mening och värde finns i de inneboende kvaliteterna. I musik handlar det om den musikaliska strukturen: melodi, rytm, harmoni, klangfärg et cetera (Reimer 1989, s. 16). Sett i ett musikdidaktiskt perspektiv kan en referensialist försvara undervisningen på grunder som att eleverna höjer sin allmänna inlärningsförmåga, kan hitta intressen för en meningsfull fritid eller får en rad sociala och emo-

tionella behov tillgodosedda (Varkøy 1996, s. 93f). Musiken är inte ett mål i sig, utan blir ett medel till positiva upplevelser eller en väg till allmän fostran. God konst är konst som får människor att må bra och som därmed formar bättre människor och samhällsmedborgare.

Om referensialismen menar att musiken är *bärare* av mening, anser formalisten att denna finns *i musiken själv*. För att förstå dess betydelse måste lyssnaren uppmärksamma ljuden och klangerna och inte enbart låta sig förvillas av utommusikaliska erfarenheter. Den form av formalism som menar att den estetiska upplevelsen förutsätter ett intellektuellt arbete kallar Reimer absolut formalism. Formalisterna nekar inte till att konsten refererar till världen utanför verket, men säger att dessa referenser är betydelselösa för konstupplevelsen. Den estetiska känslan är en intellektuell och för konsten unik upplevelse. Detta menar Reimer har lett till en elitistisk och esoterisk syn på konst som erfarenhet, kunskap och upplevelse. I musikpedagogisk tillämpning blir resultatet ”undervisning av talangerna” och ”underhållning för massorna”. Formalisterna räknar nämligen inte med att alla människor ska kunna nå den rena konstupplevelsen, eftersom de inte är mottagliga för denna estetiska känsla som ger konsten dess rätta värde (Reimer 1989, s. 22ff).

Själv kallar sig Reimer absolut expressionist. Principer från både referensialism och formalism ryms inom denna ståndpunkt, men Reimer framhåller att det inte handlar om en sammankoppling. Expressionisterna sätter musiken själv i centrum och är överens med formalisterna om att värdet ligger i konstverkets estetiska kvaliteter, men säger samtidigt att konst är nödvändigt i livet. Kulturella influenser påverkar den estetiska upplevelsen, hur de inneboende värdena erfars, genom att musiken är nära förbunden med det mänskliga känslolivet. Men det är inte emotionerna i sig som är det vitala. De unika möjligheter musik har, är att kunna ge insikter och förståelse om eget och andra människors känsloliv. Estetiska erfarenheter hjälper, på samma sätt som språket, till att tydliggöra och organisera intellektet (ibid., s. 26ff). Dessa antaganden grundar Reimer på uppfattningen att det går att omsätta känslor i klingande fraser:

(...) when we compose our feelings into a set of tones as in a melodic phrase we then *hear* the phrase to receive its affect and to ponder whether that affect is coming through clearly or whether it needs to be clarified. So composing is also experiencing through hearing: we are constantly and continually hearing and rehearing each tone and phrase we have composed (ibid., s. 36).

Genom estetisk upplevelse, där konstens mening och värde är det estetiska, kan människan få kontakt med livet självt och när människor delar dessa erfarenheter, delar de det essentiella i all mänsklig upplevelse. Estetisk verksamhet – såväl skapande som erfارande – fördjupar människans subjektivitet. Samtidigt som subjektiviteten odlas, måste den kondenseras och kontrolleras. Det är i musikpedagogiska sammanhang med andra ord möjligt att utveckla den estetiska känsligheten och mottagligheten. Därigenom leder estetisk undervisning till ökad självinsikt som berikar livskvaliteten (ibid., s. 53).

I Reimers ursprungliga version av sin musikpedagogiska filosofi förstår han samtliga presenterade teorier, inkluderat referensialismen, som estetiska. Tankarna i *A philosophy of music education* (1970/1989) är såväl omdebatterade som anammade som bas för flera – företrädesvis brittiska och amerikanska – musikpedagogiska filosofer. Reimers mest kända meningsmotståndare är kanadensaren David Elliott.

Musikens praxiella värde

Elliott (1995) vänder sig framför allt mot musikpedagogisk filosofi som bygger på idéen om det estetiska objektet. Att vad Elliott benämner MEAE (Music Education as Aesthetic Education) grundar sig på en tradition med rötter från 1700- och 1800-talen bestrider han inte. Däremot menar Elliott att den som filosofi har överlevt sig själv. För det första därför att följderna av en estetisk musikfilosofi blir att lyssnandet kommer att överbetonas i musikpedagogiska sammanhang. För det andra är detta lyssnande – tvärtemot vad Reimer anser – kontextualiserat, referentialistiskt och inte autonomt estetiskt. Elliotts motivering till denna ståndpunkt är att all musik har värderats utifrån ett och samma historiskt och socialt etablerade musikbegrepp. ”Estetisk” lyssning är till följd därav, kulturellt konstruerad. Den kräver att lyssnaren anammar dolda ideologier härstammande från döda, vita, manliga imperialister (ibid., s. 193).

Varkøy (2001) säger att Elliott inte är ensam om just denna kritik. Även andra forskare har gjort gällande att synen på musik som estetiskt objekt och artikulerandet av ”universella värden” uttryckta i maskulina metaforer, bidragit till ett bevarande av en sexistisk och förtryckande kultur (ibid., s. 83).

Elliott förkastar alltså ”det estetiska objektet” som utgångspunkt för musikpedagogisk teoribildning. I stället vill han skapa en ny och allmän-giltig musikpedagogisk filosofi som grundar sig på en praxiell musikfilosofi. Denna har – precis som formalismen – fokus på musiken själv, men koncentrerar sig på den musikaliska verksamheten, det musikaliska

skapandet och användandet. Då formalismen är koncentrerad på den musikaliska *produkten*, koncentrerar sig praxialismen (jfr Regelski 1996) på de musikaliska *processerna*. För Elliott är musik mer än det estetiska objektet, det är en mänsklig aktivitet, något människor gör. Allt umgänge med musik bygger på mycket mer än talang, oavsett om det handlar om att komponera, improvisera eller musicera. Den praxiella filosofin enligt Elliott, menar att alla skepnader av "music making" innefattar ett multidimensionellt slag av tänkande som även kan bli en unik form av kunskap. Denna kunskap benämner Elliott "musicianship" och det är i detta "musikerskap" som nyckeln till musikens värde ligger. Hur denna kunskap kommer till uttryck skiftar beroende på musikalisk praktik och genre, men det gemensamma, unika värdet av "musicing" – eller att, på svenska, "musika" (Varkøy 2001, s. 77) – är dess förening med det mänskliga livet i stort. Musikalisk erfarenhet och handling engagerar och utvecklar människan på både det psykologiska och kognitiva planet, eftersom hon i arbetet sorterar, tolkar och värderar signalerna. Lyssnande och musicerande är enligt Elliott alltid en avsiktlig handling, eftersom det inkluderar memorerande och reflekterande processer. "*Music making is a unique and major source of self-growth, self-knowledge (or constructive knowledge), and flow*" (Elliott 1995, s. 121).

Av dessa skäl menar Elliott att musikens och musikundervisningens grundläggande värde är att nå musikalisk förståelse. Denna åstadkoms och fördjupas genom aktivt utövande och skapande, såväl för tonsättare eller musiker som för elever. Oavsett skolform eller ålder måste undervisningen därför bygga på musikalisk praxis och vara en praktisk verksamhet. Elliott poängterar också att den musikaliska nivån måste anpassas till elevens nivå. "Musicing" ska vara en utmaning, men det är bara när utmaningen ligger på en lämplig nivå, då eleven upplever tillfredsställelse, som hon eller han utvecklas.

Elliott betonar i sin musikfilosofi två saker. Musikens värde är en *unik* källa till utveckling av intryck och uttryck om känslor, människor och platser. Upplevelser av musik kan vara ett engagemang i humanistiska och ideologiska frågor av till exempel politisk, religiös eller moralisk art. För att nå dessa – vad andra betecknar utommusikaliska – mål ska undervisningen baseras på *aktivitet*. Elliott förbinder musikens och musikundervisningens värde till allmänt pedagogiska mål, men menar ändå att dessa inte är utomestetiska eller utommusikaliska. Han förklarar dem som musikaliska funktioner av musik.

Elliott anser att musik är kulturellt förankrad, eller situerad. Musiken har sitt ursprung i händelser och miljöer där människor är engagerade.

Därför är musikens värde, och således även musikundervisningens värde, betingad av sin möjlighet att ge människor ökad självkänsla och utvecklad självbild. Musik är för människor i en viss social eller kulturell kontext en unik källa till både nytta och nöje, förståelse och kunskap. Elliott menar att musik kan vara betydelsefullt för individer genom att göra emotionella intryck och upplevelser av både andra människor och platser begripliga. Genom musiken kan sociala och kulturella identiteter formas, omformas och bevaras. Därför säger sig Elliott ha en etnologisk utgångspunkt, ett synsätt som han anser gagnar musikpedagogisk praktik i en mångkulturell värld (ibid., s. 161ff).

Swanwick (1999) är enig med Elliott både om att musik uppstår i en social kontext och att den kan ha ett värde för vår upplevelse av kontinuitet eller som en del av vårt kulturarv. Men han argumenterar också för alternativ till en praxiell filosofi som, enligt hans sätt att se det, aldrig kan komma att värdesätta musik utifrån något annat än vad som är bra, användbart eller lämpligt i praxis. Musiken *förblir* i sin specifika sociala kontext. I pedagogiska sammanhang måste musik, enligt Swanwick, betraktas som en form av diskurs på flera metaforiska nivåer. Musik är symboliska former, inom givna traditioner överenskomna system av mening. Att bara betrakta musik och musikens värde knutet till dess ursprung begränsar därför perspektivet. Swanwick anser att musik inte enbart återspeglar eller förkroppsligar sitt kulturella upphov, utan är ett metaforiskt sätt att tänka och veta. Ett dialogiskt utbyte av symboler och tankemönster såväl intuitivt som kognitivt och en pendling mellan det välbekanta och det främmande är några av de element som utgör möjligheterna för en musikalisk diskurs. Betraktat på detta sätt kan musikens värde förstås på samma sätt som värdet av alla andra former av dialog, där variationer mellan individer och kulturer artikuleras (ibid., s. 23f). Värdet av en musikalisk diskurs omfattar både inslag av kulturell reflektion och kulturell brytning, en möjlighet att tänka på nya sätt:

Music teaching then becomes not a question of simply handing down a culture but of engaging with traditions in a lively and creative way, in a network of conversations having many different accents. In this conversation we all have a musical 'voice' and we also have to listen to the musical 'voices' of our students (ibid., s. 31).

Att Elliotts (1995) tankar om en praxiell musikfilosofi eller musikundervisning skulle vara lämplig för "cultural-ideological information" (ibid., s. 199), tillbakavisar Swanwick (1999) av flera skäl. För det första menar

han att Elliott i alltför hög grad utgår från den nordamerikanska traditionen med ”marching bands”. Denna tradition reflekterar inte samtidigt utanför skolan och begränsar musicerandet till en smal standard-reper-toar där elevernas egna, musikaliska val utestängs. När Elliott försöker ”situera” musikundervisningen i relation till musikalisk kultur utifrån denna föreställning om ”performance”, är det både ett alldeles för vagt och för smalt begrepp för att det ska kunna hjälpa oss förstå vad det innebär att skapa musik. För det andra invänder Swanwick mot Elliotts argumentering om att ”performance” och interpretation hjälper till att överföra ideologisk information om praxis och traditioner. Detta är något som kan sägas om många andra aktiviteter och därför inte kan anses vara ett unikt musikpedagogiskt argument (ibid., s. 39ff).

Musikundervisning ska enligt Swanwick berika elever och studenter genom interaktion, delaktighet och individuella beslut i musicerandet. Undervisningen måste både bygga på och visa på, olikheter för att engagera eleverna. Det räcker inte med att eleverna blir fängslade av det bekanta, av sin egen ”dialekt”:

One of the aims of musicians and teachers of music may certainly be to enhance our 'homeland' – wherever we think that is. And we also want students to feel 'at home' in the wider world (ibid., s. 41).

Liknande synpunkter framförs i en rapport om skola och estetik där Thavenius (Persson & Thavenius 2003) bland annat diskuterar kultu-rens betydelse i demokratisk fostran. Thavenius menar att en aspekt av yttrandefriheten är rätten att få uttrycka sig i konstnärliga former och menar att konsten kan ge nya perspektiv då vi där får möta andras erfarenheter (ibid., s. 7ff).

Elliott lägger alltså vikt vid musikaliska kunskaper och färdigheter som mål för en musikpedagogisk praktik. Men att han – som Reimer hävdar – skulle vara en extrem företrädare för en enkelspårig utövnings-baserad musikundervisning är något han förnekar. Målet med undervisningen är *musik* och ”*musicing*”, men detta representerar som Elliott ser det inte en normativ, estetisk syn på musik (Varkøy 2001, s. 80ff).

Swanwicks kritik av Elliotts praxialism berör dennes kontextuella musikkunskap, vilken Swanwick inte är ensam om att påvisa. Varkøy (ibid.) framhåller att Elliotts kontextuella hållning till musik som fenomen även påminner om referensialismen och frågar sig därför om praxialismen med rätta kan kallas en *ny* musikfilosofi. Varkøy anser att praxialismens syn på musikens väsen som process och aktivitet utan tvi-

vel är en musikfilosofisk grundhållning, men att den i undervisning också kan accepteras av musikpedagoger med en annan uppfattning och därför skulle kunna betraktas mer som en musikpedagogisk filosofi eller metod.

Ställs praxialismens båda inslag av pedagogik och filosofi i relation till varandra, lyfts frågan om sambanden mellan teori och praktik, teori och empiri återigen fram (jfr Varkøy 2001; Johansen 2003, s. 64; ovan s. 28ff).

Varkøy (2001, s. 73) säger att risken med olika kategorisystem är att den praktik de refererar till förändras. När terrängen blir annorlunda måste kartan ritas om, vilket motiverade Reimer att 1997 omarbete sin musikfilosofiska modell. Från kategorierna absolut formalism, absolut expressionism och referensialism (Reimer 1989, s. 14) diskuterar Reimer (1997, s. 9ff) senare kategorierna formalism, praxialism, referensialism och kontextualism. Till de nya sätten att se på musikens värde – praxialism och kontextualism – antyds även att referensialismen kan betrakta värden utanför de musikaliskt och estetiskt unika. Referensialismen har utvecklats i en icke-estetisk riktning som även kan inrymma instrumentella värden. Reimer (ibid., s. 14) säger att sådana är de som härrör från umgänget med musik, men som får icke-musikaliska konsekvenser, exempelvis sociala förmågor, framgång i andra skolämnen eller ökad kritisk kompetens.

Musikens kontextuella värde

En kontextualiserad musikförståelse som beskriver människors förhållande till musik som handling och samvaro, införlivar enligt Reimer (1997, s. 15) element från såväl formalism, praxialism som referensialism och är därför den minst koncisa av de fyra musikfilosofiska positionerna. Reimer menar att musikaliska produkter och deras expressiva uttryck (formalismens fokus), precis som den praxiella filosofins konsekvenser i musicerandets traditioner och värderingar, alltid uppträder i en kontext av kultur och tid. Även referensialismens båda dimensioner som de beskrivs i Reimers reviderade musikfilosofi – musik som kommunikation eller instrumentellt värdefull – är lokaliserade i tid och miljö. Bäst förklaras kontextualismen utifrån dess idéer om musikens värde i ett kulturellt samspel:

In the contextualist view, the sociocultural functions of music are the focus of attention. What matters most about music is its status as a means of cultural/social engagement. Music is, first and foremost, a playing out of, or manifestation of, or aural portrayal of, the psychological, emotional, political and social forces of the human context in which it exists (ibid., s. 15).

I kontextualismen fokuseras musik som ett medel för att delta och interagera med eller mot kulturella traditioner och värderingar. Sociala och emotionella erfarenheter formar värderingar, traditioner och förhållnings-sätt, oberoende av om vi är musiker, kompositör eller lyssnare. Genom musikaliska och kulturella erfarenheter kommenterar, tillägnar och oppo-nerar sig individen, med och mot, en särskild kultur (jfr Hall & du Gay 2002, s. 4f). Musikens värde är därför att den är en sociologisk och ideo-logisk del av ett samhälles pågående liv. Detta behöver dock inte inne-bära att musik enbart representerar eller reflekterar människors värde-ningar och attityder. I och genom musik influeras och interagerar män-niskan med sin omgivning och kultur, en kultur som därmed i sin tur kommer att förändras (Swanwick 1999, s. 24; jfr s.52). Frith (2002) an-ser att det inte är tillräckligt att studera vad musik säger om en grupp människor eller att enbart förklara musikaliska företeelser genom att lyfta fram sociala eller etniska faktorer. Musik och kulturell kontext hör sam-man, men det är ett samband i flera riktningar, där musiken även har ett eget liv. För att förstå varför musiken kan flytta från en plats till en annan och ändå fungera, behöver vi studera hur musik ger upphov till värde-ningar och formar människors identiteter (ibid., s. 108ff).

Precis som Elliott hävdar Small (1998) att det är den mänskliga hand-lingen i dess vidaste mening som är det centrala inom musikbegreppet och att musikens värde ligger i musikaliska handlingar av alla former. Aktiviteter som komponerande, framförande, lyssnande och sjungande i samverkan med miljö och mänskliga relationer benämner Small ”musicking”. För att förstå innebörden av olika kulturföreteelser och hur denna kan skifta från individ till individ eller mellan olika sociala och kulturella grupper måste hela den musikaliska situationen studeras (ibid., s. 130ff; jfr Stålhammar 2004, s. 130ff).

It is only by understanding what people do as they take part in a musical act that we can hope to understand its nature and the function it fulfills in human life. (...) We could say that it is not so much about music as people musicking (Small 1998, s. 8f).

Att den kontextuella aspekten alltid är ett viktigt inslag i vad Brändström (1999) benämner musikrelaterad erfarenhet behöver inte innebära att musiken i sig är oviktig. För att utveckla musikalisk kunskap behövs musikaliska aktiviteter, aktiviteter som sker i kommunikation med mu-sik, subjekt och andra människor.

Smalls kontextuella syn på människans ”musicning” innebär inte att detta enbart är knutet till den konkreta och den sociala miljön. Människors musikaliska upplevelser och val är också individuella emotioner. Vilka reaktioner olika musikstycken eller låtar framkallar, handlar både om vår biografiska och kulturella bakgrund. Vår perception och tolkning av musiken finns i skärningspunkten mellan musikupplevelsens flera nivåer: musikaliska strukturer, våra egna erfarenheter, preferenser och fantasier.

Det som for en menneske oppleves som avspennende, for eksempel en hardrock-ballade, får naboen til å gå fra konseptene (Ruud 2001, s. 131).

Att delta i ”musicning” i Smalls uppfattning innebär att tanke, handling och erfarenheter är intimt sammanlänkade. Alla musikaliska aktiviteter – oavsett om deltagaren lyssnar, musicerar, sjunger, dansar eller säljer konsertbiljetter – är knutna till mänskliga relationer. Alla medverkande prövar och skapar genom en social konstruktion av mening sin identitet (Small 1998, s. 142). I denna existentiella process formas inte enbart vardagliga relationer, utan även de vi önskar få uppleva:

During musical performance, any musical performance anywhere and at any time, desired relationships are brought into virtual existence so that those taking part are enabled to experience them as if they really did exist (ibid., s. 183).

På detta sätt handlar ”musicning” om mänskliga narrativ och musikaliska erfarenheter kan värderas och associeras till livskvalitet och glädje.

Till följd av ett synsätt där musik betraktas som en kontextuell företeelse, har ibland hävdats att ”det estetiska” inte ska studeras som ett avskilt, särskilt värde, utan att det är kritik och reflektion över hur exempelvis konst, reklam, film eller musik formar *och* uttrycker människors erfarenheter, som bör prioriteras (jfr Frith 2002b). Det problem som Reimer (1997) ser med denna hållning är att den i sin extrem kan hävda att musik inte existerar som ett eget, identifierbart fenomen. Reimer säger att uttalanden i dessa riktningar är intressanta, provocerande och till viss del övertygande. Den kulturella kontexten *är* väsentlig för hur vi uppfattar vad musik är och hur den värderas. Men allt detta har ändå att göra med något som faktiskt går att urskilja som fenomenet musik (ibid., s. 16).

Såväl debatten mellan Reimer och Elliott som deras individuella åsikter har kommenterats av flera forskare. Spychiger (1997) menar, precis

som Varkøy (2001), att skillnaderna mellan de positioner som Reimer diskuterar och Elliotts praxialism inte är så stora som Elliott vill få oss att tro. Visserligen skiljer sig Reimers och Elliotts mening åt i fråga om musikens inre respektive yttre värde, men effekterna av Reimers ”estetiska erfarenhet” är förvånansvärt snarlika de som Elliotts ”musicianship” kan leda till. Båda talar i termer av vitalisering, självkänedom och flow (Spychiger 1997, s. 34ff). Diskussionen om estetisk teori och praxialism fortgår, till exempel inom MayDay Group⁷ (jfr Regelski 2003).

Musikens funktioner

Även om alla människor i alla kulturer har någon form av förhållande till musik och vi relativt okomplicerat kan säga att musik engagerar oss emotionellt och intellektuellt som utövare, skapare eller lyssnare, har musiken en rad olika funktioner för skilda individer, grupper och kulturer (jfr Fagius 2001, s. 10ff). Estetisk eller musikalisk verksamhet har beskrivits i termer av något som används som tidsfördriv, för karaktärsdaning eller som medel till kunskap. Musikens funktioner kan vara såväl användbara och pragmatiska, som andliga och ideologiska (Varkøy 1996, s. 112ff).

Diskussionen om varför människor ska ägna sig åt – eller ägnar sig åt – musik, går tillbaka till antikens etoslära, då tänkare som Platon och Aristoteles formulerade idéer om musikens förmåga att påverka lyssnarens karaktär i positiv eller negativ riktning. Begreppet ”musikens funktion” som vi uppfattar det sedan 1700- och 1800-talen, kan relatera till både musikens yttre, sociala mening och till musikens inre, estetiska funktion. I vissa sammanhang åtskiljs därför musikens *användning* och musikens *funktion*. Olsson (1993, s. 141ff) definierar musikens användning som de fysiska och konkreta funktionerna i till exempel dans och marsch, medan musikens mentala och ideologiska innebörder benämns funktion (jfr Merriam 1964, s. 209ff). Varkøy (2001, s. 18) ser båda aspekterna som två sidor av samma sak, i oavbruten utväxling med varandra. Oavsett om musiken används medvetet eller omedvetet, om musikens funktion diskuteras utifrån både eller endera det estetiska objektet och/eller den konkreta situation musiken förekommer i, uttrycker det något om en musikpedagogisk syn. Inte heller i det följande görs någon principiell skillnad mellan musikens sociala användning eller dess inre, estetiska funktion. Både musikens pedagogiska och generella betydelse för människor kommer att beröras. Däremot redogörs för musikämnets möjliga legitimeringsgrunder huvudsakligen separat, även om denna diskussion kan knytas till såväl funktioner av musiken själv, praktiska och sociala

dimensioner som allmänna, pedagogiska uppdrag. För en närmare framställning av musik som undervisningsämne behövs ett förenande av didaktiska, sociala och estetiska synsätt.

Med ambitionen att anlägga ett bredare perspektiv reviderar Varkøy 2001 sin egen tidigare (1996) systematiseringen av musikens funktioner. Den tidigare genomgången av musikpedagogikens idéhistoria och musikämnets legitimeringsgrunder kompletteras med tankegångar rörande musik ”utanför skolans väggar”. Med referenser till bland annat Even Ruud (1997), Erika Funk-Hennings och Hermann J. Kaiser (båda 1986, I: Varkøy 2001) organiseras historiskt och socialt konstruerade kategorier av musikens funktioner:

1. Musikkens funksjon som erkjennessvei/middel
2. Musikkens personlighetsdannende funksjon:
 - a. Musikkens dannende og etiske funksjon
 - b. Musikkens identitetsskapende og -støttende funksjon, herunder musikkens funksjon i etableringen av kulturell og sosial kapital
 - c. Musikkens sosialt oppdragende funksjon
 - d. Musikkens funksjon som uttrykksmiddel
3. Musikkens konkrete nyttefunksjon for
 - a. generelle pedagogiske bestrebelser
 - b. andre skolefag
4. Musikkens terapeutiske funksjon
5. Musikkens rekreasjons-/underholdningsfunksjon (Varkøy 2001, s. 19f).

Idén om musik som väg till kunskap och bildning innefattar i sig en rad olika formuleringar och föreställningar. Vad som skiljer olika tänkare åt är problemet om *vad* man kan lära och förstå genom musik. Ett metafysiskt perspektiv säger att vi genom musik kan få insikt i tillvarons djupaste mening och därigenom bildas som människor. Denna andliga aspekt företräds bland andra av Platon som menade att det musiska, tillsammans med religionen, skulle gagna karaktärsutvecklingen i den kollektiva fostran och bildningen av barn och unga, eftersom musiken tränger in i själen och gör människan ädel (Varkøy 1996, s. 18ff). För romantikens tänkare, som exempelvis Arthur Schopenhauer, ansågs konsten kunna hjälpa människan att fånga det ofattbara. Bakom den fysiska, påtagliga världen antogs tillvarons mening, viljan till liv, ligga. Eftersom denna törst efter liv aldrig kan bli helt stillad förorsakar den människan ett stort lidande, varför hon måste sträva efter att övervinna livsviljan för att kunna uppgå i en större helhet. Ett sätt för människan att befria sig

från livets smärta var genom den insikt musiken uppenbarade av tillvarons innersta väsen (ibid., s.49f). Ett mer jordnära, människocentrerat perspektiv åskådliggörs av Reimer, som tänker sig att vi genom musiken kan lära känna oss själva (Varkøy 2001, s. 15).

Även tanken om att musicerande kan åstadkomma gemenskap och sammanhållning finns redan hos Platon, men uttalas också av musikpedagogen Hans Georg Nägeli i början av 1800-talet. Nägeli framhöll att musikundervisningens mål är att framkalla människokärlek och gudsfruktan. Musikens socialt fostrande funktion återfinns också i Friedrich Fröbels tankar om barnet som skapande individ (Varkøy 1996, s. 46f). Musikens kommunikativa karaktär innebär att skapande, genom exempelvis improvisation, utvecklar människors självkänedom och förmåga till ett personligt uttryck. Carl Orff diskuterar det musikaliska skapandet, men har elevens personliga utveckling i centrum. De teoretiska överväganden han gör uttrycks genom andras texter, medan han själv främst gör metodiska reflexioner och endast sparsamt diskuterar musikens väsen och funktioner (Ruud 1996, s. 61ff).

Musiken som väg till kunskap, bildning och uttryck innehåller alltså både ett människocentrerat fokus där individens behov och intressen ska tillvaratas för personlighetsutvecklingen, samtidigt som idéer inom Varkøys andra kategori (se s. 58) kan sträva mot socialisering och anpassning. Genom tankar om musikens förmåga att öva upp kreativitet, koncentration och vidsynhet, kan musikens funktion i pedagogiska sammanhang få ett generellt pedagogiskt värde. Knutet till det sociala och kulturella livet finns även musikens funktion som markering och formande av individens identitet. Varkøy menar att denna betydelse är av senare datum och refererar till Even Ruuds forskning (1997). Frågor kring interaktion mellan musik eller kultur och identitet ur ett brett perspektiv – sociologiskt, estetiskt, psykologiskt och pedagogiskt som rörande alla slag av lärande – är dock omfattande och även om riktningarna, särskilt sedan 1980-talet, har förändrats, har identitetsforskningen långa traditioner (se vidare Hall & du Gay 2002; Lundberg *et al.* 2000; Macdonald, Hargreaves, & Miell 2002).

Musikens positiva inverkan på inlärning i andra ämnen handlar om jämförelsevis konkret nytta. Idéerna återfinns genom hela den musikpedagogiska idéhistorien, från sångens tjänande roll för kyrkans dogmatik och moral till våra dagars diskussion om musikens effekter på inlärning (Varkøy 1996).

Varkøy (2001, s. 16) skiljer delvis på musik som rekreation och underhållning. Medan underhållning kan vara rekreation, kan rekreation inne-

bära något mer terapeutiskt i vid innebörd. Musikens terapeutiska funktion har många dimensioner och en lång historia. Ruud (2001) menar att de medicinska erfarenheterna av musikupplevelsernas fysiska och mentala spår är omtalade långt tillbaka i historien och i de flesta kulturer. Musikens styrka, säger Ruud, är att den berör områden i kropp och känsloliv på ett sätt som inte verbalspråket förmår. Musikterapi som egen profession har under det senaste halvsekleet vuxit över hela världen och omfattar målsättningar för bättre hälsa och livskvalitet på en mängd nivåer. Aspekterna diskuteras vetenskapligt inom såväl medicin, sociologi som antropologi. Musik för hälsa och livskvalitet inbegriper inte enbart musikens läkande kraft i snäv fysisk, medicinsk betydelse, utan även som ett sätt att hjälpa människor till vitalisering och handling. På ett vardagligt plan kan musik inverka positivt på människors livssituation genom att musik används för att förändra sinnesstämningar och skapa relationer (ibid., exv. s. 64f, jfr DeNora 2000).

Avslutningsvis påpekar Varkøy (2001) att den kategoriseringsmodell han presenterat inte är konstant eller hierarkisk, men att uppställningen ändå visar på fem huvudlinjer i samtal omkring musikens funktioner: Musik som rekreation/underhållning, bildning, kunskap, terapi och som konkret nytta för pedagogiska strävanden. Varkøys behandling av musikens funktioner bygger på hans strävan att relatera musikfilosofisk diskurs till musikpedagogiska föreställningar. Därför betonar han ännu en gång att man i analys rörande musikämnets legitimeringsgrunder (se s. 66) måste vara medveten om att den musikpedagogiska praxisen principiellt är kategoriöverskridande (ibid., s. 20).

När Nielsen (1998) behandlar musikens funktion grundar han denna i en djupgående utläggning om musikens mening och huruvida den går att finna i musikens inre struktur eller i dess refererande till något utom-musikaliskt. Argumenteringen leder fram till åsikten att den estetiska funktionen är överordnad alla andra och Nielsen säger att åtskillnaden mellan musikens inre, estetiska funktion och dess yttre, sociala funktion är alltför skarp. Istället anser han att det finns en stark förbindelse mellan musik/musikaliska objekt och mänsklig medvetenhet och kunskap. Nielsen poängterar dock att detta sätt att betrakta estetisk upplevelse förutsätter en bred och nyanserad syn på konst och musik. Ett synsätt som inte implicerar något exklusivt, rörande sofistikerade musikaliska strukturer enbart tillgängliga för dem som har tid, förmåga eller ”god smak”. Estetisk upplevelse kan istället karaktäriseras som ”kunskap i handling”, eftersom den strävar mot en förståelse av oss själva och av världen. I en sådan förståelse av det estetiska objektet kan visserligen den

estetiska verksamheten betraktas som ett medel till något annat. Å andra sidan finns kunskapen, det som kan förstås och uppfattas, i det estetiska objektet. Mellan musik som estetiskt fenomen och människor som estetiskt upplevande och handlande individer finns en korrespondens.

Nielsen systematiserar musikens funktioner i följande kategorier:

- Estetisk funktion
- Underhållningsfunktion
- Praktisk funktion (bruksmusik: exv. reklam och dans)
- Politisk funktion (hyllningsmusik, protestsånger)
- Socialiserande funktion (identitetsfaktor för grupper eller miljöer eller åldersgrupper)
- Religiös eller rituell funktion
- Terapeutisk funktion

(ibid., s. 142ff).

Att betrakta musikaliska objekts mening och funktion i relation till musikaliskt handlande individer, genererar enligt Nielsen både särskilda perspektiv och svårigheter för den musikpedagogiska verksamheten. Han menar sig inte ha löst dessa problem, men däremot att ha identifierat problemens karaktär (ibid. s. 128f).

Frågorna omkring de estetiska objektens karaktär, mening och väsen i interaktion med ett allmänt eller konkret subjekt – tankar som överensstämmer med en fenomenologisk tradition – kan inte ges utrymme här (jfr Kaiser 1999). Däremot kan faktiska, existerande subjekt (exv. musiklärare) ha en förståelse av, och ett förhållande till, musikaliska objekt eller upplevelser som tillsammans med historiska villkor – hermeneutiskt förbundna med såväl individ, objekt som situation – påverkar den musikpedagogiska praxisen. Därför återkommer tankar om ”musik som objekt” i det följande enbart i anslutning till musikpedagogiska konsekvenser.

Musik som undervisningsämne

I inledningen av detta kapitel antydde några av musikens möjliga dimensioner sett i relation till undervisning och pedagogisk praktik. Jag har hittills försökt skissera tänkbara samband mellan musikdidaktiska, -pedagogiska och -filosofiska konceptioner vid tolkningar av musiklärarens syn på musik, oberoende av om diskussionen fokuserar på musik som objekt, erfarenhet eller undervisningsområde. Jag har också presenterat gymnasieskolan sett utifrån, som en institution, och den kursplanetext som är aktuell. Trots att en musikvetenskaplig diskussion om musika-

liska verks mening har utelämnats, står det förhoppningsvis klart att fenomenet musik är ett gränslöst område för samtal och forskning. I ett möte mellan detta fenomen och en pedagogisk praktik, där musikaliska konnotationer spelar mot mänskligt formulerade ramfaktorer, såväl direkt som indirekt, uppstår särskilda diskurser om kunskap, undervisning och skola. Eller annorlunda uttryckt: företeelsen musik möter förväntningar från elever, lärare och samhället i stort. Frågan blir i dessa sammanhang vilka egenskaper den musikaliska kunskapen har och vilka faktorer som kan anses vara centrala i musikundervisningen. Vilka betingelser och möjligheter har undervisningsämnet musik?

Musikundervisningens didaktik

Didaktikbegreppet

Utan att gå alltför djupt in på didaktikens vetenskapsteoretiska område, är det ändå behövligt att enkelt presentera olika sätt att uppfatta begreppet didaktik.

Begreppet didaktik är av tyskt ursprung och har i de nordiska länderna en lång tradition även om betydelsen varierar, medan termen inte används i de anglosaxiska länderna eller Frankrike (Kansanen 1997, s. 146). Olika definitioner av didaktik framförs ofta som skillnaden mellan två huvuduppfattningar, en snävare och en vidare. Den snäva definition skiljer mellan didaktik, som svarar på frågan om undervisningens *vad*, och metodik, som svarar på frågan *hur*. I denna avgränsning handlar didaktiken om undervisningens innehåll. En vidare bestämning av didaktik inbegriper också frågor om *vad, varför, till vad* och *vem*. Jank & Meyer (1997a, s. 17) menar att didaktiken handlar om vem som ska lära sig, vad/när/var/hur/varför/med vem, genom vad och för vad man ska lära sig. Om didaktiken betraktas som teorier om undervisningens och inlärnings praktik, innebär det att den inte enbart omfattar skolans undervisning. En rad inlärningsprocesser på det musikpedagogiska området sker utanför skolan och de traditionella institutionerna. Därför kan ett musikdidaktiskt begrepp också knytas till de praktiska, pedagogiska handlingar som sker inom privatundervisning eller studieförbund (Hanken & Johansen 1998, s. 17). Även när Uljens (1997) diskuterar allmän-didaktisk teori påpekas att denna kan och bör vara giltig för olika slag av undervisningssituationer, såväl i den institutionaliserade skolan som i pedagogiska aktiviteter utanför densamma. Uljens menar att ett språk som hjälper oss att tala om och utveckla undervisningsverkligheten är nödvändigt, men frågar sig om det är möjligt att finna ett språk och ett

perspektiv som är rättvisande för samtliga områden. Därför försöker han utveckla en teori som han benämner skoldidaktik. Uppgiften för en sådan didaktik är att klargöra villkoren för undervisning i skolan och kan innehållsligt även ses som ett delområde av den allmänna pedagogiken. Uljens anser att det i den didaktiska forskningen finns tre nivåer som styr utvecklingen av teorier, betraktat utifrån vems perspektiv som ska utveckla ny kunskap. Intresset för läroplaner och bildningens innehåll – oavsett om det är politisk kontroll eller eleven som står i fokus – genererar teorier om den statliga och kommunala nivån. I lärarutbildning anses didaktiska teorier vara centrala för utveckling av lärares egna didaktiska handlande och i klassrumsdidaktik är uppmärksamheten riktad mot skolvardagen och den konkreta pedagogiska processen (ibid., s. 166ff).

Nielsen (1998, s. 19ff) baserar sin didaktikdiskussion på vad som även han betecknar en snäv och en vid definition. Nielsen anser dock att det inom den snäva avgränsningen ryms överväganden om undervisningens mål (*till vad*) och motiv (*varför*). Didaktik i den vidare förståelsen så som Nielsen beskriver den, innefattar därtill tankar om metod (*hur*), genom vad (*medel*) och *var*. I båda definitionerna finns frågor om *vem* som ska lära sig och hur relationen mellan elev och lärare ser ut. Nielsen placerar den snävare betydelsen av didaktik till en bildningsteoretisk tradition där det talas om elevens förutsättningar (jfr Hopmann 1997, s. 201). Den vidare definitionen emanerar enligt Nielsen (1998) ur en kunskapsteoretisk tradition där eleven uppfattas som aktivt medbestämmande och elevens individuella och sociokulturella förutsättningar är centrala. I bildningsteoretisk litteratur definieras didaktik i riktning mot ”teorier eller läran om undervisningens innehåll” och inom den kunskapsteoretiska traditionen mot ”teorier eller läran om undervisning”. Nielsen säger att didaktik vanligen refererar till båda dessa områden, men påpekar att den avgränsning som görs får teoretiska implikationer. Även om spörsmål om metod, organisation, medel och elevhänsyn alltid är viktiga, menar han att det är en underordnad kategori och ställer sig tveksam till att föra dessa till diskussioner om undervisningens innehåll och överväganden. Nielsen exemplifierar med sång i musikundervisningen som kan vara både ett medel (en metod) och ett mål, vilket samtidigt innebär att den är ett innehåll. Huruvida sången är det ena eller det andra, eller både och, är ett didaktiskt beslut. För att diskutera argument och planering av undervisning menar Nielsen att den tydligaste definitionen är den snäva definitionen av didaktik, som enligt honom innebär *vad, till vad* och *varför* (ibid., s.19ff).

I en generell, vetenskapsteoretisk diskussion om musikundervisningens innehåll är problemställningar omkring vad, till vad och varför omfattande nog. Emellertid, för att förstå relationen mellan specifika lärares praktik och subjektiva reflektioner finns en möjlig teoretisk nivå av föreställningar som inbegriper undervisningens metoder och hänsyn till eleverna. Didaktik betecknar därför i denna studie planering och beslut om undervisning i sin vidaste tolkning. Reflektioner som *kan* vara vetenskapsteoretiskt grundade, men inte behöver vara det.

Ämnesdidaktiska utgångspunkter och legitimeringstänkande

Det sätt som musklärare tänker om undervisningens innehåll relaterar inte enbart till något som skulle kunna vara ämnets specifika didaktik. Dessa överväganden kan påverkas av flera områden, såväl generella kunskapsteorier som musikvetenskapliga, konstnärliga, teoretiska och/eller hantverksmässiga tankar och idéer (Nielsen 1998, s. 31).

Många pedagoger, inte endast musklärare själva, har en benägenhet att uppfatta musikämnet som unikt och olikt andra ämnen (ibid., s. 35). Med sådana föreställningar riskerar ämnet att uteslutas från möjligheten att delta i generella pedagogiska och didaktiska diskussioner. För att se om det finns kriterier och avsikter gemensamma för undervisning i allmänhet som också är användbara i musikdidaktiska sammanhang, diskuterar Nielsen fyra grundpositioner. Intentionen är att skapa en didaktisk bas för reflektioner som i sin tur kan leda till bättre förståelse för det egna ämnet. Även om uppfattningarna inte är helt jämförbara, menar Nielsen att de på en överordnad nivå kan vara konkretiserande för flera ämnens didaktik. De fyra ståndpunkterna utesluter inte varandra, utan kan i undervisningsplaneringen komplettera varandra. Nielsen benämner dessa:

- Ämnesdidaktik med förankring i basämnet (förkortat basämnesdidaktik)
 - Ämnesdidaktik med förankring i vardagserfarenhet (etnodidaktik)
 - Ämnesdidaktik med förankring i samhällsproblem (kritisk didaktik)
 - Ämnesdidaktik på antropologisk grund (existensdidaktik)
- (ibid., s. 36, anm. förf. översättning).

Basämnesdidaktiken innebär att undervisningen hämtar sitt innehåll, sina principer och begrepp från ett eller flera underliggande basområden. Nielsen tydliggör relationen genom att exemplifiera med undervisningsämnet fysik, vars basämne är det akademiska ämnet fysik. Den vetenskapliga kunskapen om fysikens begrepp, systematiseringar och beskrivningar hjälper, utan att helt styra, fysik som ämne i skolan. Motsvarande veten-

skapsorienterade position skulle överförd till musikundervisningen innebära ett starkt samband med musikvetenskapens strukturer och teorier. Att detta inte är självklart, eller åtminstone inte det enda fundament musikdidaktiken vilar på, är uppenbart. Kriterier för undervisning i musik utformas även efter andra grundpositioner som exempelvis konstarten och hantverket musik (ibid., s. 104).

Som kritik mot en alltför vetenskapscentrerad undervisning, med stark betoning av de intellektuella sidorna i utbildningen, växte etnodidaktiken fram under 1980- och 90-talen. Här menar man att mer hänsyn måste tas till icke-verbal kunskap och till elevernas vardagserfarenheter. Positionen kan betecknas som mikrokulturellt orienterad, eftersom hänsyn till lokala traditioner och subkulturer är viktiga. Etnodidaktikens övergripande uppfattning beskrivs av Nielsen som demokratisk, då företrädare anser att alla elever från skilda kulturer eller delkulturer ska kunna tillägna sig utbildning på sina egna villkor. Därigenom skapas en handlingskompetens för aktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle. Uppfattningen leder till didaktiska begrepp som ”differentiering” och ”handlingsorientering”. Intresset för vardagserfarenheter har medfört att verksamheter och ämnen som inte omedelbart hänsyftar på en vetenskaplig ämnes-tradition, till exempel estetiskt och praktiskt innehåll, har betonats. Inom musikämnet har resonemangen om finkultur och vardagskultur varit framträdande. Etnodidaktiken är sammanfattningsvis sociokulturellt orienterad, har vardagserfarenheten och dess begrepp i centrum, undervisningen kommer därför att präglas av handling, kompetens och samspel mellan lärare och elev.

I en kritisk didaktik bestäms undervisningens innehåll med utgångspunkt i den moderna världens ekologiska, ekonomiska och demokratiska kris. Eleverna ska utbildas för att klara de utmaningar som människan står inför och enskilda ämnen blir medel för att hantera dessa stora teman. Positionen har en moralisk, etisk karaktär efter – som den allmänna pedagogiska strävan bygger på tanken om ett gemensamt globalt ansvar och kan därför betecknas ”makrodidaktisk”. Denna benämning innebär inte att positionen utgör en motsats till den mikrodidaktiska etnodidaktiken, då de kan generera liknande undervisning. Båda inriktningarna är kritiska, samhällsorienterade och engagerade i demokratins utveckling.

En antropologisk position baserar didaktiska val på grundläggande villkor för människans existens. Fokus ligger på en frågande, menings-sökande och tolkande människa. Att fråga sig vad människan är, innebär att inga svar är givna för all framtid, vilket i ett pedagogiskt samman-

hang leder till en ständig aktualisering av frågor omkring undervisningens innehåll. Den antropologiska didaktiken vilar på teorier från filosofisk antropologi, vilken uppstod på 1930-talet som en reaktion mot en alltmer fragmentiserad syn på människans väsen. Skilda ansatser – exempelvis sociologiska, psykologiska, biologiska – bidrog med olika delförklaringar av vad det innebär att vara människa, förklaringar som den filosofiska antropologin tog hänsyn till, men hade ambitionen att sammanföra till en övergripande förståelse. Genom att studera mänskliga livsyttringar så som de framträder och manifesteras genom symboler för oss i livsvärlden, antas det gemensamma och allmänmänskliga kunna upptäckas. På så sätt kan en antropologisk position även hjälpa till att finna en allmän syn på undervisningens generella uppdrag. Ett filosofiskt antropologiskt område är till exempel forskningsstudier av förhållandet mellan känsla och förnuft. Att vara människa är att vara kännande och skapande, varför konstnärliga och musikaliska uttryck ses som fundamentala livsyttringar inom denna position (ibid., s. 31ff).

Sett i ljuset av de fyra ovan antydda grundpositionerna, handlar musikdidaktiska överväganden om på vilket sätt ämnet kan bidra till att realisera skolans generella pedagogiska uppdrag. Problemet grundar sig på frågor om bildning och vilken slags kunskap och grundsyn vi önskar ska karakterisera vårt samhälle. Relationen mellan en överordnad kunskapsyn och pedagogiska överväganden realiserade i det konkreta ämnesinnehållet kan benämnas *legitimeringsproblem*. I allmän didaktisk diskussion refererar begreppet vanligen till beslut om undervisningens mål, metod och innehåll. Lärare behöver kunna rättfärdiga sina beslut och avsikter inför elever, skolledning och föräldrar. Ett sätt är *legitimering genom beslutsprocessen*, där den enskilde läraren menar att eleverna måste acceptera läroplanens mål eftersom riktlinjerna är utformade på central nivå och enligt demokratiska principer. Ett annat sätt är genom *diskursiv legitimering* då läraren argumenterar och försöker förklara sina beslut rörande mål, innehåll och metod (Jank & Meyer 1997b, s. 69f). Dessa mer konkreta frågor gäller även för musikämnet, men därutöver finns problem rörande hela det musikpedagogiska fältets existensberättigande. Nielsen menar att det i takt med musikämnets frigörelse från kyrkan har uppstått en legitimeringskris som fortfarande pågår (Nielsen 1998, s. 73). Att musikämnets plats i skolan inte är självklar och att dess villkor i olika former inte är de bästa, finns beskrivet i flera forskningsstudier (se exv. Bladh 2002, s. 289ff; Bouij 1998, s. 229ff). Ibland hävdas att musiklärare är dåliga på att argumentera för sitt ämne (Hanken & Johansen

1998, s. 161) och emellanåt att deras tro på vad ämnet kan åstadkomma är alltför pretentiös och vidlyftig (Nielsen 1998, s. 71f). En omedveten praktisk yrkest teori kan vidareutvecklas genom reflektioner kring den didaktiska bas Nielsen presenterat (se s.64), men även mer eller mindre spontana legitimeringsargument tar ofta sin utgångspunkt i teoretiska diskurser (Hanken & Johansen 1998, s. 161ff). Att vara professionell musikpedagog innebär enligt Reimer (1989, s. 3) att ha en personlig, nyanserad och artikulerad syn på ämnets värde och uppdrag, men vanligare än att legitimera undervisningen utifrån en medvetet vetenskapligt förankrad kunskapssyn, är tankar om vad, varför eller vem musikämnet är bra för (Nielsen 1998, s. 73). Detta visade sig då Johansen (2003) intervjuade norska musiklärare om deras sätt att se på ämnet. Lärarna tog vanligen sin utgångspunkt i egna undervisningserfarenheter, medan åsikter mer sällan hävdades utifrån läroplanstexter, musikpedagogiska teorier eller retorik på en högre nivå (ibid., s. 376ff). Låt mig därför vända på perspektivet och se på några mer praxisnära grundantaganden för argumentering kring skolämnet musik.

Med antagandet om att musik har en inverkan på och betydelse för *samhället*, legitimeras musikpedagogisk verksamhet till exempel med nödvändigheten att utbilda nästa generations professionella musikerarbetare. Utifrån ett samhällskritiskt perspektiv kan musik bidra till att synliggöra och medvetandegöra eleverna i frågor som handlar om könsroller och medias användning av musik (Hanken & Johansen 1998, s.166f). Med hänvisning till den italienske musikforskaren och musikpedagogen Gino Stefani, diskuterar Ruud (1996) en vidgad bas för musikundervisning, en demokratisk musikpedagogik som har möjlighet att motarbeta individualism och konkurrenstänkande i skolan och istället stärka eleverna i en personlig och kritisk socialisering. Genom att behandla – via såväl dialog som musikaliskt skapande med utgångspunkt i elevernas vardag – olika musikkulturella värderingar, etniska och musikaliska uttryck, kan musikundervisningen anses ha möjligheter att förändra samhället mot större kulturell tolerans (ibid., s. 116ff).

Gestaltat i undervisningsämnet musik *kan* en uppfattning som sätter den kulturhistoriska betydelsen i centrum – musik är en del av vår kultur, alltså ska denna del av kulturen även finnas i undervisningen – leda till att konstnärliga produkter eller objekt prioriteras framför praktisk handling eller process. Kriterier för val av innehåll i undervisningen kan då formuleras utifrån tankar om vad som betraktas som ”klassiskt” i vår kultur. Sandberg (1996) menar att de lärare som formulerar musikämnets uppdrag i termer av ”bestående värden och ideal” är präglade av en

normativt estetisk syn på musik (ibid., s. 97). I musikundervisningen kan såväl innehåll som mål byggas upp kring föreställningar om det som brukar benämnas vårt *kulturarv*. Kulturarvet behöver överföras till nästa generation för att det ska kunna bevaras och dessutom bli en tillgänglig del i elevernas historiska medvetande. Det musikaliska arvet består inte enbart av en viss repertoar av klassiska stycken eller visor. Det består även av musikaliska aktiviteter och sätt att umgås med musik (Hanken & Johansen 1998, s.162f). I den svenska traditionen kan detta exemplifieras med körsång, som kan ha sin plats i utbildningen både för att bevara en viss repertoar och som en form för musicerande.

Med *människan* och *individ* i centrum, manifesteras bildningstanken i musik mot att bli ett medel för bland annat ökad kreativitet, koncentrationsförmåga eller som ett sätt att utveckla sociala förmågor (Nielsen 1998, s. 53ff). I en sådan diskurs kan, på en ämnesdidaktisk nivå, idéer som musikens värde och nytta för andra ämnen eller en meningsfull fritid lyftas in (Johansen 2003, s. 59). Även andra instrumentella värden – där inte musiken och det estetiska står i fokus – som exempelvis att utveckla motoriska eller fysiologiska aspekter eller att använda musik i terapeutiska syften, är vanliga legitimeringsargument. Undervisning som rättfärdigas utifrån elevens perspektiv kan även syfta till att medvetandegöra, utforska och artikulera känslor, sidor som andra skolämnen inte anses ha lika goda möjligheter att utveckla. Av en positiv syn på musikens betydelse för självuttryck, följer att musik bedöms kunna hjälpa till att forma personlig och kulturell identitet (Ruud 1996, s. 54; 1997).

Musiklärare lägger vikt vid olika sidor av ämnet – elevens utveckling som människa, det musikaliska hantverket eller de musikaliska produkterna – men argumenterar oftast i sammansatta och flytande kategorier som inte lätt låter sig separeras. Därför menar många forskare att diskussioner som ”eleven eller musiken i centrum” är alltför förenklade. De överordnade konceptioner som denna fråga brukar diskuteras utifrån är skillnaden mellan en *antropologisk* respektive *estetisk* kultursyn (jfr Olsson 1993, s. 31f). Till båda kulturbegreppen associeras vanligen inte enbart frågor om huruvida eleven (kommunikativ syn på musik) eller musiken (normativt estetisk syn på musik) är i centrum för ämnesdidaktiska val (Sandberg 1996, s. 97). Diskussionen implicerar även olika musikaliska genrer. Inom det breda, antropologiska kulturbegreppet ryms gehörs- musik och populärkultur, inom det smala, estetiska den skriftligt traderade och institutionaliserade musiken. Sundin framför flera skäl till varför dikotomin är ofullständig och alltför förenklad. Bland annat anmärker han att Sandbergs modell, där fyra fält skapas av motpolerna normativ –

kommunikativ syn på musik, musik som medel – musik som mål, inte inbegriper elevernas estetiska värld och att estetiska situationer kan uppstå inom samtliga fält (Sundin 2003, s. 109). I Sandbergs studie (1996) framträder den problematiska relationen mellan färdiga kategorier och variationer i empiri, något som även nämndes inledningsvis i detta kapitel. En av Sandbergs analyskategorier sammanför musikundervisningens möjligheter att ge eleverna resurser för att uttrycka känslor och åsikter med tankar om att väcka intresse för musik som en del av kulturen. Sandberg benämner denna kategori ”kommunikativ syn på musik” (ibid., s. 93). Johansen (2003, s. 64) menar att kategorin har drag av Reimers kategori absolut expressionism (Reimer 1989, s. 28), men konstaterar att Sandberg inte knyter lärarnas tankar till en estetisk musiksyn.

Även Ruud (1996) framför kritik mot en förenklad debatt omkring musikundervisningens mål och medel, men hans invändningar bygger inte på ett generaliseringsproblem i forskningsprocessen, utan snarare på vad han menar karakteriserar musikämnet. Ruud säger att det i musikpedagogik alltid är frågan om musikens värde för människan, att undervisningen alltid rör både verksamhet *till* musik och *genom* musik (ibid., s. 33).

Musikämnets karaktär och kunskapsformer

Allmändidaktiska och bildningsteoretiska utgångspunkter är *en* del av musikämnets didaktiska förutsättningar. För att kunna diskutera dessa behövs emellertid även reflektioner kring vad som karakteriserar musikämnet; utifrån sina egna villkor och i förhållande till andra ämnesområden. Frågan rör vilka särskilda faktorer och resurser som är närvarande i musik som undervisningsämne.

Ovan nämndes relationen mellan undervisningsämnet musik och det vetenskapliga ”basämnet” musikvetenskap och att musikpedagogiska ämnestraditioner också präglas av såväl konstnärliga som hantverksmässiga aspekter. En central del av ämnets karaktär är att musik vänder sig till våra sinnen och till icke-verbala kunskaper. För att uppleva och förstå musik behöver vi inte koppla på vår kognitiva kunskap. Men för att vi ska kunna uppleva musik, måste den först skapas eller återskapas. Dessa musikaliska uttryck kan ha såväl vardagskulturell som konstnärlig status (Ruud 1996, s. 31ff). I båda dessa former är färdighetskunskapen, hantverksaspekten, viktig. Denna praktiska verksamhet innefattar ofta ett skapande inslag, varför skilda konstnärliga områden i skolan tidvis sammanförs till ”praktiskt estetiska ämnen”. Undervisningsämnet musik har dimensioner som i högre grad relaterar till praktisk musikalisk

verksamhet än till vetenskap. Att definiera konstbegreppet genom en relation till hantverksbegreppet och förklara konst som "människoskapade produkter" är en grov förenkling. "Konst" och "hantverk" gick skilda vägar redan under 1700-talet, samtidigt som ett annat, ännu i våra dagar olöst, problem visade sig: bestämningen av konst som praktisk eller teoretisk kunskap. Konstnären åstadkommer inte en omedelbart användbar produkt på det sätt som andra hantverkare kan göra, men produkten kan inte heller prövas utifrån teorier som gäller för vetenskapen. Resultatet av konstnärens arbete har uppstått med hjälp av redskap precis som hantverkarens. Men konstnärlig verksamhet är på samma sätt som vetenskaplig kunskap också avhängigt idéer (Liedman 2001, s. 85).

Musikämnets praktiska, hantverksmässiga och konstnärliga kunskapsaspekter står inte i omedelbar relation till intellektuell kunskap och är de som vid en hastig anblick kan få ämnet att framstå som markant skiljt från övriga skolämnen. Denna *ars-dimension* (Nielsen 1998, s. 106) är dock inte musikämnets enda. Många sidor av musik kan också belysas verbalt, inte minst i undervisning där vi vill erbjuda större förståelse och kunskap om musik. Till dem som invänder att detta är en omväg till musikalisk upplevelse (jfr s. 49f), säger Nielsen bland annat att benämningar är en förutsättning för kunskap och att samspelet mellan perception och kognition kan förhindra undervisningen att bli alltför ensidig. Som lärare behöver vi även ha en medveten och reflekterad föreställning om vad som är möjligt att göra i ämnet för att kunna diskutera didaktiska val. De kriterier som ligger till grund för den pedagogiska verksamheten bör därför inbegripa både *arsdimensionens* konstnärliga och hantverksmässiga samt *scientia-dimensionens* vetenskapsorienterade aspekter (ibid., s. 106ff).

Betraktas dessa olika aspekter som en positiv tillgång där ingen sida överbetonas, menar bland andra Nielsen att musikämnet kan medverka till en balans mellan praktisk, konstnärlig och vetenskaplig kunskap i skolan, både inom sig själv och i förhållande till andra. Musikämnet har på egen hand möjligheter att tillgodose flera dimensioner, men fyller även en funktion genom att det kan visa på lösningar att förena olika former av mänsklig kunskap. Att konstens, eller mer specifikt musikens, väsentligheter aldrig helt kan överföras till verbalt språk, innebär dock inte att de behöver utesluta varandra, utan är två kunskapsformer med möjlighet att berika varandra. Genom diskussioner och betraktelser kring en konstnärlig upplevelse kan "ett allt rikare grenverk av associationer" och "tanketrådar" skapas och därigenom utveckla nyanserade redskap för

att förstå kulturella uttryck. ”Konsten är ett kunskapsområde både för sina skapare och sina betraktare”, säger Liedman (2001, s. 75).

Motsättningen mellan praktisk och teoretisk kunskap är välkänd för verksamma lärare, inte minst inom de estetiska områdena. Även de som genom reflektion, djupa ämneskunskaper och insikter i andra humanistiska eller naturvetenskapliga ämnen försöker finna relationerna mellan icke-verbala och verbala uttryck, kan ha svårt att nå förståelse för vad som av andra betraktas som enbart praktisk kunskap. Vid intervjuer med bildlärare i gymnasieskolan, träffade jag Gunnar som undervisat i närmare 40 år. Gunnar beskrev sin syn på hur bildämnet förenar intellektuell och praktisk kunskap och hur mångfacetterat lärande kan utvecklas genom seende, reflektion och skapande. De argument han presenterade ligger nära de som både Nielsen och Liedman ger uttryck för, men trots ett långvarigt och medvetet arbete med att försöka höja statusen för hantverksmässig kunskap, kände Gunnar inte att han lyckats.

För den där teoretiseringen. För det *är* en teoretisering! Detta att det ska vara *fint*. Det är finare att prata om en sak än att göra den. Det har det alltid varit. Den kunskap som jag till äventyrs har representerat det är ju alltså, det är väldigt mycket den där sortens kunskap som hänger på erfarenheter eller mjuk kunskap. Det är omdöme. Mycket, mycket sådant. Det är inte så mycket formler. (...) Det där som inte vördas för någonting. Och det har jag alltid känt. Hela livet har jag känt motvinden av det! Jag har alltid stuckit upp näsan så fort det har nedvärderats så. Och det där går inte över. Det blir *värre!* Så tycker jag. Fast min utsikt härifrån tomten är ju begränsad (Georgii-Hemming 2004, s. 85).

För att se möjligheter till förenig av musikens olika sidor och kunskapsformer, menar Nielsen att vi måste få klart för oss att människan förstår sin ”verklighet” på flera sätt. Den intellektuella sidan hjälper oss att begreppsliggöra och uppfatta i relativt konkret form, men vi känner, upplever eller anar också andra dimensioner utan att kunna fånga dessa delar av verkligheten verbalt. En möjlighet att förstå det som ligger utanför den rationella verklighetsdimensionen är genom konstnärliga uttryck och även om vi inte är konstnärer, finns behovet hos oss alla. Att använda de konstnärliga ”objekt” som skapats av andra, kan öppna för förståelse för det vi annars bara anar (Nielsen 1998, s. 111). Med konstens hjälp kan vi människor med andra ord få kunskap om den kultur vi är präglade av, men samtidigt kan den vara en kanal för att utmana vårt sätt att förstå världen och oss själva (jfr Gefors 1993, s. 34ff; jfr s. 46f, 122f). I Liedmans diskussion om kunskapsbegreppet visas hur problematisk gränsen mellan praktisk och teoretisk kunskap är. Liedman hävdar att all

kunskap är praktisk, men skiljer på kunskapens *personliga* och *opersonliga* sida och säger att kunskap måste ha en *bärare* för att kunna överföras (Liedman 2001, s. 86f).

Om musik kan ha betydelse för att få kunskap om verkligheten eller omgivningen, innebär det inte enbart att göra det främmande bekant i konkret mening. I skolan kan musikpedagogisk eller estetisk verksamhet rymma en djupare potential för elevernas utveckling och identitetskapande.

Ett svar är att det estetiska skulle kunna bidra till att göra undervisningen lite mindre reducerande. Skolan domineras av en rationalitet som karaktäriseras av att det är de teoretiska praktikerna som har företräde. De gynnar främst ett abstraherande kunskapssökande och motsägelsefri kunskap. Det är en rationalitet som bäddar för en detaljplanerad och förutsägbar undervisning. Den blir i sämsta fall ytlig kunskapsförmedling och elevernas erfarenheter och kultur spelar mycket liten roll för arbetet. Skolan lär kort sagt eleverna att hantera saker lösryckta från sitt konkreta sammanhang. (...) Det positiva med den estetiska sfärens frihet är att den inte behöver sysselsätta sig med färdiga och förment beständiga kunskaper. (...) Det estetiska skulle i den här vida bemärkelsen inte stå i någon motsättning till förnuftet utan i stället i sig innefatta fantasi, känslor och intellekt. (...) En radikal estetik skulle inte utesluta det konfliktfyllda eller oförutsägbara. Den skulle kunna utmana konventionerna och vanetänkandet genom att främmandegöra sådant som vi uppfattar som självklart, vända på perspektiven och ställa saker och ting på huvudet (Thavenius 2002, s. 60f).

Vad ”praktisk kunskap” är för slags kunskapsform och vad den kan erbjuda, mer än ”stimulans” och ”kulturella upplevelser” diskuteras inte i gymnasieskolans läroplan (Lpf 94, s. 13). Inte heller diskuteras konstområdets möjliga kombination av praktisk och teoretisk kunskap, trots att citatet återfinns i samband med gymnasieskolans kunskapsmål. Snarare kan man i olika styrdokument finna diffusa, men kanhända välmenande, formuleringar om att praktisk kunskap har ett eget värde och att kunskapsbegreppet i skolan ska utvidgas (SOU 1992:94, s. 65ff). Johansen (2003, s. 43) menar ändå att de senaste tio årens forskning kring kunskapsbegreppet har utvecklat förståelsen också för musikämnet och den musikpedagogiska verksamheten. Johansen refererar bland andra till begrepp som ”tyst kunskap” (se exv. Molander 1993), ”professionskunskap”, ”situerad kunskap” och ”socialt konstruerad kunskap”.

Även Swanwick (1994) behandlar musikalisk kunskap med utgångspunkt i Polanyis (exv. 1983 [1966]) teori om tyst (*tacit*) och artikulerad kunskap (*explicit knowledge*) (jfr Rolf 1991). Under de senaste decen-

nierna har en omfattande litteratur vuxit fram som behandlar begrepp som praktisk och tyst kunskap, texter och studier som det inte är möjligt att ge utrymme här, men en anmärkning krävs ändå. Den svenska översättningen av *tacit knowledge* till *tyst kunskap* kan vara missvisande. Vad Polanyi åsyftade var inte tyst kunskap i en betydelse synonym med *silent*, utan det som ryms i uttrycket *tacit consent* (tyst samtycke). Tyst kunskap är därför inte detsamma som all icke-verbal kunskap. Polanyi illustrerar själv sin teori med exemplet om den skicklige pianisten som utan att behöva fundera, ögonblickligen hittar de tangenter notbilden anger. Skulle pianisten börja uppmärksamma vad han eller hon gör, finns risken att bli paralyserad och oförmögen att spela vidare. Men, detta är en rutinerad och erfaren pianist, som efter år av övning inte längre behöver reflektera över sina egna fingerrörelser eller pianospelets grunder på samma sätt som nybörjaren. Distinktionen mellan dessa omedvetna och medvetna fingerrörelser, är dock inte skillnaden mellan tyst och talande kunskap, utan mellan spontan och övertänkt. Detta exempel på tyst kunskap är en kunskap som har *tystnat*, till skillnad från den kunskap som varit och förblir tyst. I denna form av kunskap finns även en dimension som aldrig helt kan översättas till ord eller påståenden. Tyst kunskap omfattar den kunskap som inte uttalas, men som är ett villkor eller en förutsättning för det resultat som uppnås. Motsatsen till denna form av kunskap skulle kunna vara en kunskap som kräver vår odelade uppmärksamhet (Liedman 2001, s. 115ff).

Musikämnets övergripande kunskapsformer kan alltså samtidigt uppfattas förfoga över verbala och icke-verbala, rationella och emotionella, intellektuella och praktiska dimensioner.

Aktivitetsformer i musikämnet

Sammanförs ovanstående idéer om musikämnets funktioner, kunskapsformer och plats i ett generellt bildningsuppdrag, förstår vi att de sätt som elever kan komma i kontakt med musik på, är mycket olika. De aktivitetsformer som lärare har möjlighet att överväga kan grundas i musikens konstnärliga och estetiska (Reimer 1989), hantverksmässiga och praktiska (Elliott 1995) eller vetenskapliga dimensioner (jfr Nielsen 1998). Metoder och innehåll kan även föreslås utifrån instrumentella mål (jfr Ruud 1996) som anses rymmas inom ämnets potential. I somliga fall kan ämnesinnehållet bestämmas av de sätt som läraren önskar att eleverna ska få ägna sig åt musik, i andra fall kan aktivitetsformerna styras av det innehåll läraren anser ämnet bör ha. Didaktiska val i undervisningsämnet musik kan med andra ord styras av både musikaliska umgängesformer

och något som utgår från det musikaliska materialet (Nielsen 1998, s. 292).

Ytterligare en dimension är frågan om hur musikämnets aktivitetsformer påverkas av skolkontexten. I en jämförande studie, där svenska och engelska ungdomar tillfrågades om sina erfarenheter av musikämnet, menade båda grupperna att musicerandet tillrättaläggs för att passa i skolan. De svenska ungdomarna var positiva till att få ägna sig åt pop- och rockmusicerande, men kritiserade arbetsmetoderna, som enligt eleverna inte var utformade på det sätt de uppfattade som autentiska, medan de engelska ungdomarna kritiserade både form och innehåll (Stålhammar 2004, s. 104).

Även om olika musikaliska handlingar och upplevelser aldrig kan stå för sig själva, utan interagerar och hänger samman med varandra, menar Nielsen (1998, s. 294ff) att det finns fem *primära* kategorier som utgör musikämnets aktiva fundament. Han talar om *reproduktion* som inbegriper att utföra och återskapa – sjunga och spela – existerande musik. Genom *produktion* får eleverna skapa, komponera, arrangera och improvisera. Att ta emot olika ljudintryck och ge dem musikalisk mening benämns *perception* och med *interpretation* avses både att i reproducerandet ge en musikalisk tolkning och att analysera musik för att uttrycka denna förståelse – vanligen – via icke-musikaliska metoder. *Reflektion*, slutligen, handlar om att överväga, undersöka och att sätta in musik i till exempel historiska, sociologiska eller psykologiska sammanhang. Nielsen påpekar att de fyra första aktivitetsformerna beskriver umgänge *med* musik, medan reflektionen riktar sin uppmärksamhet mot förståelse *av* musik. En fördjupad diskussion om dessa fem sätt att vara musikaliskt verksam leder problemen vidare mot begrepp som kreativitet, gehörsmusik, muntlig tradition eller musikalisk perception, vilket i detta sammanhang inte kan anses motiverat. Denna text har inte heller diskuterat eventuella skillnader mellan lärande, värderingar, identifikation eller aktivitetsformer knutet till olika genrer eller miljöer. Hur musikaliska läroprocesser och preferenser ter sig beroende på dessa faktorer är tidigare diskuterat av flera forskare (se exv. Berkaak & Ruud 1994; Fornäs, Lindberg & Sernhede 1988; Gullberg 1999). Studier visar exempelvis att den musikaliska praxisen – formerna för att skapa, tolka och minnas – skiljer sig mellan vad som ibland benämns formell och informell utbildning, mellan gehörsbaserad och nottraderad musik (Georgii-Hemming 1998; Green 2001b). Även om rockmusiken kan förväntas utgöra basen för gymnasieskolornas musikundervisning – och frågor kring på vilket sätt förutsättningarna för denna musik förändras när den institu-

tionaliseras är intressanta – lämnas specifikt genrebundna problem åt sidan i detta kapitel (jfr Lilliestam 1995). Pop- eller rockmusik kan, enligt min mening, idag inte heller entydigt kopplas till ungdomskultur eller begrepp som subkultur. Såväl vuxna som unga kan ha ett (känslomässigt) förhållande till en rad genrer; inom såväl konstmusik, jazz, etnisk musik eller det som tidigare benämndes ungdomsmusik. Subkultur betecknar fortfarande kultur som avviker från majoritetens, men därför inkluderar det inte per automatik all rockmusik (jfr Nationalencyklopedien). Lärarna i denna studie har olika musikaliska erfarenheter, syn på musik och undervisning – somliga förbundna med genre – men dessa aspekter är möjliga att diskutera utifrån mer generella termer som exempelvis reproduktion och skapande, tradition och process, reflektion och analys eller didaktiska val (se ovan).

Hur formas och utvecklas musiklärares uppfattningar om ämnets innehåll och mål?

Att vara lärare i musik ställer krav på en mängd kunskaper och överväganden relaterade till yrkets pedagogiska och musikaliska områden. Tidigare forskning diskuterar exempelvis relationer mellan begreppen ”professionell” och ”yrke”. Min definition av att vara professionell innebär i denna studie att läraren försörjer sig genom undervisning i musik, men professionalism kan även beskriva kvalitén på yrkesutövningen, hur kunskap och färdigheter integrerat får konsekvenser för undervisningspraktiken (Colnerud 1995, s. 35ff; jfr Hasselgren & Lindblad 1986). Inom en yrkesgrupp eller en profession uppträder en ”ömsesidig social koordination” (Rolf 1991, s. 163) av vad som betraktas som kompetens i den yrkesrelaterade och praktiska kunskapen. Genom reflektion kan enskilda inom verksamheten, exempelvis lärare, både utveckla sin egen professionella kompetens och påverka hela professionens regelsystem (jfr Pembroke & Craig 2002). Forskning om professionalism och professionalisering kan därmed komma att handla om olika strategier för att höja yrkesgruppens status (Olsson 2002, s. 188ff).

Inom musikpedagogisk forskning har en infallsvinkel varit att beskriva musiklärares väg in i yrket i termer av socialisationsprocesser och rollidentiteter (Bouij 1998). Individens inre bild av sig själv skapas genom interaktion med andra och i samspel med kulturella och sociala villkor. En musiklärare kan ur detta perspektiv sägas bära på flera rollidentiteter – både som privatperson och som yrkesmänniska – som kan ligga både nära och långt ifrån varandra. Den professionella identiteten byggs exempelvis upp av tankar om kompetens, utifrån kommande förväntningar

och individens egna argument för vad som är önskvärt i yrket (ibid., s. 83). Bouijs studie visar bland annat att utbildningen till musiklejare gynnar roller som stödjer sig på musikaliska färdigheter, medan stöd för en identitet som blivande musiklejare uppträder först när yrkeslivets förväntningar och villkor blir en realitet, till exempel i samband med undervisningspraktik. Samtidigt pekar studien på att de lejare som trivs bäst i yrket är de som har en bredare syn på musikundervisningen. För att finna sig tillrätta är det viktigt att uppskatta ämnets sociala och pedagogiska samspel och inte enbart vara engagerad av musikens estetiska dimensioner (ibid., s. 334f). Även Brändström & Wiklund (1995) använde sig av begreppsparet musiker – lejare när de beskrev hur ungdomar som studerar på kommunal musikskola och musiklejarutbildning uppfattar utbildningarna. I studien uppmärksammades de studerandes musikaliska preferenser, men eftersom de tillfrågade själva fick formulera svaren är dessa inte helt jämförbara kategorier. Musiklejarutbildningens studenter sägs ha en förhållandevis bred musiksmak (ibid., s. 170), medan ”ungdomsmusiken” har en dominerande ställning bland eleverna på kommunal musikskola (ibid., s. 58). Brändström & Wiklund poängterar att nästan varannan av dem som upphört att ta lektioner på musikskolan säger sig ogilla klassisk musik och frågar sig om det är den bidragande orsaken. Författarna antyder även att förklaringen till varför andra elever fortsätter, i så fall skulle kunna bero på en större vana och erfarenhet av klassisk musik i hemmet, att dessa elever är utrustade med ett visst kulturellt kapital (ibid., s. 84). Inför framtiden sägs då valen stå mellan att i musikskolan undervisa i den musik eleverna *inte* möter i sin vardag alternativt att helt och hållet *integrera* pop- och rockmusik i båda utbildningsfälten (ibid., s. 232).

Jag har tidigare refererat till Varkøys (2001) undersökning av norska läroplaners musiksyn. I Varkøys studie är de musikdidaktiska uppfattningarna underordnade en analys utifrån musikfilosofiska begrepp. En diskussion förs även kring *var* musiksynen ”finns” i en läroplan: på en oartikulerad ideologisk nivå hos dem som skriver texterna, hos musiklejaren som tolkar eller hos eleven som upplever realiseringen av läroplanstexten? Varkøys svar är att ”läroplanens musiksyn” finns i ett spänningsfält mellan dessa ideologiska, uppfattade och erfarna läroplaner (ibid., s. 238). Studien visar bland annat att läroplanerna allt sedan 1960 är starkt inriktade på musikalisk verksamhet och aktivitet. Perspektivet förstärks vartefter, då även teoretisk förståelse och reflektion ska ta sitt avstamp i praktiskt arbete och skrivningar anger att samarbete mellan eleverna är lika viktigt som att behärska musikaliska element (ibid.,

s., 242f). Varkøy fann också en genomgående tendens att betrakta musikämnet som medel för individuella och sociala behov samt generella pedagogiska mål (ibid., s. 213ff).

I Sandbergs studie (1996) – som även den har ett läroplansperspektiv – vars syfte bland annat var att ”beskriva och förstå samspelet mellan musikundervisningens yttre villkor och inre liv” (ibid., s. 11), lyfts musikens sociala och kulturella sammanhang fram i diskussionen. Sandberg menar att förändringar i samhället rörande både synen på kunskap och medie- och informationsteknikens utveckling – där musik genom inspelning och distribution snabbt sprids över världen – påverkar musikundervisningen. Även förändrade auktoritetsförhållanden i samhället, där vi gått från en samhällscentrerad till en mer individcentrerad demokratisyn antas påverka urvalet i musikämnet. Med andra ord, musikämnet är öppet för förhandling mellan elever och lärare i fråga om undervisningens innehåll, mål och arbetsformer (ibid., s. 234ff).

Den fråga som har fått utgöra det sista avsnittets rubrik i denna bakgrund, förefaller ännu vara relativt obesvarad. Implicit är det möjligt att intresset för muskläroarbete och läroplaner tillför vissa tänkbara perspektiv. Frågan om rollidentitet som musklärare eller musiker *kan* påverka uppfattningen av undervisningsämnets innehåll, mål och metoder. På samma sätt kan musikaliska preferenser ha en viss betydelse i musklärares praktiska verksamhet, då skilda genrer delvis betingar olika förhållningssätt i musikaliska eller skapande processer.

Sandberg (ibid., 233ff) beskriver i ett avslutande, reflekterande avsnitt att hans studie kan beskrivas som en modell på makronivå för hur förändringar i samhället påverkar skola och undervisning, men skisserar även en modell för mikroorienterade studier. Han föreslår där ett system med begrepp som ”individbanor”, ”livsprojekt”, ”levda och upplevda processer” för att förstå och ge förutsättningar för fortsatta tolkningar av lärares musikaliska föreställningsvärld.

Problem gällande värderingar i muskläraryrket, studerat utifrån enskilda professionella eller musklärare som yrkesgrupp, studeras i pågående (2004) projekt, men endast inledande resultat finns att tillgå. Ett exempel är projektet *Normer och värderingar i och omkring muskläraryrket* (Bouij & Bladh 2004, under arbete). I en preliminär presentation av studien sägs att tidigare muskläroarbete inte berört på vilket sätt skilda normer och värderingar inom skolorganisationer, mellan olika grupper av lärare, skolledare och skolpolitiker påverkar och begränsar musklärares arbete.

Närmast ett direkt svar på frågan om var musiklärares musiksyn och ämnesuppfattning formas, kommer Johansen (2003, 274ff) när han säger att dessa idéer och tankar *inte* påverkas mer än marginellt av förändringar i läroplaner. Istället menar han att det rör sig om ett växelspel mellan individ och omgivning, mellan lärares egen erfarenhet, kompetens och elevernas möjligheter, samt att nya kursplaner snarare formaliserar redan existerande praxis, än att omforma sättet att se på ämnet.

Att förstå genom tolkning –

hermeneutik som vetenskapsteoretisk ansats

Inledning

VARJE AVHANDLING BÖR INNEHÅLLA en redovisning av de överväganden och reflektioner som görs i samband med valet av analytiska redskap och datainsamlingsmetod. Genom att publicera sådana överväganden möjliggörs en granskning av forskarens avsikter och tankemönster. Av det teoretiska sammanhanget i avhandlingen framgår också mer eller mindre uttalat den bakomliggande synen på problemområdet. Relationen mellan studiens syften och tillvägagångssätt för att nå dessa syften placerar även in forskaren i ett vetenskapsfilosofiskt paradigm. Valet av metod får konsekvenser för kunskapsbildningen och dess effekter för de vetenskapliga insikterna måste naturligtvis diskuteras. Traditionellt separeras dessa teoretiska och metodiska diskussioner i avhandlingens disposition. Jag har emellertid valt att delvis redovisa dem parallellt, eftersom det – enligt min uppfattning – är ohållbart att diskutera livshistorisk metod utan att samtidigt redogöra för möjliga teoretiska utgångspunkter. Förhållandet mellan teori och metod ses inte så skarpt avgränsade att det är meningsfullt att renodla diskussionerna enbart av skälet att det är brukligt. Av hänsyn till läsaren har jag dock i de fall det uppfattats möjligt, försökt tydliggöra hur olika begrepp relaterar till varandra, genom att indela presentationen i två huvudkapitel. Avhandlingens övergripande teoretiska referensram diskuteras i detta kapitel, medan teoretiska infallsvinklar som berör berättelser och narrativ återkommer i samband med livshistorisk metod. De val med teoretiska implikationer som gjorts under arbetet med denna studie redovisas i den avslutande delen av kapitlet om livshistorisk metod. Dessa val har även konsekvenser för resultatpresentationens disposition, varför ett kortare resonemang om tolkningsarbetet inleder avhandlingens resultatdel.

Kapitlet är uppdelat i tre huvudavsnitt. Inledningsvis definieras hermeneutiken utifrån några centrala begrepp. Ett av dessa är termen livsvärld. Eftersom begreppet livsvärld används även inom fenomenologin och teorierna ibland fungerar sida vid sida, ibland avgränsade från varandra avser det andra stycket att enkelt klargöra några av fenomenologins huvuddrag. I den tredje avdelningen presenteras hermeneutiken och den hermeneutiska tolkningsprocessen med utgångspunkt i den betecknande föreställningen om den hermeneutiska cirkeln och dess termer del och

helhet, förståelse och förförståelse. Grunden för tolkning inom hermeneutiken är text, men text kan innebära mer än muntliga eller skriftliga formuleringar, varför frågor kring detta inkluderas i kapitlets tredje avdelning.

Som det framgår av avhandlingens inledning och problemformulering är min ambition att beskriva och försöka förstå fem musiklärares erfarenheter av musik och syn på kursen Estetisk verksamhet i gymnasieskolan. Det empiriska material som analyseras och tolkas är texter av olika slag: lärarnas levnadsberättelser och våra samtal. Mer explicit uttryckt består alltså det empiriska materialet av texter om mänskliga erfarenheter och handlingar. I det här kapitlet vill jag behandla det sätt som jag försökt närma mig empirin på. Det är dock på sin plats att framhålla att det inte är hermeneutik som analysmetod eller tolkningslära som är mitt intresseområde i avhandlingen. Snarare är det att med hermeneutikens hjälp försöka ”beskriva musikpedagogiken i dess möte med den konkreta levande människan, i hennes storhet och litenhet”, som Per Johan Ödman skriver i sitt Credo (1995, s. 66).

Enligt Heidegger (1889–1976) är vår förståelse konstituerande. Den är grunden för vårt tolkande och är bland annat förknippad med vår faktiska situation, vår ”värld”. Heidegger illustrerar hur människors förståelse är grundad i vår värld samtidigt som, omvänt, vår värld beror av vår förståelse med ett numera klassiskt exempel. Han menar att vi inte kan förstå vad en hammare är genom att väga och mäta den eller katalogisera dess egenskaper. För att förstå hammarens innebörd – *som* redskap – måste vi använda hammaren *som* redskap (Ödman 1994, s.17). På samma sätt förefaller mig hermeneutiken som redskap i vetenskapliga sammanhang vara omöjlig att förstå genom att läsa på och intellektuellt bearbeta informationen. Hermeneutiken måste – precis som alla andra redskap – användas, prövas, värderas och möjligen omtolkas.

Kapitlet är strukturerat efter centrala begrepp inom hermeneutiken. Eftersom dessa begrepp är intimt förknippade med varandra – inte specifikt med särskilda riktningar, personer eller epoker – nämns de på flera ställen i kapitlet, men i skilda sammanhang.

Definition och Begrepp

Hermeneutik betyder ”tolkningskonst” eller läran om tolkning (Nationallencyklopedien). Begreppet har medeltida anor inom teologi och rättsvetenskap där hermeneutiken försökte ställa upp regler för hur komplicerade texter skulle tolkas. Hermeneutik användes även vid studiet av

antikens klassiker (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 115). Ordet hermeneutik har grekiskt ursprung, men vilken härstamning som är den korrekta förefaller det råda oenighet om. Det hävdas omväxlande att det kommer från ”hermeneutiké”, ”hermeneutikos” och ”hermeneuein” (Gilje & Grimen 2003, s. 177). I litteraturen finns ibland också hänvisningar till den grekiska mytologin och guden Hermes. Hermes var inte enbart den som förde de dödas själar till underjorden och musikens gud. Han var också de grekiska gudarnas budbärare och hade till uppgift att *tolka* deras ofta *dunkla* budskap till människorna (Senior 1985, s. 90). Hermeneutiken har en lång historia och flera grenar som utvecklats från att vara ett redskap för bibeltolkning. Gemensamt är problem förenade med tolkning och förståelse av meningsfulla fenomen. Bibelns texter var meningsfulla eftersom de var en källa till förståelse för skapelsen, kunskap om världen och människans natur. Under 1800-talet kom hermeneutiken att få en vidare användning inom till exempel konst- och litteraturvetenskap och från slutet av 1800-talet och framför allt på 1900-talet blir den central inom samhälls- och humanvetenskaperna. Den kan då uppfattas som läran om tolkning i allmänhet (Hartman 2004, s. 106). Men, därför betyder det inte att det rör sig om vilken tolkningslära som helst, utan i den snävare definition som erkänner den s.k. hermeneutiska cirkeln (Molander 2003, s. 232).

För att kunna beskriva musikaliska upplevelser försökte Hermann Kretzschmar (1848–1924) utveckla ett begreppssystem med anknytning till affektläran. Tankarna ligger en bit ifrån hermeneutik som texttolkning, men benämns musikalisk hermeneutik. En av de mest utpräglade hermeneutikerna i musikvetenskapliga sammanhang är Carl Dalhaus (1928–1989), men det refereras också till Edvard Hanslick (1825–1904) i texter rörande detta ämne (Klempe 1991, s. 99ff). Konst och estetik diskuteras även av hermeneutikern Hans-Georg Gadamer (1900–2002). Gadamer (1997) vill inte åtskilja konstnärlig smak och kunskap på det sätt han menar att Kant gör när denne talar om en ”ren” upplevelse och konsten som ett autonomt, genialiskt uttryck. Detta leder enligt Gadamer till en subjektivering av estetiken, utan förbindelse med andras erfarenheter – den gemensamma meningen. Istället menar Gadamer att estetiskt omdöme kan ses som ett sätt för människan att förstå sig själv. Beträktarens tolkning och förståelse av konsten bör innebära ett försök att överskrida verket och i denna varseblivning – då uttolkaren öppnar sig för nya iakttagelser – finns möjlighet för ny kunskap att utvecklas (ibid., s. 23ff; jfr Gustavsson 2000b, s. 214; Nicholson 1991).

Musikalisk hermeneutik och hermeneutik som berör estetisk teori, kommer inte att beröras vidare i detta kapitel, eftersom de till stora delar faller utanför avhandlingens problemområde. Estetisk teori har, som jag ser det, vanligen det musikaliska verket i centrum för sitt resonemang och sina tolkningar (se vidare Shusterman 2000; jfr kap.2, s. 42ff). Även om det är möjligt att studiens deltagare ser på musik på ett sätt som kan diskuteras i termer av estetik, måste de skiljas från forskningsfrågorna och resultatet som arbetats fram genom ett tolkningsarbete knutet till texter och erfarenheter.

Hermeneutikens intresse inom till exempel samhällsvetenskaperna bygger på tanken att varje människa uppfattar sig själv och sin situation på ett unikt sätt. Människans uppfattning om vad hon gör, vad hon känner och hur hon relaterar till andra människor – det som ibland kallas människans livsvärld – utgör hermeneutikens fundament. Människan tolkar någonting som har mening och innebörd. För att få kunskap om dessa föreställningar kan vi inte använda oss av mätmetoder. Vi måste leva oss in i människors uppfattningar om världen och tolka innebörder av såväl handlingar som verbala uttryck för dessa erfarenheter. Dessa fenomen benämns ”text”, men kan lika väl innefatta ett konstverk. Inom hermeneutisk vetenskap är man vanligen inte intresserad av hur världen är, utan *hur den uppfattas*. Den kunskap som hermeneutiken strävar efter om dessa meningsfulla handlingars innebörd kallas ofta ”förståelse” (Danermark, Engström, Jacobsen & Karlsson 1997, s. 230; Hartman 2004, s. 106f).

I hermeneutikens ambition ligger också att få olika ”förståelsehorisonter” att förenas och mötas. En grundförutsättning är att hermeneutiken erkänner att det finns flera förståelsehorisonter, flera sätt att förstå verkligheten och olika företeelser på. Som tolkande varelser är vi också en del av vår egen historia. När vi studerar världen kan vi aldrig ställa oss utanför oss själva, våra egna liv eller våra egna föreställningar. En förutsättning för en god dialog som kan leda till ”ömsesidig förändring och därmed ökad intersubjektiv förståelse” (Ödman 1994, s. 7ff) är att dialogen förs på lika villkor. Den hermeneutiska kunskapen vill presentera sig som *en* förståelsehorisont, ett perspektiv, som inte med våld erövrar den andra människans värld. Hermeneutiken är odogmatisk, men därmed inte sagt att kunskap enbart är en fråga om ”hur just jag just nu uppfattar just denna företeelse” (ibid.). Hermeneutik är en etikett som är långt ifrån otvetydig. Bland hermeneutiska forskare finns skillnader i språkbruk, olika sätt att tolka och skiftande intentioner.

Under hermeneutikens långa historia har olika teoretiker diskuterat och försökt klargöra problem omkring förståelse, tolkning och kunskap. Detta har resulterat i ett antal olika inriktningar och varianter. Försök har gjorts både att ”skapa en *metodlära* för tolkning av meningsfulla fenomen och att beskriva de *villkor* som gör det möjligt att förstå meningar” (Gilje & Grimen 2003, s. 177). Det är inte min avsikt att försöka utreda skillnader och likheter mellan alla dessa olika riktningar. En inträngande kritisk presentation framläggs av Alvesson & Sköldberg (1994, s. 114ff) vilken har varit användbar som introduktion till det breda och djupa vetenskaps-teoretiska område som benämns hermeneutik. Emellertid har jag avstått från att använda den åtskiljande systematik dessa författare gör genom begreppen *objektiverande* och *aletisk*⁸ hermeneutik. Begreppen har relevans, men “aletisk” används mer sällan i andra sammanställningar. Även författarna själva säger att de införde det i svenskan nya ordet aletisk ”efter viss tvekan”, men att andra alternativ var mindre goda. Ett vanligare sätt att presentera olika inriktningar är att skilja mellan praktisk-metodisk och filosofisk-deskriptiv hermeneutik (Rusten 2001, s. 47). När hermeneutiken ska användas i ett forskningsprojekt är det dessutom möjligt att de båda metoderna är komplementära, även om de åtskiljs av skilda grundföreställningar. Av betydelse i detta sammanhang är inte främst en uttömmande redogörelse eller inträngande granskning av hermeneutikens historia. Intentionen är att göra en kort genomgång av centrala begrepp och perspektiv inom hermeneutiken som även varit betydelsefulla för arbetet med denna avhandling. I samband med dessa perspektiv presenteras summariskt några betydelsefulla personer och olika inriktningar i hermeneutikens historia.

Hermeneutik och fenomenologi

Ovan användes termen livsvärld som för tankarna till fenomenologin. Fenomenologin och hermeneutiken har både beröringspunkter och olikheter, som dock inte lätt låter sig beskrivas. I samband med att begreppet livsvärld definieras är det lämpligt att ge en kort beskrivning av hur relationen mellan hermeneutik och fenomenologi presenteras i litteraturen.

Livsvärld förklaras av Alvesson & Sköldberg (1994, s. 100) som den värld vi vardagligt lever i och som omfattar såväl olika objekt som andra människor, andra *jag*. Med andra ord: livsvärldens tre dimensioner är jaget, de andra och tingen. Hartman ger uttryck för en definition som möjligen manar till större eftertanke. Han säger att individers livsvärld är ”den mening individer knyter till sig själva och sin situation”, samt att

denna livsvärld är hermeneutiska undersökningars objekt. När Hartman för in termen *mening* i sin definition lyfter han både in ett begrepp som i sig är utsatt för vetenskapsteoretiska diskussioner och öppnar för en reflekterande tolkning av livsvärldsbegreppet. För en tydligare uppfattning av Hartmans definition fordras att vi går vidare i hans text. Där artikuleras två hermeneutiska begrepp: förståelse och tolkning. Genom tolkning försöker vi förvärva en teoretisk förståelse av livsvärlden (Hartman 2004, s. 185f). Livsvärld avser följaktligen människans vardag, i vilken hon – genom socialisation – tar saker för givna och inte reflekterar på det sätt som görs i vetenskapsvärlden. Att medvetandegöra livsvärlden ses av bland andra Jürgen Habermas (jfr 1980; 1984) som en förutsättning för meningsfull kommunikativ handling. De erfarenheter vi bär med oss och som inte medvetandegörs försämrar våra möjligheter att förstå andra och självständigt fatta etiska och politiska beslut. För Habermas utmärks livsvärlden av det kommunikativa handlandet och det upplevelsenära. I relation till livsvärlden finns systemet som är frikopplat från de omedelbara meningssammanhang och den kultur med vars hjälp människor förstår sin omgivning.

Begreppet livsvärld (*Lebenswelt*) är ursprungligen filosofiskt och dess innebörd kan spåras till Edmund Husserl (1859–1938), men även flera andra filosofer, som exempelvis Martin Heidegger och Maurice Merleau-Ponty (1908–61), har bidragit till att utveckla livsvärldsbegreppet (se vidare Bengtsson 1999; 2001). Husserl, som grundlade den moderna fenomenologin, har också diskuterat hur hans teoretiska filosofi kan tillämpas i psykologisk forskning och praktik. Det intellektuella klimat som Husserl verkade inom i början av 1900-talet präglades av rationalitet och en positivistisk kunskapssyn. Genom Ivan Pavlovs (1849–1936) numera välkända experiment på hundar hade idén om betingade reflexer just skapats och lagt grunden för behaviorismen. Husserl kritiserade de naturvetenskapliga forskarna för deras – i hans mening – alienerande teorier som fjärnade sig från livsvärlden. Hans ambition var att utveckla en kunskapsfilosofi där människor kände igen sig. Problemet skulle lösas genom att ägna uppmärksamhet åt vad olika företeelser har för innebörd för människor. Husserl ansåg att människan erfar världen genom att erfara fenomen. Den enda verklighet vi känner är så som den ter sig för våra sinnen. Därmed menade han att det inte är möjligt att få kunskap om de verkliga tingen, utan endast människans upplevelse av fenomenet (Gunnarsson 2002, s. 1). Samtida experimentell psykologi ansåg att kunskap är avlagringar av vetande i hjärnan. Avbilder som skapas till följd av den fysiska verklighetens inverkan på våra sinnen. Husserl kom i sitt

arbete i stället fram till att våra tankar och föreställningar inte orsakas av yttre faktorer, utan genom våra omdömen om dessa. Medvetandet hanterar sin livsvärld aktivt och skulle inte uppfattas som styrt av kroppsliga eller yttre fysiska processer som senare forskning gjorde bland annat i diskussionen kring ”arv och miljö”. Fenomen som tankar, sinnesintryck och begrepp skulle alltså inte studeras i termer av stimuli och respons, utan så som de framträder för vårt medvetande. Men det rör sig inte om subjektiva tankefenomen eller faktiska psykologiska förlopp, utan om innehållet i dessa. Husserl strävade därför efter att nå en absolut, evidetisk sanning och ville beskriva medvetandets vara-i-världen, dess ”naturliga inställning till världen”. Han menade att historia och kultur kunde sättas inom parentes, eller med ett annat ord: reduceras. Begrepp och föreställningar skulle kunna studeras autonomt och avskilda från den individuella bäraren. Målet var med andra ord att utifrån det rena och opåverkade, men enskilda fenomenet, gå till något mer universellt. Husserl har därigenom kritiserats för att bortse från den värld som medvetandet är med om att skapa åt oss (Egidius 1986, s. 55ff).

Husserls idéer om medvetandets inriktning mot det som uppfattas, kallas ”intentionalitet”. Han ansåg att människan, när hon ser på ett föremål, alltid kompletterar upplevelsen av objektet på skilda sätt. Till enkla sinnesintryck av ett föremåls färg och form (*hyle*) lägger vi tolkningar i form av värderingar, mening och avsikter (*noema*). Denna process eller akt benämns *noesis* och ses i sig som en viktig upplevelse. Uppfattningen medför att subjekt och objekt alltid är beroende av varandra därför att medvetande innebär att vara medveten om objekt. Men Husserl tyckte också att han genom sina teorier kommit förbi motsättningen mellan subjekt-objekt. I stället skulle de intentionala objekten ses som ett tredje alternativ – det levda (Nielsen 1995, s. 68ff). Hur de intentionala akterna hjälper medvetandet att skapa objekt var det som den ursprungliga – ibland kallad den filosofiska – fenomenologin ägnade sig åt (Hartman 2004, s. 194f).

Husserl vände sig inte enbart mot samtidens positivism, utan också mot hermeneutiker, främst sin tidigare lärare Wilhelm Dilthey (1833–1911). Det historiska sambandet mellan hermeneutiken och fenomenologin blir här tydligt på ett konkret sätt. Husserl var i sin tur lärare till Heidegger som senare lägger grunden för den universella och den existentiella hermeneutiken. Relationen mellan dessa filosofer och deras idéer är naturligtvis mer komplex än så. Husserl delade hermeneutikernas åsikt om vikten av att förstå avsikten bakom sociala strävanden och att män-

niskors normer och uppfattningar gestaltas i samspel med andra. Han strävade efter att förnya filosofins uppgifter och menade att personliga förhållningssätt kräver genomtänkta ställningstaganden och normer. Men Husserl skiljde på livsåskådning och vetenskap och ansåg att filosofin inte enbart skulle vara ett studium av ideologier. Själv ville han göra filosofin till en exakt och sträng vetenskap. Filosofin kunde inte enbart syssla med spekulationer om tillvarons mening, utan skulle istället ägna sig åt begreppsanalys. Händelser, verk och personer skulle visserligen tolkas i ett historiskt och kulturellt sammanhang, men bakom de subjektiva aktiviteterna finns det enligt Husserl en universell kärna i det mänskliga medvetandet. Det är denna som gör att vi känner igen oss och kan identifiera det vi ser och erfar. Fenomenologi, som Husserl åsyftade den, strävar därför efter att gå till ursprunget, oberoende av tid och samhälle, bakom den förståelse som hermeneutikerna tilldelar stor betydelse i tolkningsarbetet (Egidius 1986, s. 55ff; Rusten 2001, s. 43). Bernstein (1983, s. 29f) anser att Husserl i sin ambition att med filosofins hjälp upptäcka kunskapens grundval tecknar en alltför skarp kontrast mellan transcendentalismen och objektivismen. I själva verket, säger Bernstein, strävar båda efter att upptäcka ett filosofiskt och kunskapsteoretiskt fundament som kan motstå historiska förändringar.

Hermeneutiker i Husserls efterföljd talar om livsvärld och fenomenologi nämns i texter om hermeneutik. Ibland som två olika ansatser, men sida vid sida i samma studie (se exv. Uddén 2001). I somliga texter påträffas begreppet ”fenomenologisk hermeneutik”. En fördjupad diskussion om hur hermeneutik och fenomenologi förhåller sig till varandra är mer komplext än vad utrymmet medger i detta sammanhang. Jag har i litteraturen inte heller funnit entydiga svar och en förklaring till det är naturligtvis att båda riktningarna har utvecklats och i sin tur influerat olika samhällsvetenskapliga teorier. Fenomenologi ses ibland som ett teoretiskt perspektiv inom hermeneutiken, utan att all fenomenologi för den skull är hermeneutik (se exv. Hartman 2004, s. 193). Andra författare framhåller starkare att de skillnader som finns mellan de båda riktningarna bör lyftas fram, eftersom de ibland förs samman utan diskussion. Exempelvis vill Danermark *et al.* (1997) visa att forskningsprocessen i fenomenologi skiljer sig från hermeneutiken genom att den förra markerar vikten av objektivitet och rationalitet. Författarna säger att ”fenomenologin [har] stränga metodkrav och söker undvika all form av subjektivism” (ibid. s. 232). De exemplifierar med Husserls elev Alfred Schütz som ville introducera fenomenologin i sociologin. Han hade tagit intryck

av sociologen Max Weber och dennes tankar om tolkande förståelse av sociala handlingar. Schütz ansåg emellertid att den sociala verklighetens subjektiva dimension var möjlig att överskrida för att nå en intersubjektiv beskrivning. Intersubjektivitet kan definieras på flera sätt. Exempelvis: ”överensstämmelse mellan olika personers bedömningar och uppfattningar” (Egidius 2002, s. 113) eller ”att flera observatörer ska kunna komma till samma resultat” (min egen definition). Begreppet intersubjektivitet återfinns dock med en djupare innebörd i fenomenologiska studier, som ett uttryck för den kunskapsutveckling som endast kan ske i socialt samspel (Ferm 2004, s. 50). I denna betydelse är kunskap och lärande inte begränsat till varje enskild individs medvetande, utan något ständigt pågående, som uppstår i kommunikation mellan människor (von Wright 2000, s. 49ff). Danermark *et al.* (1997, s. 232) går emellertid inte närmare in på denna aspekt i sin jämförelse mellan fenomenologi och hermeneutik, där begreppet intersubjektivitet (se exv. citat Ödman 1994 ovan, s. 82) också förekommer. Då i dess meningsskapande, kunskapsutvecklande innebörd⁹ vilket är den tolkning jag gör även i detta sammanhang¹⁰. Schütz ville nämligen förena vetenskapliga krav på objektivitet med fenomenologins subjektiva drag genom att visa hur förhållandet mellan vetenskaplig kunskap och vardagskunskap såg ut. Schütz inriktar sig, till skillnad från Husserl, på det sociala livet genom att göra kunskapens sociala ursprung tydligt. Han utforskar sociala konstruktioner av verkligheten, med andra ord ”de meningskriterier vi använder oss av för att tolka och skapa en mening i vår omvärld” (Bäck-Wiklund 1998, s. 77). Vardagskunskapen innehåller inte enbart subjektiva, individuella erfarenheter, utan har också en dimension av kollektivt delad erfarenhet. Schütz utgår från människors förmåga att förstå varandra när han diskuterar och vidareutvecklar Husserls livsvärldsbegrepp. Den oreflekterade livsvärlden konstitueras av tankescheman och mönster (typifieringar) som gör det möjligt att känna igen omvärlden. Intersubjektivitet behandlas av Schütz därför inte som ett filosofiskt problem, utan som ett praktiskt. Han tänker sig att för att möten mellan två människor ska vara givande måste de kunna inta varandras position och nå meningskongruens. Schütz hävdade också att förståelsen för denna vardagskunskap var ett redskap för att befria Webers teorier från den totala subjektiviteten (ibid., s. 71ff). Samhället som en objektiv verklighet diskuteras senare av Berger och Luckmann i den inflytelserika boken *The Social Construction of Reality*, på svenska översatt till *Kunskapssociologi* (1966). I vetenskapsfilosofisk litteratur är det förhållandevis ovanligt att hermeneutiken behandlas utifrån sociologiska problemställningar. Ett undantag är Gilje & Grimen

(2003) som anknyter till bland andra Max Weber och även Anthony Giddens i sin diskussion kring hermeneutik.

Fenomenologin har, precis som hermeneutiken, utvecklats olika grenar och ibland beskrivs den som en rörelse, vilken Husserl själv var en del av. Hans utveckling kan beskrivas i tre riktningar. En förfenomenologisk period som ibland kallas deskriptiv psykologi, en deskriptiv fenomenologi och en transcendental fenomenologi (NE 2004-02-09). Både Heidegger och Jean-Paul Sartre tar avstånd från den transcendentala fenomenologin. För Heidegger är en gränsdragning mellan en inre värld där fenomenen konstituerar sig och en yttre överflödig. Enligt honom är det ett av människans grundläggande existensvillkor att alltid finnas i en språklig och kulturhistorisk kontext. Alvesson & Sköldberg (1994, s. 132) placerar både Heidegger och Sartre inom *existentiell hermeneutik* och menar att denna inriktning är den som ligger närmast Husserls fenomenologiska teorier. Författarna ser – vad jag kan förstå – fenomenologin som en (empirinära) metod som fått låna tankar till delar av hermeneutiken.

Inom fenomenologin röner konst och musik ett relativt stort intresse. Exempelvis anser Nielsen (1995, s. 68ff) att fenomenologin är en givande – men inte allenarådande – väg för den som vill diskutera musikupplevelse. För en djupare diskussion om fenomenologi och hermeneutik, överensstämmelser och olikheter, samt deras användbarhet inom musikerapi, se Rusten (2001).

Den hermeneutiska cirkeln

Hermeneutiken är en förståelseinriktad forskningsansats. Genom tolkning kan vi få förståelse om hur människor föreställer sig världen och ger den mening. Hur denna forskningsprocess går till är en del av den hermeneutiska vetenskapsteorin. Även om inga absoluta sanningar söks är det viktigt att skilja mellan vardagligt och vetenskapligt tolkande. Vetenskaplig tolkning av text eller handling bör ha ambitionen att leda fram till en ny text som i någon mening bättre eller tydligare förklarar företeelsens innebörd. Ett villkor för att denna nya förståelse ska kunna accepteras är att vi kan motivera tolkningen. Detta är hermeneutikens andra uppgift. Båda dessa uppgifter – att beskriva hur det vetenskapligt går till att förstå en annan människa och att rättfärdiga den tolkning vi gör – kan hänvisa till den s.k. hermeneutiska cirkeln.

En av de första att introducera den hermeneutiska cirkeln var den tyske teologen Friedrich Schleiermacher (1768–1834) som i början av 1800-talet arbetade för att förnya hermeneutiken. Han ville i sin universella

hermeneutik skapa en metod för systematisk och vetenskaplig tolkning av såväl texter som det talade ordet. Schleiermacher menade att innebörden i en text, vars språk vi inte är tillräckligt kunniga i, visar sig för oss i den cirkulära rörelsen fram och tillbaka. Läsningen startar i någon form av förförståelse och Schleiermacher ville med sina regler minska risken för att forskarens egna utgångspunkter skulle leda tolkningen i fel riktning. Schleiermacher hade litterära texter som utgångspunkt för sitt arbete, men under 1800-talet flyttades tolkningen till (historiska) handlingar i allmänhet (Warnke 1993 s. 24ff; Gadamer 1997, s. 127f).

Den hermeneutiska cirkeln beskriver både hur tänkandet och tolkningar i en forskningsprocess består av rörelser mellan helhet och del. Endast genom att sätta delen i relation till helheten kan vi förstå delen. Men det är inte heller möjligt att förstå helheten utan förståelse för dess delar. Ett enkelt exempel är hur vi kan tolka innehållet i en text. Vi behöver ha en viss förståelse för de ord och det språk som texten byggs upp av. Av orden bildas meningar som kan få oss att förstå vad texten som helhet handlar om. Men innebörden är inte alltid konkret och påtaglig. Texten kanske även säger oss något emotivt och betydelsen tolkas i ljuset av det redan tidigare lästa. På så sätt bildar helheten mer än summan av delarna. Om vi, när en helhetsförståelse framträder, går tillbaka till textens början har vi en ny utgångspunkt och kommer att läsa delarna på ett nytt sätt. Vi har inte med oss samma *förförståelse*. Med utgångspunkt i denna förförståelse byggs en ny helhetsförståelse upp (Molander 2003, s. 232f). Byts den språkliga texten i exemplet ut mot en individs erfarenheter är det större sammanhang som de ska relateras till individens biografi. Allt eftersom en erfarenhets innebörd sätts i relation till en annan växer förståelsen. Från en enskild detalj till en mer omfattande samhällslig väv. Mellan det vi ska tolka, vår förförståelse och det sammanhang som det måste tolkas i finns ett samband. Tolkningen är alltså kontextuell i tid och rum. Den kunskap vi får är med andra ord grundad i specifika sammanhang (Danermark *et al.* 1997, s. 230).

Vad som betraktas som del respektive helhet har sedan 1800-talet förändrats och utvidgats. Ibland är texten helheten, ibland författaren – och hans eller hennes historiska bakgrund – den helhet som förklarar delen. Texttolkning har även tjänat som modell för hermeneutisk förståelse – läsning – av sociala handlingar. I somliga fall i en överförd betydelse, i andra fall i bokstavlig mening som i diskursanalyser. I sin extrem skulle hänvisningar till hela världshistorien krävas för att förstå enskilda erfarenheter. Varje forskare måste därför själv avgöra vad som är del respektive

tive helhet utifrån det egna forskningsproblemet. För samhällsvetenskaplig forskning finns även möjligheten att kombinera båda tolkningsvägarna. I en sådan dubbel hermeneutik står praktiken för det omedelbara och diskursen för det förmedlade. På en empirinära nivå beskrivs företeelsen – som kan vara såväl enskilda individers erfarenheter som olika gruppers agerande. Dessa handlingar prövas genom jämförande studier av dokument eller transkriberade intervjuer och på ett ytterligare högre abstraktionsplan kan erfarenheterna sättas in i en samhällelig kontext. Men, vare sig det handlar om praktik eller diskurs, avlöser del och helhet varandra under tolkningsprocessens gång. Begreppet *dubbel hermeneutik* (se vidare Giddens 1976, s. 79f), som betecknar tolkning av tolkande subjekt, är emellertid inte en enkel metodfråga. I grunden rör det frågan om hur forskning ska förhålla sig till människors skildringar av sig själva, sina erfarenheter och handlingar.

Den ovan beskrivna cirkelns relation mellan del och helhet företräds främst av tänkare inom vad Alvesson & Sköldberg (1994) kallar objektiverande hermeneutik, till exempel Schleiermacher, Dilthey, Emilio Betti (se exv. 1967) och Eric Donald Hirsch (se exv. 1967). Som grund för deras synsätt finns en polaritet mellan subjekt och objekt. Antingen i form av en relation mellan naturvetenskap och kulturvetenskap som i Diltheys dualism förklara – förstå (se s.93) eller mellan uttolkaren och det tolkade. I denna relation finns en princip om korrespondenstänkande, att forskaren upprättar ett meningsband med föremålet för undersökningen. Genom empati och inlevelse sätter sig undersökaren in i de mentala processerna bakom tankarna för att senare formulera idealtyper och genomföra komparativa tolkningar (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 119ff).

Om såväl arbetsprocess som rättfärdigandet av en tolkning stödjer sig på relationen mellan del och helhet, förutsätts också en balanserad enhet i verkets helhet. En enhet som yttrar sig i varje enskild del. Gadamer (1997) hävdade bestämt att det finns ”en fulländad enhetlig mening” och ville inte se den hermeneutiska cirkeln som en metodisk, utan en förståelsens cirkel. Han menade att vi i all förståelse utgår från denna helhetens totalitet och att vår uppfattning i början av en tolkningsprocess baseras på den egna förförståelsen. Först när insikten om de enskilda delarna djupnar förändras vår förförståelse (ibid., s. 140f). Med andra ord finns det i tolkning ett samband mellan det specifika, konkreta och det allmänna, gemensamma. Hur uttolkaren förstår en text styrs av en föregripen mening som är bestämd av den gemenskap som förenar oss med historien

och traditionen (Gustavsson 2006, s. 216). Därför ansåg Gadamer – och före honom hans lärare Heidegger – att den hermeneutiska cirkelns pendling skulle ske mellan förförståelse och förståelse. Denna nya version av den hermeneutiska cirkeln betraktades som en utveckling eller t.o.m. en fulländning av den förra (Gadamer 1997, s. 137ff).

Även den hermeneutiska cirkelns motiverande kapacitet bygger på tanken om ett alternerande förhållningssätt. Pendelrörelserna kan visa på sambanden mellan det som tolkas, förförståelsen och i vilket sammanhang förklaringen finns. Genom omväxlande hänvisningar till textens olika delar och dess helhet kan läsaren se tolkningens grund, inramning och mönster. Ett sätt att se om den nya kunskapen är rimlig och kan rättfärdigas, är att tolkningen bekräftas av både delar och helhet (Gilje & Grimen 2003, s. 190ff). Den hermeneutiska cirkelns rörelser mellan del och helhet hör på så sätt både ihop med tolkandets praktiska arbetsprocess och tolkningens konsistens. Mer om hermeneutisk tolkning och dess användbarhet som metodteori längre fram.

Eftersom vi i den hermeneutiska arbetsprocessens gång inte står stilla – förståelsen djupnar med ökad insikt – förvandlas cirkeln ibland till en spiral. En tredje variant av den hermeneutiska cirkeln har lanserats av den franske filosofen Ricoeur, som kallade den ”hermeneutisk båge” (Ricoeur 1993, s. 59). I denna sker en rörelse mellan förklaring och förståelse, vilket innebär ett inslag av vetenskaplig teori (jfr Dilthey nedan). Vanligare är dock att hermeneutiker ser sig som förståelseinriktade och strävar efter att avslöja texter genom utfrågning, inte genom teori. Den kunskap som förvärvas genom hermeneutiska studier om människors föreställning av världen, genererar inte heller teorier eller begrepp som kan definieras genom hänvisning till en bestämd metod eller observerbara fenomen. Istället består teorin av termer som beskriver och visar människans uppfattning om olika situationer och företeelser (Hartman 2004, s. 185ff).

Förståelse, förförståelse och förklaring

Oavsett om vi talar om tolkningsprocessen som en cirkel eller en spiral handlar det om att byta perspektiv för att få ny förståelse och utveckla nya tolkningar. Omväxlande beskrivs dessa enheter som relationen mellan del och helhet eller som relationen mellan förförståelse och förståelse. Perspektiven behöver dock inte vara motstridiga. I den praktiska tolkningssituationen – där en dialog förs med texten – kan såväl olika strukturella nivåer som forskarens egna förföreställningar införlivas. Ordet förstå som vetenskaplig term är vitalt i denna process. I den hermeneuti-

ska tolkningen är det en form av förståelse som handlar om att uppfatta en mening i ett mänskligt och socialt sammanhang. Inte som logiska eller matematiska förklaringar. Denna innebörd i begreppet går tillbaka till en tid då positivismen dominerade vetenskapligt tänkande. Begreppet förståelse (och därmed även förförståelse) har diskuterats i över hundra år och diskuteras fortfarande, implicit eller explicit.

Schleiermachers idéer från början av 1800-talet utgör en vändning i hermeneutikens historia. Schleiermacher lämnade den förklarande hermeneutiken och såg inte tolkning enbart som en pedagogisk hjälp för förståelse av texter. Istället förenar han begreppen tolkning och förståelse som yttre och inre ord. Tolkningens problem är förståelsens problem. Schleiermacher säger att det enbart handlar om *subtilitas intelligendi* (konsten att förstå) och inte *subtilitas explicandi* (konsten att förklara). Schleiermacher vill utveckla en förståelsens konst och betraktar vare sig svårigheten att förstå eller missförstånd som tillfälligheter. Med detta sätt att se på hermeneutiken gör han en distinktion mellan en friare praxis som säger att förståelsen kommer av sig själv och en strängare som anser att missförståndet är givet från början. Hermeneutiken definieras av Schleiermacher som ”konsten att undgå missförstånd”. Schleiermachers lära om förståelse jämför också den grammatiska med den psykologiska tolkningen i betydelsen att förstå det idémässiga innehållet och den ursprungliga tanken. För att förstå författarens avsikter med sin text gäller det för uttolkaren att öva upp sin intuition och förmåga att leva sig in i det andra jaget, författarens individualitet. Något som Schleiermacher kallar en tolkning av divinatoriskt¹¹ slag: en intuitiv akt av inkännande kunskap (Gadamer 1997, s. 121ff). Med Schleiermacher och andra i hans efterföljd kommer hermeneutiken alltmer att förknippas med empati. Via fantasin ska uttolkaren sätta sig in i den handlandes eller talandes situation. Schleiermacher menade också att det är möjligt att förstå författaren bättre än han har förstått sig själv. Historiefilosofen Wilhelm Dilthey (1833–1911) upprepade Schleiermachers tes: ”Filologen¹² förstår helt enkelt talaren och diktaren bättre, än vad denne förstått sig själv och hans samtida förstått honom. Ty filologen klargör det som hos författaren bara förelåg omedvetet och faktiskt” (Steinthal 1881 I: Gadamer 1997, s. 131).

Dilthey var verksam i Tyskland och fortsatte Schleiermachers strävan efter att göra hermeneutiken accepterad och likvärdig med naturvetenskapen. Dilthey vände sig – liksom flera andra tyska neoidealister¹³

– mot positivismen och menade att natur- och kulturvetenskaperna (humaniora och samhällsvetenskap) var varandras motpoler. Deras grundläggande kunskapsteoretiska skillnad uttalades av Dilthey i den ofta citerade frasen ”naturen förklarar vi, själslivet förstår vi”¹⁴. Den form av förståelse som Dilthey talar om bygger på hans uppfattning att vi varseblir naturen utifrån via intellektet, men genom vilja kan uppfatta oss själva inifrån. För Dilthey är förståelse alltid livsförståelse och han ser livet i sig som hermeneutiskt ordnat (Gadamer 1997, s. 17). Genom inlevelse och empati har vi därför indirekt tillgång till andra människors inre. Förståelsen öppnar andras värld och på så sätt även vår egen. Forskningen skulle därigenom förstå vilken mening människor lägger i sitt handlande menade Dilthey. Förståelseprocessen handlar dock inte om introspektion, utan om att tolka och förstå avtrycken av det mänskliga medvetandet. Dilthey tänkte sig att människan lämnar spår efter sig, vilka kunde vara såväl föremål som texter. Dessa spår såg han som objektiviseringar av människans själ. Det var emellertid inte fråga om symboler för känslor. Olika lagtexter, poesi eller en författares eller konstnärs uttryck förklarades med hänvisning till den sociala eller kulturella bakgrunden. För att människan ska förstå sig själv och sin samtid, måste hon förstå genom det förflutna och framtiden. Människan ses som en historisk varelse som inte kan undvika det förgångna samtidigt som hon skapar sin egen historia och därmed omformar sig själv. Både historien och förståelsen blir på så sätt föränderlig (Ödman 1994, s. 27ff). I en tolknings- och förståelseprocess skulle följaktligen någon med en annan världsbild än uttolkaren – eller med en sämre förmåga till inlevelse – kunna komma till en olikartad tolkning. Därför har Dilthey kritiserats för att ha en skeptisk inställning som relativiserar kunskapen. Om exempelvis musikutövande alltid ska förstås mot sin sociala och kulturella bakgrund förlorar den sin – enligt kritikerna – objektiva giltighet (Egidius 1998, s. 45ff). Dilthey har också beskyllts för att ha hamnat i en oändlig cirkel som han aldrig kunde ta sig ur. Dilthey utgår från sitt eget medvetande som det enda säkra¹⁵ för att genom detta förstå andra människors liv och kultur. Samtidigt vill han lägga den historiska gemenskapen som grund för förståelsen av både sitt eget och andras medvetande.

Dilthey gör åtskillnad mellan ett forskande subjekt och ett utforskat objekt. Det som ska förstås måste förstås utifrån sig själv, utifrån sina egna, inneboende kriterier. Samtidigt betonar han en komparativ metod för att nå en större, generell sanning. Vi bör i det här sammanhanget minnas att Diltheys strävan var att jämställa kulturvetenskapen med naturvetenskapen. Senare filosofer som till exempel Max Weber¹⁶ (1864–1920)

menar att det inte finns någon djup motsättning mellan tolkande förståelse och orsaksförklaring. Istället handlar det om olika kunskapsformer (Hughes & Månsson 1988, s. 37ff). Gilje & Grimen (2003) refererar till den kanadensiske filosofen Charles Taylors (1930–) benämningar ändamåls- respektive orsaksförklaring. Medan en ändamålsförklaring hänvisar till framtiden genom att tolka aktörens avsikt med sin handling och dess avsedda verkan, refererar orsaksförklaringen till tidigare händelser. Orsaksförklaringen är enligt författarna logiskt godtagbara slutsatser som baseras på universella lagar. Att ge ett fenomen sin orsaksförklaring är ett sätt att förstå och även inom naturvetenskapen måste forskare tolka sina experiment. De båda kunskapsformerna samspelar och båda är såväl förklarande som förstående. Därför kan långa förklaringskedjor – där ändamålsförklaringar och orsaksförklaringar är sammanvävda – uppstå inom samhällsvetenskaperna. Att människors handlingar kan få effekter för samhället exemplifieras med Webers teori om den protestantiska etiken och kapitalismens framväxt¹⁷ (Gilje & Grimen 2003, s. 205ff).

Diltheys efterföljare ser även forskning som skapande och reproduktiv och ingen absolut eller objektiv avspegling av verkligheten. Människan ger själv tolkningar och beskrivningar av sina egna handlingar. Människan har likaså uppfattningar om vilka de är och vilka de önskar vara. Det innebär att samhällsforskaren måste förhålla sig till en värld som redan är tolkad av människan själv. Tolkningen innefattar även forskarens egna tidsbundna referensramar och värderingar. På så sätt blir förförståelsen viktig. Den är emellertid inte central i alla hermeneutiska riktningar. Exempelvis Betti menar att ett alltför starkt betonande av förförståelse leder till att objektet försvinner och att dialogen förvandlas till en monolog inom forskaren (Betti 1967, s. 226ff). Hermeneutiker som betonar förförståelsen starkare menar att polariseringen mellan subjekt och objekt är artificiell och alltför teoretisk. Sann förståelse ses snarare som praktisk och emotionell och inget som går att komma åt genom vetenskaplig ansträngning. Förståelse betraktas som ett grundläggande beteende i varje människas liv. Det är i denna fundamentala förståelse varje tolkning bör ta sin början. Tolkningen ska sträva efter att i den kontextuella förståelsen avslöja något fördolt, snarare än att finna korrespondens mellan subjektivt tänkande och en objektiv verklighet (ibid. s. 131). För de hermeneutiker som uppträdde, delvis i Husserls efterföljd, fr.o.m. 1930-talet var det nödvändigt att uppfatta och se företeelser så som de uppträder vardagligt. Dessa *existentiella* hermeneutiker använder begreppet livsvärld, men med en annan underbyggnad än i Husserls

fenomenologi. Bland annat tar Heidegger (1962) avstånd från tanken om att forskaren ska kunna sätta sig själv och tiden inom parentes. Människan kan inte, menade han, ställa sig vid sidan av världen och vara en neutral åskådare (jfr s. 84f). Vi befinner oss alltid i samspel med vår omvärld och med tiden. Genom det förgångna som förförståelse i nuet kan vi också antecipera framtiden. Heidegger poängterar att även om all omedelbar perception innehåller ett tolkningsarbete handlar den hermeneutiska förståelseprocessen om något mer. Forskaren måste bearbeta sin egen förförståelse och ta med den i sin interpretation för att kunna komma till en verklig dialog med texten (ibid., s. 153). Heidegger är dock inte främmande för vetenskaplig teori. Att föra en dialog med texten syftar inte till en inre monolog mellan forskaren och dennes egna förförståelse. Med hjälp av hermeneutisk tolkning kan vi komma till insikt om vårt eget väsen och vår egen existens som människor, människor som tvingas ta ställning till sig själva och sin omvärld (Gadamer 2003, s. 9ff). Det ”fördolda” (se s. 94) avser för de existentiella hermeneutikerna en insikt eller intuition av en betydelse som varit bortglömd. Det gällde att se fenomenet i sitt sammanhang, men också att kunna se igenom den historiska processens förvrängningar. Tanken att uppenbara något som är dolt återkommer senare hos Gadamer, Ricoeur, Marx och Freud, men med något skilda innebörder (Gilje & Grimen 2003; Nyström 2002).

Med Heidegger får hermeneutiken en tydligare filosofisk ansats. Tolkningen anses beroende av uttolkarens förförståelse och texten betraktas även som en förståelse av den sociala världen (Hammersley & Atkinson 1996, s. 43). Heideggers existentiella förståelse innebär att den är både historisk och ändlig på samma gång. Historisk, eftersom förförståelsen är en ackumulerad erfarenhet och ändlig eftersom människan tvingas agera utan möjligheter att se handlingens alla konsekvenser. Därför blir det centrala i den existentiella hermeneutiken analyser av individer i konkreta livssituationer. Holistiska synsätt – eller ”överindividuella lagbundenheter” – uppfattas som bedrägliga abstraktioner (Alvesson & Sköldberg 1994, s. 133). Vardagslivet som människan finns till i – verkligheten – innebär möjligheter, men kräver också ställningstaganden och handling. Människan är enligt Sartre (1946) dömd till frihet. Hon måste ta sitt ansvar och ”skapa sig själv” inom de givna villkor – såväl arv, miljö som naturlagar – som ger förutsättningarna för hennes handlingar (ibid., s. 32ff, 81ff). Heidegger menade att den ångest människan kan uppleva när hon ser vardagsvärldens intighet leder till en situation där det också blir möjligt att fatta viktiga och svåra beslut. Tack vare dessa beslut åter-

vinner människan sig själv som individ och får en realistisk syn på sina egna möjligheter som vardagslivet aldrig kan erbjuda. Det gäller alltså för individen att förstå den värld han eller hon lever i. Hermeneutiken genomsyrar för de existentiella hermeneutikerna hela tillvaron. Varje förståelse, hur vardaglig den än är, bidrar till en bättre självförståelse och detsamma gäller för förståelsen av andra. I andra individers världar finns andra meningsfält att uppsöka (Sá Cavalcante Schuback 2003, s. 17ff).

Heideggers existensfilosofi kom att utgöra ytterligare en vändning för hermeneutiken. Med utgångspunkt i hans tankar om den mänskliga förståelsens grundläggande villkor och Husserls idéer om livsvärlden bygger Gadamer vidare och ses som en av hermeneutikens förgrundsgestalter. I polemik med både positivismen och den mer metodinriktade hermeneutiken (Schleiermacher och Dilthey) ifrågasätter Gadamer möjligheten att nå en objektiv sanning. I stället försöker han finna ett tänkande mellan objektivism och relativism¹⁸. Gadamer anser att alltför stor vikt har lagts vid att erövra den sanna, vetenskapliga Metoden och att detta fått till följd att förståelsens ontologiska karaktär har kommit i skymundan (Bernstein 1983, s. 10f). För att forskningsprocessen inte ska domineras av forskarens förförståelse måste en hermeneutiker vara väl insatt i den mänskliga förståelsens villkor. Begreppet förförståelse – ibland t.o.m. formulerat som fördom – är centralt i Gadamer's filosofi. Han menar att vare sig människan eller idéer om vetenskapliga metoder kan stå utanför den ständigt medverkande historien. Både i vår vardag och i forskningsarbetet är våra tankar och känslor präglade av förföreställningar genom historiens inflytande. Detta uttrycker Gadamer som att vår historia *verkar* i oss och inte är möjlig att utesluta. Eftersom varje förståelse är präglad av sin historia och påverkar oss i vår tolkning kan vi aldrig känna till "verkligheten", utan bara tolka den med hjälp av vår förförståelse. På så sätt ses förförståelsen samtidigt som något positivt. För att vi ska bli medvetna om verkligheten är förförståelse eller fördom nödvändig, eftersom den ger tanken riktning och struktur. Forskaren måste enligt Gadamer ärligt utmana sina fördomar och aktivt söka efter något som bestrider dem. Eller med andra ord: vara mottaglig för textens "annat" (Gadamer 1997, s. 18f). Människors världar består av en "horisont" av meningar (ett begrepp som härstammar från Husserl) och dessa är utgångspunkten vid varje försök att tolka eller förstå. Genom empati och ett kontinuerligt alternerande mellan vårt eget referenssystem och den främmande världen kan vi sätta oss in i denna. Vår förståelsehorisont är emellertid begränsad och skiljer vad vi förstår från det främmande. Förståelse betyder

att något nytt tagit plats innanför denna gräns. Vi måste också inse att denna horisont bestäms av sitt ”här och nu” och kan förändras från en tid till en annan. I en god, öppen dialog möts människors förståelsehorisonter och vi kan lämna våra ursprungliga ståndpunkter. Vi t.o.m. riskerar – och bör våga riskera – att förlora grunden för vår existens. Samförståndet – horisontsammansmältningen – är mera utvecklat än de enskilda åsikter som existerade från början. Kunskap är en deltagande process som bara uppstår i en ärlig dialog, där individen är villig att ompröva sina egna ståndpunkter (ibid. s. 147). Det Gadamer strävar efter i sitt resonemang om förförståelse är strängare än att visa hur vi kan förstå det främmande utan att sätta oss till doms; genom dialog och kritisk förståelse kan vi nå insikter om vår egen kultur (Bernstein 1983, s. 62). Alla delar i förförståelsen behöver inte heller vara uttalad eller verbaliserad, det som den engelske filosofen Michael Polanyi benämner tyst kunskap (se vidare Gustavsson 2000b, s. 108ff). Hermeneutiken närmar sig enligt ovan beskrivna betraktelsesätt omvärlden med en förförståelse av densamma och med öppna ögon för både omvärlden och (för)förståelsen av den. Därmed blir varje förståelse och tolkning också öppen för omtolkning och kritik.

Text och berättelse

Texter och det litterära språket är kärnan i all hermeneutik, om än med olika position. För Gadamer är den mänskliga verkligheten ytterst en språklig verklighet. Förståelsen är inte logisk-formell, utan snarare metaforisk-poetisk och språket genomsyrar själva tänkandet. Genom språket ser vi, reflekterar över och skapar världen. Texten och dess metaforer vilar på en grundläggande tankestruktur där de retoriska figurerna inte enbart är språkliga dekorationer, utan även visar hur ett samhälle tänker och har tänkt. Gadamer poängterar att den filosofiska hermeneutiken är mer intresserad av frågorna än svaren jämfört med den äldre, mer metodinriktade hermeneutiken. Varför vill vi förstå en text eller en särskild erfarenhet? Vad betyder frågorna och vilken innebörd har de? Visserligen kan en hermeneutisk interpretation gagna praxis genom att diskutera tolkningens möjligheter. Men den har också filosofins uppgift att ta ansvar för att forma mänskliga grundhållningar om varför något är att föredra framför något annat eller att med andra ord ”ta ansvar för det goda” (Gadamer 1988, s. 59ff). Orden och ords betydelse ses av Gadamer inte som något vi konstruerar. De är förmedlare av historien, en levande tradition och det medium genom vilket livsvärlden visar sig. I olika begrepp finns meningar som är gemensamma för det samhälle vi lever i och

som människan har svårt att överskrida. På så sätt är och förblir även traditioner något som vi har svårt att bortse ifrån (Gustavsson 1996; 2000b, s. 211ff). Gadamer anser inte heller att vi kan göra en korrekt rekonstruktion av de historiska aktörernas intentioner. Därför syftar inte Gadamer förståelse till psykologisk inkänning av författarens avsikter, utan att gå in i textens värld. När den egna världen, den egna tolkningen, möter textens värld, kan där genom en öppen dialog ske en sammansmältning av horisonter och ny förståelse utvecklas. Gadamer har fått kritik för sin syn på språket som traditionsförmedlare. En invändning är att tradition i betydelsen förmedling och överföring bygger på ett normativt förhållningssätt där vissa kategorier och meningar utesluts (Rosengren 2003 s. 33ff). Den mest välkända debatten försiggick under 1970-talet mellan Gadamer och Jürgen Habermas. Habermas är starkt influerad av Gadamer tankar om språkets möjligheter i kommunikation, men menar att historiens auktoritet inte kan ställas över kunskap. Att tolka världen på det sätt Gadamer talar om, utan att betrakta den på avstånd, bekräftar enligt Habermas enbart redan befintliga normer och värden i en existerande gemenskap. Det alternativ till makt och vidskepelse som upplysningstidens krav på rationalitet och vetenskaplig stringens gav mänskligheten ska enligt honom användas för demokratisk argumentation. För att kunna förstå och avslöja olika former av förtryck som förekommer i de flesta samhällen, vanligen i dolda former krävs, enligt Habermas, förklaringar med hjälp av till exempel marxistiska teorier. Endast på så sätt skulle det vara möjligt att uppnå de samtalssituationer Gadamer avsåg (Nicholson 1991 s. 151ff; Rusten 2001, s. 61f). Ricoeur har kommenterat debatten mellan Gadamer och Habermas och fann att den i grunden rörde den återkommande diskussionen mellan begreppen förklara och förstå. I sitt försök att klargöra relationen mellan hermeneutik och ideologikritik intar Ricoeur en mellanposition och menar att de båda kan mötas. Den distansering som av Gadamer uppfattas som alienerande är enligt Ricoeur inte negativ, utan nödvändig för att kunna tala om en levande tradition. Å andra sidan menar han att även Habermas måste erkänna att även all kritik och frigörelse utgår från en tradition (Ricoeur 1993, s. 144ff).

Ricoeur är, precis som Gadamer, influerad av den existentiella filosofin och båda ser texten och texttolkning som central, men Ricoeur för alltså även in begreppet förklara i det hermeneutiska tolkningsarbetet. Eftersom språket ses som primärt för vårt tänkande och för att förstå tankens innehåll som något djupare än en återberättad bild av verkligheten, har

Ricoeur bland annat ägnat sig åt språkliga symboler, myter och metaforer (Aylesworth 1991, s. 63ff). Metaforen kan förstås som ”något som belyser *likhet i skillnad*” (Alvesson & Skoldberg 1994, s. 141), två skilda företeelser som har något gemensamt. Men metaforen visar också på en vidgad erfarenhet hos den som använder sig av den. Ordens allmänna betydelse ingår i en process där den talande vill uttrycka en ny och mer precis och särskild tanke (Gadamer 1997, s.183ff). I vetenskapliga sammanhang kan man exempelvis se överindividuella fenomen som sociala fält för att kunna visa vad fenomenen betyder och skapa förståelse för dess mening. Metaforen är del av en större diskurs, ett berättande sammanhang, som är mer än en kedja av ord i grammatisk mening. Metaforer som ligger under hela diskurser kallas för rotmetaforer. De visar hur hela samhällen eller institutioner tänker och gestaltas i till exempel skolans läroplan. På så sätt är rotmetaforen en form av förförståelse. När Ricoeur i sitt arbete söker lösningar på humanvetenskapernas tolkningsproblem återkommer han till Diltheys diskussion om begreppen förklara och förstå. Ricoeur vill visa att begreppen inte ligger så långt ifrån varandra som man tidigare ansett och menar istället att det handlar om två olika förhållningssätt. Ricoeur ser inte begreppen som antingen eller, utan dialektiska. Inom olika kunskapsintressen finns liknande metodologiska problem där förklara och förstå är kompletterande element vid tolkning av text, handling eller historia. Förståelsen förmedlas genom förklaringen, men förklaringen kan aldrig fulländas utan förståelse (Ricoeur 1993, 2002).

Ricoeur ser all diskurs som berättande, en serie isolerade händelser som vävs samman till en helhet genom en handlingsintrig och anser att denna narrativa aspekt är gemensam för humanvetenskaperna. Med narrativ analys avses i detta sammanhang inte undersökning av språkets retorik eller lingvistiska ornament, utan textens kärna och fundamentala tankestil. Här ligger Ricoeurs argument om varför förklaringen är en naturlig förlängning av förståelsen, utan att förklaringen gör våld på förståelsen. Han använder sig av berättelsen som modell och säger att förståelse krävs för att följa med i en historia och dess handling, samtidigt som texten bjuder på överraskningar av både igenkännande och avslöjanden. Under läsningens gång försöker vi förutsäga vad som ska hända, men korrigerar bilden efter historiens vändningar tills den sammanfaller med upplösningen när vi, förutsatt att slutet är acceptabelt, säger att vi förstått. Berättelsens rimlighet ligger i förklaringen och motiven till det som händer när den spontana förståelsen inte räcker till. Intrigen är inte en direkt kopia av verkligheten, utan är alltid interpolerad.

Läsaren kräver en inre logik, byggt på underliggande lagar, vilket inte betyder att förklaringen har en fristående betydelse. Berättelsen består inte enbart av episoder lagda till varandra, men dess ofullständiga struktur väcker frågor. Ur enstaka händelser konstrueras en meningsfull helhet (Ricoeur 2002). Den fiktiva berättelsen kan härigenom ses som en användbar omväg till filosofisk förståelse, som kan tala *om* och *i* paradoxer, utan att bli meningslös (Nøjgaard 1999, s. 17f). Varje berättelse försiggår i den meningsfulla tiden, människans handlingstid i världen. Ytligt sett skilda – icke-kronologiska – händelser och handlingar binds samman och ges innebörd av den kronologiska dimensionen, vår förhistoria och vår anteciperade framtid. På detta sätt är berättelsen en bra väg för att förstå tidens problematik. Det är denna narrativa aspekt som Ricoeur menar ofta har förbisetts i humanvetenskaperna (Ricoeur 2002, s. 49ff). I det tolkande och analytiska arbetet ser Ricoeur berättelsen som en ”gåva”, eftersom den förmedlar en tradition ”genom vilken en kultur skapas och genom vilken denna gemenskap tyder sig själv genom att berätta” (Ricoeur 1993, s. 76). I det analytiska arbetet omvandlas berättelsen genom tolkningen med hjälp av läsarens självmedvetande och erfarenheter till en ny text. Ricoeur understryker att det rör sig om en berättelse som öppnar mot världen, där den löses upp och försvinner. Det handlar inte om att förstå människan som ett främmande psyke *bakom* texten, utan det som texten talar om, den värld som texten visar *framför* texten (jfr s. 108).

Hur den hermeneutiska cirkelns begrepp del, helhet, förståelse och förförståelse uppfattas påverkar naturligtvis tolkningsprocessen. Före en diskussion kring denna – där några ytterligare aspekter, vilka mer konkret har med denna process att göra, introduceras – följer en kort sammanfattning av vad begreppen förståelse och förförståelse kan stå för.

För Schleiermacher var hermeneutiken en förståelsens konst, en allomfattande metodologi för alla slag av texttolkning. Schleiermacher talar även om att med intuition överskrida förnuftet och gör anspråk på att kunna förstå människan bakom texten bättre än författaren förstått sig själv. Också Dilthey hade en metodinriktad syn på hermeneutiken och försökte skapa vetenskapliga modeller för att kunna tolka mänskliga fenomen. Dilthey såg naturvetenskaperna som orsaksförklarande, medan humanvetenskapernas uppgift var att förstå. Tolkningens mål var inte i första hand att förstå människan själv, utan den sociala och historiska värld som han eller hon var en del av. Människan är en historisk varelse och därför måste vi, för att förstå såväl kontexten som kontinuiteten, gå

via historien. För att kunna tyda och förstå de uttryck som människan och kulturen objektiverat sig igenom krävs en psykisk förståelseprocess. Denna process genomförs genom ett intuitivt inkännande i andra individers handlanden eller uttryck. Förståelsen öppnar andras värld vilket innebär att vi också får tillgång till vår egen. Med den existentiella hermeneutiken lämnar både Heidegger och Gadamer den metodinriktade hermeneutiken och strävar efter djupgående analyser av mänsklighetens grundbetingelser. Båda menar att tolkning och förståelse är en del av människans upplevelse av världen, att det är helt grundläggande för människans existens. Förståelse för Heidegger är att *gå in i* människors värld och han anser inte, till skillnad mot fenomenologen Husserl, att det är möjligt för forskaren att sätta sig själv inom parentes (jfr. s. 84f). Både Heidegger och Gadamer ser förförståelsen som ett hinder som måste röjas undan för att nå förståelse. Heidegger ansåg att historien inte kan förstås om inte förförståelsen integreras. Men han påtalar också att begreppen tolkning och förståelse inte är synonyma, utan samspelar med varandra (jfr s. 80). Från att ha fokuserat på fundamentala förståelsesituationer förskjuts intresset hos den senare Heidegger och Gadamer mot texter. Gadamer tar sin utgångspunkt i Heideggers tänkande, men behandlar även frågor om varför vi förstår som vi gör och vad frågorna vi ställer egentligen betyder. Han diskuterar varför reflektioner kring vilka frågor vi ställer och hur vi frågar, behövs för att forskaren ska kunna överskrida sina egna tanke-system och synsätt. Gadamer talar i dessa frågor om förståelsehorisont och horisontsammansmältning. Han framhåller att det är viktigt för forskaren att försöka utmana sin egen förförståelse och den verkningshistoria som finns bakom för att dessa inte ska dominera tolkningsprocessen. Hur medvetna vi än blir kommer vi dock alltid att utgå från vår konkreta situation, förståelsen och tolkningen innehåller med andra ord både något gemensamt och något specifikt.

Den hermeneutiska tolkningsprocessen

I avsnittet om förståelse berörde jag två slag av hermeneutiskt intresse. I det ena fallet försöker vi se vad en text betyder för oss och vilken relevans den har i vår tid. Riktningen företräds av exempelvis Gadamer som ansåg att vi aldrig i efterhand kan rekonstruera en författares eller aktörs intentioner, utan menade att det är texten i sig och de frågor vi ställer till texten som är det intressanta. Gadamers krav på en harmonisk helhet som kriterium för korrekt förståelse är alltså i huvudsak textorienterat. Tolkningen ska visa hur delarna hänger samman med textens helhet – hur det inre sambandet ser ut. Författarens avsikter eller aktörens per-

spektiv är i detta slag av tolkning inte avgörande. Ett annat sätt att försöka förstå vad texten säger, är att betrakta vilka avsikter människan bakom texten eller handlingen hade. Att analysera vad författaren ville uttrycka och vilka skäl som låg bakom, kallas ibland för textens historiska mening (Gilje & Grimen 1993, s. 196). Det är viktigt att skilja på vilket slag av tolkning och vilken mening vi söker, eftersom det får konsekvenser för tolkningsarbetets metoder och infallsvinklar. Jag kommer i det följande att beröra båda synsätten, trots att avhandlingens centrala problemområde ligger inom aktörsperspektivet. I mina egna tolkningar och sätt att gestalta dessa har jag emellertid funnit det fruktbart att förhålla mig till idéer från en mer narrativ tradition, varför även dessa begrepp kommer att lyftas fram.

Centralt i en hermeneutisk forskningsprocess är förståelse av texter, i bokstavlig eller överförd mening. Det empiriska material som ska tolkas kan exempelvis vara handlingar, muntliga utsagor, historiska eller samtida texter. Karakteristiskt är att de fenomen som tolkas är *meningsfulla* (se s. 81), d.v.s. att de uttrycker en mening eller en betydelse. Begreppet mening refererar till såväl mänskliga aktiviteter som resultaten av dessa. Det kan dessutom användas om aktivitetens förutsättningar – situationen i sig eller dess villkor och principer. En ledande tanke är att texten ses som resultat av tidigare tolkningar, det som ska förstås är redan tolkat av de människor som agerar. Individerna har, uttryckt på ett annat sätt, en förståelse av sig själva, av andra och av kulturen omkring sig. Även de referensramar och egna erfarenheter som forskaren har med sig i bagaget påverkar forskningsprocessen. Tolkningen föregås av en idé om vad vi söker efter och processen har en riktning genom att sträva efter att uttrycka den första textens mening på ett klarare sätt. I forskningsprocessen ska tolkningen formuleras och motiveras. I detta arbete tillförs vetenskapliga begrepp och forskaren rekonstruerar kanske sociala handlingar utifrån en teoretisk referensram. Det språk och den text som då uppstår och som i någon mening gör anspråk på att spegla verkligheten är skriven inom en given diskurs och en given genre. Tolkningen måste på samma gång vara meningsfull för dem den berör och vara vetenskapligt konsistent, om än inte konstant. Slutligen uppstår – förhoppningsvis – en dialog med andra läsare. Om tolkningen övertygar får texten en betydelse, en mening som forskaren måste ta ansvar för. Härav kan vi sluta oss till att forskningsprocessen innehåller olika dimensioner och att förståelsen verkar på olika abstraktionsnivåer. Tolkningen pendlar mellan det förflutna och framtiden, mellan individperspektivet och det strukturella (Ödman 1994, s. 51ff). Ett tolkningsarbete som inrymmer såväl författa-

ren, textens narrativa struktur som textens historiska och kulturella refererande aspekter tillfredsställer den hermeneutiska cirkelns alla delar. En sådan maximal variant – som nedan beskrivs summariskt – anses sällan nödvändig och rekommenderas inte heller i litteraturen. Vad som styr valen av tolkningsperspektiv är istället det enskilda forskningsprojektets karaktär och syften (Alvesson & Sköldbäck 1994, s. 151). Att jag själv väljer att presentera problem som både har med texttolkning och förståelse av handlingar att göra, ska dels ses som en sammanfattning av ovan beskrivna begrepp, dels uppfattas som bakgrund för avsnittets avslutning. I detta redogör jag för mitt eget förhållningssätt och i sammanhanget är det angeläget att ge kännedom om vilka alternativa möjligheter eller principer som övervägts.

All hermeneutisk tolkning börjar med någon form av frågor till texten eftersom ”fakta” blir fakta först i relation till ett större sammanhang. Den primära texten relateras till sekundära texter och tolkas som en del av ett meningssammanhang. För att förstå texten alternerar tolkningsprocessen mellan del och helhet, objekt och kontext, förståelse och förförståelse och reflektioner utförs över såväl fakta som empiri. Frågor till, och dialog med, texten är centralt. Forskaren tar initiativet och sitter inte och väntar på att texten ska tala till sig. I den hermeneutiska tolkningsprocessen är frågorna emellertid öppna och forskaren är redo att modifiera sina uppfattningar, men uttolkaren är också i behov av ett visst anteciperande. Utan föreställning om helheten skulle delarna aldrig framstå som något annat än enskilda utblickar och perspektiv. Att föra en dialog med texten innebär vare sig att försöka ta makten över den eller att vara en passiv mottagare, istället skildras i den vetenskapsfilosofiska litteraturen vikten av att vara en god och öppen lyssnare som i tolkningsprocessen ”låter en värld öppna sig” (Ödman 1994, s. 21, 61).

På en primär tolkningsnivå handlar frågorna om problem med den språkliga utsagan. Texten måste granskas för att se vilka missförstånd, oklarheter och ledande frågor som finns i materialet. Hermeneutikern erkänner också att exempelvis en intervju inte är rena data, utan ett resultat av tolkningar i flera led. Före studien har beslut fattats om vem som kan vara lämplig att tillfrågas, intervjupersonen har sina egna föreställningar om intervjuaren och i samtalet tolkar båda varandra i sina strävanden att föra en meningsfull dialog. Under utskriftsarbetet fortsätter tolkningen då forskaren väljer att foga samman orden till meningar på ett sätt som han eller hon uppfattar bäst motsvarar intervjupersonens intentioner. Eftersom de meningsfulla fenomen vi försöker tolka och för-

stå uppfattas som redan tolkade – om än vardagligt och omedvetet – handlar den första frågan om textens källvärde. Är det en text som är skriven för att besvara forskarens frågor har den ett lägre källvärde vilket ställer högre krav på uttolkarens empatiska förmåga. Genom att själv gå in i texten och med hjälp av inlevelse i aktörernas handlande berikas dessa och får liv. Forskaren samspelar på detta sätt dialektiskt med undersökningens objekt och förförståelsen är på en och samma gång nödvändig som riskfylld. När vi konfronteras med nya fenomen medverkar förförståelsen, vi använder det bekanta för att kunna förstå det obekanta. Förförståelsen får dock inte ta överhanden över forskningsprocessen på ett okontrollerbart sätt. I det inledande tolkningsarbetet är det därför värdefullt att medvetandegöra sin förförståelse och samtidigt ta ställning till i vilken omfattning och på vilket sätt denna ska redogöras för läsaren. Vid de första genomläsningarna av texten är det således viktigt att forskaren aktivt bemödar sig om öppenhet och reflektion inför hur texten uppfattas. Den inledande läsningens reflektion ska inte förväxlas med vårt vardagliga sätt att pröva olika tolkningar. Syftet med genomläsningen är att få en preliminär förståelse av helheten innan olika förklaringar ges till dess delar. Att inte bryta sönder texten är, i likhet med ambitionen att vara en god lyssnare som inte bemästrar materialet, ett särdrag i den hermeneutiska tolkningens förhållande till texten.

På en andra tolkningsnivå arbetar forskaren medvetet med sin tolkning och uppfattar vilka möjliga sätt som finns att förstå texten. För att se olika sidor av forskningsproblemet och kunna förena mindre delar till en större enhet, förflyttar vi oss i koncentriska rörelser efter den hermeneutiska cirkeln. ”Fakta” sätts i relation till individens biografi, till sin kultur eller till de institutionella sammanhang där de etablerats. Därifrån vidgas tolkningarna och preliminära skärningspunkter av fakta upprättas. Dessa resultat granskas för att bestyrkas eller avstyrkas. Om forskningsproblemet handlar om mänskliga aktiviteter undersöks därefter individernas förståelsesituation i existentiella termer som till exempel autenticitet, val och möjligheter. I en fullständig version av den hermeneutiska cirkeln undersöks efter detta textens – eller handlingarnas – narrativa strukturer för att se vilka konventioner som styr berättelsens händelseförlopp. Såväl enstaka handlingar som den övergripande intrigen analyseras för att – i en studie om mänskliga aktörer – se vilka intentioner som ligger bakom (Alvesson & Sköldberg 1994, s.160ff). Avslutningsvis granskas textens kommunikativa och refererande aspekt. I denna fas återfinns textens historiska förbindelse. För att förstå textens värld tar forskaren med sig sin värld, sin horisont, som är präglad av tids-

bundna frågor och uppfattningar. Inom den existentiella hermeneutiken – där språket ses som förmedlare av en levande tradition – används ibland tekniken att ställa samma fråga flera gånger rad för rad i texten. Detta uttrycks som att ”knacka på” texten. Svaren granskas noggrant och dess begränsningar noteras. Till den nya kunskapsnivån fogas både svarets positiva bidrag som dess brister. Under tolkningsakten skingras frågan när de båda horisonterna möts och en ny fråga framträder så att processen kan börja om. I tolkningsarbetet är det även viktigt att studera det negativa för att se vilka tänkbara handlingar som inte förverkligades eller vad författaren eller intervjupersonen inte har sagt. Driven till sin spets leder denna strategi till att uttolkaren försöker finna den fråga som texten inte avslöjar. Metodiken ligger nära den s.k. misstankens hermeneutik och kan berättigas av att all dialog innehåller mycket som inte uttalas. Dess problem är att den även kan leda till att forskaren brukar våld på texten och övertolkar den (ibid., s. 137f). För att vidga förståelsen kan vi följa den hermeneutiska cirkeln ännu ett varv genom att komplettera med flera aspekter och olika former av förklaringar. För varje skikt länkas perspektiven med varandra och en allt tätare helhetsförståelse tar gestalt. En annan möjlighet att vidga cirkeln är som redan nämnts att behandla texten utifrån ideologikritiska teorier eller att arbeta efter misstankens hermeneutik.

Misstankens hermeneutik (ovan) företräds framför allt av Ricoeur, men även Gadamer är öppen för att söka det dolda i texten (1998, s. 59ff). Ricoeur ansåg att goda exempel på ”tolkningar utförda av misstanken” – som han kallade det – är arbeten av Freud, Marx och Nietzsche (Dunne 1996, s. 137ff). Alla tre ville tränga bakom ett bedrägligt självmedvetande till något mer underliggande och menade att subjektet konstitueras genom tolkningen. Freud intresserade sig för undertryckt sexualdrift, Marx för det ekonomiska intresset och Nietzsche viljan till makt. Avsaknaden av misstro till författaren eller texten är vanligen ett kännetecken i hermeneutiken och ambitionen att avslöja ett dolt intresse eller förträngningar förändrar hermeneutikens karaktär (Gilje & Grimen 2003, s. 247). Ricoeurs strävanden efter att utveckla en hermeneutisk metodologi bygger på tanken att författarens intentioner och textens innebörd upphör att sammanfalla i en skriven diskurs. Texten säger alltid något mer än vad författaren avsett, eftersom läsaren gör den till sin egen. På samma sätt ses handlingen som autonom, då den kan få konsekvenser som aktören inte kan förutsäga eller har räknat med (Ricoeur 2002, s. 33ff, 59ff). Därför är det inte författarens eller den handlande människans intentio-

ner som ska tolkas, utan texten. I tolkningsprocessen krävs att forskaren lyssnar till texten och möter den genom inlevelse och förståelse. Samtidigt måste uttolkaren också vara kritisk och misstänksam under läsningen, eftersom texten kan innehålla innebörder som författaren själv inte är medveten om. Det en person uttrycker kan sägas vara symptom på hans eller hennes grupptillhörighet eller sinnestillstånd, men bakom uttrycken ligger även det omedvetna och förträngda (Ricoeur 1993, s. 31ff). Ricoeur driver dualismen mellan inlevelse och misstänksamhet långt, men påpekar att läsningen måste alternera och samspela mellan dessa för att motsägelser i texten ska kunna upptäckas (Paldanius 2003, s. 52).

Misstänksamhet mot tolkningars giltighet är av stor vikt i all forskning. Att använda sig av denna avslöjande princip i den hermeneutiska processen kan betyda att forskaren reflekterar över hur de egna erfarenheterna interagerar i aktiviteten. En kritisk analys hjälper oss att avancera i tolkningen och gör så att vår egen förförståelse inte döljer textens egentliga mening. Reflektionen innebär dock inte enbart att se vilka premisser vi har för vårt eget tänkande som forskare i ett visst samhälle i en viss tid. Den mening vi konstruerar i tolkningsakten förutsätter även ett undersökningsobjekt som finns i en social kontext. Mellan kritiskt tänkande och reflektion över dessa element måste det finnas en balans för att vi ska kunna undvika att hamna i olika former av reduktionism eller narcissism. Drivs misstänkens hermeneutik, så som den beskrevs ovan, alltför långt finns det risker. En ensidig användning av metoden kan leda till att vi ser undersökningsobjekten som fall som ska diagnostiseras. Tolkningsprocessen handlar också om att föra en dialog – direkt eller via texten – med människorna, deras yttranden och handlingar. De argument som uttalas analyseras i hermeneutiken sällan i termer av sanning, men däremot bör det undersökas om synpunkterna är giltiga och adekvata. Utgångspunkten är att vi antar att människan är en rationell varelse som utifrån den information hon har om världen, väljer att handla efter det bästa alternativet för att nå ett visst mål. Förklaringar för att identifiera och förstå handlingar och yttranden grundas på så sätt på ändamålsenliga val. Människor undviker normalt självmotsägelser när de uppger skäl för sina handlingar. Skälen stödjer människans egen ståndpunkt och är med andra ord ”sanna”. Detta synsätt innebär att förståelse för människors handlande tar hänsyn till individernas beskrivningar av sig själva. Andra, mer eller mindre polära, traditioner menar att forskningen ska bortse från dessa, eftersom beskrivningarna kan vara felak-

tiga och att de begrepp som används är ovetenskapliga (se exv. Durkheim 1966).

Som forskare har vi ett ansvar där teoretiska begrepp och vetenskapligt språk fordras för att vi inte ska hamna i en totalt ”subjektivistisk tolkningsanarki” (Ödman 1994, s. 20). I en hermeneutisk studie måste forskningsprocessen redovisas och vardagliga beskrivningar skiljas från vetenskapliga tolkningar. Genom att tolka alltför nära den vardagliga, naturliga, nivån riskerar vi att bli lurade av de medverkandes missuppfattningar. Deras tolkningar av verkligheten kan vara uttryck för maktförhållanden i samhället, förhållanden som är svåra att uppfatta för den enskilde (jfr s. 131f, 325). Men den bild vi målar av verkligheten bör också vara giltig på individnivå och ha bärkraft för de människor som är föremål för studien. Utan relation till det särskilda blir den generella tolkningen tom. För att kunna utgå från människors beskrivningar av sig själva och sitt agerande krävs att vi har tilltro till det som sägs. Det innebär inte att oreserverat tro att allt som beskrivs är den fullständiga bilden, men vi måste sträva efter att tolka, och få människor att framstå, som förnuftiga. Denna tolkningsmetod kallas ibland för barmhärtighetsprincipen. Principen bygger på att vi vid val mellan två tolkningar ska välja den som kommer den talande till godo – oavsett våra egna åsikter om människan. På samma sätt måste vi inför en företeelse eller handling vi inte förstår, utgå från att den är förnuftig för den det berör. Arbete efter denna grundregel innebär att ha respekt för andra människor och tvingar oss till intellektuell öppenhet. Vi kan inte förneka att det kan vara våra egna tolkningar som det är fel på. Uppfattningar varierar i olika samhällen, kulturer och grupper, men genom att ta även uttryck som vi inte omedelbart förstår på allvar, får även dessa komma till tals. Metoden är också strategiskt användbar i en tolkningsprocess. Vill vi förstå, kan vi inte utgå från att människors ageranden är vansinniga eller irrationella. Att anta att individerna är förnuftiga har helt enkelt större förklaringskraft (se vidare Gilje & Grimen 2003, s. 237ff). I detta synsätt ligger även tanken på att människan är dialogisk och formar sin självbild i mötet med andra. Därför måste skilda kulturer och gemenskaper förstås utifrån sina olikheter. Å andra sidan, drivs denna tanke till sin spets och all tolkning enbart läses utifrån sitt egna, unika sammanhang hamnar vi i en relativistisk kunskapssyn. För att kunna komma förbi denna begränsande innebörd måste ambitionen vara att få olika horisonter att mötas, att vidga det lokala perspektivet till det globala. Kunskap om det egna nås i mötet och dialogen med andra (se vidare Gustavsson 2000b, s.191ff).

Det är i ovan beskrivna sammanhang Giddens talar om en dubbel hermeneutik där forskaren måste förhålla sig till en värld som redan är tolkad, varför vi inte kan bortse från aktörernas beskrivningar. Istället för att uttrycka den hermeneutiska tolkningens ambitioner som att förstå människan bättre än hon känner sig själv – vilket kan leda tanken till en psykologisk, kognitiv dimension – menar jag att förståelsen strävar efter att förklara den *sociala, existentiella* människans agerande, en individ vänd utåt (se vidare Giddens 1996, s. 25; 1997). Att se människan som en rationell och förnuftig varelse betyder att de frågor vi ställer berör människans liv och under vilka villkor och möjligheter handlingarna uppstår. I denna dialogiska förståelseprocess ser jag pendlingen mellan ett analytiskt, logiskt och ett intuitivt, emotivt förhållningssätt som produktiv. Empati används aktivt och medvetet för att försöka sätta sig in i den andre människans situation. Detta innebär inte att intuitiv kunskap är en passiv process, utan ett sätt att konstruera världen (Swanwick 1994, s. 28). För att förstå behöver vi emellertid också ”stå framför” (Ödman 1994, s. 16) den beskrivna verkligheten, om inte tolkningen enbart ska bli ett fragmentariskt pussel (jfr s. 100). Vi behöver gå längre än till den egna självuppfattningen. I det sammanhanget är det möjligt att upptäcka förklaringar som inte den enskilde individen har möjlighet att se. I den hermeneutiska tolkningsprocessen behandlas därför växelvis olika perspektiv, förklaringar och abstraktionsnivåer. Tolkningsarbetet rör sig mellan förflutet, nutid och framtid. Istället för att tala om ett bestämt antal abstraktions- eller tolkningsnivåer kan man tala om reflexiv tolkning. De olika skikten återspeglas i, och omsluter, varandra. En första beskrivning analyseras och reflekteras för att därefter lyftas upp på ett strukturellt plan. En händelse eller ett skeende som ses på både individ- eller grupp nivå och ur ett perspektiv där vår tillhörighet till en större gemenskap uppfattas. Den empirinära nivån utesluts aldrig helt, men blir relativ genom att den innesluts i en större del av verkligheten. Att se tolkningsprocessen på detta sätt underlättar möjligen förståelsen för den hermeneutiska cirkelns princip. Tolkningen kan då ses som en öppen, reflekterande akt där olika enheter bidrar till att öka förståelsen av det undersökta, utan ett bestämt antal tolkningsskikt som reducerar varandra. Med fokus på det empiriska materialet erbjuds möjligheten att få djup kunskap om ett fenomen, med fokus på tolkningen kan ökad förståelse för fenomenets bakomliggande orsaker förvärfvas. Efter en hermeneutisk tolkning kan denna kompletteras med hjälp av kritisk granskning eller berikas genom språklig reflektion. Det senare benämns av Alveson & Sköldberg (1994, s. 336f) för postmodernistisk etnografi, efter-

som uppmärksamheten ligger på att ge en mångfald av röster utrymme. Var forskaren väljer att lägga sin koncentration i den hermeneutiska cirkeln beror naturligtvis på hur problemet formulerats. Men forskningen måste bestå av såväl tolkning som reflektion där empiriska frågor har beröring med olika abstraktionsnivåer som i sin tur återkopplar till materialet. Mellan dessa komponenter pågår en ständig rörelse.

En god tolkning

Om ingen tolkning betraktas som evig eller sann, om det t.o.m. är så att någon annan forskare kan fortsätta tolkningsprocessen där den förste tycker att materialet inte innehåller mer att avslöja, är frågan hur tolkningen kan bedömas som rimlig eller korrekt. Dessutom kan det under forskningsprocessens gång uppstå val mellan två tolkningar och problemet blir då att avgöra vilken som är "den rätta". Kriteriefrågan handlar med andra ord om efter vilka principer en tolkning väljs, att bygga upp ett tolkningssystem och att förmedla detta så att förståelsen för det undersökta problemet ökar.

Att under arbetets gång kunna formulera konkurrerande tolkningsmöjligheter är positivt eftersom alla tolkningar inte är lika bra. Genom upprepad prövning mot varandra kan den mest bärkraftiga och meningsfulla tolkningen väljas och ge möjlighet till förändrad och utvecklad förståelse. Forskaren behöver vara öppen för andra tolkningar än den egna och medvetet pröva och förhålla sig till andras tolkningar. Granskningen kan också leda till insikten att förståelsen måste fördjupas eller att nya data behövs. Istället för att sträva efter att finna sanningen är hermeneutikerns uppgift att finna det väsentliga, men tidigare okända i en text. Målet är en tolkning vars delar hänger ihop logiskt och som förklarar data. Ett system av inre logik bekräftas av huvudtolkningen som sammanfattar och förklarar delarna. Om detta har uppnåtts kontrolleras inte av statistiska jämförelser med objektiva fakta, utan genom dialog, kritisk analys och den argumentation läsaren kan följa i studien. Processen blir på detta sätt sitt eget resultat. En god tolkning ska emellertid inte enbart vara hållfast och stark, utan även flexibel och smidig. Tolkningen ska kunna stå emot olikartade argument samtidigt som den är anpassad till det tolkade och därtill avancerar förståelsen (Alvesson & Sköldberg 1994, s.167ff).

Inom hermeneutiken talas det sparsamt om teorier och åtskillnaden mellan empiri och teori är inte särskilt skarp. Förklaringen är att både fakta och teori ses som tolkade (se ovan). Fakta kan beskrivas som mikro-

teorier och teorier som makrofakta (ibid, s. 166). Ödman (1994) talar om yttre och inre kontroll av tolkningssystemet och menar dels att logiska motsägelser vid den inre kontrollen är ett starkt motargument mot en tolkning. Under den inre kontrollen kan forskaren även jämföra tolkningen mot existerande teorier. Via teorier och tidigare forskning – företrädesvis inom det egna området – ges möjligheten att upptäcka och granska avvikelser mellan de egna slutsatserna och teorin. Den yttre kontrollen genomförs på två sätt. Tolkningssystemet kontrolleras dels mot primärdata, dels genom att cirkeln vidgas och relationen till andra data bedöms (ibid., s. 86ff).

Ett återkommande kriterium på en konsistent tolkning är att detaljerna harmonierar med helheten. Eller annorlunda uttryckt: att huvudtolkningen bekräftar deltolkningarna och omvänt. Det är dock viktigt att påminna om att innebörden hos en helhet eller dess delar inte kan bestämmas enbart utifrån undersökningsobjektets förutsättningar. De infallsvinklar som tolkas och förstås ingår i ett vidare sammanhang betingat av sin historia och ett föregripande om framtiden. Tolkningen ska kunna förklara alla *väsentliga* data och ge företeelsen en rimlig förklaring för att anses bärkraftig. En tolkning betraktas som säkerställd och tillämpbar först då den ensam förklarar data på ett rimligt och fullständigt sätt (ibid., s. 97). Bekräftelse på tolkningen erhålls i synnerhet då den inte enbart är gångbar, utan också nödvändig för att förklara data. Detta är ett av de mer omdiskuterade inslagen i hermeneutiken (Rosengren 2003 s. 33ff).

Att förutsätta en harmonisk enhet kan utesluta dissonanta tolkningar och tvetydigheter. Alvesson & Sköldberg (1994) är kritiska till detta tolkningskriterium. De menar även att det kan vara svårt att hävda flera tolkningars giltighet och att forskaren räknar med något som i själva verket återstår att bevisa. Författarna säger att både postmodernismen, som fragmenterar, och hermeneutiken, som strävar efter en universell harmonisering, gör sig skyldiga till maktfullkomlighet. Tolkningssjälvheterna får inte blockeras genom att förutsätta vare sig harmoni eller differens (ibid., s. 157ff). Även Gilje & Grimen (2003) anser att alltför stor vikt läggs vid det holistiska kriteriet och menar att problemet är att flera tolkningar kan uppfylla villkoret. Författarna poängterar att det finns en avgörande skillnad mellan att tolka litterära texter och meningsfulla handlingar. Enligt dem är den holistiska granskningen framför allt textorienterad, förståelsens utgångspunkt är texten som den föreligger. Textens – i dess båda betydelser – helhet är alltid viktig, men frågan om vad författaren avsett att uttrycka eller vad människor tänker och

vill, får inte utelämnas när problemet handlar om meningsfulla fenomen. Därför rekommenderas en kombination av del/helhetskriteriet och vad som kallas aktörskriteriet. I detta finns förståelsens grund i relationen mellan text och författare, mellan aktör och handling. En korrekt förståelse grundas på att tolkningen visar på harmoni mellan det meningsfulla fenomenet och aktörens avsikter (ibid., s. 196ff).

En fulländat enhetlig mening är en av de mer komplexa tankarna inom hermeneutiken. Den hermeneutiska tolkningen gör å andra sidan inte heller anspråk på att vara oföränderlig. Naturligtvis kan det finnas *en* tolkning som förklarar alla människors handlingar, även om det känns som en utopi. Dessutom skulle en sådan tolkning med nödvändighet bli så abstrakt att den knappast kan vara meningsfull för de människor den berör. Jag uppfattar dynamiken mellan individen och gemenskapen, mellan människans utmaningar av sin kultur samtidigt som hon är nedsänkt i densamma, som det fascinerande. I människans dialog och forskarens tolkning av dessa sidor av livet ryms möjligheten att vinna ny kunskap.

När det gäller tolkningar av människors livsvärld får vi inse att det är svårt att pröva tolkningens bärkraft och att endast en indirekt prövning kan göras. Tolkningar på samma nivå ska stödja varandra och bilda ett mönster som flätar samman de olika perspektiven. Huvudtolkningen bör bilda ett paraply som logiskt och konsekvent förklarar sambanden (Nyström 2002).

För att en hermeneutisk studie ska intressera andra och öka läsarens förståelse måste förmedlingen av kunskapen tillmätas stor betydelse. Hur tolkningsprocessen redovisas kan även ses som en del av resultatet. Som i all forskning där språket har en central roll krävs såväl enkelhet som tydlighet, men det innebär inte att tolkningen avslutas med en fritt berättande text. För att resultatet ska kunna diskuteras och granskas behöver så mycket som möjligt av dataunderlaget och argumentationen redovisas. Samtidigt förfogar forskaren sannolikt över ett mycket omfattande material som gör ett urval nödvändigt. I det här fallet måste sakfrågan vara vägledande och för forskaren återstår endast att försöka klarlägga sambanden mellan helhet och delar. Huvudtolkningen bör kunna lämna sin omedelbara kontext och nå en abstraherande nivå (Ödman 1994, s. 98ff).

Vad som mer sällan diskuteras i presentation av hermeneutiken som forskningsansats är skilda texters yttre retoriska dimension. Att texten är skriven under en viss tid och inom en viss genre och hur detta påverkar tolkningen behandlas, men däremot har jag funnit få diskussioner om

vad som händer när tolkningen möter andra läsare. Tolkningen ska vara meningsfull för dem den berör, men också vara vetenskapligt konsistent. Detta är ett problematiskt anspråk. Ingen text kan vara helt neutral och även om vi är medvetna om att läsaren tolkar för att nå förståelse av vår förståelse måste vi därutöver inse att texten ingår i ett högre språkspel. Åtminstone om det vi kommit fram till är av intresse för någon. Jag menar att denna etiska dimension är av stor vikt i pedagogisk forskning. ”Sociologisk kunskap går i en spiral ut ur och in i det sociala livets universum och rekonstruerar både sig själv och detta universum som ett led i processen”, säger Giddens (1996, s. 24). På så sätt uppstår en konversation om verkligheten där olika argument förs fram och tolkningar ställs mot varandra. Vissa tolkningar kommer till användning inte bara inom forskarsamhället, utan även i exempelvis den pedagogiska praktiken. Makthavare och politiker legitimerar sina åsikter med hjälp av forskares texter vilket kan få konsekvenser för de människor texten berör. Å ena sidan vill vi att texterna ska läsas och komma till användning, å andra sidan måste vi vara medvetna om hur skilda texter möter olika läsare. Konsekvensen av detta blir att den hermeneutiska tolkningen ska ta hänsyn till andra forskares resultat och argumentera för eller emot. Vi är alla beroende av att andra är intresserade av nya horisonter. En lika viktig konsekvens är att forskaren har ansvar för tolkningen och dess framställning och aldrig kan vara en anonym budbärare. Problemen måste medvetandegöras och impliceras i val av språklig karaktär. Vi måste tydliggöra för oss själva vem vi solidariserar med.

Från livet som berättelse till berättelser om livet –

livshistorisk metod i forskning

DJUPARE KUNSKAPER OM DEN existerande människan och hennes beteende – oavsett om studien fokuserar på människan utifrån hennes profession, sociala situation eller livsförlopp – är, som jag ser det, inte möjliga att nå genom masstudier. Att få tillgång till människors subjektiva verklighet och att förstå sambanden mellan individens handlanden och ett större historiskt, kulturellt och socialt perspektiv är dock inte problemfritt, vare sig ur strategisk eller ur vetenskaplig synvinkel. Det är värt att säga några ord dels om det individuella livet som underlag för forskning, dels om vägen från det konkreta till det abstrakta, från det vardagligt berättade till det allmänna och teoretiska. Att arbeta med en livshistorisk ansats är inte enbart ett (eller flera olika) sätt att samla in ett empiriskt underlag. I viljan att lyssna till människors berättelser ryms även antaganden om att dessa berättelser kan ha ett vetenskapligt värde. En förutsättning för att diskutera de påståenden som berör det vetenskapliga intresset är att förstå olika uppfattningar av termen berättelse.

Valet av metod i förevarande studie grundar sig på intentionen att få dela människors och lärares unika erfarenheter och syn på musik. Såväl avsikten i sig som dess vetenskapliga konsekvenser, som tillvägagångssättet måste dock problematiseras. På så sätt är metodvalet centralt i avhandlingens teoretiska överväganden.

Kapitlet är uppdelat i tre avdelningar. Inledningsvis presenteras hur avhandlingens empiri har insamlats och behandlats. I den andra avdelningen diskuteras det teoretiska perspektivet i sammanhanget livshistorisk och biografisk metod. Avsnittet redogör för livshistorisk metod utifrån metodologiska grundantaganden och begrepp. Denna avdelning avslutas med en kortare översikt över metodens ursprung. Den tredje delen problematiserar livshistorisk metod utifrån aspekter som mer allmänt rör möjligheter och begränsningar. I denna del beskrivs och problematiseras urvalsförfarande, datainsamling och analysarbete inom livshistorisk forskning först generellt. Avslutningsvis följer en kortare sammanfattning där företrädesvis problem med metoden sammanförs med en redogörelse för de val som gjorts i denna studie.

Studiens genomförande

Idén till avhandlingens problem och syften föddes parallellt med valet av metod. En utgångspunkt var att försöka förstå musiklärares professionella pedagogiska och ideologiska val (jfr s. 21) så förutsättningslöst som möjligt. Därför ansåg jag inte att det var möjligt att formulera eller finna en hypotes som kunde generera ett antal frågor att sända ut i en enkät. Varje fråga skulle bygga på min – en musiklärares, lärarutbildares och forskarstuderandes – tolkning av ”verkligheten” i gymnasieskolan idag, fenomenet musik och vilka omständigheter som formar lärares kunskaps-syn. Av detta följer att jag inte heller ansåg att basen kunde byggas på tidigare forskning om ramfaktorer i form av exempelvis styrdokument (se exv. Lundgren 1972; 1979) eller läroplansteorier. Jag såg det inte heller givet att vare sig lärarutbildning, social bakgrund eller musikalisk hemvist ensamt påverkar och utformar lärares syn på musik och kunskap, varför jag ville höra och förmedla lärares egna berättelser. Berättelser som kan visa en rik variation av perspektiv och därmed har kraft att generera en uttrycksfullare insikt om den musikaliska erfarenhetens dimensioner. Jag ville synliggöra musikläraren som människa. En människa med egna (musikaliska) erfarenheter i privatliv, utbildning och yrkesliv. I detta arbete var det viktigt att ordet skulle föras av den som berättade (jfr Heyman 1998, s. 62).

Strukturella studier och förklaringar ses inte som oförenliga med detta synsätt. Lärare lever sina liv i ett både historiskt och socialt sammanhang och för att deras individuella berättelser ska kunna bilda underlag för en fortsatt kritisk diskussion och integreras i den pågående diskursen, behöver empirin analyseras och kontextualiseras. Men det är viktigt att framhålla att den tolkning och förståelse som framförs i avhandlingen utgår från fem särskilda musiklärare, deras erfarenheter och deras praktik. Inte hos ett större antal anonyma musiklärare ”vilka som helst” i Sverige under det tidiga 2000-talet.

Problemområdet och dess frågeställningar vidrör människans personliga och subjektivt uppfattade liv. Sådana aspekter är möjligen något som inte avslöjas för en främmande forskarstuderande som deltagarna möter vid några enstaka tillfällen. Därför insåg jag tidigt i arbetet att mina strävanden krävde särskilda metodiska förutsättningar där stor uppmärksamhet måste ägnas åt frågor kring deltagarnas förväntningar, syn på mig och studien och hur dessa tankar skulle påverka empirin. Autenticitet är centralt i flera forskningsansatser, men jag menar att frågor kring två så pass intima områden som det egna livet och undervisningens praktik kräver särskild varsamhet. Naturligtvis forskningsetiskt, men också i

fråga om meningsfullhet. Med forskningsetik avser jag inte enbart frågor kring anonymitet. Det står även för dilemman som berör makt, där problem om hur resultatet kan missbrukas av politiska eller ekonomiska intressen måste uppmärksammas. Min ambition var att få uppriktiga berättelser från lärarna. Berättelser vars teman hade sitt ursprung i deras egna erfarenheter och som inte påverkades av de förväntningar lärarna skulle kunna uppfatta hos mig. Det fanns naturligtvis även en risk att personerna skulle exkludera vitala delar i sin egen historia (jfr Bouij 1998, s. 45). I det här sammanhanget vill jag dock framhålla att alla svar är väsentliga, då de säger något om personens självbild och vad som är viktigt för denna, men även de teman eller motiv som utelämnas är betydelsefulla (jfr Kvale 1997, s. 213ff). En annan sida av begreppet autenticitet är vikten av att lärarnas levnadsberättelser förblir meningsfulla – för dem själva och för andra läsare – när de tolkas och omvandlas till livshistorier. Mitt svar på problematiken blev en pendling mellan närhet och distans, att försöka skapa såväl förtrolighet som att bevara ett avstånd. Jag ville ge deltagarna förutsättningar att självständigt associera kring sina egna tankar om – och erfarenheter av – musik och undervisning, utan allt för stor inblandning från min sida. En viss mental närvaro var förstås ofrånkomlig. Eftersom jag även ville bygga upp en förtroendefull och öppen relation, såg jag det också som viktigt att kunna kommunicera under en längre tid. Men också att initialt göra det utan för mig förvillande intryck av elevreaktioner eller undervisningssituationer. Detta var viktiga förutsättningar som kom att utveckla mitt metodval. På det här sättet ledde mig problemområdets begrepp, frågor och tankar fram mot en ”given” strategi. Denna innebar att jag först närmade mig deltagarna genom inlämnade berättelser och senare mötte dem i samtal. Under arbetets och studiernas gång lärde jag mig att denna ansats *kan* benämnas livshistorieforskning. Livshistorisk metod är – som jag avser att beskriva i detta kapitel – ingen slavisk metod med rigorösa regler för hur en studie ska designas. Eftersom jag planerade mitt forskningsprojekt utan att känna till metoden avviker emellertid mitt tillvägagångssätt på några punkter från vad som vanligen rekommenderas inom pedagogisk livshistorieforskning. Huruvida detta gagnat eller missgynnat resultatet behandlas i avhandlingens diskussion.

Den livshistoriska ansats som använts för empiriinsamling i denna studie benämns *tematisk* livshistoria, då centrala områden i lärarnas levnadsberättelser är musikaliska erfarenheter. Studien inleddes med en första förfrågan som under årsskiftet 1999–2000 sändes ut till ett hundratal

musiklärare på gymnasieskolor runt om i hela landet via e-postadresser hämtade på Skoldatanätet¹⁹. Jag frågade efter musiklärare som ville berätta om sina erfarenheter, upplevelser av och tankar kring ”musikaliska, pedagogiska och sociala aspekter av musikaliska erfarenheter”, både som privatpersoner och som lärare. Idag hade jag möjligen föredragit att använda det smidigare ordet ”teman” istället för ”aspekter”. Ambitionen var att hitta fem eller sex lärare av båda könen, med relativt lång yrkeserfarenhet, helst tio år eller mer. Tanken bakom kravet på erfarenhet, var att nå lärare som arbetat så länge att de hunnit forma egna val och idéer rörande undervisningens innehåll. Möjligen är lärare i början av sin yrkesgörning både färgade av sin egen utbildning och så upptagna med att få vardagsarbetet att gå runt, att tid och ork för djupare reflektioner saknas. Specifika fordringar på utbildning angavs inte, däremot var det ett krav att de undervisade i Estetisk verksamhet för elever på andra utbildningar än Estetiska programmet (jfr s. 22f).

För de lärare som ställde upp i studien var formen för den egna texten valfri, såväl beträffande utformning som utförande. Några lärare i studien har skickat in skrivna texter, andra har sänt in band eller CD-skivor där de berättar muntligt. De inspelade berättelserna transkriberades ordagrant av mig själv. Texterna lästes och genomgick en första analys och eventuellt kompletterande frågor ställdes via e-post innan vi träffades. Mötena skedde på den plats läraren valt, vanligen på deras arbetsplats, men med två personer genomfördes delar av samtalen i lärarens bostad. I skolan satt vi vanligen i lärarens arbetsrum eller lektionssal, beroende på vilken övrig verksamhet som pågick. Eftersom resavstånden var sådana att jag sällan hade möjlighet att åka för en kortare träff, stannade jag hela skoldagar och även de samtal som fördes under förflyttningar, luncher och fikaraster spelades in. När ljudkvaliteten medgav skrevs även dessa samtal ut. För att få möjlighet att förnimma den atmosfär som råder på de fem skolorna har jag även besökt dessa, följt läraren under en dag och varit med på vissa lektioner. Samtliga dessa observationer utgör dock endast en marginell del av studiens empiri. Mina intryck av den fysiska och mentala miljön skildras i lärarnas livshistorier, men ligger inte till grund för separat analys. I samtalen med lärarna problematiserades den insända texten och eventuella e-postväxlingar. Händelser som lärarna skildrat i sina levnadsberättelser sattes in olika nya och gamla sammanhang – exempelvis hur de själva uppfattar att en specifik erfarenhet påverkar deras undervisning idag – för att öka min förståelse. Under samtalen gick vi också djupare in på lärarnas syn på (musik)-undervisningens möjligheter och begränsningar. Efter avslutad empiriinsamling

och ytterligare analyser av berättelserna skrevs livshistorierna som porträtterar lärarna (se Birgitta, Johan med flera). Dessa återsändes till var och en som fick tillfälle att kommentera och utveckla materialet.

Av ekonomiska och praktiska skäl varierar antalet samtalstillfällen mellan deltagarna. Två lärare har jag endast träffat vid ett – längre – tillfälle, en annan lärare har jag mött i samtal fem gånger. Dessa fem samtal varade aldrig kortare tid än två timmar. Även längden på den period jag har haft kontakt med var och en skiljer sig. Orsaken är att de två första manliga lärarna som jag fick kontakt med på våren 2000 drog sig ur studien på grund av tidsbrist innan levnadsberättelsen sänts in. Följande två manliga lärare som anmälde sitt intresse hoppade också av efter något år. Jag hade kontinuerlig e-postkontakt med båda, men fick endast in vad som kan beskrivas som varsitt CV. De skäl de uppgav för att dra sig ur var dels att de inte förstått arbetets omfattning, dels förändrade personliga omständigheter. Mikael som jag fick kontakt med 2002 har däremot fullföljt sitt deltagande genom ett intensivt arbete. För mig var det viktigt att lärare skulle kunna anmäla sitt intresse för studien, acceptera villkoren, men sedan avbryta samarbetet. Oavsett i vilket skede arbetet befann sig. Detta var naturligtvis ett riskfyllt beslut och löfte, men lärarnas veto var samtidigt nödvändigt för att skapa förtroende. Tre av lärarna valde på eget initiativ att berätta om sitt deltagande i forskningsprojektet för respektive skolledning. Därigenom kunde de tillgodoräkna sig arbetet och tiden som kompetensutveckling.

Livshistorisk metod

Gemensamt för olika metoder med biografisk ansats är att en eller ett fåtal individers berättelse utgör grunden för att förvärva kunskap. I somliga studier står den narrativa texten i centrum, i andra de händelser som förmedlas genom berättelsen. I det följande vill jag ge en överskådlig beskrivning med livshistorisk metod i fokus. Dess ursprung och anknytning till biografisk och narrativ forskning nämns även, eftersom en del av de problem jag ser med livshistoriska studier har med denna relation att göra.

Termer och begrepp

Språkbruket inom de kvalitativa datainsamlings- och analysmetoder som i något led beskrivs med "liv" eller engelskans "life" är oklar och en etablerad terminologi saknas. Metodernas benämningar har skiftat betydelse över tid och används olika inom de discipliner där metoden före-

kommer: sociologi, antropologi, etnologi, psykologi, pedagogik, historia, idéhistoria, litteraturvetenskap m.fl. Dessutom används översättningar av de engelska begreppen med varierande innebörd. För den som hör termen livshistoria för första gången kan den uppfattas som en avsikt att berätta en människas livs (fullständiga) historia. Även om biografier förekommer inom levnadshistorisk forskning, är det inte självklart så livshistorisk metod ska förstås. "Livshistoria" kan likaväl stå för en individs berättelse om en rad upplevelser och erfarenheter i livet, möjligen med fokus på särskilda fenomen. Berättelsen kan vara individens egen eller bearbetad och presenterad av en forskare. Den franske sociologen Daniel Bertaux behandlar i antologin *Biography and Society* (1981) olika former av biografisk metod. Bertaux' distinktion mellan "life story" och "life history" är relativt vedertagen. Skiljelinjen mellan vad som kallas *levnadsberättelse* (eller *livsberättelse*) och *livshistoria* är i vilken omfattning och på vilket sätt individens berättelse redigeras och kompletteras med andra data (ibid., s. 7ff). Med "andra data", eller andra källor, kan i pedagogisk forskning avses offentliga dokument och andra lärares berättelser eller texter som placerar levnadsberättelsen i ett historiskt och kulturellt sammanhang. Kenneth Plummer (1983) anses vara en av dem som rehabiliterar metoden i början av 1980-talet. Plummer beskriver – till skillnad mot Bertaux – life history som en fullängdsbok om en persons liv, berättad med hans eller hennes egna ord. Men Plummer betonar också att arbetet är ett interaktivt samarbete mellan forskaren och individen. Det material som personen har bidragit med – kanske under flera år – kompletteras "i bästa fall" med intensiva observationer, intervjuer och studier av till exempel brev och fotografier (ibid., s. 14). Arvidsson (1998, s. 8) komplicerar bilden av den levnadshistoriska diskursen när han anmärker att det inte är tydligt vad som skiljer en "levnadshistorisk intervju" från "annat självupplevt tillbakablickande i intervjuform". Livshistorisk metod ska inte förväxlas med forskning inom det fält som benämns "Life Course". Dessa, vanligen longitudinella, studier koncentrerar sig på problem och mönster relaterat till livets olika åldrar (se exv. Giele & Elder 1998).

På 1980-talet blir livshistorisk analys en populär metod inom feministisk forskning. Livshistoria (life history) definieras i det sammanhanget som en berättelse som någon förmedlar till någon annan som också spelar in den. I den här tolkningen kompletteras alltså inte berättelsen med andra data. Även pedagogisk forskning som säger sig använda livshistorisk metod grundar ofta analysen enbart på den intervjuades egen berättelse (Salminen-Karlsson 1994, s. 9ff).

Goodson (1992) delar Bertaux' uppfattning om hur levnadsberättelse (life story) och livshistoria (life history) förhåller sig till varandra. Livshistorien *baseras på* berättelser eller självbiografier, men skillnaden mellan "berättelse" och "historia" är väsentlig och avgörande.

The life story is the 'story we tell about our life'; the life history is a collaborative venture, reviewing a wider range of evidence. (...) The life history is the life story located within its historical context (ibid., s. 6).

Individens berättelser och skapade historier som underlag för, och resultat av, forskning förekommer inte enbart inom livshistorisk metod, utan i biografiska studier överlag. Goodsons förklaring ovan av skillnaden mellan levnadsberättelse och livshistoria känns igen i Mullers (1999) kommentar om narrativ forskning:

(...) is firmly grounded in qualitative traditions and stresses the 'lived experience' of individuals, the importance of multiple perspectives, the existence of context-bound, constructed social realities, and the impact of the researcher on the research process (ibid., s. 223).

Narrativ och forskning baserad på berättelse

När begreppen "narrativ", "narrativ analys" eller "narrativ forskning" förs in i diskussionen kompliceras terminologin ytterligare. Att begreppen är oklara och har flera innebörder beroende på forskningsområde avspeglar sig i den mängd litteratur som återfinns rörande narrativ (jfr Gudmundsdottir 1991; 1996; 1997). Ibland beskrivs narrativ som ett bärande fenomen i den mänskliga historien, ibland som en metod och ibland som ett sätt att konstruera vår identitet (Bager-Charleson 2004; Bärmark & Nilsson 1983; Kearney 1996; Kvernbekk 2001; Ricoeur 1993). För att själv kunna definiera och bli klar över hur "berättelser" och "narrativ" används i den egna forskningen är det emellertid viktigt för den livshistoriska forskaren att bli medveten om – och förstå – skillnaderna mellan olika tolkningar och användningar. Dessutom krävs en grundläggande förståelse för begreppens skilda innebörder för att kunna tillägna sig vetenskaplig litteratur korrekt.

Engelskans "narrative" blir på svenska "berättande" eller "berättelse", ord som kan ge ett flertal vardagliga associationer. I sin allmänna innebörd kan narrativ referera till i stort sett vilken slags prosa eller skildring som helst. Narrativ står då för det som kännetecknar den kvalitativa forskningens primärdata, skiljt från korta eller numeriska svar. Svenska forskare som vill markera en vetenskaplig betydelse – där erfarenheter

beskrivs som socialt betingade fenomen och människors berättelser om dessa tolkas och kontextualiseras – lånar ibland in termen ”narrative”. Att benämningen inte enbart är ett språkligt lån, utan även flyttas från den litteraturvetenskapliga till exempelvis den pedagogiska forskningen underlättar inte förståelsen. Termer som kan möta läsaren är narrative, narrativ tradition, narrativisera och narratologi (Goodson & Numan 2003, s. 97ff).

När Kvale (1997) diskuterar narrativ i ett forskningsmetodiskt sammanhang lyfter han fram begreppens ursprung i litteraturvetenskapen och påminner forskaren om det viktiga i att inte betrakta en intervju-utskrift som ”en samling uttalanden”. Genom att förhålla sig narrativt – som här betyder att analysera berättarstrukturer – kan en delvis ny och analyserad historia byggas upp och berättas (ibid., s. 167f).

Berättelser som vuxit fram genom historien och mer eller mindre omedvetet påverkar hur vi tänker om olika fenomen som vetenskaplig kunskap eller musik benämns också narrativ. Den franske filosofen Lyotard (1992) talar även om metanarrativ, eftersom berättelsen – eller myten – om exempelvis den vetenskapliga sanningen är en historia om skillnaden mellan berättelser och vetenskap. De ”stora berättelserna” om till exempel frihet eller kapitalism utgör en legitimerande roll för samhällets eller institutioners handlanden (ibid., s. 29ff). På samma sätt menar Hamm (1995) att vårt sätt att se på och tänka om musik kan förklaras genom ett antal narrativ. Han diskuterar bland annat föreställningar om musik som autonom, autentisk eller ungdomskultur som olika narrativ.

En mer begränsad definition refererar till berättelsen, en text som har en början, ett slut samt en intrig som löses upp (Heyman 1998, s. 63; Polkinghorne 1995, s. 5ff). Intrigen (plot) sammanbinder olika delar till en helhet och händelser får sin förklaring genom att placeras i en kontext och ett sammanhang som skapar förståelse för människan. Människor handskas inte med världen bit för bit, utan försöker skapa mening genom större strukturer. Narrativ handlar om dessa försök att se sammanhangen i livets komplexitet. Berättelse och intrig är språkliga uttryck för dessa typiskt mänskliga handlingar (Freeman 1995; 2003). Dessa begrepp förekommer också inom psykoanalys då den skrivna diskursen fungerar som tolkningsmodell. I den enskilda berättelsen finns symboler som får mening först i ett större sammanhang vilka det är analytikerns uppgift att tolka. I psykoterapin söks berättelsens röda tråd eller intrig – som om människan beskriver sig själv som offer eller överlevare. Terapeuten arbetar med patientens narrativa konstruktioner, för att på så sätt utmana

den dominerande berättelse som inte fungerat. Nya versioner skapas för att patienten ska få en förståelse av det liv hon har valt att leva (Olsson 2001).

Att se narrativ som en text som förenar mindre delar till en enhet är en vanlig definition inom livshistorisk forskning (se exv. Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998). En viktig distinktion mellan olika typer av narrativ forskning är huruvida texten är det som ska undersökas eller om det är företeelser och händelser som analyseras och leder fram till en text. Skillnaden mellan *analys av narrativer* och *narrativ analys* diskuteras bland andra av Jerome Bruner (1985; 1987; 1990) och utvecklas av Polkinghorne (1995, s. 6ff). Heyman (1998, s. 67) säger sammanfattningsvis att analys av narrativer är då ”en forskare samlar människors berättelser och gör tematiska analyser av dessa där utvecklade kategorier utgör ett sätt att förstå samtliga berättelser.” Arbetet med att kategorisera materialet antyder en närhet till grundad teori, som är en vanlig metod inom livshistorisk forskning där man talar om att materialet ska lokaliseras eller kontextualiseras. *Narrativ analys* innebär att ”en forskare utifrån olika slag av data – där berättelser kan ingå – skapar en historia med hjälp av en intrig, som konstrueras av forskaren” (ibid., s. 67). En rad händelser som utspelas över tid och i sin tur återberättas för en forskare innebär att berättaren retrospektivt tillåts att välja både vilka episoder som ska skildras och hur deras inre samband ser ut. Forskarens uppgift blir att samla ihop delarna, se i vilken kontext, eller berättelse, personernas handlingar kan ges en klarare innebörd. Ett verktyg i denna process – som benämns *emplotment* – är att skapa en intrig. Intrigen kan utgöra ett vägledande kriterium för att välja ut händelser och deras tolkning. Med intrigens hjälp tydliggörs meningen mellan del och helhet (Polkinghorne 1995).

Ett till synes enkelt sätt att sammanfatta termen narrativ i forsknings-sammanhang kan vara att se på dess användning. Narrativ kan användas som en metod för att samla in data eller som ett resultat av tolkningsarbetet. I båda dessa fall talas om den narrativa strukturen där tanken om en intrig är intimt förknippad med idén om helhet och kausalitet. Men berättandet och intrigen kan alltså även tolkas som ett sätt att förstå livet. Ricoeur menar att den narrativa strukturen härstammar från människans behov av och förmåga att berätta en berättelse, inte från händelserna i sig. Han ser människans försök att bringa ordning på flödet av händelser och erfarenheter som ett litterärt handlande. Genom att förstå narrativ som ett sätt för människan att skapa sig själv genom berättelsen

och göra den egna identiteten begriplig skulle vi kunna tala om en narrativ identitet (Crossley 2000). Människan utforskar inte vem hon är endast genom att i efterhand rekonstruera händelser och handlingar. Den personliga identiteten är också konstruerad i den narrativa tiden där hon kan definiera vem hon har varit och vem hon kan bli. Identiteten har på samma gång en förändringsbenägen och en fast struktur i form av biologiska och psykologiska begränsningar²⁰. Denna förståelse är sällan klargjord i pedagogisk, livshistorisk litteratur, även då termen narrativ definieras. Inte heller det aristoteliska ursprunget hos begrepp som början, mitt, slut och intrig diskuteras särskilt ofta (jfr Aristoteles 1982). Här vill jag återvända till, och stanna upp en kort stund vid, Paul Ricoeurs tankar om berättande, eftersom de inte enbart har med det analytiska arbetet att göra. De pekar även på en viktig, men i livshistorisk forskning sällan tydliggjord sida av det narrativa.

Ricoeur förenar sina argument rörande den hermeneutiska tolkningen med Aristoteles tankar, och innebördena av narrativ analys och intrig får, som jag ser det, en djupare innebörd än att bara bli ett redskap för att förstå empirin i en forskningsstudie. Ricoeur talar om hur mänskliga erfarenheter rekonstrueras i berättelsen, poesin eller konsten genom en gestaltande akt, mimesis. Ricoeur diskuterar en trefaldig mimesis som ett epistemologiskt redskap för att förklara hur mänsklig handling kan förstås i sin språkliga omformulering, bunden till ett historiskt förlopp. Praxis utgör mimesis I och inbegriper verkligheten med den handlande människans hela förförståelse och placering i ett fortlöpande skeende av historia, nutid och framtid. För att skapa mening i separata händelser och binda dem samman till en berättelse som förenar praxis och känsloliv använder sig diktaren av en intrig, vad Aristoteles betecknar *mythos*. Stoffet till intrigen finns i verkligheten och berättelsen är en del av en meningsskapande process där människan försöker förstå sitt omedelbara liv. Författarens eller diktarens kreativa arbete med att gestalta handlingarna i en intrig, en mythos eller en plot är vad Ricoeur uttrycker som mimesis II. Författaren använder sig av sin omvärldsförståelse för att skapa en ny ordning, men det är mottagarens tolkning av det konstnärliga avtrycket som fullbordar förklaringen (mimesis III). Då uttolkaren gör texten till sin – i förhållande till sin egen historiska och existentiella situation – gestaltar hon även sitt eget liv på nytt. Mellan en strukturell och objektiv analys och subjektets tillägnande utbreder sig verkets mening. Texten eller verket är inte stängt mot den värld den omskapar, utan en egen värld, öppen för möjliga handlingar (Ricoeur 1993, s. 77f; 2002

s. 75). I detta sätt att se på kunskapsutveckling, som mimetisk, är människans tidigare erfarenheter viktiga. För att förstå den verklighet och kultur hon lever i kan konsten vara en viktig nyckel, men möjligen inte enbart som återskapande av verkligheten. Gefors (1994) anser att vår förmåga att se på verkligheten även är beroende av skapandet då det kan hjälpa människan att utmana sin förståelse. När vi i denna process känner igen något från konsten i verkligheten, kan det uttryckas som att verkligheten härmar konsten (ibid., s. 34ff; jfr Nielsen 1998, s. 111; ovan s. 71).

I pedagogisk, narrativ forskning finns tanken om att lärares erfarenheter utvecklas till kunskap genom berättandet. På en praxisnivå genom att läraren binder samman sina egna erfarenheter så att dessa förklaras och i det empiriska materialet för forskaren att finna och se för att ny kunskap ska kunna genereras (Fay 1996). Den tredje nivån av mimesis – där texten och författarens intentioner enligt Ricoeur upphör att sammanfalla – diskuteras mer sällan. Bakom texten finns en handlande människa, men texten i sig kan även ses som handling då den, sedd genom nya linser, kommer att ingå i en ny diskurs.

Historisk översikt

Livshistorisk metod (life history), levnadsberättelser (life stories), life course studier, (själv)biografier och den narrativa intervjun har samtliga sina rötter i metoder som arbetades fram av Nordamerikanska och till viss del europeiska samhällsvetare under mellankrigstiden. Oberoende av varandra kom de fram till ett sociologiskt perspektiv som betonar vikten av individens placering inom en pågående och föränderlig social struktur.

Intresset för att samla in detaljerade kunskaper genom levnadsbeskrivningar var som störst på 1920- och 1930-talen, men redan i början av 1900-talet arbetade antropologer (exv. Barrett 1906; Radin 1920) med självbiografier bland indianhövdingar i Nordamerika (Goodson 1996, s. 54). Pionjärarbetet inom livshistorisk forskning anses vara William Isaac Thomas och Florian Znanieckis omfattande studie *The Polish Peasant in Europe and America*, 1918–1920. I detta verk används ett flertal källor, bland annat rapporter, självbiografier, brev och protokoll från såväl föreningar som domstolar. De båda sociologerna skildrar polska bönders erfarenheter efter utvandringen till USA och argumenterar för den livshistoriska metodens styrka:

Genom att analysera en individs erfarenheter och attityder får vi alltid tag i data och elementära fakta, som är exklusivt bundna till individens per-

sonlighet, men som också kan behandlas som exempel på mer eller mindre generella typer av data eller fakta, och som sålunda kan användas för att identifiera regler för vad som uppfattas som socialt accepterat (Thomas & Znaniecki 1927, s. 1831. Övers. I: Goodson 1996, s. 55).

Till följd av deras epokgörande arbete blir metoden accepterad som forskningsmodell, åtminstone för ett tag. Metodens höjdpunkt inföll på 1930-talet och var centrerad till den s.k. Chicagoskolan med sociologer som till exempel Robert Park och Clifford R. Shaw (1930). Intresseområdet i deras studier beskrivs av Arvidsson (1998, s. 13) som försök att "förklara brottsliga subkulturer". Plummer (1983, s. 52) och Miller (2000, s. 6) anmärker båda att det är troligt att Robert Park kan ha influerats av Dilthey som skrev den första vetenskapligt anknutna texten med biografiskt perspektiv på 1800-talet.

Under decennierna som följde efter 1930-talet minskade intresset för kvalitativa metoder. Sociologerna började allt mer ägna sig åt kvantitativa metoder, teorigenerering och hypotesprövande för att nå akademisk acceptans. Resultatet blev "data formulerade i de egna teoriernas abstrakta kategorier snarare än i de kategorier som kunde vara relevant för de människor de studerade" (Becker 1970, s. 72). Under samma period bytte forskarna också perspektiv. För att förstå människors handlande studerades hellre process och situation än individuella förklaringar. Inom den symboliska interaktionismen – som uppstod kring sociologen, filosofen och psykologen George Herbert Mead (1863–1931) vid Chicago-universitetet – antas människans värld ha både en fysisk och symbolisk dimension (Bouij 1998, s. 76ff). Exempelvis diskuterar Herbert Blumer²¹ (1969) det sociala samspelet i termer av interpretativa processer. Biografiskt baserad forskning betraktades allmänt med misstänksamhet, livshistoriestudier hade låg status och ansågs vara "akademisk övningsverksamhet" (Bernler och Bjerkman 1990, s. 57; Goodson 1996, s. 60). Delvis tack vare Beckers (1970) kritik fick metoden en mindre renässans under 1970-talet då sociologer som Bogdan (1974) studerade olika former av avvikande beteende. Goodson (1996) menar att det finns en paradox i de försök som gjordes att förflytta sig från positivistiska modeller. Bland annat har den interaktionistiska forskningen fokuserat på "händelsers innebörd för berörda aktörer" (ibid., s. 63). Denna betoning på situation och händelse har därför lett till att den oftast misslyckats med att knyta an till en historisk process.

Thus, whilst interactionists retained their interest in the meaning that objects had for actors, these meanings increasingly came to be seen as

collectively generated to deal with specific situations, rather than as the product of individual or even collective biography (Goodson & Sikes 2001, s. 13).

Med andra ord: Individen ses visserligen som ett aktivt subjekt, men ett subjekt som verkar inom givna ramar. Inte människor som skapar samhället och dess ramar. Flera forskare som förespråkar forskning om enskilda människor har själva framfört farhågor och sett detta som ett problem. Risken är att en koncentration på individen förstärker maktstrukturerna, snarare än att utmana dem (Salminen-Karlsson 1994, s.14f).

Generellt anses intresset för individbaserade studier öka. Inom sociologin talas det om en svängning från kulturella studier till en mer narrativ och biografisk forskning. Gemensamt för skilda ansatser är att samtliga ser ett, inte okomplicerat, förhållande mellan den enskilde individen och hans eller hennes uppfattning av, och föreställning om, den sociala världen (Miller 2000, s. 10ff; jfr Hammersley & Atkinson 1998, s. 9). Tidigare teorier betraktade mänsklig handling och identitet som betingat av kulturella normer och individens uppfattningar fick stå tillbaka för mer generella förklaringar i termer av sociala strukturer (Chamberlayne, Bornat & Wengraf 2000). Med postmodernismens kritik av de stora berättelserna, gemensamma ideologier och teorier samt ett behov av mångfald, betraktas individen idag som mer aktiv och medskapande av samhället. Samtidigt överöses individen med mångfacetterade och ibland motsägande bud om hur livet kan levas och kräver av individen att ta ställning och skapa sin egen identitet. Detta anses vara förklaringen till det ökande intresset för narrativ analys och biografisk forskning. Individuella illustrationer av erfarenheter och händelser i samtiden ses som en framkomlig väg för att utforska större paradigmskiften och förändringar i samhället (Denzin & Lincoln 2000). Alla ser dock inte det stigande intresset för biografier som så progressivt eller nytänkande som det kan verka. Goodson (1995), som själv förespråkar livshistorisk metod inom pedagogisk forskning, menar att intresset snarare hänger samman med trender inom media och den kritik som representanter för kultur, skola och välfärdssamhället upplever idag. Han knyter samman skiftet med globala förändringar och säger:

(...) the life story represents a form of cultural apparatus that accompanies an aggrandising state and marketing system (ibid., s. 90).

Livshistoria som forskningsmetod är ännu relativt ny och inte så utbredd i Sverige. Ett undantag är etnologiska studier där det sedan 1980-talet har blivit allt vanligare att använda levnadshistorier, även om det också där finns olika – ibland överlappande – syften och användningar av metoden (Arvidsson 1998, s. 9). I Finland finns flera, både enskilda forskare och forskargrupper, som arbetar med livshistorieforskning. Exempelvis Leena Syrjälä vid universitetet i Uleåborg (Uitto & Syrjälä 2003). En finländsk företrädare på det musikpedagogiska området är Ulla-Britta Broman-Kananen (under arbete). I norsk forskningslitteratur omnämns ofta Sigrún Gudmundsdóttir (1997) som ursprungligen kommer från Island.

Varför intressera sig för (få) individer?

Avsikten med olika genrer av biografiskt material är att skriva och beskriva någons liv, men ambitionen kan antingen vara att författa ett underhållande eller ett mer akademiskt alster. Viljan att vetenskapligt studera enskilda människor bottnar ofta i övertygelsen att analyser av individers erfarenheter och handlanden kan säga något om samhällets sociala och kulturella strukturer.

Så snart vi intar rollen som observatörer av en kultur i dess helhet, förlorar vi individen i mängden, och de begrepp vi skapar leder oss aldrig tillbaka till honom. När vi blivit ”kulturfixerade” upplever vi individer som fragment av ett (härlett) kulturmönster, som marionetter som dansar på förtingligade konstformens linor (Dollard 1949, s. 5).

Olika biografiska metoder rättfärdigas alltså av möjligheten att sätta in detaljerna i ett större historiskt och socialt sammanhang. Läsaren ska kunna se de mönster och händelser som format huvudpersonens existens. Därigenom bidrar levnadsbeskrivningen till såväl förståelse som förklaring till hur livet kommit att gestalta sig som det gjort (Åkerman, Ambjörnsson & Ringby 1997; jfr Faraday & Plummer 1979). Sociologiska forskare menar bland annat att:

(...) det universella finns i det partikulära och vice versa. Som en konsekvens av detta vill vi hävda att kunskap om en människas livsöde kan spegla vår samtid lika väl som ett urval på låt oss säga 226 eller 222 personer. (...) Men det handlar också om förståelse eller om hur ”de andra” ska kunna ta till sig vad som hänt med en samtida människa (Bernler & Bjerkman 1990, s. 19f).

Samma författare lyfter fram tre teman som gör studier av (utsatta) människor meningsfulla: speglingsmotivet, diskursmotivet och det humanistiska motivet. Speglingmotivet handlar om det ovanstående: hur förståelsen för det individuella samtidigt kan utveckla mer generella kunskaper om en viss grupp människor under en given tidsperiod. Bilden som ges av den specifika gruppen människor i media – till exempel patienter och vårdpersonal eller elever och lärare – kan också behöva kompletteras med andra tolkningar. Faktorer och samband blir tydligare i en biografi, som därigenom också kan fungera problematiserande och vara vetenskapligt bärkraftig. Det språkspel och de diskussioner som uppstår kring tolkningarna kan också ge röst åt den tysta kunskapen. Detta är, något förenklat, det som Bernler och Bjerkman kallar diskursmotivet. Författarna argumenterar också för biografins förmåga att mänskliggöra samhällets svagare grupper samtidigt som texten kan fungera teoretiskt klargörande. Detta humanistiska motiv utgår från att vetenskaplig kunskap kan ställas mot vardagskunskap (ibid. s. 27ff) eller varför inte praktisk yrkeskunskap.

Biografiska metoder är vanligast inom sociologi och i någon mån antropologi, men även inom det pedagogiska forskningsfältet diskuteras tidvis möjligheten att presentera läraren ur ett individuellt perspektiv. Pedagogisk forskning har ofta präglats av distans då man genom enkäter (exv. Cortis 1975) studerat lärare som ett kollektiv. I de fallstudier som har genomförts (exv. Hargreaves 1967; Lacey 1970) har uppmärksamhet riktats mot sociala processer i undervisningen och sympatin har framför allt legat hos olika elevgrupper. Ett tredje fokus har legat på de ramfaktorer (Lundgren 1972; 1979; Sandberg 1996) som styr lärares arbete. Goodson är den som mest intensivt har argumenterat för pedagogisk forskning genom kvalitativa, biografiska studier av lärares liv och arbeten (Ball & Goodson 1985; Goodson 1984; 1988; 1992; 1996; 2001; 2003). Goodson menar att vi, för att kunna förstå någonting så personligt som undervisning, måste veta något om läraren som person. ”Vår brist på kunskap inom detta område är ett klart och tydligt bevis på vår brist på sociologisk fantasi” (Goodson 1981, s. 69 I: Goodson 1996, s. 74). Med hjälp av personlig och biografisk data kan vi ställa läraren i centrum och tillbakavisa tanken om läraren som en neutral, utbyttbar gestalt, som är ”densamme” oavsett tid eller plats. Så som läraren framträder i Philip Jacksons studie från 1968:

Det är inte bara det att klassrummet är en relativt stabil fysisk omgivning, det tillhandahåller också en ganska konstant social kontext. Bakom samma

gamla bänkar sitter elever i ständigt samma ålder, framför den välkända svarta tavlan står den välkände läraren (Jackson 1968, s. 166, övers. I: Goodson 1996, s. 68).

Argumenten som Bernler och Bjerkmann (1990) presenterade beträffande studier av utsatta människor återfinns inom den livshistoriska, pedagogiska forskningen. Även här talas det i termer av ”det universella” kontra ”det partikulära”.

Uppgiften har varit att urskilja grundläggande, för alla gemensamma, mönster och system i de fenomen som studerats. Dessutom har fokusering på reformer – och därmed statsmaktens intentioner – utgjort en viktig sida av skolforskningen. Det lokala, det enskilda har inte uppfattats som särskilt intressant när man varit på jakt efter t.ex. förhållanden karakteristiska för *alla* skolor – eller *alla* lärare – förhållanden som kunnat generaliseras, ofta i form av ”medelvärden” (Lindblad och Arfwedsson 1995 I: Goodson 1996, s. 12).

Lindblad och Arfwedsson (ibid.) menar att livshistorisk metod är ett sätt att synliggöra enskilda människor, deras erfarenheter och deras ställningstaganden. På så sätt kan till exempel lärares handlingar bli tydliga och begripliga och vi kan få förståelse för undervisning som en del av lärarens hela liv. De säger även att praktiken inte kan granskas utifrån, utan att det är angeläget att få ta del av lärarens egna synsätt. Genom att ta del av lärarens levnadsberättelser framträder komplexibiliteten och forskningen får inte enbart möjligheter att lyfta fram och förklara skeenden i klassrummet eller i lärarens bedömning. Även andra omständigheter av samhälleligt intresse – som faktorer för utbrändhet – kan bli märkbara (ibid. s. 12ff).

I *Professional Knowledge, Professional Lives* argumenterar Goodson (2003) för att livshistoriska studier även kan gagna förändringar i skolan, just i en tid då också förutsättningarna för dessa förändras snabbt. Många länder är enligt Goodson på väg att reducera lärarnas handlingsutrymme, vilket leder till att yrket blir mindre attraktivt för just de personer som skulle behövas i reformarbeten. Lärares kunskap är inte enbart hantverksmässig eller teknisk, utan innehåller även intellektuell reflektion som måste tas tillvara och Goodson menar att begränsningar av den professionella kunskapen till enbart dess praktiska fält är oklokt av flera skäl. Reformen som genomförs utan att lärare involveras i arbetet urholkar dels lärarnas professionalism, men får även svårt att vinna gehör. Förändringsarbete behöver istället ske i ett ömsesidigt utbyte mellan skola

och samhälle. I lärares personliga uppfattningar, individuella mål och personliga engagemang finns inspiration för förändring och istället för att lärare ska behöva manövrera mellan nationella krav och professionell självständighet, bör de ges möjlighet att ta över ägarskapet för olika reformer. Goodson säger att det ironiskt nog är just som intresset för lärares levnadsberättelser ökar, som tron på deras reflekterande förmåga minskar (ibid., s. 87ff). Även von Wright (2000) menar att subjektiviteten har moralisk och politisk aktualitet i forskning om pedagogiska processer. För att lärare ska bli delaktiga och aktiva i sina handlingar, istället för att se sig själva som offer för yttre omständigheter, behöver de ges möjlighet att få träda fram.

Livshistorisk metod i pedagogisk forskning: möjligheter och problem

Kvalitativa metoder är idag relativt accepterade och vanligt förekommande. Trots det tänker de flesta människor – medvetet eller omedvetet – på ”objektiva”, kvantifierbara metoder som riktig forskning. Att använda sig av berättelser eller en narrativ ansats i forskningen kan möjligen göra det svårt att bli vetenskapligt erkänd. Därför är det också viktigt att metoderna används på ett omsorgsfullt sätt. Även om motiven är goda och forskaren har en övertygelse om den enskilda människan som möjligt forskningsobjekt och antar att detta kan leda till kunskaper om det aktuella problemområdet finns faran att forskaren enbart skriver en – i bästa fall – trevlig berättelse.

En påtaglig risk är att man hamnar i ett ytligt och ordrikt socialreportage, det vill säga i en form av journalistik. Man kan också råka ut för att samla anekdotiska fakta utan annat egentligt samband än att de förknippas med en viss person (Bernler & Bjerkman 1990, s. 23).

Livshistorier som enbart presenterar ett antal unika liv, utan djupare tolkningar som skapar sammanhang och mening, har blivit metodens akilleshäla. Genom forskningsprocessen är det därför viktigt att gå bakom och över det som är möjligt för den enskilde individen att förstå (Trondman 1994, s. 102ff; se även kap.3). För att inte presentera ett resultat som enbart är privata eller lokalthistoriska anekdoter behöver levnadsberättelsen prövas med hjälp av teoretisk analys. I livshistorisk metodlitteratur uttrycks detta som att forskaren – ofta i nära samarbete med informanterna – ”lokaliserar” eller ”kontextualiserar” levnadsberättelserna. Denna analytiska fas innebär att viktiga frågor knyts samman och prövas mot andra data för att leda fram till ”konstruerade”

livshistorier som kan anses intressanta för samhället (Goodson & Numan 2003, s. 88). För forskning om skola kan dessa livshistorier bidra till en ökad förståelse av såväl lärarnas som elevernas tankar och undervisningens villkor. Men levnadsberättelser är inte neutrala. Ofta bär vi med oss ett ideal om hur vi vill uppfattas. Detta personliga livstema kan vara omedvetet och är format av historiska och kulturella krafter. En berättelse som sträcker sig över en längre period – kanske ett helt yrkesliv – rör sig dessutom över en föränderlig kontext.

Exemplet (...) vill bland annat visa hur en levnadshistoria kan utspelas över starkt växlande sammanhang och omständigheter och att varje sådan förändring av kulturen eller livsvärlden också formar berättelsernas innehåll samt betydelsen av de händelser som lyfts fram (ibid., s. 113).

Möjligen på grund av sitt ursprung och sin relation till sociologin, diskuteras ofta frågan om berättelsernas sanningshalt i böcker om livshistorisk metod. I vetenskaplig litteratur mer generellt får frågan en stor mängd, skiftande svar. Allt ifrån att de alltid är helt sanna, till att det inte finns någon sanning i berättelsen om våra liv (Denzin 1989, s. 81). Forskare som grundar sina studier på berättelser är dock överens om att även om innehållet i skildringarna av våra liv kan förändras över tid, är de "för tillfället" dramaturgiskt enhetliga. Den som berättar, strukturerar sin historia till en överensstämmande helhet (Goodson & Numan 2003, s. 106ff). Att människan strukturerar sin berättelse innebär också att hon gör sin plats i tillvaron och sina erfarenheter begriplig(a). Detta hermeneutiska synsätt säger därmed att människan tolkar sin omvärld.

För att skapa sitt livstema efter vilket människan handlar i olika situationer interpreterar hon. Allteftersom utformas förklaringar till händelser och i mötet med andra personer interpreteras berättelsen igen. Läkaren och psykoanalytikern Clarence Crafoord (2002) förstår människan som en berättande varelse: "Människors möte innehåller alltid berättelser. Man kan säga att det är berättelserna som möts, även om det bara är någon gång man får höra dem skildras" (Crafoord 1994, s. 21). Han fortsätter:

Berättelsen om oss är som en klädedräkt som vi bär. Den talar om likheter och skillnader, den talar om vad vi vill dölja och vad vi vill framhäva och den skildrar vad vi värdesätter hos oss själva och vad vi inte vill veta av (ibid. s. 29).

Ett välkänt argument för att kunna ha tillit till människors berättelser och uppfatta dem som "sanna" är det s.k. Thomas' Theorem. Thomas formulerade redan i början av 1900-talet följande: "if men define situations as real, they are real in their consequences" (Merton 1995, s. 380). Oavsett om minnet eller vi själva bedrar oss, handlar och agerar vi utifrån dessa tolkningar. Erfarenheter i nuet påverkar också vår förståelse av det vi varit med om tidigare. Denna process fortgår hela livet:

Våra skapande minnen modifierar kontinuerligt vår berättelse och våra erfarenheter, så att de får nya former, förvandlas och blir förtätade i innehållsmättade symboler. Den berättelse som är vi, våra minnen, vår tillblivelse och historia, våra känslor och vår personlighet blir därför alltmer sammansatt och komplicerad. Vi fortsätter dock oförtrutet att återge den och förmedla den, vi iscensätter en del, har en del i vår kropp, i vår röst, i våra önskningar, förhoppningar, farhågor, drömmar, i våra val och i vårt sökande efter en partner (Crafoord 1994, s. 26).

Om människors berättelser kan anses intressanta i forskningsssammanhang återstår ändå en hel del problem i deras användning. Goodson och Numan citerar Winter när de diskuterar autenticitet och validitetsproblematik:

... man kan säga att en forskningsrapport har "autenticitet" (epistemologisk validitet och kulturell auktoritet) i den utsträckning den ger direkt uttryck för "den genuina, äkta rösten" som "verkligen tillhör" dem vars liv beskrivs. Och i ett samhälle där rösterna från de dominerande sociala grupperna systematiskt dränks, inkapslas eller tystas rösterna från grupper som saknar kulturella privilegier, har forskningen en "emancipatorisk" roll att spela genom att se till så att de tystade rösterna blir hörda (Winter 2000, s. 2, I; Goodson & Numan 2003, s. 111).

Här återkommer tanken om att exempelvis livshistorisk forskning kan göra "de tysta rösterna" hörda. Att alla grupper – oavsett faktorer som etnicitet, kön, sexuell läggning eller yrke – har rätt att tala för sig själva och vara legitimt representerade i den offentliga debatten pekar mot en politisk dimension. Inom pedagogisk forskning förekommer begreppet "lärarens röst". Genom att göra lärarens röst hörd finns ambitionen att skapa en motkultur. En motkultur som bland annat ger värdefulla insikter om hur reformer påverkar undervisningen. Nya direktiv – eller med ett annat ord: *preaktiva* handlingar – påverkar arbetet – det *interaktiva* – i klassrummet. För att få en fullständig bild av lärares möjligheter och handlande behövs en förståelse för den totala kontexten. Det fordrar att forskningen inte bara studerar det som sker i klassrummet, utan både det

preaktiva och det interaktiva (Goodson 1996, s. 51, 75ff). Även om inte politiker eller administratörer som leder och styr verksamheten medvetet ljuger, förklarar de ändå organisationen ur sitt eget perspektiv. I ett livshistoriskt samarbetsprojekt ger, förändrar och omvandlar forskningen kunskap snarare än att bara beskriva. Läraren involveras i processen att kontextualisera sin levnadsberättelse och ges möjligheter att få del av "hela bilden" (Sikes I: Goodson 1992, s. 220). Uppfattas "lärarens röst" alltför bokstavigt och deras (eventuella) maktlöshet glorifieras kan den goda avsikten istället vändas till lärarnas nackdel. Om forskaren misslyckas i att tränga bakom fenomenen kan resultatet snarare förstärka den konventionella förståelse vi har av skolan (Lindblad och Arfwedsson 1995, I: Goodson 1996, s. 16f). Lärare befinner sig i en pedagogisk, social och politisk miljö där ramfaktorer som elevernas förförståelse, skolans ekonomi och traditioner och samhället omkring påverkar handlingsutrymmet. Drivs tanken om lärarens röst till sin spets, kan också undervisningens tillkortakommanden ses som helt och hållet lärarnas fel. Återigen: för att förstå relationen mellan det individuella livet, den enskilde lärarens handlingar och det sociala och politiska krävs en teoretisk och social kontext (jfr s. 107). "In my view teachers' life studies should, where possible, provide not only a 'narrative of action', but also a history or *genealogy of context*" (Goodson 1992, s. 240).

Livshistorisk metod har i utbildningsforskning – som framgått – dubbla syften. Forskningen ska både föra fram lärarnas röster och bilda kunskap för såväl den enskilde individen som samhället. I dessa ambitioner uppstår risken att maktpositionen förflyttas till forskningens förmån. Läraren berättar om sin bakgrund och sina professionella handlingar, men det är forskaren som kan dra fördelar av samarbetet på ett sätt som inte läraren kan. Det ställer både etiska och vetenskapsteoretiska krav på forskaren. Med det sistnämnda avser jag till exempel hur resultatet ska analyseras och presenteras. Lärarnas röster ska å ena sidan komma fram, å andra sidan ska de också kontextualiseras. Det samarbete som sker mellan forskaren som lyssnar på, och för en dialog med, läraren är både känsligt och ansvarsfullt. Forskaren behöver ta ställning till vilka ämnen han eller hon är villig att gå in på och vad som ska utelämnas när arbetet så småningom presenteras. Till dessa frågor kommer problem med hur uppgifterna sparas och vad som kan inträffa om de hamnar i fel händer. Studier som bygger på ett (långvarigt) samarbete innebär även att något kan gå fel i detta. Båda parter måste vilja fullfölja arbetet, men makten ska ligga hos läraren. Därigenom riskerar forskaren att stå utan material i slutändan. Forskare bör också i förväg fundera på vad som sker om hon

eller han upptäcker att läraren är rasist eller bryter mot lagen på något annat sätt. Att involvera lärare i forskningsprocesser genom levnadsberättelser är att ge dem makten över det som skildras. Det innebär att båda parter i samarbetet av olika skäl och på olika nivåer måste reflektera över vad som sägs. Människor som deltar i sådana studier uttrycker ofta att de uppskattade möjligheten att få tala om sig själva och tänka igenom sina erfarenheter. Men utöver denna positiva erfarenhet och känslan av att bidra till forskningen, får deltagandet sällan några fler konsekvenser. I ett mindre antal fall kan effekterna dock bli oväntade och skapa förändringar för hela livet.

Engaging in life history work can sometimes be painful in that informants may find themselves revisiting distressing events. Some informants may be quite prepared to do this because remembering such events has become part of their everyday lives; for others the experience may be shocking, disturbing and unexpected (Goodson & Sikes 2001, s.109).

Det är lätt att inse att djupgående samtal alltid innehåller en terapeutisk dimension. För att inte ställa till med problem för människor, måste forskaren därför ha en viss terapeutisk känslighet. Med det avses inte att dialogen ska utformas som samtalsterapi. Forskaren måste vara lyhörd och empatisk, men hon eller han behöver också kunna uppfatta när den intervjuade försöker föra över hela samtalet i denna riktning. I detta fall har forskaren ansvaret att avgöra och styra dialogens utformning (Goodson & Numan 2003, s. 155f).

Från levnadsberättelse till livshistoria

Vid ett flertal tillfällen har jag betonat att det är en väsentlig skillnad mellan en levnadsberättelse och en livshistoria. Jag vill återvända till denna problematik och diskutera hur "livet som berättelse" kan ses och i vilket förhållande dessa berättelser står till "livet som konstruktion". Dessutom: kan de individuella – konstruerade eller kanske till och med komponerade – livshistorierna ha något värde för att förstå hur dagens musikärare ser på musik som kunskap och erfarenhet?

Att arbeta med livshistorisk metod

I inledningen av detta kapitel påstod jag att min egen ambition inte var att få svar på ett antal färdiga forskningsfrågor. Det är en sanning med modifikation som gäller i all livshistorisk forskning, så som jag uppfattar den. Det är naturligtvis viktigt att veta vad studien ska handla om och

vilka frågor man vill ha svar på. Däremot anser jag att det är stor skillnad på att ”ge sig ut” med ett färdigt frågeformulär för att få svar och att möta människor i texter eller samtal där de själva kan utforma teman eller förklaringar kring ett mer eller mindre givet tema. Trots ett omfattande sökarbete och kontakter med verksamma livshistoriska forskare har jag inte inom pedagogikområdet funnit exempel på arbeten med längre texter, utan endast intervjuer med livshistoriskt perspektiv. Inom etnologi och inom vårdområdet är det däremot vanligare att forskaren arbetar med levnadsberättelser som underlag.

Det första en livshistoriker måste ta ställning till är vilken typ av studie som ska genomföras. Goodson & Numan (2003, s. 142f) beskriver tre huvudansatser: yrkeshistoria, den tematiska livshistorien och hel, eller fullständig, livshistoria. I en yrkeshistoria samlas ett brett och detaljerat material in, men fokus ligger på att förstå hur människornas yrkesliv gestaltar sig. Exempelvis kan forskaren studera hur en lärare blev den lärare hon eller han är, alternativt hur läraren ser på sitt eget undervisningsämne. En viktig infallsvinkel är hur förhållandet mellan yrkesliv, arbete och andra områden i livet ser ut. I den tematiska livshistorien söks material som kan förklara och belysa ämnen som ”lärares utbrändhet”, ”könsaspekter” eller ”musiklärares musikaliska erfarenheter”. Intressanta faktorer kan till exempel vara kritiska händelser i livet. I levnadshistorisk forskning kan sådana händelser, vändpunkter, ses som särskilt viktiga för att förstå en individ och i sig utgöra temat för studien (Arvidsson 1998, s. 61f; Denzin 1992, s. 83). En fullständig livshistoria har som mål att förstå personens totala levnadsberättelse. Studierna är ofta longitudinella och inbegriper ett omfattande arbete, bland annat för att triangulera berättelsen. Exempelen ovan visar att skillnaden mellan de tre huvudformerna inte är så uppenbara eller enkelt åtskilda som litteraturen ibland vill göra gällande (se exv. Goodson & Numan 2003, s. 143). Mellan avsikten att vilja förstå ett tema, ett yrke eller en människas liv är gränserna, åtminstone mellan de två första varianterna, glidande. Att samtala med musiklärare om temat ”musikaliska erfarenheter” kan förmedla kunskaper om deras yrkeshistoria. Och att samtala med musiklärare om deras syn på yrket, kan generera berättelser om musikaliska erfarenheter, nu och då, såväl personliga som professionella.

För datainsamlingen finns ett antal modeller. Den form som Goodson rekommenderar kallas för ”livshistorieintervju”. Definitionen på denna är ”ett teoretiskt grundat samtal”, vilket förklaras som ett samtal grundat på ”data och teorier och insikter om världen. Inte en massa strukturerade frågor att besvara” (Goodson & Numan 2003, s. 143). Goodson

markerar tydligt att det är forskaren själv som utformar och bestämmer fokus. Forskaren är alltså öppen för dialog, men har sitt intresseområde klart för sig så att inte samtalet blir okontrollerbart. Mellan de tre varianterna (yrkeshistoria, tematisk livshistoria och fullständig livshistoria) av livshistorisk ansats finns ett brett spektrum för att formge en livshistorisk studie som i sin tur påverkar vilken modell man vill använda. Oavsett vilken utformning forskaren beslutar sig för, genererar datainsamlingen oftast enorma mängder empiriska data. Avgöranden om vad som ska samlas in, hur och när det ska göras, samt hur texterna ska bearbetas måste därför komma tidigt i processen. Även tolkningsarbetet och resultatpresentationen har med studiens syfte och frågeställningar att göra och flera alternativ är möjliga. Om den deltagandes egen reflektion och dialogen med en utomstående forskare betonas, slutförs vanligen studien med en text skriven av forskaren, men som den texten handlar om läser och kritiserar. Analysarbetet kan alternativt eller som komplement genomgå jämförelser med andra källor eller flera informanter. Ambitionen är dock alltid att livshistorien ska representera personens subjektiva verklighet (Cohen & Manion 1994, s. 58ff). I exempelvis *Livshistoria och professionsutveckling* (Goodson & Numan 2003, s. 142ff) och *The Life Story Interview* (Atkinson 1998) beskrivs det praktiska arbetet med livshistorisk metod. För den som vill läsa mer om livshistorisk forskning och narrativ analys rekommenderas Hatch & Wisniewski (1995), Hollway & Jefferson (2000), Lieblich *et al.* (1998) och Roberts (2002). Eftersom det i det här sammanhanget knappast är intressant att detaljerat beskriva olika möjligheter att designa en livshistorisk studie, hänvisar jag den intresserade läsaren till någon av ovan nämnda källor.

Livet som berättelse och konstruktion

Inom den livshistoriska traditionen kan levnadsberättelser tolkas och presenteras på en rad olika sätt. Allt ifrån att de sägs vara fullständiga presentationer som får tala för sig själva, till att enbart finnas med som illustration av ett teoretiskt eller analytiskt perspektiv. Även i dess mest oredigerade form måste man dock inse att berättelsen i någon bemärkelse är tolkad när den muntliga berättelsen överförs till skriven text. Under intervjun och i transkriberingsarbetet finns forskarens förförståelse, liksom narrativa konventioner med. I den mer tolkade och interpreterade livshistorien är vanligen syftet att lyfta fram och diskutera viktiga perspektiv. Skillnader i presentationen kan bero på i vilken grad individens berättelse är i fokus eller om den inhämtats som underlag för reflektion över problem i en viss grupp eller organisation.

Att på ett tidigt skede förstå studiens riktning och strävan bör inkludera en teoretisk insikt. Utan insikter om hur olika sätt att förstå individen i förhållande till samhället och tiden är det lätt att gå vilse i det omfattningsrika material som genereras i biografisk forskning av skilda slag. Min uppfattning är dock att litteratur om framför allt pedagogisk, livshistorisk forskning sällan explicit talar om tolkningsarbetet i förhållande till olika sätt att betrakta problemen. Vanligare är mer konkreta råd som rör urval, att forskaren bör göra sig väl bekant med materialet genom upprepad, öppen läsning och att de data som bearbetas inte ska separeras från sin kontext. Metoddokumentationen betonar att livshistorien ska vara väl grundad och meningsfull för den eller de – exempelvis lärare – den berör. På detta sätt anses en stringent berättelse kunna växa fram ur rådata. Goodson (2003) återkommer på flera ställen till att livshistorisk forskning inte enbart ska bestå av anekdotiska berättelser, utan kräver en plats i en större kontext. Han kritiserar narrativa studier för att leda bort från den vidare kulturen och diskursen, bort från den meningssskapande kraft som finns i materialet då det också tillförs teoretiska aspekter.

(...) it is possible to see unitary global culture and emerging postmodernist discourses as compatible companions (...). In the dialectical development of theories of contextualities, the possibility exists to link our 'stories', 'narratives' and 'lives' to wider patterns of structuration and social organization. So the focus on theories of context is, in fact, an attempt to answer the critique that listening to lives and narrating them valorizes the subjectivity of the powerless individual (ibid., s. 5f).

Jag håller med. Biografisk forskning mer övergripande uppfattat, förhåller sig teoretiskt till en rad olika ansatser som fenomenologi, symbolisk interaktionism, narrativ analys, m.fl. (Denzin & Lincoln 1994). Analyser har gjorts med hjälp av diskursteorier, deskriptiv metod eller med avsikt att generera teorier. Men många gånger tillämpas flera ansatser parallellt och argumentationen kring hur exempelvis grundad teori eller symbolisk interaktionism har uppfattats kan vara relativt tunn (Roberts 2002, s. 14f). Den mer specifikt livshistoriska litteraturen innehåller få referenser till aktuella samhällsvetenskapliga, pedagogiska eller sociologiska teorier. Hur levnadsberättelser kan motiveras och analyseras beror, som tidigare nämnts, på vilket fokus forskaren har. Användbarheten i generella teorier och särskilda diskussioner rörande till exempel vad (musikalisk) kunskap kan innebära eller om (musik)pedagogiken i det traditionella, moderna eller postmoderna, bör varje enskild livshistorisk forskare kunna

ta ställning till. Men dessvärre förs få teoretiska resonemang kring den levnadshistoriska texten och dess relation till den ifrågavarande kontexten.

För att finna diskussioner om hur det skriftliga materialet och dess innehåll hermeneutiskt förhåller sig till en större helhet som rör sig inomtextligt, genom relationer till händelser, andra människor och familj, över ett livsperspektiv, till historia och samhälle behöver vi trots allt vända oss till den biografiska eller renodlat narrativa – och ibland även psykologiska – forskningen. En årligen återkommande publikation som tar upp frågor om hur förståelse genom narrativ erhålls är *The Narrative Study of Lives* (Josselson & Lieblich exv. 1993; 1994; 1995; 1999). I dessa behandlas frågor om hur text – i alla dess former – kan tolkas och interpreteras på olika nivåer. Även andra narrativa, psykologiskt inriktade forskare talar allt mer om hur texten måste ses som interpreterad av människor i samspel med kontext och åhörare. Crossley (2000) menar att det både går att granska hur berättelsen presenteras och på vilket sätt människor relaterar erfarenheter såsom emotiva upplevelser av musik i förhållande till andra. Genom sådan analys kan livshistorien utvecklas och bli såväl konsistent med data som teoretiskt sofistikerad (ibid., s. 87ff).

En alltför enkel och stark betoning av berättelsen som form och narrativ som en gemensam slutprodukt, utformad i samarbete mellan individen och forskaren, kan leda till att målet bara blir att ”skriva ihop” en berättelse. För att nå ett autentiskt och intressant resultat, räcker det inte att forskaren är nyfiket lagd eller ens litterärt begåvad. Flera forskare understryker att det enda material en livshistoriker eller forskare med narrativ ansats har tillgång till är ”lives as told” (Hatch & Wisniewski 1995, s. 129). Detta är problematiskt på flera sätt. Livet kan förstås och interpreteras på åtminstone fyra olika nivåer: det levda, det upplevda, det berättade och det – i livshistorien – skapade. Berättelsen om våra liv existerar i två olika former. Å ena sidan har vi berättelsen som den ter sig – levs och upplevs – av människan själv. Å andra sidan har vi livet som det berättas och omformas i samarbetet med forskaren. Denzin påpekar att människan lever i skärningspunkten mellan det yttre och det inre.

At the surface level, the person *is* what he or she does in everyday doings, routines, and daily tasks. At the deep level, the person is a feeling, moral, sacred inner self. This deep inner self may only infrequently be shown to others (Denzin 1989, s. 29).

Vad de ovanstående citaten pekar på är inte enbart problem som rör metod eller berättelsernas sanningshalt, som jag ser det. Livet levs på olika nivåer, men inte enbart i skärningspunkten mellan det yttre och det inre. När en människas levnadsberättelse används för vetenskapliga studier krävs även en förståelse för hur detta liv förhåller sig till exempelvis tid, kön, kultur och samhälle. Goodson talar om tolkning som ett jämlikt samarbete mellan forskaren och den som lämnar informationen. För att – därefter – skriva en livshistoria *lokaliseras* texten i en kollektiv, historisk och politisk kontext. Denna nya text får då en dimension som den ursprungliga texten saknar (Goodson 1992, s. 234ff; Goodson & Numan 2003 s. 88, 152f). Eller för att använda Ricoeurs (1993) formulering: författarens (informantens, men även forskarens) text säger alltid något mer än författaren avsett. Dessa relationer måste medvetandegöras när texten tolkas, men inte enbart för att lyfta texten till en högre abstraktionsnivå på ett mer eller mindre mekaniskt sätt. Risken är då att dolda konventioner och ideologier inte uppfattas och synliggörs. De berättelser vi får höra är inte enbart refererande av erfarenheter. Mellan det levda, det upplevda och det berättade finns språket. Ett språk som förekommer i ett socialt sammanhang. Språket kan därmed användas för att tolka vilka sociala och strukturella förutsättningar som existerar för samtalet (Gustavsson 2000b, s. 77ff). Om språkets narrativa struktur och retorik eller textens inomtextliga förståelse accentueras i alltför hög grad kan historiska och sociala insikter lätt förbises. De centrala frågorna om relationen mellan människors erfarenheter, text och omvärld, nämns endast kortfattat i Goodsons författarskap (se exv. Goodson & Numan 2003, s. 86f). Av de begrepp han använder kan man dock sluta sig till att han företräder en mer konstruktivistisk syn som menar att kunskap och människans uppfattning av omvärlden skapas i samspel med andra. Dock utan att problematisera frågan i någon högre grad.

Att bygga vetenskapliga studier på individer och deras levnadsberättelser grundar sig på tanken att människor själva skapar mening, tolkar sin omvärld och att det är detta deras vardag och livsvärld baseras på. Meningen finns inte i händelserna i sig, utan konstrueras genom social diskurs (Josselson 1995, s. 32). Det livshistoriska forskare antyder när de förordar att levnadsberättelsen ska kontextualiseras eller lokaliseras, är att kunskap inte finns i en objektiv verklighet. Hur människor tänker, uppfattar och formar kunskap förklaras istället genom olika samhällsvillkor. En av de första att hävda att kunskap är socialt beroende var Karl Marx och frågan om kunskapens objektiva och subjektiva egenskaper har diskuterats allt sedan dess (se exv. Bernstein 1987). Företrädare

för kunskapsrealism hävdar att synen på kunskap som konstruerad och interpreterad leder till relativism. All kunskap blir beroende av sitt sociala och kulturella sammanhang, sin kontext och därmed kan inte heller någon allmängiltig, universell kunskap existera. I debatten om hur vetenskapliga studier kan tolkas på flera nivåer, utan att reduceras till vare sig en objektiv eller subjektiv, biologisk eller social nivå refereras vanligen till Berger och Luckmann och deras bok *Kunskaps sociologi* (1966). De menar att konstruktion inte ska uppfattas som något subjektivt och slumpmässigt. I den vardag där människor konstruerar sin verklighet – skapar sin förståelse av samhället – formas ett mönster. När människor möts införlivas värderingar och reaktioner med det egna sättet att tänka genom socialisation. Möten som upprepar sig blir till en vana och olika sociala roller utvecklas. Människors subjektiva uppfattningar omvandlas på detta sätt till en yttre, objektiv verklighet. Det allmänna och sociala kommer därefter åter att tolkas. Den sociala verkligheten blir därmed samtidigt både subjektiv och objektiv och individuella erfarenheter kan studeras för att förklara samhällsliga fenomen (Berger & Luckmann 1979).

Som biografisk eller livshistorisk forskare har ett perspektiv valts, ett synsätt som inte bara kommer att påverka *hur* problemområdet betraktas, utan även *vad* som är möjligt att uppfatta av verkligheten. I bästa fall grundar sig detta val på en medvetenhet om vilket problem det är som ska studeras och att metod och teori är väl anpassat till det som ska undersökas. Men för att studera en komplex och pluralistisk värld och göra det möjligt för dess mångfald att framträda är det inte ens nog att medvetet *välja* ett perspektiv (jfr Gustavsson 2000b, s. 84). I biografisk forskning återstår en hel del frågor som behöver diskuteras och medvetandegöras.

Sammanfattning: studiens teoretiska relationer mellan livshistorisk metod och hermeneutik

I biografiska studier måste relationen mellan erfarenhetsvärlden och texten synliggöras, problematiseras och diskuteras. Också förhållandet mellan individuell och kollektiv praxis och sociohistoriska förändringar behöver behandlas. Livshistorisk metod är ingen enkel väg att samla information och data. Metoden ställer många och stora krav på forskaren som måste vara empatisk, lyhörd och utrustad med en god analytisk förmåga. Det material som samlas in blir omfattande och det är forskarens uppgift att välja ut och sortera information. Därför måste man alltså

fråga sig om metoden är värd all möda eller om det finns andra, enklare sätt att studera de problem man föresatt sig att utforska.

Om en levnadshistorisk ansats uppfattas som användbar för det som ska undersökas återstår frågan om vad en levnadsberättelse eller livsberättelse är. En rad skilda varianter och uppfattningar av begreppen föreligger och livshistoria, biografi och narrativ beskriver både närliggande och åtskilda förhållningssätt. För ett flertal livshistoriska forskare finns den gemensamma interpretationen mellan berättare och forskare i centrum. I den biografiska förståelsen av individen ryms människors motivation, reflektion och personliga uppfattningar av både egna erfarenheter och olika institutioners uppdrag i ett samhälle. Motiv för denna inriktning är dels att insikter utvecklas genom den ömsesidiga reflektionen, dels att visa den mångfald av kunskap som ryms i samhället. För närvarande tycks debatten främst handla om hur den konstruerade livshistorien ska skrivas, medan frågor om relationen mellan individ, kultur och tid är mer undanskymda. I fokus finns språket, dess narrativa struktur och individens erfarenheter presenterade utifrån litterära begrepp som vändpunkter eller kritiska händelser (Roberts 2002, s. 48). Andra forskare ser de insamlade skildringarna som underlag för tolkningar utifrån teorier med exempelvis sociohistoriska perspektiv. Makrosociologiska frågor om migration, etnicitet eller social mobilitet antas kunna studeras genom mikrosociologisk analys (jfr Bertaux 1981). I båda fallen finns ett socialkonstruktivistiskt perspektiv som studerar frågor om hur verklighetens pluralism av erfarenhet och kunskap utvecklas. Hur individer – inkluderat forskaren – interpreterar sina erfarenheter, placerade i en viss tidsperiod, under särskilda ideologiska former har inte uppmärksammats så mycket som det borde inom livshistorisk metod, enligt min uppfattning. Inte heller frågan om hur vi ska se på skilda röster och perspektiv – som kan stå i konflikt med varandra – synliggörs i någon högre utsträckning. Kritiker påpekar att utan medvetenhet av detta slag, finns risken att patriarkala konventioner och dolda ideologier inte uppfattas. Istället för att utmana etablerade antaganden, kan självbiografiska studier som ser texten som korrekta och fullständiga återspeglings av verkligheten komma att konfirmera uppfattningarna (se vidare Okely & Callaway 2001). Vad som sammanfattningsvis verkar behövas är en fortsatt och fördjupad diskussion om relationen mellan text och teori. Denzin (1989, s. 34f), och i någon utsträckning Goodson (2003, s. 102ff), anser att en kombination av litterär och sociologisk analys är att föredra. Livshistorisk forskning behöver, istället för att endast skapa allmänna kategorier, åstadkomma specifika porträtt av individer lokaliserade i en historisk och so-

cial miljö. För till exempel pedagogisk forskning kan strukturella studier vara användbara till stora delar, men människan behöver integreras, eftersom samhället är ”en mänsklig värld, skapad av människor, bebodd av människor (...) skapande människor, i en pågående historisk process” (Berger & Luckmann 1979, s. 217).

Ett livshistoriskt forskningsprojekt – som dessutom utgår från en hermeneutisk ansats – har sina risker. Det empiriska materialet kan övertolkas och forskaren kan hamna i subjektivism om den egna förförståelsen dominerar tolkningsprocessen. Att studera meningsfulla fenomen, som hur musklärare tänker om och bygger upp den livsvärld de är delaktiga i, omfattar en rad etiska överväganden. Svårigheterna övervägs dock, enligt min mening, av möjligheterna. Genom ökad insikt och förståelse kan ny kunskap förvärfvas som förklarar vad som styr, och hur människor fungerar, i exempelvis musikpedagogisk verksamhet. Kunskapen kan inte generaliseras i traditionell mening, men den konkreta situationens motiv och den existentiella människans situation kan fogas in i ett sammanhang av historiska fakta som tydliggör olika begrepp och maktstrukturer.

I mitt eget tolkningsarbete har jag försökt arbeta med öppenhet mot både lärarnas uttalanden och inför mitt eget frågande. Ambitionen har varit att föra en dialog och ett samtal med såväl människorna som texten. Fokus har inte varit yttrandenas sanningshalt, utan att nå en förståelse för vad som yttrats. Jag har försökt inse mina egna begränsningar och vara beredd till förändring genom att finna de frågor som ryms i materialet i stället för att låta egna erfarenheter och föreställningar dominera. För att fånga dessa problem har en rörelse mellan analytisk och intuitiv förståelse varit nödvändig. Detta har inneburit att min roll som diagnostiker fått stå tillbaka under perioder av processen. Balansen mellan min roll som samtalspartner i dialog med lärarna och rollen som utomstående observatör har format metodiska beslut, som till exempel att inledningsvis låta lärarna berätta fritt, utan min närvaro eller utifrån färdiga frågeformulär.

För att förstå materialet har skilda tolkningsmodeller prövats på olika nivåer av texten. Varje lärares berättelse har analyserats och omprövats och nya data har efterfrågats. En form av analys fanns även med under samtalen, då jag redan där försökte klargöra skilda uttalanden eller beskrivna episoder. Tekniken jag använde mig av var att sända tillbaka en förståelse i formuleringar liknande: ”Jag ser framför mig en student som...” eller: ”Uppfattar jag dig rätt om jag beskriver vad du säger ...?” I arbetet med att tolka texterna har jag, för att så långt det är möjligt

undvika subjektivism, tillåtit mig att kategorisera materialet för att lära känna det och lättare kunna pröva en tolkning. Detta innebär inte att texten har styckats sönder i mindre delar för att därefter föras samman i anonyma kategorier. Texterna och tolkningarna har prövats inom och mot varandra, men också visavi de människor som de handlar om. Eftersom det redan från början stod klart att livshistoriernas tematiska fokus var musik som erfarenhet och undervisningsämne i skilda tids- och kontextdimensioner har tolkningarna även ställts mot tidigare forskning om musik, skola och kunskapssyn. Tolkningarna har alternerat mellan del och helhet, förförståelse och förståelse. De har satts in i individernas biografi, men även prövats mot det sammanhang fenomenen förekommer i, skolan som kultur och institution. En hjälp att förstå lärarna har varit att söka efter berättelsernas teman och intrig. Vilka motiv återkommer? Hur bygger läraren upp berättelsen om sig själv? Denna form av enkel narrativ analys är emellertid endast marginell och har sin främsta funktion genom att vara en del av, och ett sätt att presentera, resultatet. Ricoeurs (2002; Aylesworth 1991) tankar om metaforer och rotmetaforer har uteslutits i analysarbetet, då jag menar att det är lärarnas erfarenheter och deras förståelse av dessa som är mitt huvudsyfte, inte texterna i sig. Men berättelserna ses även som en del av sitt historiska sammanhang och tidsdimensionen är central. Inte som lärarnas livsprocess fram till idag, men som förklaringar i och av vår tid. På så sätt kan vi ta del av lärarnas berättelser på en kulturell nivå, berättelser som är påverkade av de gemensamma värderingar som formats i språkliga processer och förts vidare för att skapa sammanhang i våra liv. Begreppet ”förklara” används därför, utan att ses som motsatt till ”förstå”. Ambitionen har varit att förklara tolkningen tydligt och klart, att medverka till en fördjupad förståelse av den subjektiva och objektiva verklighet som den härstammar ur.

Fem Livshistorier

Introduktion

AVHANDLINGENS RESULTAT INLEDS MED livshistorier som presenterar de fem musiklärarna. Livshistorierna bygger på omfattande levnadsberättelser – det empiriska materialet i form av lärarnas egna texter, våra samtal och övrig korrespondens – men underlagets omfång varierar mellan lärarna. Birgittas livshistoria bygger på en kortare insänd text, men upprepade samtal som ofta varade i flera timmar. Mikael skickade in en omfattande text, men vi hade bara möjlighet att träffas en gång. Ur detta material har en primär analys gjorts, byggd på de teman som framträtt i personernas erfarenheter och förhållande till musik och undervisning. Livshistorierna ska därför betraktas mer som en grundläggande tolkning än primärdata, även om analysen inte kontrasteras mot forskningslitteratur (jfr Paldanius 2003, s. 47). Mitt skäl till att presentera den första analysnivån i sin helhet är både att illustrera hur musiklärarens liv kan te sig, samt att möjliggöra för läsaren att i någon mening följa processen och se på vilka grunder tolkningen har gjorts. Eftersom inga givna kategorier har följts under analysarbetet är livshistorierna något olika uppbyggda och under rubriker används så sparsamt som möjligt. Min strävan har varit att om möjligt skriva en sammanhållen berättelse, inte en kronologisk presentation av på förhand bestämda teman.

Texterna om lärarna benämns livshistorier – för att skiljas från levnadsberättelser som består av hela det empiriska materialet – trots att de inte är fullbordade tolkningar på det sätt som avses i livshistorisk metod. Varje berättelse om var och en av lärarna är en analys – en ny text författad av mig – som bygger på allt material som insamlats. Samtidigt är de skrivna med ett språk som personerna själva kunnat läsa och utveckla. För att ge läsaren en klarare bild av vem läraren är, används en hel del citat där hans eller hennes eget språk kommer fram. Livshistorierna är också anpassade till lärarnas uppfattningar, egna tolkningar och åsikter. De värderingar och konkreta påståenden som framförs är på denna nivå lärarnas. Det är min uppfattning att språket skulle ha försämrats väsentligt om jag valt att betona detta varje gång genom att lägga till ”säger Hanni” eller ”menar Johan”. I de fall texten beskriver min egen förståelse av en aspekt är detta klargjort.

Livshistorierna har byggts upp utifrån de ledmotiv som för mig varit framträdande i historien om lärarens musikaliska intressen och liv. Ut-

gångspunkten är lärarnas förklaringar av sina egna handlingsmöjligheter, val och erfarenheter. Dessa utvecklas och tolkas ytterligare genom att placeras i den större helhet, biografi och struktur som de ingår i. En väg har varit att lyssna till berättarnas sätt att framställa sig själva, men några alternativa narrativa identiteter eller livsberättelser, som förekommer inom psykoterapeutiskt arbete, har inte eftersökts.

Sättet att presentera tolkningsresultatet är ovanligt inom studier med livshistorisk ansats, men enligt min uppfattning väl förenlig med det hermeneutiska kunskapsintresset. Även livshistoriernas placering sinsemellan bör ses som en del av resultatpresentationen. Vare sig texter eller tolkningar är författade i den ordning som de presenteras, men jag vill ge läsaren tillfälle att följa hur olika teman och idéer växer fram. Levnadsberättelsernas ledmotiv jämförs och tolkas vidare genom att utvecklas mellan de enskilda livshistorierna, för att slutligen leda fram till en mer övergripande diskussion. I denna koncentreras texten främst på syftets sista del; hur de personliga erfarenheterna och den professionella verksamheten berör varandra. Efter varje livshistoria finns ett sammanfattande avsnitt som kallas *exposition*. Denna inledande tolkning kring frågorna vad, hur och varför rörande lärarnas såväl personliga som yrkesrelaterade erfarenheter syftar både till att påminna om vad jag uppfattar som centrala iakttagelser och att peka framåt mot en djupare förståelse. Expositionen är den inomtextliga tolkning som vuxit fram genom att levnadsberättelsen – primärtexten – kontextualiseras i förhållande till individens personliga biografi. I resultatkapitlet återfinns på två ställen texter kallade *syntes*. En alternativ rubrik kunde ha varit resultatanalys, men för att inte sammanblanda begreppen analys och tolkning har jag valt att använda mig av termerna exposition och syntes. I synteserna utvecklas tolkningarna mellan de två respektive tre föregående livshistorierna och forskningslitteratur förs in i diskussionen. Även syntesen berör frågor om vad och hur, men det centrala problemet handlar om varför. Vilken är individens personliga syn på musik, vad har varit – och är – drivkraften bakom musikintresset? Avseende lärarens undervisning problematiseras varför-frågan i dess målrelaterade betydelse: av vilka skäl ska eleverna ägna sig åt estetisk, musikalisk verksamhet i gymnasieskolan? Även *inom* respektive syntes kontextualiseras och koncentreras tolkningarna vartefter. Ett av avhandlingens bärande element – såväl för insamling av data som för presentation av resultatet – är text. Min ambition har varit att så långt det är möjligt presentera även ny och tolkande text obruten och sammanhängande. Detta ställer krav på läsaren, som möjligen föredragit den vägledning koncentrerande tabeller över centrala

teman kan vara. Jag har inte heller kursiverat essentiella tankar av betydelse för fortsättningen, utan hoppas att utvecklingen mellan livshistoria, exposition, syntes och diskussion ska vara tillräckligt tydlig och intressant för att upprätthålla koncentrationen.

Placeringen av den första syntesen – mitt i resultatpresentationen – kan diskuteras. En mer logisk plats hade möjligen varit att föra in tolkningar först efter samtliga livshistorier. Beslutet är fattat med tanke på läsaren, som efter en ansevärd mängd text dels kan vara i behov av en fördjupning medan minnet och det egna intrycket av den enskilde läraren finns kvar. Synteserna indikerar även teman som kommer att behandlas i avhandlingens diskussion, varför placeringen gör det möjligt att avsluta den första syntesen under läsningen av de därpå följande livshistorierna.

Ett alternativt sätt att presentera avhandlingens resultat hade varit att kategorisera materialet och bygga upp hela texten kring olika teman. Detta hade givetvis blivit en annan avhandling. Jag har prioriterat möjligheten att ge lärarna ett ansikte och en röst, framför den tryggare väg där empirin i någon mening döljs och tolkningarna eventuellt blir svårare att härleda samt kritisera.

I livshistorierna återfinns dels begrepp som diskuterats i avsnittet om avhandlingens avgränsningar, dels begrepp som lärarna själva väljer att använda för att beskriva sina egna erfarenheter, men som jag själv inte explicit har definierat. Ett sådant exempel är "identitet". Flera av musikleärarna säger att de har "sin identitet i X" eller att deras "musikaliska identitet är X". Identitet ska i resultatpresentationen därför förstås i en förhållandevis allmängiltig betydelse: som den självbild läraren har eller exempelvis med vilken grupp av yrkesmänniskor hon eller han identifierar sig.

De citat som förekommer innehåller ett antal olika tecken och symboler, vilka jag uppfattar som relativt vedertagna. Tre punkter i rad ... används för tankepaus och tre punkter inom parentes (...) betyder att kortare uttalanden utelämnats. [Hakparentes] förekommer i två olika sammanhang: dels för att förtydliga vad läraren syftar på, dels för att formulera ett särskilt tonfall i lärarens röst. I några fall har jag även skrivit ut sådant som inte uttrycks i ord på detta sätt. Exempelvis: [fniss], [gap-skra] eller [härmar en trumma].

Birgitta

Birgitta är född 1971 och studiens yngsta deltagare. Under Birgittas barndom flyttar familjen omkring en hel del, både i Sverige och utomlands, men 1981 bosätter de sig i den småstad där Birgitta idag bor och arbetar.

Birgitta avslutade GG-utbildningen 1994 och är den i studien med kortast arbetslivserfarenhet. Då hon skrev sin berättelse (2000) hade Birgitta arbetat i sex år. När kontakten formellt²² avslutades och empiriinsamlingen upphörde 2003 hade hon nio års arbetslivserfarenhet.

Birgitta är gift, men har hittills avstått från att skaffa egna barn. Ett skäl är att hennes och mannens fritid helt upptas av musicerande. De har gemensamt ett band som bland annat spelar och sjunger på klubbar, fester och festivaler. Birgitta fortbildar sig gärna och har genom åren gått en rad olika kurser arrangerade av såväl studieförbund som universitet. Det händer också att Birgitta engageras att själv hålla i studiedagar eller workshops om rytmik, rörelse och utomeuropeisk musik för lärare eller körer.

Utöver musik ägnar Birgitta fritiden åt antikviteter och sitt intresse för historia. Hon beskriver inte sig själv som sportig, men tränar regelbundet aerobics.

Birgittas text är av medellängd och följer mina förslag på teman. Den är prydligt strukturerad och ganska kortfattad, utan långa utvecklingar. Skillnaden mellan det intryck jag får i den skrivna berättelsen och vid det personliga mötet är stor. Mitt första, och bestående, intryck av Birgitta är att hon är en energisk, öppen och sorglös människa. Våra samtal är långa och Birgitta skrattar ofta. Textmängden från dessa är ojämförligt de längsta av samtliga samtal. Enbart de inledande frågorna runt hennes berättelse upptar de timmar vi har till vårt förfogande första gången vi möts. Birgitta berättar länge och detaljrikt om sin barndom; alla vänner, platser hon bott på och vilka minnen hon har kvar av dessa idag. Sammanlagt finns omkring tio timmars samtal nedskrivna.

Uppväxt och intressen

Birgitta är äldst av tre syskon och föddes när föräldrarna just slutat gymnasieskolan. Båda Birgittas föräldrar är akademiker, men det var först när Birgitta blev något äldre som mamman utbildade sig.

Att familjen flyttar mycket när Birgitta är liten ser hon inte själv som något problem. Birgitta verkar ha lätt för att både få nya vänner och behålla dessa. Hon berättar att hon fortfarande har kontakt med alla som under uppväxten varit hennes närmaste vänner. Även bland de personer som hon lär känna utomlands. Den enda period i livet då hon inte

skapar "livslånga" relationer är under högstadietiden. Birgitta beskriver klasskamraterna som olika henne själv, med få gemensamma intressen och ambitioner. Endast en minoritet har studerat vidare och de flesta bor kvar på hemorten. Gymnasieåren är socialt sett en positiv epok. Birgitta gick samhällsvetenskaplig linje i en klass som mest bestod av tjejer. Under dessa år har Birgitta en omfattande vänkrets bestående av ett stort kompisgäng med äldre killar och tjejerna i klassen. I stort sett samtliga har studerat vidare och spridits över hela Sverige, men vänskapen lever kvar.

Även på musiklärarutbildningen lärde Birgitta känna flera människor som hon fortfarande håller kontakt med. Samtidigt kände hon sig under de här åren lite utanför i sociala sammanhang:

Möjligtvis kunde jag känna ett visst utanförskap på musikhögskolan där större delen av klassen var frikyrklig, men å andra sidan var det inget jag var avundsjuk på heller. Jag gillade min klass, vi hade kul ihop så det var väl inte något stort problem egentligen. Jag har nog inte haft något behov av att behöva tillhöra någon speciell grupp eller organisation. Jag trivs i de flesta konstellationer och att få musicera med andra.

I Birgittas familj finns ett stort kulturellt intresse. Under barnens uppväxt gick familjen ofta på konstupställningar, konserter eller opera tillsammans och Birgitta fick ett intresse för sceniska konstformer som består. Föräldrarna besökte dessutom i stort sett alla föreställningar där Birgitta medverkade. De stöttade också Birgittas "fanatiska" intresse av historia och åkte gärna till "gamla byggnader, kyrkor och museer". Varifrån detta intresse kommer vet inte Birgitta. Ingen annan i familjen ägnar sig åt historia, men Birgitta berättar att hon "alltid" har varit fångslad av det.

Jag har alltid varit intresserad. Det är jättekonstigt. Obegripligt. Ända sedan jag var en liten plutt alltså. Jag tvingade alltid mina föräldrar att stanna när det var såna där fornminnesmärken – då skrek jag. Jag skulle ut och titta på alla gånggrifter och sånt där. Jag var ett förskräckligt barn!

Intresset för historia bestod genom skolåren. Birgitta beskriver engagerat hur roligt hon tyckte det var med temat "hembygdens historia" i mellanstadiet då klassen utforskade närområdet. När Birgitta gick på musikhögskolan försökte hon också hinna med att läsa historia på universitetet, men arbetsbelastningen blev för stor och dessa studier avbröts.

Birgittas syskon ägnar sig åt teckning, dans och teater och föräldrarna har "alltid" – d.v.s. så länge Birgitta känner till – varit intresserade av musik. Pappan spelade under en period elgitarr i ett popband och fortsatte senare som amatörtrubadur. Ett viktigt musikaliskt inslag i hemmet när Birgitta växte upp var ett aktivt musiklyssnande, framför allt på grupper som The Beatles, Elvis, Beach Boys och Elton John.

Under tonåren ägnade sig Birgitta – utöver musik, historia och att umgås med vänner – åt fotografering, ridning och jazzdans. Fotolabbet finns kvar och det händer att Birgitta tänker på att återuppta fotografierandet, men tiden räcker inte riktigt till. Dansintresset lever vidare i hennes undervisning, främst på Estetiska programmet, där rytmik och afrikansk dans är återkommande inslag.

Birgitta är inte, och har inte varit, religiöst eller politiskt aktiv. På mammans sida är släkten engagerad i Missionskyrkan och Birgitta har genom musiken ofta kontakt med olika kyrkor, men är inte troende. Med vissa kval skojar Birgitta om sin egen relation till kyrkan:

Sen har dom ett starkt religiöst engagemang. Släktingarna, utom vår familj. Jo mamma är väl lite religiös. Och jag spelar ju i kyrkan och har alltid varit med i barnkörerna och så. Pappa är inte direkt engagerad i det. Men det är inte så där. Jag menar mina släktingar dom ber bordsbön och sådär. Och är med i Missionskyrkan, men vi är lite så där. Avfällingar. Nej, vi jobbar i kyrkan istället. Och tjänar pengar. Nej, usch....

Birgitta var tidigare med i Greenpeace och har "dåligt samvete" över att inte vara med i Amnesty International.

Jag har aldrig varit sådär politiskt engagerad. Jag har aldrig riktigt brunnit för saker. Jo, det gör jag ju hela tiden, men att jag vill ut och *strida* och övertyga världen om att min åsikt är den bästa. Det är inte riktigt min grej. (...) Jag inser att "den personen har ju rätt i det" ... om man ser det så. Det finns så himla många sätt att se saker. Det är inte så svart eller vitt.

Svårigheten att ta ställning kommer igen när vi diskuterar musiklärarutbildningen. Förutom att hon hade velat "få mer av allt utom musikteori" och bättre kunskaper om andra kulturers musik, var Birgitta nöjd med utbildningen. Hon framhåller dock att det inte nödvändigtvis berodde på att allt var perfekt, utan att det också handlar om att hon är ganska okritisk till sitt sätt:

Nej, det är mitt problem att jag inte är så kritisk som person, utan jag sväljer det mesta rätt så ... glatt ... liksom!

Musikaliska erfarenheter och utbildning

Birgitta började ta pianolektioner när hon var åtta år. Hon beskriver orsaken så här:

Hemma har det alltid funnits en gammal tramporgel som jag har spelat på. Så fort vi var bjudna någonstans med familjen och det fanns ett piano började jag spela. När jag var 8 år tyckte väl mina föräldrar att jag behövde utbildas lite och min mamma och jag började ta pianolektioner samtidigt.

De inledande lektionerna fick Birgitta och hennes mamma av en ”glad amatörpianotant”, men ganska snart började Birgitta ta egna privatlektioner för en utbildad pianolärare. ”Trots” att repertoaren bestod av Agnestigs pianoskolor tyckte Birgitta att det var kul och övade flitigt. Hon säger att föräldrarna aldrig behövde tvinga henne att öva, utan snarare begränsa tillfällena. Pianot stod i vardagsrummet och ibland tyckte familjen att det blev väl mycket av ”det goda”.

Som liten gick Birgitta också på kyrkans barntimmar – ”precis som alla andra barn” – och sjöng ibland i kyrkan. I årskurs tre spelade Birgitta blockflöjt under ett år tillsammans med hela klassen, tio år gammal började hon ta pianolektioner i kommunala musikskolan och sjunga i barnkören. När Birgitta gick i årskurs sju började hennes bror spela tvärflöjt – mot sin vilja. Han slutade snart och en orsak var att Birgitta snabbt spelade ut hans lärobok, utan att ta en enda lektion. Birgitta övertog broderns lektionstid på musikskolan och när läraren slutade fortsatte hon på egen hand.

I musikskolan fick Birgitta mycket uppmuntran och stimulans att fortsätta utvecklas. Bland annat fick hon som sextonåring spela en piano-konsert tillsammans med orkester. Minnet är ett av Birgittas starkaste positiva minnen av musicerande. En orsak är att det var första gången hon spelade tillsammans med andra.

Oj! Ja det var ju jättehäftigt att få spela med orkester. Och tufft och sådär. Sen var det också det, bland annat, att få spela med andra. Fram till dess hade jag bara spelat själv. Svårt att sätta ord på. Och jag var med i tidningen och var vacker och satt vid pianot... Nej...Jag hade aldrig gjort något sådant förut.

Med ännu större hängivenhet berättar Birgitta om sina erfarenheter av tidig musik²³. Intresset väcktes under gymnasieåren då Birgitta gick med i en medeltidsensemble. Via denna ensemble ”lär hon sig” att det inte

alltid är den musikaliska precisionen som är det viktigaste. Istället är det ”spelglädjen och viljan att bjuda på sig själv” som gör en konsert lyckad. De resor som gruppen gjorde beskrivs som ”fruktansvärt roliga”, fyllda med ”knasiga” händelser.

Hon [ledaren] satte en blockflöjt i händerna på mig och så fick jag spela blockflöjt. Så jag var med, en hängiven, fanatisk medlem i tre års tid. (...) Och så åkte vi på utlandsresa, på turnéer och det var jättekonstiga människor som var med. Mest naturvetare. Udda, såna här som man kan tänka sig har gått vidare till läkare eller latinforskare. Bara såna. Jättekonstiga människor. Och så var det jag. Ingen annan som jag kände var med, men jag trivdes så till den milda grad i det här helknäppa gänget!

Andra halvan av gymnasieåren var en krisartad tid i Birgittas musikaliska liv. Musikundervisningen på gymnasiet var ”katastrof”, hon slutade ta flöjtlektioner och upphörde helt och hållet att spela piano. Hennes tidigare pianolärare flyttade och Birgitta fick en ny lärare. Dennes repertoarval och arbetsmetoder passade henne inte. Hon tappade spelglädjen och lusten att öva piano och har svårt för det än i dag. Istället för att fortsätta planera för en framtid som musiklärare – något hon varit inställd på sedan högstadiet – inriktade Birgitta sig på att bli lärare i svenska och historia. Den enda musikaliska ljusglimten mitt i ”kaoset” var medeltidsensemblen. Där kände Birgitta att hon trivdes, både musikaliskt och socialt.

Efter gymnasiet planerade Birgitta att arbeta som lärarvikarie, läsa upp sina betyg, ”flumma runt och ha det lite mysigt ett år” för att sedan söka till lärarutbildningen. Delvis tack vare ledaren för ensemblen där Birgitta spelade blockflöjt, ändrade hon sig.

Och då tänkte jag att jag kan ju inte bara lägga av! Jag har hållit på med musik så himla länge – jag kan ju inte bara sluta spela. För jag tyckte ju egentligen att jag var ganska bra. Dom här människorna ska inte behöva förstöra för mig! Så då ringde jag till [en] folkhögskola.

Birgitta började på folkhögskolan och när de andra studenterna skickade in sina ansökningar till musikhögskoleutbildning gjorde Birgitta det samma, även om hon planerade att gå ytterligare ett år på folkhögskolan. Valet var hennes eget, även om det bland studenterna också ansågs självklart att söka högre musikutbildning. Hon menar att lärarna på folkhögskolan var neutrala och inte påverkade studenterna i deras planer. Åtminstone inte i fråga om *vilken* slags musikutbildning de sökte. Bir-

gitta upplevde inte att det fanns en hierarki mellan olika utbildningar, varken bland klasskamraterna eller bland lärarna. Hon säger att det uppfattades lika bra att söka till klasslärarutbildningen som till musikerutbildningen. Birgitta ville bli klasslärare och sökte till GG- och GL-utbildningarna på samtliga musikhögskolor. Till sin egen förvåning kom hon in på fyra av dem. Birgitta hade inte väntat sig denna framgång och det blev slumpen som avgjorde vilken skola hon började på. Att komma in på musikhögskolan var en stor händelse – det var många sökanden och få platser. Men trots allt var inte första dagen ångestladdad eller obehaglig, bara spännande. Birgitta kände ingen annan, men började tala med människor och fick redan från första dagen ett bra intryck av lärarna och skolan.

Under utbildningen var huvudinstrumentet flöjt. Birgitta spelade också piano, men påpekar att det inte syns i utbildningsbeviset:

Jag kuggade ju på det. Jag klarade inte pianoprovet [tillträdeskrav]. Och det är väl också ett sånt där litet trauma alltså. Han [pianoläraren] sa det själv... Han hade världens ångest, men det var ju det här med att jag gillar inte att öva piano! Jag klarar inte av det! Jag tycker inte det är kul alltså.

Birgitta satsade på sin egen, musikaliska utveckling under utbildningen genom att musicera tillsammans med andra så mycket som möjligt. Hon såg utbildningsåren som sin chans att få förkovra sig musikaliskt, även om allt inte skulle komma till omedelbar nytta som musiklärare. Birgitta förklarar också att hon såg åren på musikhögskolan som en chans att pröva nya instrument och genrer. Medvetenheten om vad hon ville *bli* formulerar hon som en ”grundtrygghet”. Hon upplevde inte några större slitningar mellan sitt mål att bli musiklärare och att samtidigt ta vara på det musikhögskolan kunde erbjuda henne personligen. Birgitta känner till att dualismen musiker – lärare diskuteras inom musikpedagogisk forskning (hon nämner till exempel Bladh 2002 och Bouij 1998, min anm.) och lyfter självmant fram frågan i våra samtal om utbildningstiden. Hur hon själv lyckades hantera problematiken kan hon emellertid inte riktigt förklara:

Det var lurigt! Men alltså, i och med att jag länge haft någon slags fundering om att jag ska bli musiklärare så var det aldrig som någon aha-upplevelse för mig. Men sen hände det konstiga grejer. Som det här med blockflöjten och körledningen [syftar på att hon började ta lektioner på blockflöjt och leda kör med framgång] och det var såna där wowooa. Läskigt! [skratt] Samtidigt som jag hela tiden visste att jag skulle bli musikalärare. Lurigt. Det blev inte någon direkt konflikt med andra ämnen.

Under utbildningsåren fördjupades intresset både för tidig musik och för körledning. Dessa områden bildar tillsammans Birgittas musikaliska identitet – såväl under studietiden som nu. Samtidigt förklarar Birgitta att hon inte har något större behov av att ”bli någon” eller att hävda sig genom musiken. Hon menar att hon kommit att ägna sig åt musik enbart för att det är ”roligt”, inte för att synas. Det som Birgitta kallar grundtrygghet återkommer även i det här sammanhanget. Hon har en stark tro på sig själv och vem hon är och säger att hon inte behöver skapa sig ett ego. Birgitta tillägger dock med ett skratt att hon ibland oroar sig för att hennes identitetskris ligger framför henne. Under vårt samtal om att vara någon genom musiken, tillstår Birgitta att hon inte har något emot att delta i det lokala musiklivet där hon bor. Hon frilansar oförskräckt både som ledare, musiker och solist och skrattar när hon tillstår att det är allmänt bekant på arbetsplatsen, eftersom ”det bara är att slå upp tidningen”.

Förhållandet mellan pedagogiska och musikaliska prestationer vållade alltså inte några större problem under studietiden. Birgitta tog till vara på de möjligheter som fanns att pröva på nya instrument, lära sig mer om komposition och arrangering, sjunga i kören m.m. Hon spelade och sjöng också i frivilliga ensembler, men hade ingen framträdande roll som musiker på skolan. Däremot fick hon mycket uppmärksamhet och respons av såväl klasskamrater, handledare som metodiklärare för sina insatser under praktiken. Men hon säger samtidigt att det var svårt som student på musikhögskolan att bli erkänd på grund av egenskapen ”duktig blivande lärare”:

Ja alltså praktiken betydde mycket. Helt klart. Jag kommer ihåg en gång. Det var så att vi fick välja vilka vi skulle vara med. På någon praktik. Och då vet jag att jag inte behövde ha sån ångest som på ”gympan”. Att bli vald sist [skratt]. Snarare så vet jag att när vi skulle ha mellanstadiepraktik så blev jag vald direkt. Och då gick jag *direkt!* Först. Så det var väl i och för sig någon slags godkännande.

Trots detta tycker inte Birgitta att praktik är outhärlig – åtminstone inte tidigt – i musiklejarutbildning. Som hon minns utbildningen var de första två åren inriktade på studenten själv vilket hon föreställer sig var bra för mognaden. Däremot påpekar hon att det är viktigt att diskutera lärarrollen och vad den innebär. Sådana diskussioner anser hon att det var för lite av på musikhögskolan.

Som lyssnare är Birgitta relativt bred och vill inte gärna sätta stämpeln ”dålig musik” på något.

Den mesta musiken kommer ju ändå ifrån ett personligt skapande och engagemang och då känns det rätt hårt att sitta och tycka att något som någon har jobbat länge med är dåligt. Det vore som att sätta sig över andra människor, en slags snobbism. Det är väl som med allt annat... ju mer man kan i ett område desto mer kan man uppskatta det. För några år sedan skulle jag nog säga att dansbandsmusik är dåligt men numera sätter jag in det i sitt sammanhang och inser att det fyller en funktion. Jag kan jämföra det med opera. Operamusik är en del av en helhet liksom dansbandsmusik.

Birgitta tycker personligen om såväl rock'n'roll som klassisk musik och världsmusik. Däremot har hon aldrig varit särskilt intresserad av jazz eller slickmusik²⁴. Denna smakriktning kallar hon för "västkustskit" och förklarar dess existens som en "folkhögskoletradition". Birgitta menar att uppskattningen av genren är något som studenterna *lär sig*, vid sidan av de övriga kunskaper de får med från utbildningen. På folkhögskola (och senare på musikhögskola) "förstår" studenterna att det är den rätta stilen att hylla inom pop- och rockgenren. Detta är en konvention som Birgitta menar är både obegriplig och "tragisk". Bland annat eftersom musikvalet sällan är ett *eget val*, utan något som framför allt representerar musikaliskt kunnande. Mer än att uttrycka något bekräftar musiken "musikernas skicklighet och lyssnarens omdöme".

Opera ligger också Birgitta varmt om hjärtat, men det är inte en genre hon enbart lyssnar på:

Opera *lyssnar* jag inte på. Jag både *tittar* och lyssnar på opera. Jag skulle aldrig köpa en operaskiva. Eller, det har jag ju hemma då, men jag lyssnar aldrig på det, mer än om jag ska göra någonting. Jag skulle aldrig få för mig att lägga mig ner och *njuta* av en operaskiva. Det skulle jag *aldrig* göra. Men jag är helt uppslukad av opera som konstform. Att se.

Under senare år har körintresset vuxit sig allt starkare. Birgitta har gått både korta och långa kurser inom och utom universiteten och är numera utbildad körpedagog. Detta avspeglar sig förstås också i lyssningsvanorna.

Musicerandet upptar idag, som redan nämnts, en stor del av Birgittas fritid. Hon leder körer, spelar i en mängd ensembler – där flera, skilda genrer förutom jazz finns representerade – och leder olika musikaliska, sceniska projekt. När det ges möjlighet är hon gärna ute och leder seminarier där afrikansk eller latinamerikansk musik bildar underlag för rörelse och slagverksspel. Birgitta berättar att hon tycker det är "häftigt" att komma en dag, ta fram det bästa material hon har och "bara ge järnet", men att det skulle vara svårt att leda sådan verksamhet med samma

energi kontinuerligt. Hon ägnar sig även åt komposition och arrangering. Bland annat skriver hon musik för ett amatörteatersällskap. De uppsättningar som görs har ofta historiska teman, företrädesvis från medeltiden. Arbetet med dessa föreställningar knyter ihop Birgittas samtliga intressen: tidig musik, historia och sceniska projekt.

Erfarenheter som elev i skola och musikskola

Birgitta trivdes i grundskolan från första dagen, men säger att hon aldrig pluggade hårt.

Jag kommer alltså ihåg första dagen. Jag vet att jag gömde mig bakom en soffa när mamma skulle hämta mig – för jag ville vara kvar. Ja, jättekonstigt!

När hon så småningom gick ut gymnasieskolan hade hon medelmåttiga betyg och berättar att det framför allt var energin som saknats. Dessutom tog intressen och kompisar mycket tid.

I Birgittas berättelse är det med ett undantag musiklärare och musikundervisning som lyfts fram när hon minns sin egen skoltid. Undantaget är en språklärare som beskrivs som hård, men rättvis. Därtill var de uppgifter eleverna fick inte enbart ”fylla-i-övningar”, utan uppgifter som handlade om att ”utveckla, förklara och utreda”, som Birgitta beskriver dem.

Minnena från musikundervisningen i grund- och gymnasieskolan är få och dåliga. Birgitta kan inte påminna sig någon musikundervisning alls på mellanstadiet och när hon ska beskriva högstadietiden vill hon att jag observerar att läraren benämns som ”en lärare i musik”. Denna person var inte utbildad lärare, men spelade i ett dansband på fritiden. Birgitta vet att läraren fortfarande undervisar och säger att det ”smärtar” henne. Som elev till denne var det visserligen enkelt att få högsta betyg, men Birgitta skildrar även en stor frustration över att hennes egna kunskaper var större än lärarens. Undervisningen bestod framför allt av att lyssna på skivor, lära sig lite musikteori, titta på video och sjunga till förinspelat komp.

Även om musikundervisningen på gymnasiet var bättre, var den långt ifrån bra:

Det var en *katastrof* till lärare. Det var så hemskt! Det var så till den milda grad ... vidrigt. Hon kunde absolut ingenting! Allting föll när hon hade sin musikundervisning. Kören försvann och kör var ju skolans *grej*!

Eftersom Birgitta redan på gymnasiet hade ett stort körintresse erbjöd hon sig ett år att, tillsammans med klasskamraterna, ta hand om luciataget. De tänkte att läraren skulle bli lättad och glad, men istället blev hon ledsen och beskyllde eleverna för att ”hata” henne. Allt slutade med att Birgitta inte ens gick till skolan på luciadagens morgon. Episoden skildras som ”jättehemska” och förstärktes av att den inträffade när Birgitta hade sin ”hemska” pianolärare (se nedan) och mycket annat i hennes musikaliska liv var krisartat.

En av de viktigaste musikaliska och pedagogiska förebilderna i Birgittas liv är ledaren för medeltidsensemblen. Ensemblen drevs på fritiden på ideell basis av en kvinnlig läkare som av Birgitta beskrivs i termer som ”entusiastisk” och ”av gamla stammen”.

Naturvetare, men humanist. Alltså en väldigt intellektuellt bra person. (...) Men att hon då som vet så mycket och som har en så enorm kunskap – att hon kan lyssna på mig och samtala med lilla mig... Det var mycket tack vare henne som man överlevde. Inte överlevde så, men att det var en jättestor ljusglimt. Det som var så fantastiskt var att det lät kanske inte så helt rent, men folk blev väldigt hänförda när de hörde oss. För vi hade så fruktansvärt kul ihop. Hon kunde väl inte dirigera så jättefantastiskt, men det var sån hysterisk glädje.

På musikskolan hade Birgitta flera bra pianolärare upp till årskurs två på gymnasiet. Lärarna var engagerade, uppmuntrande och lyhörda för Birgittas önskemål om bland annat repertoar. Den lärare som Birgitta hade när hon, sexton år gammal, fick spela med orkester beskriver hon som sin bästa pianolärare någonsin. Hans positiva egenskaper var både musikaliska och personliga.

Förutom att han är en fantastiskt begåvad pianist så är han väldigt lugn och trevlig och väldigt metodisk. (...) Man blir alldeles avslappnad när man är hos honom. Till skillnad från vissa andra pianolärare som jag har haft och man blir alldeles stel och nervös när man ska gå in. Ja, han var trevlig, frågade alltid hur man mädde och hur det var. Spelade lite. Och han kunde alltid visa hur han tyckte att det skulle vara. Nej, svårt att sätta fingret på. Mest det att han var lugn och ytterst kompetent. Men han var aldrig översvallande. Ytterst försiktig med beröm. Och så vet jag en gång att han sa att jag hade gjort en bra grej. Och då dog man ju av lycka!

När hon fick en ny pianolärare i andra halvan av gymnasieutbildningen resulterade det i ”Bartoks Mikrokosmos i ett halvår. Del ett!”. Trots att Birgitta själv ville fortsätta med äldre och romantisk musik.

Jag hade ju spelat jättevackra stycken. Chopin och Mozart och sånt där vackert som jag tyckte var så kul att spela. Åh! Och jag hade fel teknik och han skulle ändra om mig helt och hållet och bla bla bla. Så jag la av. Det var fruktansvärt. Jättehemskt. Och jag *avskyr* Bartok!! Kommer jag någonsin att ha pianoelever så kommer dom aldrig någonsin att behöva spela Mikrokosmos. Inte *någon* av delarna! Inte! Aldrig i livet!

Det var i samband med detta som övningslusten och spelglädjen försvann. Birgitta slutade spela helt och hållet och tanken på att bli musiklärare ersattes av tanken på att bli lärare i svenska och historia.

Musikläraren Birgitta

Birgitta uttrycker tydligt att hon har sin identitet i lärarrollen, även om musicerandet både upptar en stor del av hennes tid och också ger inkomster:

Om jag funderar på vad jag säger att jag jobbar med så är det musiklärare. Sen sysslar jag lite med kör och spelar lite slagverk och spelar flöjt. Men musiklärare *är* jag.

Birgitta har ”alltid” velat bli lärare i musik eller historia. Själv tycker hon att det är underligt, eftersom hon aldrig varit någon ”5.0-elev”, men gissar att den typen av elever inte blir lärare: ”De tjänar pengar istället!”. Helt övertygad om sitt yrkesval blev Birgitta under högstadiet när musikundervisningen enligt henne var usel:

Det är ju sådär när man går på högstadiet. Man är lite sådär störst, bäst och vet allt. Så då kände jag att ’Nej jag ska minsann... Här ska förändras, jag ska rädda världen, jag ska bli musiklärare! [gapskratt] Så här kan det inte vara! Jag måste göra något åt det.’ Det låter helt patetiskt. Men det är sant.

Under våra samtal återkommer Birgitta ofta till att det är ”kul” att arbeta som musiklärare. Men hon är också säker på att hon inte skulle vilja arbeta på musikskolan, eftersom ”gruppgrejen” är ett skäl till varför läraryrket är intressant.

Att jobba med *samarbete* och få dom att samarbeta och se någon slags process växa fram. Det gör man ju inte när man sitter med en. Man ser väl någon slags utveckling, men det är inte alls på samma sätt. Det här med *samspel*, alltså mellan människor, inte musikaliskt. Det tycker jag är intressant.

Birgitta tog sin musiklärarexamen 1994 och arbetade det första läsåret deltid på två olika gymnasieskolor. Året efter blev hon tillfrågad om hon ville vara med och starta det Estetiska programmet på den gymnasieskola som hon själv gått på. Sedan läsåret 1995/96 arbetar Birgitta heltid på skolan som idag har tre musiklärare anställda. Detta innebär att lärarna har möjlighet att profilera sina tjänster. Birgitta leder skolans kör och har förutom all Estetisk verksamhet även hand om ett flertal kurser inom ensemble, rytmik och sceniskt musikprojekt.

Skolan Birgitta arbetar på är med sina 800 elever medelstor och utbildningarna är företrädesvis studieförberedande. På skolans hemsida lyfter man framför allt fram att mycket av arbetet bedrivs i projektform och är ämnesintegrerat. Skolan saknar i stort sett invandrarelever och Birgitta säger skämtsamt att det mest "exotiska" inslaget är "en kille vars föräldrar är från Finland". Det Estetiska programmet har inriktningarna bild och form samt musik. Musikgrenen är idag profilerad mot rock, pop och jazz, eftersom det annars "bara blir frustrerande för dem som spelat flöjt på musikskolan i tio år och är jätteduktiga". Det Birgitta menar är, att även om skolan skulle försöka profilera sig mot konstmusik skulle samma kategorier elever som idag söka sig till programmet. I elevgruppen är killarna i majoritet och Birgitta beskriver dem som "garagebandsmänniskor". Lokalerna där musikundervisningen bedrivs är endast några år gamla och mycket välutrustade. På institutionen finns en inspelningsstudio och flera grupprum som är fullt utrustade för rockgrupper.

När Birgitta började sin tjänst 1995 kände hon sig välkommen och berättar att innehållet i tjänsten var idealiskt. Uppdraget var att det första året undervisa i ESV och att organisera och strukturera ett kommande estetiskt program. Anställningsvillkoren var däremot "sämsta tänkbara: superhög USK och skitdålig lön."

Han som jag efterträdde, han är inte organisationstypen. Han hade fått en miljon kronor och hade köpt in *massor* med saker, men hade inte hunnit planera så där jättemycket ämnesinnehåll. Jag fick göra lite som jag ville. Det var fantastiskt! Det är helt osannolikt bra.

Resultatet blev en utbildning där arbetet bedrivs i projektform, som strävar mot sceniska produktioner och som innehåller mycket ensemble, teater, dans och rytmik. "Det kan de behöva, rock'n'rollkillarna", säger Birgitta. Under den treåriga utbildningen hoppas hon att eleverna både ska "växa som människor och skapande individer".

Ambitionerna är liknande, om än i mindre format, för undervisningen i ESV. Återkommande i Birgittas förklaringar om undervisningens mål och innehåll, är tankar om samarbete. Från skolledningen har det dels kommit propåer om att undervisningen ska ämnesintegreras, men även att arbetet ska individualiseras. Birgitta arbetar gärna tillsammans med andra ämnen, men håller fast vid att skolans primära uppgift är att utveckla eleverna socialt.

En av de största uppgifterna jag tycker man har som lärare, är att lära eleverna att samarbeta, acceptera varandra, respektera varandras åsikter, att kunna ta ansvar både över sig själv och sina kamrater. Det är en viss vits med att jobba i grupp. De måste lära sig att umgås socialt och samarbeta. Det är väl det dom ska göra i fortsättningen av sina liv?!

Kärnämnet Estetisk verksamhet är på Birgittas skola förlagt till årskurs ett och grupperna består av omkring 20 elever. Att kursen ligger redan det första året ser Birgitta som en fördel, eftersom hon hoppas att eleverna ska vilja fortsätta med fler estetiska ämnen senare i gymnasiet. Det viktigaste målet med ESV menar Birgitta är att förmedla en upplevelse. Eleverna ska tycka att ämnet är kul. På så sätt ska de komma till insikt om att de estetiska kunskapsområdena behövs som motvikt till övriga – teoretiska – ämnen. Birgitta hoppas också att eleverna ska vilja fortsätta musicera då de slutat skolan.

Jag har som en slags ambition att dom ska kunna förstå, de ska kunna slå upp en Vispop-bok och så ska dom kunna spela ur den av sig själva, på nåt sätt. Det är ambitionen, målet med spel.

Kunskap definieras av Birgitta som något eleverna kan använda och som varar längre än ”rabbelkunskap” och ”utantilläxor”. Skolans viktigaste uppgift och det som bör vara det övergripande målet anser hon är att skapa självständiga elever och människor. Det optimala arbetssättet för att uppnå detta är att arbeta i projekt, där läraren fungerar som handledare. Genom sådana arbetsformer kan eleverna få ”nyckeln” till att söka sin egen kunskap. Eleverna antas också kunna bli ”vakna och kritiskt tänkande människor.” De estetiska ämnenas plats i detta uppdrag är att de ska locka fram ett ”musikaliskt tänkande”. Vad detta innebär har Birgitta svårt att sätta ord på och hon för in samtalet på vilken slags kunskap som har ett värde i vårt samhälle idag.

Ja, det är lite den där Howard Gardner²⁵-grejen. Att det finns en massa andra sätt att mäta IQ. Det finns andra saker – alltså man värderar ju

bara *en* sak. Att vara en bra matematiker t.ex. Det är det högsta. På nåt sätt.

Hon kopplar detta resonemang till idén om musik som medel för att utveckla de sociala egenskaperna. Ett samhälle ska både kunna ha plats och förståelse för ”hela” och annorlunda människor. Ett samhälle som idag och i framtiden bland andra består av hennes gymnasieelever.

Nej, men alltså, ju mer jag tänker på det ju viktigare är det att få hela människor och det här med social samvaro och träning i det här att kunna samarbeta. Det framstår mer och mer som viktigt. Att man gör små Människor. Ja, jag tycker det är ett jäkla tjt om ingenjörer hela tiden! Och vad sjutton... Ska vi ha ett samhälle med bara ingenjörer?! Eller, va'? Vad är man ute efter, egentligen?

Hon anser själv att dessa tankar avviker från hennes egna åsikter under högstadie- och gymnasietiden. På högstadiet hade Birgitta själv få nära vänner i klassen. Hon upplevde att klasskamraterna saknade ambitioner och berättar att hon tänkte på dem som ”idioter”. På gymnasiet lärde hon känna ”riktiga människor” som hon trivdes med.

Och det är inte så jäkla viktigt det här med att dom ska vara – och det är ju också rätt otroligt att det är jag som säger det, eftersom det har varit någon slags ledande grej [för mig] att man ska läsa på högskolan – vara en slags akademisk person. Fast jag menar... Jaha!? Och!?

Birgitta tänker mycket på gruppen som arbetsform och dess process när hon planerar sin undervisning. Hon försöker bland annat lägga upp innehållet så att konkreta samarbetsövningar ligger före skapande uppgifter i mindre grupper. Under kursen – exempelvis när olika uppgifter redovisas – får eleverna också träna på att ”stå inför varandra”.

Vilket faktiskt ämnesinnehåll som ska ingå och vilka arbetsmetoder som ska användas i ESV-kursen bestämmer Birgitta tillsammans med eleverna. I början av läsåret förklaras och diskuteras kursplan och betygskriterier och därefter görs en planering. Det är dock Birgitta som sätter upp ramarna utifrån de övergripande mål som hon har med kursen. Ramarna handlar om vad alla elever måste pröva på: att spela, sjunga, använda kroppen och skapa egen musik. Under vilka arbetsformer och i vilka grupper arbetet sker är periodvis mera fritt för eleverna att välja. Birgitta vill gärna att eleverna är delaktiga i planeringen – vilket är hennes tolkning av begreppet “elevdemokrati” – men ser flera problem.

Jag tycker väl att elevdemokrati är att de får vara med och bestämma. Dom styr ju ... alltså jag bestämmer dom yttre ramarna, sen lite hur dom gör det... framför allt i det här slutprojektet så bestämmer de helt själva. Men jag frågar ju. (...) Så jag försöker vara så pass demokratisk som det bara går, men i slutändan så vill dom ju bli ledda.

Ett annat problem är att förkunskaperna är så varierande att hon måste börja från ”noll”.

Jag *måste* börja från scratch fast det kan gå olika snabbt fram. Det är så fruktansvärt ojämn musikundervisning i kommunen så att det är alltid en eller två skolor där dom inte kan någonting. Så jag måste börja från början och förklara det för dom andra eleverna och berätta hur det är. Och det köper dom. Så det är inga problem.

Kursens uppläggning läsåret 2002/03 är relativt representativ för de år jag har kontakt med Birgitta. De förändringar som skett beskrivs vartefter. Kursen inleds med sång som så snart som möjligt kompletteras med spel på gitarr, trummor, bas och klaviatur. Detta musicerande sker oftast i tre grupper som arbetar i olika rum. Birgitta förser det låtmaterial som eleverna använder med ackordtabeller och tabulatur. På höstterminen hinner grupperna också med en period som behandlar rytmik och en period som ägnas åt att göra egna låtar. Syftet med de rytmiska momenten är att eleverna både ska få röra på sig och samarbeta. Efter juluppehållet följer först mera sång, spel och rytmik då eleverna också får pröva på att leda varandra. Kursen avslutas med ett valfritt projekt. Den som vill kan då spela och sjunga mera – ensam eller tillsammans med andra – komponera egen musik eller pröva på att använda musikprogram på datorerna. Birgitta kallar sin planeringsstrategi för ”ett smörståbord” som visar vilka möjligheter som finns i ämnet.

Jag kör lite ”best of”. Vi har lite rytmik och spel. Massor, massor av spel. Försöker blanda lite, göra lite av varje. (...) Sen så får dom lite tabeller hur man ska transponera och sådär. Grepptabeller och sånt *öser* jag över dom. Så dom kan plocka ut själva.

Birgitta anser att det är möjligt att genomföra det mesta, bara hon ”mjukar upp” eleverna. Med grupperna har hon sjungit ”all” slags musik och ger exempel på madrigaler och jazzlåtar, eleverna har dansat salsa, gjort rörelsekompositioner och provat på Thai Chi. Detta är dock inte självskrivna och återkommande inslag för samtliga ESV-kurser, utan illustrationer på vad som kan vara möjligt att genomföra.

När jag första gången hade kontakt med Birgitta sent på hösten 1999, berättade hon att perioden med rytmik också omfattar notvärden och rytm läsning. Eleverna fick gå, klappa och skriva rytmer samt göra rap-låtar. Birgitta beskrev också hur de musikteoretiska avsnitten blivit kortare och kortare sedan hon började arbeta. Hittills hade sång- och spelavsnittet förberetts med en genomgång av tonnamn och hur ackord byggs upp, men till kommande läsår hade hon tankar på att även hoppa över denna.

Jag var jätteseriös i början och dom lärde sig hur man gör dur- och mollackord och sjuor och färgningar och sånt där, men det är... jag vet inte. Det glömmes dom ändå bort. Jag gör mindre och mindre noter och sånt. Då är det viktigare att komma åt spelet, egen spelglädje och så. För det känns viktigt och rytmer känns bra.

När vi samtalar med varandra ett år senare har inte bara en stor del musikteori försvunnit ur kursen, utan också de musikhistoriska momenten.

Efter jul så har jag tidigare haft en tre lektioner lång musikhistoria. Snabbgenomgång med lite musiklyssning. Dom mest kända i musikhistorien, Bach och Mozart... Det skippade jag förra året också [Gapskratt]. Bort-rationaliserat. Det blir värre och värre! Och till förmån för att spela mer. (...) Mer och mer ser jag mitt arbete som handledning i social träning och musikalisk utveckling istället för som jag trodde som nytexad – att undervisa.

Även om Birgitta inte längre undervisar om den klassiska musikens historia och stilar, använder hon konstmusik i samband med rytmikpassen. Framför allt fungerar den som bakgrundsmusik till avslappningsövningar. Birgitta säger att hon gärna skulle vilja ägna konstmusiken mer uppmärksamhet, men att det inte är möjligt under de förutsättningar som råder i skolan idag. Lektionstiden är för knapp och de ekonomiska rarna är för små för att levandegöra musiken som hon skulle vilja.

Har man tid och kan göra det bra, så .. Ja, om man kan gå på konsert eller *göra* musik. Spela själva. Men har man bara två lektioner blir det varken eller.

I undervisningen tar sången mer och mer utrymme. Hon berättar att sången fungerar bra i de flesta klasser och att de också kan sjunga enkla ”do-ba-do-stämmor” fyrstämmigt. Framför allt är det killarnas sång Birgitta vill komma åt:

Ja, jag *kastar* på dom låtar så att dom sjunger i ren chock. [Gapskratt] Tränga sig på. Precis. Tränga sig på, på ett obehagligt sätt. Stå över dom och: "Sjung!" Nej. Usch vad hemskt. Jag har ganska snälla elever.

När Birgitta läser igenom min presentation av henne är detta avsnitt det enda hon vill komplettera. Hon förtydligar sin förklaring och säger att "chock" för eleverna är synonymt med "ovant". Att de ställer upp på en rad "galenskaper" beror inte på att hon "överfaller" dem, utan att de överraskas av det nya och främmande. Denna taktik för att få eleverna att våga göra egendomliga saker använder Birgitta också i samband med rytmikinslagen.

Det är så oväntat för dom att dom gör jättetokiga saker. Man får vara lite barnslig och man får göra oväntade grejer. Och det tycker jag... [fungerar]. Om man tänker på att det alltid slinker in folk från andra klasser på rytmiklektionerna och dom vill vara med och killarna tycker att det är roligt. Ja, det är bra och dom lär känna varandra och gör oväntade saker så där och alla är från noll på något sätt. Så det är ingen som är bättre än någon annan. Alla har samma förutsättningar. ... Dom vågar. Dom vågar röra på sig och vågar släppa loss.

Låtmaterialet i sång- och spellektionerna är företrädesvis populära och lättspelade aktuella låtar. Äldre poplåtar som används är sådana som eleverna eller Birgitta själv tycker är bra. Urvalet bygger m.a.o. inte på att ett instrument, en särskild stil eller tid ska presenteras. Utomeuropeisk musik, som afrikansk eller latinamerikansk musik nyttjas huvudsakligen i rytmik- och sångavsnitten. Birgitta tycker om att diskutera politik med eleverna, men låtmaterialet eller arbetsmetoderna bildar aldrig underlag för ideologiska diskussioner. Hon försöker i de diskussioner som uppstår spontant att få eleverna att "se på saker från olika håll och kanske vara lite mer kritiska i sitt tänkande." Birgitta säger att hon är rädd för att påverka eller styra elevernas åsikter. Däremot händer det att eleverna vill sjunga "protestsånger från 70-talet" och att hon då passar på att förklara och berätta.

Birgitta talar mycket om skapandet. Att eleverna ska få uppleva känslan av tillfredsställelse då de skapat egen musik.

Ja, jo men det är en ganska fantastisk känsla att känna att "den här låten har jag gjort". Den är min. Jag har gjort något. Jag har *skapat* någonting.

Den obligatoriska uppgiften att skapa egen musik är inte genrebestämd. Det finns elever som arbetar med att göra barnvisor för röst och akustisk

gitarr och andra som skapar tunga rocklåtar. Ingen får emellertid använda dator i den här uppgiften. Birgitta vill att arbetet ska ske ”på riktigt” för att eleverna ska lära sig hantverket.

En svaghet som Birgitta ser i sitt arbete med att skapa musik är att resultatet inte dokumenteras.

Det är det som är så otroligt dumt. Vi har ju en studio på skolan, men jag har inte hunnit lära mig den. Det är som en ambition jag har att dom ska få en CD med Estetisk verksamhets samlade hits. Hitintills så har vi bara haft som en liten redovisnings- och mystimme. Då vi sjunger våra låtar för varandra.

Birgitta trivs med sitt arbete och säger att hon hoppas kunna stanna kvar som musiklehrare länge till. Hon talar entusiastiskt om kommande projekt och idéer hon har för olika kurser, utbildningar och skolan i stort. I samtalen framkommer också tydligt att Birgitta och musikämnet har en position i kollegiet.

Jag tror inte att jag är någon anonym musiklehrare. Ja, jag kompar ju alltid, alla avslutningar och dirigerar mycket. Fast mer och mer försöker jag pusha på eleverna [på ES] att de ska dirigera skolkören och sånt. Men jag har inget *behov* av att dirigera skolkören på avslutningarna. Nej.

I den mindre staden är det också svårt att skilja mellan ”musiklehraren” Birgitta och ”musikern” Birgitta. På skolan är det väl känt att Birgitta också musicerar mycket på sin fritid, vilket naturligtvis färgar bilden av henne även i yrkesrollen.

När jag frågar Birgitta om vad som är bra respektive dåligt med att vara lärare svarar hon att det bästa är att få träffa och lära känna ”en massa folk”. ”Man kan göra en massa saker som dom tycker är roligt och man är glad tillsammans och sånt där”, förklarar hon. I sitt arbete skapar Birgitta ofta nära relationer med sina elever, vilket blir tydligt vid mitt besök på skolan, då flera elever spontant påpekar detta för mig. Eleverna – främst de som går på Estetiska programmet – rör sig ofta på musikinstitutionen, även när de inte har lektion. Elever och lärare umgås under avspända former och fikar då och då tillsammans. Eleverna berättar också att det kanske inte nödvändigtvis bara gäller Birgitta, utan även de andra musiklehrarna på skolan. ”Ämnet är ju lite speciellt”, säger en elev och förklarar att ”lärarna *måste* ju arbeta nära oss för att kunna hjälpa till”.

Det är det bästa med jobbet. Det sämsta med jobbet är allt som inte har med undervisning att göra. Skolledningsproblem och diverse annat skit. Å så där. Vakta prov och sånt som man inte vill göra. Men jag kan ta det här med att jag måste prata med föräldrar. Det gör mig ingenting. Att ha någon slags social koll på mina elever och följa upp dom, det tycker jag inte är några problem. Men just en miljon personalkonferenser och meningslösa studiedagar när jag hellre vill göra i ordning i musiksalen.

Birgitta återkommer till skolledningsproblemen när vi diskuterar framtiden. Förvåras situationen kan det vara skäl nog att byta skola eller arbete. De flesta av problemen som Birgitta exemplifierar med är av praktisk och organisatorisk art. ”De behöver kvalitetssäkra sig själva!”, säger hon. Det är scheman, tjänstefördelning och uppdragstid som inte är klara förrän långt in på terminen. Skolledningens inställning till lärarnas pedagogiska och ämnesmässiga fortbildning har Birgitta också svårt att acceptera. Eftersom högskolestudier inte betraktas som kompetensutveckling har Birgitta inte kunnat tillgodoräkna sig någon av de kurser i utomeuropeisk musik och ensembleledning hon gått på sin fritid. Trots att samtliga enligt henne har haft relevans för undervisningen. Därför är hon fortfarande ”skyldig” en mängd timmar och måste gå på samtliga studiedagar.

Ett annat problem med skolledningen är att de har liten förståelse och kunskap om vad ESV musik innebär. Birgitta berättar vad som hände när hon ville dela en stor och stökig grupp:

Och sen så – det är mycket. Om man ska ta *ett* exempel. Jag hade en helt omöjlig klass som jag fått. Det var 25 elever i ESV, en blandad grupp med flera klasser. Allt från HP och ända till Natur. Det var alla möjliga sorter och dom kände inte varandra och det var helt hysteriskt. Det var inget bra överhuvudtaget. Det gick inte att göra någonting. Då gick jag ner till skolledningen och sa ”det funkar inte, jag står inte ut, jag klarar inte av det här.” Och så har dom dessutom lovat mig att jag inte ska ha större grupper än 20. ”Jag vet inte vad jag ska göra. Jag fixar inte den här situationen”. Det var förra året. (...) Då skulle han ringa till en före detta elev som skulle komma ner en timme i veckan och sjunga kör med dom. Då kan jag väl ha kör själv då! [Gapskratt]. Om nu kör var en lösning som var bra. Nejheheh – det var det ju inte alls. Men ursäkta!?! Då skulle... kör... vad var det för svar!?! Men, äh! Åh! Att bara kläcka ur sig en sådan sak!

Problemet löstes. Birgitta fick gruppen från Handelsprogrammet separat, ”spelade rock’n’roll så det bara stänkte om det och hade skitkul.” Men förtroendet för rektor fick sig ytterligare en törn. Vid ett annat tillfälle hade skolledningen anställt en ny musiklärare utan att rådfråga de

övriga anställda. Tjänsten som innehåller undervisning på elgitarr och rockensemble gick till en IE-lärare med klassisk inriktning.

Och det var – åhhhh så snurrt! Det blir alldeles fel. Och så frågade jag: Varför har ni tagit hit en IE på den här tjänsten? Då hade de ju hört någonstans – från skolledaren på musikskolan – att IE smäller högre än GG. Jaha! Tack för det! De är såna totalt... inkompetens... Dom är så dumma så jag tror inte det är sant!

Birgitta tog själv tag i problemet i sin egenskap som programansvarig. Hon ringde upp läraren – ”för att diskutera tjänsten” – och gjorde honom medveten om vilket ämnesinnehåll och vilka grupper det var tänkt att han skulle arbeta med. Denna information var en nyhet. I annons och intervju hade innehållet endast förklarats i termer som ”ensemble” och ”instrumentalundervisning”. Läraren drog tillbaka sin ansökan och tjänsten gick till en sökande som musiklärarkollegiet förordade.

I sin egen tjänst har Birgitta mest studieförberedande program, men hon föredrar egentligen elevgrupper från de yrkesförberedande utbildningarna. Även om den undervisningen tar mer på krafterna och är tuff.

Man får jobba lite, man får kämpa lite, men då blir tillfredsställelsen desto större när det funkar. Ja, man får lirka lite med dom. Det tycker jag är kul! Man litar inte riktigt på vad andra [elever på t.ex. NV] säger. Gör dom det för att få bra betyg eller gör dom det för att de tycker att det är roligt?

Birgitta tycker mycket om att arbeta med eleverna på Estetiska programmet. Hon anser att dessa är bättre på att arbeta ihop i grupper, har en solidare gemenskap och är mer hänsynsfulla mot varandra än övriga klasser. Birgitta tror att det både beror på att eleverna redan från början skiljer sig från övriga och att utbildningen förstärker dessa egenskaper.

Det är en väldigt speciell grupp av människor som söker till oss. Ofta så har de haft lite... Dom har inte tyckt att det har varit så roligt att gå på grundskolan. Det är ingen som har förstått dom överhuvudtaget och dom har inte fått syssla med det dom har tyckt är viktigt. Dom har fått göra en massa annat som dom själva tycker är oviktigt. Å sen så kommer dom till oss och så är det en hel klass med likadana människor helt plötsligt. I klassen!

I framtidens skola hoppas Birgitta att det ska finnas utbildade musiklärare på alla stadier, att ämnet har högre status och mer tid. Hon vill se en skola som på det hela taget tänker mer på elevernas olika behov.

Och att skolorna överhuvudtaget inser att dom måste utbilda folk till människor och inte till rabblande maskiner! Att man börjar titta lite mer på helheten på eleverna och inser att man behöver mer drama och mer gymnastik och mer bild och mer musik och att det får större utrymme i skolan.

För sin egen del har Birgitta många projekt och idéer som hon vill genomföra på skolan. Hon vill exempelvis starta musikprofil för elever på samhällsvetenskapligt och naturvetenskapligt program och utvidga de mångkulturella inslagen i ESV-kursen. Birgitta säger också att hon ska försöka få mer egen ”input” genom att gå fler kurser, delta i ensembler utan att vara inblandad som ledare eller arrangör. För att klara av detta anser hon sig behöva minska på antalet arbeten vid sidan av musiklärartjänsten.

* * *

Exposition

Birgitta är en positiv människa och lärare som när hon får läsa texten om sig själv brister ut i gapskratt: ”Det låter ju som om jag är korkad!”. Men hon känner igen sig i beskrivningen och vill inte att jag gör mer än ett förtydligande.

Musik är Birgittas största intresse i livet: hon spelar, sjunger, leder, komponerar, arrangerar, rör sig till och lyssnar på musik av skilda slag. De enda genrer hon har ett svalt förhållande till är dansbandsmusik, jazz och slick. Birgittas erfarenheter av musik i skilda sammanhang skildras genomgående som glädje och lust. Hon minns från barndomen hur föräldrarna emellanåt fick be henne avbryta pianospelet för att de skulle kunna se på TV i lugn och ro. När Birgittas bror började ta tvärflöjtslektioner lade Birgitta snart beslag på instrumentet och spelade snabbt ut boken på egen hand, utan lärare. En annan stark, positiv erfarenhet är när Birgitta som sextonåring får spela en pianokonsert tillsammans med orkester. Hon förklarar sin entusiasm genom att peka på att det var första gången hon spelade tillsammans med andra, men tillstår också att det var en angenäm känsla att se ett vackert foto av sig själv i lokaltidningen.

I Birgittas levnadsberättelse framträder även sociala relationer som en viktig dimension av livet. Familjens intresse för Birgittas musikaliska och kulturella utveckling är framträdande och skildringarna av olika vänskapsrelationer är många och ordrika, samtidigt som även mindre positiva perioder, socialt sett, lyfts fram. Det sociala temat går även igen i hennes musikaliska erfarenheter.

Efter år av upprymdhet och framgångar då musik är synonymt med att spela och musicera, möter Birgitta i mitten av tonåren en lärare som vill utveckla hennes teknik och kräver att hon ska öva. Detta är en kritisk upplevelse som – tillsammans med andra samtidiga negativa musikaliska erfarenheter – får Birgitta att överväga om hon ska fortsätta med musiken. Vändpunkten kommer bland annat genom att hon får möjlighet att gå med i en medeltidsensemble och börja med ett nytt instrument: blockflöjt. Åren i ensemblen innehåller flera väsentliga erfarenheter som Birgitta återkommer till som förklaringar till hur hon tänker om musik i olika sammanhang. Som jag ser det är det flera samverkande – både musikaliska och sociala – faktorer som bidrar till att mötet med ensemblen är en vital händelse. Utöver de växande speltekniska kraven, trivdes inte Birgitta bland sina klasskamrater på högstadiet. I medeltidsensemblen växte Birgitta som människa då hon mötte trevliga, men udda personer och där det främsta kravet var att musikerna – och därmed också publiken – skulle ha roligt. Hon insåg att musik för henne inte handlar om att spela perfekt, utan att ha kul tillsammans och ge dem som lyssnar en upplevelse. Motviljan mot att öva kvarstod under musiklärarutbildningen. Birgitta underkändes i det antagningsprov som fordrades för att hon skulle få tillträde till huvudämneskursen i piano och hon valde istället att återigen ägna sig åt nya former av musikalisk verksamhet.

Birgittas förkärlek för att pröva det obekanta och att bredda sina musikaliska kunskaper lever fortfarande kvar. Under senare år har hon till exempel gått kurser i rytmik, andra kulturers musik och dans. Hon är alltjämt intresserad av att lyssna på musik, att hitta nya intressanta artister eller att åka på konserter inom såväl den konstmusikaliska traditionen som inom pop- och rockgenrerna. För Birgitta är positiva musikaliska erfarenheter knutna till spelglädje, musikaliskt uttryck och socialt samspel, medan teknisk precision är underordnat.

Under de år som Birgitta har arbetat som musiklärare har undervisningen i ESV gradvis blivit allt mer praktiskt och mindre ”ambitiöst”. Birgitta styr kursens innehåll och upplägg såtillvida att hon har en övergripande struktur med moment som alla elever måste genomföra, men eleverna

har stort inflytande på innehållet och hur tiden för varje avsnitt ska disponeras. Birgitta arbetar oftast i grupper av olika storlekar som tillsammans får öva in covers på aktuella rocklåtar eller äldre poplåtar, pröva rytmikövningar eller göra egen musik. Birgittas nyvunna, personliga intresse för exempelvis afrikansk musik avspeglas under tiden för studien endast marginellt och konstmusik förekommer bara i samband med avslappningsövningar. För att eleverna ska kunna fortsätta med musik när och om de får lust, öser Birgitta ut material i form av till exempel grepptabeller, medan hon i allt mindre omfattning ägnar sig åt traditionell musikteori och föreläsningar i musikhistoria utelämnas helt.

Att genreurvalet är relativt snävt, kan förklaras av Birgittas strävan efter att erbjuda så autentisk musik som möjligt. Med andra ord musik som i skolan fungerar, behandlas och låter på samma sätt som i sitt egentliga sammanhang. Den musik Birgitta använder ska finnas i elevernas erfarenhetsvärld och så gott det är möjligt även i undervisningen fram- och utföras på ett för genren korrekt sätt. Eftersom dessa krav inte går att uppfylla beträffande konstmusik – Birgitta anser att konstmusik ska upplevas i sin fysiska, visuella och musikaliska miljö, som en del av en större helhet – är det logiskt att Birgitta sedan hon började arbeta som musiklärare alltmer utelämnat denna. Kravet på autenticitet återkommer när eleverna under en kortare period arbetar med att skapa egen musik. Istället för att arbeta med teknologi som skulle kunna åstadkomma imponerande resultat, klangligt sett, föredrar Birgitta ett hantverksmässigt tillvägagångssätt.

I Birgittas tankar om ämnets mål lyfts framför allt sociala och generella pedagogiska mål fram och som sin viktigaste uppgift som lärare ser hon att vara handledare i social träning. På så sätt kan Birgittas syften sägas prioritera gruppen framför individen. Det gäller inte enbart i arbetsmetoderna, utan även ideologiskt. Birgitta vill lära eleverna att samarbeta och anser att det är viktigare att de spelar och har kul än att de grälar om svåra frågor. Genom undervisningens innehåll och arbetsformer ges eleverna möjlighet att utvecklas musikaliskt, samtidigt som Birgitta menar att hon medverkar till att utveckla självständiga människor. Hon vill även hjälpa eleverna att bli hela och kritiskt tänkande individer som respekterar varandra. Att Birgitta använder frasen ”kritiskt tänkande” – som bland annat återfinns i kursplanen – tolkar jag mer som praxis än ett uttalat, medvetet mål. Viktigare är att eleverna respekterar varandra som de är. På skolan och i samhället önskar Birgitta att det ska finnas utrymme för udda och ”knäppa” individer. Birgitta signalerar att hon hör eleverna, respekterar deras åsikter och låter dem komma till tals. Det

är sannolikt att Birgitta ser detta som grunden för att skapa självständiga, det vill säga trygga, människor, även om hon inte själv formulerat denna tanke explicit.

För Birgitta är en förutsättning för att individen ska finna sig själv ett accepterande klimat, där gruppen kan ha roligt och skratta tillsammans åt alla galenskaper som hon själv eller någon av eleverna åstadkommer, medvetet eller omedvetet. I den pedagogiska vardagen slår i synnerhet Birgittas personlighet igenom. Hon drivs av – och leder eleverna med – positiva krafter. Musik och undervisning är glädje, skratt, energi och ett tillåtande klimat. Birgitta överraskar och överrumplar och försöker vid sidan av spellektionerna ge vad hon betraktar som nya och spännande erfarenheter.

Birgitta trivs med sitt arbete och upplever att hon har sin identitet i lärarrollen, något hon också kände under utbildningstiden där hon trots det engagerade sig mest i sin egen musikaliska utveckling. Birgitta hoppas kunna vara kvar många år för att genomföra olika musikaliska projekt och fortsätta utveckla institutionen materiellt och pedagogiskt. Vad som skulle kunna komma att stå i vägen för att realisera dessa tankar är den skolledning som verkar 2003, när Birgitta och jag har vår sista kontakt. Om samma personer eller andra fortsätter att leda skolan med lika lite förståelse för de estetiska ämnena, är det möjligt att Birgitta söker sig någon annanstans.

Klara

Klara är född 1961 i ett mindre svenskt samhälle där hon också växte upp. Klara har två bröder och en syster. Båda föräldrarna har varit verkssamma inom socialt arbete, men mamman avled när Klara var i övre tonåren. Själv är Klara idag gift med en musiker och har två egna barn.

Klaras uppväxt präglades i hög grad av föräldrarnas politiska, kyrkliga och sociala engagemang. Klara beskriver sina föräldrar som ”goda föredömen” vad gäller till exempel barnuppfostran, jämlikhet och arbete mot missförhållanden i världen. Hon förklarar också att vare sig hon själv eller syskonen kunnat undgå att bli ”ansvarstagande medborgare”. Däremot har inte syskonen kommit till samma ideologiska slutsatser. Två av dem har gått ur svenska kyrkan och är ”aktiva kommunister” och en arbetar med biståndsarbete. Själv är Klara verksam i svenska kyrkan och har tidigare arbetat politiskt. Idag ägnar hon sin lediga tid åt ”egotrippade aktiviteter” som promenader och att gå på gymnastik. Klara beskriver att hon i dessa sysselsättningar vilar och hämtar energi. Men ”vilar och

hämtar energi” gör hon också i sitt arbete, vilket leder till att hon ofta jobbar för mycket. Åtminstone är det vad människor runt Klara tycker. Därför försöker Klara vara så passiv som möjligt på fritiden. Med passivitet menar Klara att hon utövar sitt musik- och teaterintresse främst som konsument. Hon har även behov av att öva för att bearbeta intryck av olika slag. En viktig ingrediens på fritiden är att bjuda hem goda vänner på middag.

Efter grundskolan flyttade Klara till en större stad och gick musiklinjen på gymnasiet. Direkt efteråt sökte hon till rytmiklärarutbildningen på musikhögskolan, kom in och flyttade igen. Ambitionen var att så småningom bli musikterapeut, men av olika anledningar kompletterade hon istället senare med en klasslärarexamen.

Den berättelse som Klara sänder in är välformulerad och lättillgänglig, men samtidigt överraskande intim. Trots att vi enbart har haft skriftlig kontakt lämnar hon i berättelsen ut stora delar av sitt privatliv. Bilden av en person som är samtidigt emotionell och saklig förstärks vid vårt möte. Klara berättar öppet och självreflekterat om sina tankar och åsikter angående de mest skiftande ämnen. Hon är också kraftfull och distinkt. Klara tar *så* raskt kommandot över vårt samtal när vi möts första gången, att jag inte ens hinner sätta på bandspelaren innan berättelsen är igång. Det skriftliga materialet om Klara är omfattande.

Klara har arbetat som musiklärare sedan 1984. Först på olika grundskolor och sedan 1994 på den gymnasieskola hon är anställd då studien genomförs. Klara är den enda av deltagarna i studien som undervisar i två kurser inom ESV: drama och musik. Vid sidan av detta arbete tjänstgör Klara även som kantor, vilket innebär att hon arbetar mer än heltid.

Uppväxt

Familjen som Klara växte upp i var en aktiv och sysselsatt familj, även kulturellt sett. Båda Klaras föräldrar ”älskade” sång, musik och dans. Mamman tog ofta med barnen på operetter och musikal, löste melodikrysset varje vecka och pappan sjöng i kör. Föräldrarna ledde gärna julgransplundringar eller allsång, men Klara berättar att mamman knappast kunde ”hålla ton” på egen hand. Själva såg sig Klaras föräldrar som ”omusikaliska”, vilket gjorde att hon länge trodde att alla människor kunde lika mycket om musik som de. Att föräldrarna var ”sanna amatörmusiker” som med stor glöd ägnade sig åt musik, uppger Klara som orsak till sin egen entusiasm och förmåga att ”uppleva” musik.

För Klara blev det tidigt självklart att våga stå upp mot orättvisor och hjälpa människor som har det sämre. Föräldrarna var verksamma parti-

politiskt, men Klara valde istället att arbeta med sakfrågor. Genom uppdrag inom Kyrkans Ungdom satt hon med och diskuterade frågor som förhållandet kyrka – stat och partnerskap för homosexuella. Klaras politiska intresse sträckte sig även utanför de frågor som främst berörde svenska kyrkan.

Jag var basgruppsaktiv i folkkampanjen mot kärnkraft och demonstrerade tappert, knackade dörr och gick i studiecirklar. Jag trodde inte att vi skulle kunna förlora... Där dog en del av min tro på samhällsorganisationen och Sverige... Linje 2 vann! Jag var naturligtvis också vegetarian p.g.a. jordens resursfördelning, handlade i tredje världenaffärer och bojkottade multinationella företag. Jag hade anorak och velourkläder och gick på folkfester.

Utöver dessa engagemang var Klara aktiv inom en friluftsförbund. Precis som föräldrarna har hon arbetat med lägerverksamhet och fått ”enorma upplevelser”. Hon hann under sin uppväxt också med att under många år arbeta som simskoleassistent och tävla i olika lagsporter. Lojalitetskraven var höga inom sporten och när dessa krockade med Klaras musicerande och arbete inom kyrkan, valde hon de senare. Från sin mamma ”ärvde” Klara tidigt ett starkt intresse för dans. Hon tog under mellanstadiet lektioner i klassisk balett, jazzdans och step. Lusten att dansa i olika former fick t.o.m. Klara att ”planka in” på dansbanor där hon kunde lära sig bugg och foxtrot.

Som student kom Klara i kontakt med teater och startade en grupp som bland annat arbetade med gatuteater. Gruppen satte också upp en musikal och Klara fungerade med stolthet som koreograf.

Gemenskapen runt teaterprojekt är total och har nog varit större upplevelser av gemenskap än musicerande i grupp för mig.

Klara har medverkat i arbeten med musikal på flera olika sätt. Vid ett tillfälle fick hon både repetera in musiken och dirigera orkestern vid framförandet. Hon beskriver händelsen som en ”höjdpunkt” i sitt musikaliska liv.

Musikaliska erfarenheter och utbildning

Det musikaliska engagemang som Klara beskriver hos sina föräldrar innebar att de även stimulerade barnens intresse. Klara säger att mamman ansåg att det var viktigt i en god uppfostran. Därför förväntades alla barnen spela något instrument under uppväxten. ”Med varierat resul-

tat”, berättar Klara som själv började spela piano sex år gammal. Lektionerna var inget större nöje, eftersom pianoläraren var alkoholiserad och hade ett högst skiftande humör. Däremot tyckte Klara att det var väldigt roligt att öva. Hon ville fortsätta spela piano, men bytte lärare. Den nye läraren var organist, men ingen ”barnpedagog” och det knäckte så småningom Klaras pianointresse. Klara lät pianospelandet ligga i träda under hela mellanstadieperioden, men återupptog pianolektionerna på högstadiet. Denna gång var pianoläraren en krogpianist som lärde Klara schlaggers och musikallåtar, men också insåg värdet av etyder. Klara säger att hon ”slukade” notmaterial under tre års tid. Det treåriga uppehållet från pianolektioner innebar inte att Klara slutade musicera. Istället för piano började hon i årskurs fyra spela gitarr.

På mellanstadiet var det mina två manliga klasslärare med gitarr på magen som stod för musikutbildningen och jag sög i mig. Min kompis ville börja spela gitarr och drog med mig, vi var fyra tjejer som fick privatlektioner av vår klasslärare innan skolan startade. Efter två år var det bara jag som fortsatte. Jag lärde mig massor av kompfigurer, ackord och hela den svenska allsångsrepertoaren. Jag sjöng också på alkoholistanstalten, syföreningen m.m. till eget gitarrackompanjemang.

Gitarrkunskaperna kom också till användning i kyrkan. Klara anlätades för att presentera de nya ”gitarrpsalmerna” och blev efter konfirmationen ”husgitarrist”. Därmed blev hon också en vass konkurrent till organisten som ville förbjuda gitarrackompanjemang i kyrkan. Trots organistens motstånd är alla upplevelser som gitarrspelandet innebar väldigt positiva erfarenheter för Klara.

Jag kände mig i dessa sammanhang för första gången vuxen och blev behandlad med respekt, jag var till och med ute och underhöll tillsammans med ungdomsprästen. Under gymnasietiden blev jag också engagerad av Kyrkans Ungdom att delta som musikledare på läger. Detta utvecklades till mer och mer ansvarsfulla uppgifter ju äldre jag blev och ju mer utbildning jag fick.

Under alla år i grundskolan hade Klara enbart en utbildad musiklärare. På lågstadiet spelade fröken orgel och på mellanstadiet var det de två klasslärarnas gitarrspel som ackompanjerade barnens sång. Under högstadiet hade Klara flera olika musiker som extraknäckte i skolan, men i nian kom en behörig lärare som lärde henne melodispel på gitarr.

Skolkör fanns till avslutningen och där deltog jag, men jag kan inte komma ihåg några stämsångsupplevelser mer än kanonsång. Min upplevelse av

klassmusiken var hemsk. Jag älskade musik men det skulle man inte visa. Jag sjöng bra och hördes därför mest vilket jag retades för.

Efter grundskolan valde Klara att gå musiklinjen på gymnasiet, trots att det innebar att hon blev tvungen att flytta hemifrån. Klara var uttråkad av skolan och ville göra ”något kul”. Hon skaffade en egen lägenhet, men tillbringade mycket tid på skolan med de andra studenterna. Klara beskriver en stor gemenskap som hon menar berodde på att alla ”delade samma visioner om ett liv med musik.” Hon berättar också om en rad ”musikaliska kickar”. Under utbildningen lärde hon sig älska körsång och gick med i en kör som sjöng flera större verk, både med och utan orkester. Ögonen öppnades för klassisk musik och Klara gick så ofta det var möjligt på konserter.

Alla minnen från musiklinjen är dock inte positiva.

Jag insåg så långsamt att jag var en medelmått som pianist och min dröm som alltid varit att bli en ny Julie Andrews gick också i kras.

Vad Klara blev medveten om handlade inte främst om eventuella musikaliska brister. Hon saknade inte heller lusten att öva mycket. Viktigare var insikten att hon inte satte musiken och sin egen person före allt och alla andra.

Alltså övandet i sig kunde jag nog hålla på med hur mycket som helst, men samtidigt så fanns det liksom... Jag *kunde inte* lämna en gråtande kompis på bänken utanför och gå in och sätta mig med mitt pianostycke. Alltså jag märkte att jag är så beroende av sociala sammanhang och lite ordning och reda kring mig själv. Jag är inte tillräckligt mycket egocentriker som jag ser det. För att man måste ha en viss dos egocentrism för att bli solistisk. Och det andra... Liksom att jobba med teater musikaliskt har *aldrig* intresserat mig så mycket. Det är kul, alltså stå som en i gruppen, men inte så att jag skulle vilja jobba med det. *Jag* skulle inte vilja sjunga i operakören. Dåliga arbetstider, dålig lön och mycket smink och ... sådär va. Nä! Det intresserar mig inte. Inte professionellt. Jag skulle fortfarande tycka att det var jätteroligt att gå in i amatörgrupper om jag hade tid med det också. Men det har jag inte [skratt]. Alltså... Det var det jag valde bort. Och jag valde bort det för att jag såg att jag inte hade fallenhet nog för det.

Klara började tänka på utbildningar av mer metodisk och terapeutisk art. Tack vare sitt starka intresse för dans och en uppmuntrande lärare i rörelse sökte Klara till rytmikpedagogutbildningen. Avsikten var, som tidigare nämnts, att senare bli musikerapeut. Denna önskan kombinerat

med hennes kraschade dröm om att bli en ny Julie Andrews är lätt att koppla ihop. Inför Klaras och mitt samtal om denna period i livet, förväntade jag mig en berättelse om en ung flicka med omvårdande ambitioner. Klara skrattar och håller inte med, men medger att bilden jag fick, kan ha ett korn av sanning.

Liten, aktivt kristen flicka som spelade gitarr med trasig gitarrlåda [skratt]. Hm! Och gjorde några danssteg i korridoren. Så det är väl kanske en lite halvironisk bild av mig också, någonstans. (...) Jag har inget *kall* på det sättet. Det tror jag är fel att se det så. Utan det var nog... Alltså att musikterapigrejen, det handlade nog mer om att det är ett sätt att jobba med rytmiken, då. Som jag tyckte var intressant. Och också att jag tyckte att det var intressant med vad musik säger andra... Det handlar ju om kommunikation där också någonstans.

Att Klara aldrig utbildade sig till musikterapeut berodde dels på att hon träffade sin man, gifte sig och flyttade omkring en del under en period. Där de senare bestämde sig för att bosätta sig permanent fanns inga möjligheter att studera till musikterapeut. Klara hade då också hittat en heltidstjänst som musiklärare som hon gärna ville pröva på. Eftersom hon kände att hon trivdes med den typen av pedagogiskt arbete, kompletterade hon istället med en klasslärarexamen genom att läsa på distans.

Åren på musikhögskolan beskriver Klara i sin insända text mycket kortfattat. Det hon särskilt minns och lyfter fram är att hon under högskoletiden blev jazzintresserad. Tidigare hade hon i stort sett enbart ägnat sig åt klassisk musik, även om konfirmationen i en ekumenisk församling skapade ett visst intresse för gehörsmusicerande. Under utbildningen valde Klara saxofon som bi-instrument, trots att hon var nybörjare. En orsak var att hon ville "bli lite tuffare". Tillsammans med några andra tjejer bildade hon även ett band som spelade jazzstandards. Bandet fick en hel del engagemang, men värderades inte alltid på musikaliska meriter. Om det skrevs om dem i lokalpressen omnämndes musiken i andra hand eller i en raljerande ton. Vid ett tillfälle – när de var förband till en mycket känd jazzmusiker – skrev en reporter i recensionen att "flickorna stampade med sina små fötter".

På rytmikutbildningen ingick det en hel del arbete med konserter och sceniska projekt, vilka inte enbart Klara värdesatte. Positiva utlåtande kom även från studenter på andra utbildningar. Oftast kände Klara att hon och de andra studenterna med rytmik som huvudämne betraktades med misstänksamhet. Men i vissa sammanhang vann de respekt.

Dessa konserter var mycket uppskattade på skolan vilket vi rytmikare också var på pedagogik- och metodiklektioner eftersom vi hade fått ett verktyg genom rytmiken som de andra inte hade. Vi var annars betraktade som flummiga och många förstod inte vad rytmik skulle vara bra för.

Klara menar att det inom rytmiken finns ett karakteristiskt metodiskt tankesätt som hon saknade i den övriga metodikundervisningen. Hon berättar att hon lärde sig sträva efter att skapa lektioner som innehållsligt alltid hade både ett kortsiktigt och ett långsiktigt mål. Att på detta sätt lägga upp lektionsplaneringar på olika nivåer var något hon hade glädje av under utbildningen såväl som i det kommande klassläraryrket. En viktig del i rytmikämnetns filosofi – som Klara uppfattade utbildningen – var även att tänkandet krävde en annan slags idériedom än den traditionella musikundervisningen.

Vi fick ju lära oss att använda rörelsen som metod hela tiden. Och vi fick göra det från alla möjliga aspekter. Det var temalektioner eller vi fick en pappmugg. Och så fick vi i uppgift att göra en musikalisk lektion om pappmuggen – eller *med* pappmuggen som redskap så att säga. Det var rätt absurda grejer, men det gav ju ett otroligt kreativt tänkande det där. Och sedan när man skulle lära ut en sång då var det inte några problem att hitta på några roliga idéer om det. För det var ju ganska lätt. Då hade man ju ett relativt givet musikaliskt mål och så.

Klara har i sin egen undervisning allt eftersom gått ifrån idén om att varje lektion ska ha ett eget mål. Hon menar att det på gymnasiet är viktigare att arbeta långsiktigt för att eleverna ”i slutändan ska bli *väldigt* nöjda”. Klara framhåller dock att det var en viktig insikt när hon förstod skillnaden i tänkesätt mellan klass- och rytmikmetodiken. Lärarna som undervisade i klassmetodik på musikhögskolan poängterade vikten av variation i lektionsplaneringen, men Klara såg aldrig att de olika momenten hängde samman. Det handlade oftast enbart om att ”lära ut sången” och sedan göra något nytt.

Man skulle använda sig av någon slags tårtmodell, där de olika skikten tillsammans ska bli... Men skikten i sig behövde inte ha någon koppling i deras [idé]. Utan det skulle bara vara en ny grej! För att hålla intresset vid liv. Och det är i och för sig en motivation att göra en ny grej. Men samtidigt. Kan man dessutom koppla det till att man vet varför man gör den och vart det ska leda så är ju det ännu bättre. För en själv också. Och det blir lättare att utvärdera framför allt. Och det har jag ju känt sedan. När jag jobbar här och liksom att då kommer all den [rytmik]metodiken tillbaka. Jag har ju det här. Jag vet vad jag ska *fråga* mig: Hur gick det och varför gick det bra och nådde jag vad jag tänkte nå med det jag gjorde?

Klaras främsta kritik av den klassmetodik hon fick när hon gick utbildningen var att lärarna i ämnet saknade erfarenhet av olika åldrar. Därför kunde de inte heller förklara skillnaderna mellan att lära ut ett ackord till ett barn på lågstadiet jämfört med en elev på gymnasiet. Ingen av lärarna hade heller möjlighet att tala om hur studenterna skulle lära ut ”teori och sång blandat”. Klara uppehåller sig länge i vårt samtal vid metodiska och pedagogiska frågeställningar som hon anser borde ha diskuterats mer i lärarutbildningen. Samtidigt som hon beskriver en rad brister, menar hon att också studenterna hade svårt att se vad de skulle komma att behöva. Många gånger sökte de förmå sina lärare att tillhandahålla perfekta och fullbordade material för undervisningen. Återigen jämför Klara sina båda utbildningar.

Men det [att färdiga ”lektionspaket” inte är bäst], det har man ju inte koll på när man går på en högskola. Inte alls. Man är ju väldigt egotrippad. Det kan man ju bara skolas in i. Alltså vi hade ju övningsgrupper på rytmiken. Vi hade barn som kom och blev undervisade av oss som hade gjort övningslektioner. Så diskuterade vi det tillsammans. Det är klart att det inte blev någon naturlig undervisningssituation, men man kunde ju hjälpa varandra *mycket* mer i den situationen, trots allt. Än när man liksom fick *höra* någon berätta utifrån skolan, för då hade man varken sett barnen eller rummet eller så. Deltagande kunde man väl vara, men man kunde inte se konkret.

Samtliga övriga negativa erfarenheter från tiden på musikhögskolan som Klara nämner handlar om prestationskrav på olika sätt. Instrumentallektionerna var krävande och fordrande och i få ämnen gjordes gruppindelningar efter förkunskaper. Det medförde att Klara – och flera med henne – kände sig obekväma i vissa musikaliska sammanhang. Som exempel nämner hon att hon sällan trivdes vid improvisationsövningar tillsammans med andra.

Under de år Klara studerade på musikhögskolan fick hon vare sig spela elgitarr – något hon säger sig lida av än idag – eller vad hon kallar popmusik. Det spel som tillhörde ”afro” byggde på ”svåra jazzskalor” och förenklingar användes aldrig.

Klara nämner i sin berättelse eller under vårt samtal väldigt lite om sig själv som lyssnare och har aldrig varit särskilt intresserad av pop. Hon säger att hon är en ”romantisk konsument” som gärna går på opera eller musikal och gråter. Klaras musikaliska stimulans kommer framför allt från det egna musicerandet, som för henne är ett sätt att må bra.

Jag har ju jättemycket det här behovet av att spela själv. Men det handlar om ventiler, väldigt mycket. Och det kan jag ju få kickar av. Men någonsans kanske jag ändå får mer kickar av *sammanhang*.

Ordet ”sammanhang” handlar för Klara inte om att spela tillsammans med andra, utan förstås bäst som kontext. Som lyssnare uppskattar hon scenisk, romantisk musik där flera konstnärliga uttryck kombineras. Båda drivkrafterna – att ventiler och uppleva musik i ett sammanhang – innebär oftast att Klara är ensam i det musikaliska utövandet eller i sin musikaliska upplevelse. Vid pianot eller orgeln när hon övar, med en gitarr när hon spelar *för* andra människor eller som åhörare.

Musikläraryrket

När Klara och jag i våra samtal kommer in på hennes syn på läraryrket knyter hon flera gånger ihop sin musiksmak med lärarrollen. Hon menar att hon på sätt och vis har garderat sig mot att bli förbrukad som musiklejare. Genom sitt sätt att tänka om det pedagogiska uppdraget förblir hon tidlös och kommer alltid att ha något att lära ut till eleverna. Klara har tidigare arbetat som musiklejare för samtliga årskurser i grundskolan. Om arbetssituationen var rimlig skulle hon kunna tänka sig att göra det igen. Hon skriver att det är en ”oerhörd förmån” att få följa elevernas musikaliska utveckling under en längre tid och någon rädsla för att inte ha tillräckligt med material känner hon inte.

Jag hör jättemånga musiklejare som säger sånt. Och det har jag jättesvårt att förstå. Och det kanske beror på att jag liksom inte känner det här rolighetskravet. Eller jag har bearbetat den där rolighetsfasen på något vis. Jag tror inte att det är det som eleverna vill hämta hos mig. Och då är inte det ett problem heller, så att säga. Jag menar, musik finns det så mycket att... Det finns inga begränsningar. Jag har hittills aldrig haft några elever som har sett ner på mig. Alltså som jag har upplevt att ”hon kan inte vad hon håller på med”.

Under Klaras studier prövade hon på olika arbetsformer: ”Allt från enskild pianoundervisning till sångundervisning i grupp.” När hon examinerades ville hon arbeta med antingen mellanstadiebarn eller vuxna. Den första tjänsten hon fick innebar undervisning på tre olika låg- och mellanstadieskolor. Skolorna var väldigt olika som arbetsplats. På en skola fanns ingen musikal, stora disciplinproblem och stöd endast från kollegor i andra ”övningsämnen”. På en annan skola var förhållandena de omvända. Klara kände att hon uppskattades för sin professionalism, fick

förtroendet att fortbilda lärarna på lågstadiet och genomförde större musikalprojekt. Skolan hade också musikal och erbjöd eleverna att delta i kören som under Klaras tid växte till 60 deltagare. Den tredje skolan var en nystartad högstadieskola. De fördelar Klara såg där var framför allt att hon med tiden fick arbeta med elever som haft också när de var barn. Efter en barnledighet kände Klara att hon ville pröva något annat och sökte gymnasietjänsten.

En viktig orsak till varför Klara trivs som lärare är att hon tycker om, och vill engagera sig i, sina elever.

För varje år jag arbetar blir det mindre viktigt att visa eleverna vad jag kan och vem jag är. Det blir mer och mer viktigt att se varje enskild elev och jag får svårare och svårare att arbeta med elever som "bär mask" för att skydda sitt känsloliv.

Hon anser dock att det är viktigt att som lärare vara medveten om varför man gillar sina elever och på vilket sätt relationerna ser ut. Hon beskriver en fas där hon tycker att hon själv gick för långt.

Jag får ju – ibland kan jag nästan tycka sjukligt mycket – kickar av mina elever. (...) Jag hade en period då jag tyckte så bra om dom eleverna jag hade så jag började spela med dom. Alltså dra in dom i mina sammanhang och fråga: "Ska inte ni spela tillsammans med mig... Kompa min barnkör på den här musikalen?" För jag tyckte att det var så kul att vara med dom eleverna. Då började jag känna, var går det här över från att vara en normal lärarroll till att bli liksom kompisrelation. Eller nästan förälskelsefas? För att man känner att man får ut så jättemycket av att vara med dom människorna. (...) Det är *jättesvårt* som gymnasielärare känner jag. Ok, det är fortfarande bara barn de flesta. Men samtidigt så växer dom ju och mognar och jättemycket i våra ämnen! Och man får *se* saker som dom [andra lärarna] inte ser. Dom kan skriva saker i svenskan, men censurerar samtidigt en massa. Men när dom sitter och sjunger sina egna texter då är dom inte medvetna om hur mycket dom släpper ut. (...) Det vårdar man ju väldigt ömt som lärare så att säga. Det där är en balansgång också som är *jättejobbig*. För det är inte roligt att skiljas från dom eleverna som lämnar en. Och en del gör ju det. Dom tar studentexamen och försvinner ur ens liv. Punkt och färdigt.

Skolan där Klara arbetar är enda gymnasieskolan i kommunen. Skolan är trots det relativt liten och har sju program: två studie- och fem yrkesförberedande. Den officiella profilen på Klaras skola är att vara en arbetsplats där "eleverna ska trivas". Klara är positiv till att eleverna kommer i första rummet, men berättar att rektor kan vilja gå eleverna till

mötes in absurdum. En konsekvens kan vara att lärarna får väldigt obehagliga scheman.

Skolan är byggd på 1980-talet och består av flera mindre huskroppar. Generellt sett håller de olika programmen till i varsin byggnad. Det försvårar omDispositioner av lokalerna och medför också att det finns flera små kollegier. Tills för något år sedan var även kulturskolan inrymd i gymnasieskolans lokaler, men p.g.a. nedskärningar har de nu flyttat. Att kulturskolan försvann innebar inte några positiva förändringar för Klara. Lokalerna gick till en helt ny utbildning och Klara miste sina ämneskollegor. De lokaler som ESV bedrivs i är med tanke på byggnadsår förvånansvärt ogenomtänkta. Det är visserligen ljus och rymligt i musiksalen, men det saknas i stort sett grupprum. Idag använder Klara sitt eget arbetsrum som grupprum och kan också använda dramasalarna för musikundervisning. Lokalerna är alltså inte de bästa, men är välförsedda med instrument. Själv ser Klara samband mellan dessa omständigheter. När skolledningen inte kan göra något åt lokalerna, har hon – som representant för ett av få ämnen – haft bibehållen budget i nedskärningstider. En annan – mindre positiv – förklaring till den goda ekonomin är att hon ”klarar sig själv”. Klara säger att hon är en av dessa lärare som inte ställer till problem, utan ser själv till att lösa de praktiska eller pedagogiska problem som kan uppstå. Klara tycker det är en stor fördel att kunna arbeta självständigt, men samtidigt önskar hon att hon ”får behålla pengarna för det jag gör, inte för det jag inte gör.”

Det är *lyx* att jobba på den här gymnasieskolan på det sättet. För det är ingen som *nånsin* har brytt sig om vad man gör. Och det gäller även redovisningar av budgetar och sånt. Utan jag lägger upp en budget [och sköter den själv]. (...) Jag är noga med att lägga mitt schema så jag kan spela lite orgel också.

Klaras och mitt samtal om arbetsförhållandena på gymnasieskolan sker under en lunchrast. Vi sitter vid ett eget bord i personalmatsalen, men under pratstunden förenar sig skolans rektor med oss. Han håller med Klara om att andra närliggande uppdrag, som att arbeta som kontor, kan ses som fortbildning. Samtidigt är han tveksam till om någon borde arbeta mer än heltid – som Klara gör. Tonen mellan Klara och rektor är skämtsam, men det råder i mina öron ingen tvekan om att Klara har stort inflytande över sin tjänst och musikämnets förutsättningar.

I Klaras tjänst ingår förutom undervisning i ESV, media och kör också mentorskap för femton elever ur samtliga årskurser. Att inte vara mentor

för *en* årskurs på *ett* program är något som lärarna har drivit igenom delvis mot skolledningens vilja.

Och vi tycker det är *jättebra*. Skolledningen tycker att det är jobbigt att hålla koll. För de kan inte sköta information till eleverna lika bra när det är så. Vi har sagt att mentorskapet inte ska ha den gamla klassföreståndarfunktionen. Vi vill inte vara det. Vi vill vara *mentorer* och hjälpa eleverna genom studierna liksom. Och då är det mycket skönare att ha fem ettor än femton ettor. För fem ettor orkar man med och fem treor som håller på och hoppar av eller reducerar program och så där va. Så vi tycker det är mycket bättre. För då kommer inte heller alla konferenser och det samtidigt.

Eftersom Klaras skola är förhållandevis ny, finns det inte särskilt många ”belastande traditioner”. Klara exemplifierar med att ingen av lärarna har en bestämd sittplats i personalrummet. En nackdel är att skolan ibland kan kännas ”fattig”, eftersom det också saknas kulturella traditioner. Under Klaras egen skoltid arbetade eleverna ofta fram spex, utan lärarmedverkan. Det är något hon saknar på skolan idag. Klara har försökt uppmuntra eleverna att arbeta med den typen av aktiviteter, men säger att de är för betygsinriktade. Någon enstaka gång har dramaelever arbetat fram en show som ett projekt inom kursen, men intresset för att engagera sig utanför skolarbetet är svagt. Själv driver inte Klara fler sceniska projekt än vad som krävs i samband med avslutningar och Lucia. Hon anser att eleverna inte tycker om att göra det *på* skolan. Klara föredrar därför att genomföra småskaliga sceniska projekt för de elever som ”har behov av det” och förlägger dem på andra platser. Exempelvis kan elever från HR²⁶ sjunga och spela några sånger på den restaurang där de praktiserar. Klara är också rädd för att bli betraktad som en underhållningsresurs.

(...)”Har du inga elever som kan sitta och spela i entrén?” Och jag *hatar* det som pesten! Det spelar ingen roll hur många gånger jag säger det till skolledningen. Jag säger att jag har elever som kan spela. Men jag har *inga* elever som får ut någonting av att sitta i entrén när folk kommer och går förbi. Det är destruktivt och dom kommer bara att känna att det är ingen som lyssnar. ”Men man kan säkert hyra in folk som gör det.” Det brukar jag svara, för jag känner att där vill jag skydda mina elever i första hand. (...) dom ska ha som specialarbete att göra partylåtar. (...) Så jag tänkte att dom skulle få ha en liten skylt där det står ”specialarbete pågår”. Så kan dom sitta och jobba där. Och då får skolledningen vad dom vill ha. Full muzak!

Klara är inte heller intresserad av att arbeta med musikalprojekt under rådande förutsättningar. Trots att hon skulle tycka att det vore roligt att ingå i ett sådant sammanhang. Problemet, som hon ser det, är att det är omöjligt att nå en arbetsfördelning bland eleverna som är rättvis i förhållande till betygsättningen. Ett alternativ skulle vara att anordna många småkurser inom samma projekt, vilket skulle kräva stora lärarresurser.

Vem betygsätter statisten jämbördigt med huvudrollsinnehavaren i Hamlet, liksom? Alltså, det *går* ju inte! Då ska eleverna i förväg ha bestämt att man vill gå in på en viss betygsnivå. Och bli bedömd utifrån det. (...) Så jag kan känna att på ett sätt... Det hör inte riktigt hemma på en skola – kan jag tycka – som inte är en estetisk linje. Som har den typen av utbildning. Och inte ens där vet jag riktigt om jag tycker att det är rättvist att jobba så. I den storskaliga projektformen så att säga.

För en tid sedan blev Klara tillfrågad av skolledningen om hon ville ha ett musikalämne på skolan. Hon lämnade in ett resursförslag som byggde på hur hon moraliskt och pedagogiskt såg hur arbetet skulle kunna gå till. ”Sedan var det aldrig någon som diskuterade det mer!”

Att Klara är negativ till produktioner betyder inte att eleverna måste avstå från att spela inför andra på skolan. De som vill kan göra ”rockcafé”: ta ner alla instrument till cafeteria, ställa upp dem och spela.

Men det är en annan sak. Då har dom det som projekt och får utvärdera det. Och dom som inte vill spela upp där nere, dom spelar upp här inför klassen.

En aspekt av musicerandet som kan utvärderas är *vad* som sänds ut till medmusikanter eller publik. Klara menar att musik alltid förmedlar något, även om det inte är det som musikern tror. Klara säger också att det är musikens uppgift att vara kommunikativ och har själv ett stort behov av att spela. Hon understryker att publikkontakten intresserar henne och vill förmedla tankar om förhållandet mellan musiker och lyssnare till eleverna. Klara skriver i sin berättelse att eleverna ska ”lära sig se sig själva i ett musikaliskt sammanhang”. I detta musikaliska sammanhang försiggår kommunikationen på olika nivåer. Därför går det inte att vara passiv i en ensemble.

Musik har alltid varit kommunikation [för mig]. Alltså samtidigt som jag säger att mitt eget välbefinnande kan bero på om jag övar piano eller inte. Men jag har ju alltid suttit där med min gitarr och sjungit för folk också.

Ända sedan jag var liten. Och det gör jag ju fortfarande, men inte så mycket för mina elever.

Den sociala relationen är en drivkraft för Klaras musicerande. Samtidigt beskriver hon i sina tankar en annan, inre, dimension som förklarar varför människor ägnar sig åt konstnärlig verksamhet. Hon menar att vi alla behöver ”ventiler” och ”kanaler ut”.

För känslor och för uttryck överhuvudtaget. Och hur dom kanalerna ser ut kan vara jätteolika, men alltså man måste få ut det man får in på nåt vis. I någon form. För man är inte gjord så man kan ta emot hur mycket – varken känslor eller information – som helst. Utan att det kommer ut i någon form. Alltså, alla har ett kreativt behov.

Att vara kreativ innebär inte med nödvändighet att exempelvis en pianist skapar ny musik. Klara säger att det lika gärna kan handla om att reproducera Mozart hela livet. Även detta är kreativt, eftersom alla former av uttryck blir ”personliga”. Även om Klara menar att alla människor har ett kreativt behov, tycker hon inte att just musik är oundgängligt. För henne kan ”musik” vara många andra saker än något klingande. Det kan vara dans och det kan vara rörelse. Gemensamt är den ”estetiska upplevelsen” som kan finnas i det man gör. Klara berättar att hon som lärare i grundskolan därför kunde ha svårt att motivera sina elever till varför de skulle ”sitta och sjunga” när de hellre ville spela fotboll.

Alltså att läsa svenska kan vara estetiskt. Och att liksom läsa musik kan vara fullständigt teoretiskt. Och *behöver* inte upplevas estetiskt alls. (...) Så jag har lite svårt att säga att musik är jätteviktigt för den estetiska utvecklingen. För det är det inte alls säkert att den är. För alla elever. Jag är inte den som riktigt *tror* på att musik är livsviktigt för alla människor. (...) Det kan vara estetiskt att springa på en fotbollsplan eller i skogen också. Det *behöver* inte nödvändigtvis ha den formen. Och där måste det här suddas ut ännu mer – vilket som är viktigast – om det är att lära sig matte eller musik. För det är kanske inte viktigast att lära sig matte heller. En del av det man lär sig i skolan det är *livsviktigt* och det andra som inte är livsviktigt det är en del av helheten, men det är inte livsviktigt.

Former och ämnen som erbjuder eleverna estetiska möjligheter behövs trots allt. En skola utan dessa skulle enligt Klara bli ”urtråkig”. Däremot ”spelar det ingen roll” om det är en skrifvarverkstad, en bildinstitution eller ett fotolabb. För att förmedla allmänbildning och kulturarv kanske ett bättre alternativ än musiklektioner vore att barnen i skolan sjöng med sina ”fröknar”. Klara framhåller att hon tycker att *alla* klasslärare borde

kunna sjunga – ofta – med sina elever. Vårt samtal om det estetiska – vad det är, vad det är bra för och vilken plats det har i skolan – avslutas med att Klara skrattande säger att det ska bli intressant att läsa vad jag skriver. Jag bekräftar att jag verkligen vill förstå och beskriva hur hon tänker, men att hennes resonemang inte alltid följt det förväntade.

Livet är besvärligt. Ja, jag är nog lite sådär...besvärlig. Jag tänker ju ganska mycket, jag gör ju det.

Klara undervisar vanligen i ESV i årskurs ett. Hon har samma grupp två gånger i veckan och avslutar därför kursen när vårterminen börjar. Orsaken är att skolledningen vill komprimera elevernas timplaner så att de inte läser en rad olika ”duttämnen” samtidigt. Klara ser både för- och nackdelar med att ge kursen i ”dubbelt tempo”. För elever som är sjuka en lektion innebär det att de inte behöver vänta fjorton dagar till nästa tillfälle. Samtidigt anser Klara att det är svårt att driva upp inlärningstempot i ett ämne som innebär mycket motorisk träning. Ett annat problem är att det blir svårare för Klara att lära känna och hålla kontakten med eleverna. När eleverna har avslutat kursen ”försvinner” de och inför avslutningarna finns det inga naturliga konstellationer att använda. Istället får Klara ”jaga” eleverna i korridorerna. Samtliga elever erbjuds fortsättningskurser inom musik. Det finns både ensemblekurser och en kurs i musikhistoria att välja mellan.

Klaras målsättning med undervisningen i ESV är ”att göra eleverna självständiga i sitt sökande av kunskap”. Efter kursen ska eleverna kunna studera musik på egen hand.

T.ex. kunna gå och köpa en gitarr och en gitarrskola och kunna börja spela. Jag har tagit fasta på att de ska kunna ett språk d.v.s. musik. Det innebär att läsa noter och hjälpligt kunna spela efter dem, förstå och kunna analysera text om musik, kunna kritisera samhällsfenomen som styr det musikaliska utbudet.

Det är också viktigt att eleverna själva förstår syftet med kursen. Därför brukar Klara hålla ett litet ”tal” i starten. Hon brukar poängtera att det är sista gången som eleverna har en musiklärare och när de lämnar kursen ska de kunna klara sig utan. Om de förstår Klaras idé med arbetssätten och innehållet i kursen, förstår de också vilken insats som krävs av dem.

Och då *måste* dom kunna ställa frågorna på vägen. “Hur ska jag förstå hur den här notbilden spelas?” Så dom inte säger “ussh det där är för

svårt för mig, det där måste du visa mig fröken”. För det ligger en lathet i det tycker *jag*. Och det tycker jag inte om. Jag tycker inte om lata elever [skratt]. Men det är tufft för den svaga, det är tufft för den svaga att jobba så. Som har dålig skolmotivation eller hur man ska säga, det kräver ju mycket.

Klara uttrycker visserligen sina mål direkt, men hon anser också att det finns en problematik som gäller gymnasieskolan i stort. Eftersom det är en frivillig utbildning skulle det kunna ifrågasättas varför ämnena överhuvudtaget ska vara obligatoriska. Under hela utbildningen måste det därför vara elevernas önskemål och behov som styr innehållet.

Där handlar det om att eleverna måste få jobba med det dom måste få ur sig eller som dom måste lära sig. Och där tycker jag musik är lika viktigt i bildning som allting annat. Alltså det spelar egentligen ingen roll vilket ämne man stryker eller vilket ämne man lägger till. För att där handlar det om att eleverna ska få jobba med det som dom *vill* fördjupa sig i.

En primär utgångspunkt för Klaras arbete är att eleverna ska *lära* sig någonting. De ska förstå, men också kunna och våga uttrycka *att* de förstår och kan. När Klara arbetade i grundskolan hörde hon ofta elever säga att de inte hade gått igenom ett visst moment tidigare år. Hon menar att det delvis kunde vara sant, delvis vara en lögn. Hennes poäng är, att även om läraren *hade* gått igenom momentet och eleven hade klarat av det, fanns det alltid elever som upplevde att de inte kunde. Klara jämför med musikhögskolestudenter som spelar elgitarr lika bra som Jimi Hendrix, men ändå inte har mod att tillstå att de ”kan”. Klaras förklaring är att ”man säger att man inte kan bara för att någon annan kan det bättre”. Hon framhäver dock att skillnaden mellan studenten och eleven är att studenten förmodligen har *upplevt* att han eller hon kan. I båda fallen kan det handla om självförtroende, men Klara tycker att det är viktigt att skolan också hjälper eleverna att verbalisera sin kunskap. Klaras tankar om förståelse och kunskap har effekt på undervisningens innehåll och metoder. Ända sedan lärarutbildningen har Klara tyckt illa om vad hon kallar för ”Kjell Lönnå-bilden” av en musiklärare. Hon säger att den inställning metodiklektorerna förmedlade var att en musiklärare är någon som är rolig och ”klatschig”.

Det är inte egentligen min bild av musikundervisning. Det ska vara aha-upplevelser och man ska fatta någonting av och man ska känna att man lär sig någonting. Men jag tycker inte nödvändigtvis att det måste vara roligt. Och jag vill inte ha det kravet på mig som lärare att det jag gör ska

vara roligt. Och det har påverkat mig jättemycket tror jag. Alltså mina lektioner kan bitvis vara väldigt torra, men jag kan peka på vad eleverna *lär* sig. Och jag tycker det är viktigare – framför allt på den här nivån som eleverna är på gymnasiet. Jag skulle bli *jätteledsen* i fall jag fick höra att eleverna efter ett år inte visste vad dom hade gjort!

Själv gör Klara sällan ”allsångslektioner”. Även om eleverna kan tycka att det är trevligt tror hon inte att de känner att de lär sig något. Den typ av lektioner Klara avser är när hela klassen sjunger en sång tillsammans och några elever – oftast de som redan sedan tidigare kan – kompar. Hon har av samma skäl som ovan svårt att förlika sig med den metodiska idé som innebär att olika elevgrupper spelar varsitt ackord. Klara kallar detta för ”högstadiemetodik” och tillstår att hon själv arbetade så under sin tid på grundskolan.

Där har eleverna inte så mycket upplevelse av att dom *kan* någonting. Dom kan ha en ”wow-upplevelse” av att ”wow, vi kan spela en låt tillsammans”. Men om man sedan frågar dom: ”har du lärt dig spela gitarr?” Då säger dom ju att ”nej jag kan inte spela gitarr, jag spelade lite på någon lektion på högstadiet, men jag kan inte spela gitarr.” Och det är ju jättestor skillnad liksom.

En annan fara Klara ser med ”allsångslektionerna” är att kunniga elever tar över klassrummet. Tillåter läraren det under en längre period vågar inga andra elever försöka. Det gynnar inte någon elevgrupp. Klasskamraterna ”vet” redan vilka som kan och Klara vill heller inte uppmuntra till arrogans. Klara säger att drivna elever – särskilt de som varit med om den sortens musikundervisning tidigare – tenderar att uppfatta sig själva som en slags ”elit”. Hon ser ibland att somliga av dessa elever också vill ha bekräftelse på sin egen förmåga på ett mindre sympatiskt sätt. Ett exempel är att de söker hennes blick och ”letar efter kritik” när oerfarna elever visar vad de lärt sig på ett instrument. ”De har ett behov av att uttrycka att de *hör* att det kunde ha varit bättre spelat”, förklarar hon. Klaras ambition är att tränga tillbaks dessa tendenser så mycket hon kan. Ofta talar hon också med eleverna, men vid ett annat tillfälle.

För att Klara ska veta vad eleverna vill inleder hon kursen med att låta eleverna skriva och berätta om sig själva. Hon vill – framför allt i fördjupningskurserna – inte bara förstå elevernas behov under kursen, utan vill också veta vad de vill använda sina musikkunskaper till i framtiden. Klara försöker göra skillnad på undervisning för den som vill ägna sig åt musik professionellt och den som bara ska hålla på med musik som

fritidsintresse. Texterna kommer även till användning längre fram under läsåret när det är dags för utvecklingssamtal.

Trots att Klara är emot det brukar hon ändå inleda kursen med någon ”typisk högstadiektion”. Hon låter klasserna sjunga och de elever som är kunniga får spela till. Undantaget från sin egen pedagogiska princip motiverar hon med att det är ett bra sätt att sammanföra gruppen. Hon kan presentera både sig själv och kursen samtidigt som eleverna får möjlighet att visa vilka de är. Ett sätt som Klara inventerar elevernas förkunskaper på är att de får sjunga och spela någon enkel kanon. Klaras åsikt är även att de flesta elever inte behövt sjunga under musiklektionerna på högstadiet. I synnerhet inte killarna.

(...) eftersom *många* elever inte har tvingats sjunga på högstadiet så pressar jag dom maxat i början. För att få ut alla ljud. Så jag har mycket allsång i starten och så va och ser till att inga killar slipper. Skrämmar livet ur dom.

Eftersom Klara vill att alla elever ska få spela, övergår hon snabbt till individuellt arbete. I dessa uppgifter kombineras musikteori och instrumentalspel. Övningarna finns pryddigt nedskrivna och tillgängliga i olika mappar i klassrummet. Samtliga elever gör först uppgifter på samma teoretiska och tekniska nivå. Uppgifterna baseras på olika instrument, men innehåller både speltekniska och musikteoretiska övningar. Exempelvis finns det ett arbetshäfte som heter ”Piano. Kurs 1”. Inledningsvis finns skriftliga instruktioner om hur arbetet bör gå till och hänvisningar till en datorfil med ackompanjemang. Materialet innehåller kort information om instrumentet piano, hur en bra handställning ser ut och kombinerade spel- och notläsningsövningar uppbyggda kring en välkänd visa. Eleverna får i materialet pröva melodi-, bas- och ackordspel utifrån noter. Det finns också tabulatur för de ackord som används i sången. Oavsett hur väl eleverna arbetar med övningarna är det inte möjligt att få något annat betyg än godkänd. Tanken med det är att de som till exempel kan spela piano ska stimuleras att välja något annat. Klara vill att eleverna breddar sig och har roligt. Perioden avslutas med ett skriftligt prov. Efter denna del av kursen ska eleverna förstå noter på en grundläggande nivå, kunna omsätta dem på något instrument och kunna sjunga tillsammans. Om än med olika kvalitet. Härpå följer ett antal lektioner som går dju-
pare in i musikteorin.

Då går jag igenom ytterligare ett snäpp teori. Det här hur man lägger ackord och det här hur tonarterna ser ut. Lite kvintcirkel, nosar på det

och hur det funkar. Hur man kan använda den. Och där har jag ett fördjupningsprov som dom kan *välja* att göra, individuellt. Då får dom ha kvintcirkeln med sig och så skriver jag alltså arbetsfrågor till det. Vilka ackord finns i G-dur och så kan dom titta på cirkeln. Och det är valfritt, så det gör bara dom som känner sig mogna att gå upp och göra det provet.

Fördjupningsprovet är inget krav för att få ett högre betyg. En elev som är ”uttrycksmässig” duktig i sitt spel behöver inte klara teorin för att få ett VG eller MVG. Under de år som Klara har arbetat som musiklärare har hon reducerat antalet skriftliga prov. Orsaken är att hon inte tycker att prov säger varken henne eller eleverna något om vad de kan. Det enda som dessa genererar är, enligt Klara, provskräck. Hon berättar om en klass som hade prov dagen innan mitt besök. Klassen hade övertygat henne om att de inte förstod och hade fått repetera gång på gång, vecka efter vecka. Nästan samtliga elever hade alla rätt på provet. Därför frågar sig Klara vad de – tillsammans – hållit på med. Det var enligt hennes mening i varje fall väldigt lite av det som hon tycker undervisning ska handla om. Som Klara ser det ska en redovisning eller ett prov få eleven att komma till insikt om sin egen förståelse. Själv har hon bara en sådan bra erfarenhet.

Det var när jag skulle spela upp när jag började på musiklinjen. Min fröken sa att... Eller hon sa inte vad hon tyckte. Det var första lektionen. Utan ”vad tyckte *du*?” Jag blev jättechockad! Jag hade spelat piano i nio år och ingen hade någonsin frågat mig vad *jag* tyckte. Jag kunde liksom inte... Jag klarade inte av att uttrycka det heller! Och *det* har nog varit en jätteviktig milstolpe för mig. Alltså att liksom, det är en *sån* lärare jag vill va! Och då handlar ju inte det om att på papper tala om för eleverna vad dom inte kan. Utan det handlar tvärtom att peppa dom, att ”det här kan *du*”.

Klara har minskat antalet skriftliga prov, men värderar musikteoretiska kunskaper högt. Genom samtal med andra musiklärare anar hon att hennes undervisning innehåller jämförelsevis mycket teori. När Klara berättat för sina kollegor att hon kräver att hennes elever ska förstå noter är det många som reagerar och tycker att det är alldeles för avancerat. Motivet till att kräva kunskaper om noter är att eleverna ska kunna bli självständiga i sitt musicerande. Det handlar alltså inte – i varje fall inte enbart – om allmänbildning. Detta tydliggör Klara när hon berättar att hon inte tar upp någon musikhistoria i ESV-kursen.

Men sedan har jag ingen musikhistoria i den kursen. Det har jag strukit helt och hållet. Alltså jag tar upp det om det faller sig naturligt när vi pratar om någonting som har med historia att göra. Annars har jag *valt* att ta bort det. För jag tycker inte att jag ser det i den formuleringen heller som... från Skolverket... att det är en viktig del i den kursen.

För att också de elever som är väl förtrogna med musik, men inte själva musicerar, ska få chansen att visa vad de vet, finns en analytisk uppgift. Klara anser att eleverna kan ha stor musikalisk kompetens genom att exempelvis lyssna, dansa eller vara DJ: s på sin fritid. Den tid som återstår av kursen får eleverna disponera relativt fritt. De kan då fortsätta att fördjupa sig individuellt eller arbeta med samspelsövningar.

Klara koncentrerar sig med andra ord på att ge eleverna elementära kunskaper i musikteori och instrumentalspel. Hon arbetar också med enkel röstteknik, men att tala eller sjunga i mikrofon är ett valbart moment.

För jag tycker man exponerar sin röst när man jobbar med mick. Men vill man hålla på med det så kan man göra det precis som man kan spela elgitarr istället för en tyst akustisk. Det beror på vem man är.

Bland de obligatoriska momenten i kursen finns en enkel kompositionsuppgift. Den är sammankopplad med att eleverna får prova på att använda datorprogrammet Cubase. Eleverna spelar in fyra takter och fyra spår: rytm, bas, ackord och melodi. I inledningen av kursen skriver även alla en text på någon välkänd melodi. För övrigt är komposition, låtskapande eller arrangering helt valfritt. Klara tycker att det skulle vara roligt att låta eleverna arbeta med att göra egen musik, men har avstått eftersom hon är rädd för att många elever skulle känna att de misslyckas. Klaras bild av gymnasieelever är att de är väldigt självkritiska och för att få *alla* att ”peppa” varandra och tycka att de andras låtar är bra, skulle det fordras oerhört mycket arbete. Klara kan därför inte se vad ett sådant arbete skulle ge. Att ”eget skapande” inte är ett primärt mål för Klaras undervisning beror bland annat på hennes egen bakgrund.

Och det har väl att göra med att för mig... Jag har aldrig gjort så mycket musik själv. Inte skapat fritt så. Och eftersom jag inte är uppvuxen med att spela i band så har det inte heller där fallit sig liksom naturligt att jobba med skapande på det sättet. Eller arrangerandet i stora sammanhang riktigt. Så det handlar mycket om mig själv där. Att jag inte har det i grunden. Hade jag gjort fyratusen låtar så hade jag säkert tyckt att det var jätteviktigt att göra egna låtar.

I fördjupningskurserna förekommer det mer skapande eftersom eleverna är mer trygga i sig själva. Klara säger att de har mer distans till sig själva och inte behöver känna sig löjliga om hon ber dem illustrera hur till exempel ett moln låter.

Vilka låtar som förekommer i ESV beror på vad eleverna väljer, men det är i huvudsak poplåtar och visor. I musiksalen finns det en hel del böcker av typen ”Rockgruppen” (Johansson, 1996) som eleverna kan plocka ur. Det är väldigt sällan som Klara sitter hemma och plankar låtar.

Nej, där är jag lite lat. Men jag tycker också att jag... I fördjupningskurserna kan eleverna själva så där behöver inte jag. Och det går att hämta hem så mycket på nätet. Det kan dom också själva så det behöver inte jag heller. Och eftersom jag inte gör så många klatschighetslektioner så har jag inte heller en massa Michael Jackson-bakgrunder som dom får sjunga till och så. Och det har väl att göra med att det har aldrig varit min musikupplevelse. Alltså det har jag väldigt svårt att förmedla att det ger väldigt mycket musikaliskt. Det är väl lite synd om en del.

När Klara kommer in på Michael Jackson menar hon inte låtar som eleverna skulle kunna spela, utan bakgrunder för karaoke. Det är något hon inte anser hör hemma i musikundervisningen annat än som en ”rolig grej”. För att det skulle bli användbart för den musikaliska utvecklingen krävs att läraren och eleverna vill arbeta mycket med sång, mikrofonanvändning och uttryck. Eleverna får pröva, men det är inte det kursen ”går ut på”.

I sin insända text skrev Klara att hon ”mottagit det nya betygssystemet med glädje.” När vi möts samtalar vi en hel del om detta, men Klara poängterar först att hon är emot betyg som granskningsverktyg.

Alltså *grundläggande* tycker jag inte det är positivt med betyg. Det måste jag göra klart! Och det hänger ihop med att jag tror att det finns bättre sätt att bedöma. Eller rättare sagt: det är viktigare att bedöma sig själv än att bedöma någon annan, tycker jag. Över lag.

Fördelen med det målrelaterade betygssystemet är bland annat dess konsekvens: tydligare och ärligare krav på eleverna. Det är därför till hjälp även för läraren. När Klara förbereder en uppgift tvingas hon tala om för sina elever *vad* hon bedömer och inte. Om eleverna ska lämna in en skriftlig analys talar Klara i förväg om hur många sidor hon bedömer och hur textens innehåll värderas. Skulle någon elev trots det lämna in ”24 sidor med snygg layout” är Klara noga med att inte ta med det i bedömningen.

Vid ett tillfälle var det ett par tjejer som i en uppgift använde sig av dans. Eleverna arbetade energiskt och redovisade med hög nivå, såväl solistiskt som tekniskt. Klara hade inte i förväg tänkt på att dans kunde bilda underlag för bedömningen i musik och hamnade i ett dilemma. Lösningen blev att ta upp problemet i hela gruppen.

Men då frågade jag klassen om dom tyckte att det var ok att jag tog in det i musikbedömningen. Eftersom jag tycker att det är ett musikuttryck och dom tyckte att det var helt ok. (...) Och det är väl den enda gång jag gått in i en elevgrupp och frågat om betygsättning. Alltså om individer. Men jag kände att eftersom jag inte från början redogjort för att det skulle vara en möjlighet för betygsriterium så tyckte jag att det var viktigt att dom var med på det. Så att jag efteråt inte skulle få höra motsatsen så att säga.

Utöver den tydlighet och medvetenhet som krävs av lärarna tycker Klara att fördelen med det nya systemet är att betygen är just målrelaterade till skillnad från relativa. Hon ”mådde ofta dåligt” i det gamla betygssystemet där ”den magiska trean” ofta missuppfattades. Som elev upplevde Klara att lärare formulerade egna krav, baserade på personliga tolkningar och uppfattningen att det egna ämnet var det viktigaste. Idag kan hon som lärare ge en hel grupp MVG – för att de nått målen – utan att någon ifrågasätter det. De krav som uttrycks i kriterierna för de olika nivåerna tycker Klara är befogade.

Det nya betygssystemet tycker jag uppvärderar godkänt. Att det är godkänd man ska vara. Allting annat är väl trevligt, men det är godkänd man ska vara. Det är det som är viktigt. Vill man vara mer är det upp till eleven.

En logisk följd av betygssystemet är alltså att eleverna själva kan bestämma hur stor arbetsinsats de är beredda att lägga ner. När de nått godkändnivån kan den elev som önskar arbeta en stund av lektionen och sedan sluta. Klara tycker att hon egentligen inte kan kräva närvaro över huvudtaget. När hon säger så, förklarar hon att det är i princip sant. Den elev som inte är i skolan kan givetvis drabbas av påföljder genom varning från CSN eller i värsta fall indragna bidrag och studiemedel.

Dagen innan jag hade det här provet. (...) Då sa jag till dom att när ni har klarat provet i morgon så är ni godkända allihop på den här kursen. För då har ni klarat dom här momenten. Ni är alla godkända på ett instrument, alla har sjungit, alla har lämnat in sin jämförelsetext och i morgon när ni har klarat provet då är ni alltså godkända. Då har ni resten av terminen på er att göra mer, men ni *måste* inte.

De lokala betygskriterierna som klarlägger de mer allmänt hållna i kursplanen (se s. 40) har Klara skrivit så att de kompletterar kursplaneringen. Där kan eleverna se vad som ska göras olika veckor och vilka betyg varje moment kan ge. Alla elever har dessa konkretiseringar av betygskraven på papper. Där framgår det även att det ibland inte finns någon anledning att ”plugga in det finstilta”. Det är något Klara markerar tydligt för eleverna.

Det sätt på vilket Klara tolkar betygssystemet och elevernas medbestämmande inverkar naturligtvis på både innehåll och arbetsmetoder. Som hon uppfattar strukturen – där varje elev efter att ha uppnått godkändnivån kan välja att arbeta mycket eller lite, vara på lektionen eller inte – blir det svårt att arbeta med samspel i helklass. Klara återkommer till sin kritik mot allsångslektioner.

Å *där* finns det ju en annan aspekt på allsång eller så, som är inordna sig i leden. Som man gör så mycket i skolan i alla fall. Jag vet inte jag om det är så speciellt estetiskt. Eller kreativt. Alltså, om det är det som är målsättningen i ett sådant här ämne där man *ska* ventilera någonting eller få jobba med uttryck. Så vet jag inte om jag tycker att man gör det heller. Om man står där en timma och inte *vill* sjunga med.

Klaras individualiserade undervisning har expanderat under de år hon undervisar på gymnasiet. Idag arbetar hon oftast med skrivna instruktioner och enskilt spel. Utöver de tidigare nämnda skälen om att eleverna ska förstå och kunna använda sina kunskaper självständigt – även efter gymnasiet – kan alla på så sätt arbeta i sitt eget tempo. Klara tror att hennes sätt att undervisa inspirerar eleverna att fortsätta spela och berättar om elever som kommer och frågar efter låtmaterial när kursen är avslutad. Men hon ”vet” också att metoden inte passar tjejer lika bra som killar. Å andra sidan är det Klaras uppfattning att fler killar än tjejer väljer musik. Denna obalans mellan könen i det estetiska valet kanske inte beror på vilken metod läraren arbetar med, utan är något som speglar en generell skillnad i förhållandet till musik. Klara tror att killar på gymnasiet trivs bättre med att vara ”individualister” än tjejer. Hennes uppfattning är att tjejerna väljer att göra saker i grupp – som att sjunga i kör eller dansa – av sociala skäl. De som tar bild som estetiskt val – där de sitter och ”ritar på varsitt papper” – kanske gör det eftersom de inte vill synas. Klara ser också att flickor på gymnasiet har fler problem med sig själva än vad pojkarna har. För tjejerna är det viktigt hur de ser ut och hur de för sig. Klara jämför med sina erfarenheter av att undervisa yngre elever.

Skillnaden som jag tycker jag så tydligt har sett på tjejer på högstadiet och på gymnasiet är att på högstadiet vill tjejer vara duktiga. På gymnasiet vill de gärna säga att pojkarna är duktiga. Dom vill gärna sitta bredvid och säga ”å vad duktig du är på att spela trummor” istället för att ta stockarna själv. Det är mycket mer ett sådant spel [spel mellan könen] på gymnasiet.

Klara har försökt komma på sätt att uppmuntra och coacha tjejerna, men tycker inte att hon har lyckats. De tjejer som har musik för Klara blir visserligen relativt självständiga, men hon vet inte om det är någon långvarig effekt. De elever som kommer in till musiksalen och spelar när kursen är slut, är oftast killar och i fortsättningskurserna är killarna i majoritet. Varför det är svårt att ändra på mönstren vet inte Klara, men hon säger att det är ”svårt att fostra tuffa tjejer när samhället säger motsatsen”.

Ja och sen *kan* det väl vara att man *har* olika uttrycksbehov. Alltså att killar fortfarande har så pass fysiskt uttrycksbehov så att, att *röja* är viktigare för dom, än vad det är för tjejerna.

Själv har Klara alltid sett sig som en typisk ”musikflicka” som spelar ”vackert piano”, kan lite ackord på gitarr och sjunger. Hon skrattar när hon berättar att hon spelat alla ”flickinstrument” och försökte ”spräcka” bilden genom att börja spela saxofon. Apropos könsroller gör Klara en jämförelse med dramaundervisningen, som hon menar lider mindre av stereotypa könsmonster, eftersom eleverna saknar referensramar av det slag som musiken får via TV och media i övrigt.

Klara lägger ner stor omsorg på att uppmuntra de svagare eleverna vilket ibland kan få negativa följder. Hon lyckas såtillvida att eleverna är närvarande, men arbetar långsamt och presterar svagt. Ofta är detta elever som har det jobbigt i skolan över huvudtaget.

Dom eleverna som är svåra är dom eleverna som har svag prestation överlag, men alltid är där. (...) När man säger det till dom är det ofta så att då rinner den sista energin ur dom för då är man den siste läraren ut och säger det. För alla andra har redan sagt det. Och då kan jag känna att då biter jag nästan hellre tungan av mig. För om dom har känt att här fick de i alla fall vila i att... Så är det ju jobbigt om t.o.m. musikläraren kommer och säger: ”Skulle du inte försöka hinna färdigt med det här?”

De duktiga eleverna har Klara också lite dåligt samvete för, eftersom hon tycker att de får för lite tid. Ofta får de som redan kan spela bara extrauppgifter, men ”nästan ingen lärare”. Ett försvar är att eleverna

trots allt valt musik, även om de borde inse att det inte är optimalt för deras utveckling.

Sedan kan jag känna att dom eleverna som är så duktiga, dom har ändå valt att inte gå på någon musiklinje. Så förmodligen är det väl så att dom *vill* inte utmärka sig eller gå i någon proffsklass. Utan dom vill hellre vara med sina kompisar och vara bäst. Och då får dom ta det också. Att då blir inte undervisningen på den nivån som dom kanske skulle behöva för att utvecklas fort. För dom kanske inte vill utvecklas fort.

Några större problem med sin egen musikaliska kompetens ser inte Klara. Även om hon inte kan förebilda inom den genre eller på det instrument som eleven vill ägna sig åt har hon ändå kunskaper att ge. Klara försöker istället vara deras kritiker, öron och analytiker. Den självsäkerhet som Klaras inställning vilar på är något som vuxit fram med åren.

Nä, det har jag nog bearbetat mycket det där. Alltså... det har kommit efter hand. Ja, och jag märker ju det varje gång jag tror att den här eleven kan jag inte lära någonting så hittar man ju alltid någon grej som... liksom ... wo! Här har dom ju noll koll. Det här måste jag ju gå igenom. Så det har hittills aldrig hänt att jag har haft en elev som jag tyckt att jag inte har någonting att lära. Och så länge det är så så är man ju inte förbrukad som musiklärare!

Även om Klara ser sitt eget musikaliska kunnande som tillräckligt är hon ändå intresserad av att lära sig nytt. Ibland har hon därför haft ”fortbildningar” med sig själv. Klara har till exempel använt elever som fått lära henne nya trumkomp, men har sällan känt att det varit till nytta i undervisningen. Klara säger att det är bra att känna till hur man gör, men hon behöver inte kunna förebilda. I ämnesområden där hon trots allt känner att hon kan för lite, händer det att hon hyr in kompetens från bland annat kulturskolan. Vore det organisatoriskt och ekonomiskt möjligt skulle hon vilja utveckla samarbetet och använda kulturskolans lärare som föreläsare eller experter.

Klara försöker – som framgått av det ovanstående – att möta olika elever efter vars och ens behov. Hon säger också att det är viktigt att allas röst blir hörd och att eleverna deltar i beslut om studierna. På så sätt tränas eleverna i undervisningen i ett demokratiskt tänkande. Däremot är Klara kritisk till all uppmärksamhet som begreppet får, utan att betyda någonting i realiteten.

Själv känner jag att demokrati är ett ord som inte fungerar i skolan som det görs en hemskt stor apparat runt i kring. Man kan inte fostra elever

till demokrati med elevdemokratiska övningar, för de har till syvende och sist inget att säga till om. De kan inte säga upp lärare, ändra betyg, ta bort ämnen de inte vill ha. Väldigt mycket i skolan är tvång, så elevdemokrati existerar egentligen inte. Jag var själv aktiv i elevrådet på högstadiet, vi ordnade skoldanser bl.a. Men inte kunde vi bestämma att vi skulle få nya möbler i uppehållsrummet när det var en elev som gjort sönder dem. Eleverna – dvs. vi – fick stå vårt kast.

Det engagemang och den omsorg som Klara talar om i sitt förhållande till eleverna är inte gränslöst. Hon försöker hålla det inom de ramar vilka hon är satt att arbeta.

Men det är liksom det att det går till en viss gräns, sen tröttnar man ju. Och det var det jag menade. Där klipper jag efter ett tag. För jag orkar inte... Hur mycket som helst orkar inte jag heller. (...) Och jag *är* inte terapeut, jag är inte socialassistent. Så va. Jag hade ju föräldrar som var [ett socialt yrke] och där vet jag ju ganska tydligt var gränsen går.

Klaras förhoppning är att eleverna tycker att hon är en trevlig och lyssnande lärare, men är medveten om att hon inte betraktas som spännande eller ”ball”. Hon är också noggrann med att påpeka att *om* eleverna uppfattar henne mer positiv än andra lärare behöver det inte ha med henne som person att göra. I undervisningen har Klara jämförelsevis små grupper och kan därmed ge hjälp och svar snabbare än den lärare som har 26 elever i klassrummet. Enligt Klara har problemelever ofta ett stort behov av omedelbar respons från läraren för att inte bli irriterade. Att Klara koncentrerar sig mycket på eleverna i sitt arbete får mig givetvis att fråga om hon betraktar sig själv som ”snäll” vilket hon inte håller med om fullt ut. Hon tror visserligen att eleverna inte förväntar sig att hon ska vara elak, men ibland inverkar privata händelser på hennes humör.

Ja, sträng är jag inte. Alltså såna här formalia som att *låta* elever gå på toaletten eller så. Där är jag väldigt öppen för att lyssna på hur eleverna mår och olika grupper får göra olika saker. (...) Men, sedan kan jag nog vara lynnig. Alltså, jag kan ha dagar när jag borde ha stannat hemma. Och när elever ställer för dumma frågor då är jag inte allt för snäll. Det är en sån sak och det vet jag om, det är en av dom saker jag kritiserar mig själv mest för. (...) ”Du är så sur” kan dom säga. När jag märker att jag haft såna perioder när jag är lynnig mot vissa elever, då är det yttre omständigheter som gör det. Alltså jag har svårt att komma i tid på morgonen för att ungarna har strulat hemma och så där. Då är inte jag på bra humör när jag sätter igång.

Den sammanfattande uppfattningen eleverna har av Klara tror hon är en tålmodig lärare som ställer höga krav. Har hon en gång talat om vad hon förväntar sig av eleverna tycker hon det är nog. Elever som hellre sitter i cafeterian än kommer till lektionen springer hon inte och hämtar och skäller på. Det är inget hon lägger ner energi på. På så vis är hon indirekt sträng eftersom ”det kommer ett IG på posten”.

Klara kan mycket väl tänka sig att fortsätta arbeta som lärare fram till pensionen. Hon gillar sitt arbete och menar – som redan beskrivits – att hennes undervisningsstrategi gör det möjligt. Enda problemet är att hon har en tendens att arbeta *för* mycket och kanske riskerar att bli utbränd.

Ja, och vad jag kan känna när jag är väldigt trött, eller har jobbat väldigt, väldigt mycket, då är det jobbigt att *byta* situation. Alltså, jag skulle kunna stanna på skolan dygnet runt och det skulle funka, men det är jättejobbigt att komma hem. Eller att åka direkt till kyrkan för att göra något där. (...) Då undrar man ibland: ”är jag fullständigt hypnotiserad!?” I vad jag gör, alltså. (...) Jag har märkt att jag får ju *skapa* mig nedvarnings... alltså när jullovet kommer, då lägger jag pussel i två dar. Så att jag kan sitta still!

Efter dessa reflektioner över sig själv skrattar Klara gott. Jag uppfattar att hon har en ganska god självbild och dessutom inser att hur livet som lärare ser ut i framtiden är omöjligt att förutspå. Kanske är det en miljö där hon fortsätter att trivas, kanske kommer det förändringar – privat eller professionellt – som får henne att välja andra arbetsuppgifter.

* * *

Exposition

Klara engagerar sig under mitt arbete med hennes livshistoria och läser texten noggrant. Hennes allra första kommentar om texten är att det var ”häftigt att läsa” och kändes som ”att se sig själv på TV”. Innan hon är överens med hur jag uppfattat vad hon sagt och i vilka sammanhang citaten återfinns, har texten emellertid förtydligats med hjälp av inskjuten text inom [hakparentes] och ett citat lyfts bort. Detta textavsnitt handlade om möjligheten att arbeta med låtskapande i undervisningen och även om Klara bevisligen uttryckt sig som det framkom i texten, kände hon inte igen sig. Jag hade själv ett minne av att kommentaren var oväntad då den fälldes och när jag kontrollerade mot intervjuutskriften såg jag att Klara en stund tidigare säger: ”Jag har inte tänkt på det förut, men...”. Klaras läsning var inriktad på ”riktigheten” i vad hon sagt och

inte. Några synpunkter på bilden jag ger av henne eller vilka teman som lyfts fram hade hon däremot inte.

Klara beskriver sig själv som en typisk ”musikflicka” som spelar piano, lite ackord på gitarr och sjunger, men som medvetet försökte bryta mönstret genom att börja med saxofon. Uppväxten i en familj som var intresserad av musik och dans, med en mamma som ansåg att utbildning i musik hörde till en god uppfostran var orsaken till att Klara sex år gammal började spela piano. Klaras intresse för musik höll i sig, bland annat eftersom hon tyckte om att öva. Istället för att sluta helt med musik när hon fick en sträng pianolärare som hade svårt att lägga undervisningen på en lämplig nivå, övergick hon under ett par år till att ta gitarrlektioner. Klara har även tagit lektioner i sång och drömde en period om att bli musikalartist. Men hur angelägen den egna övningen än var, och fortsärande är, insåg Klara att hon prioriterade att vännerna mådde bra.

Det sociala patos som syns i Klaras berättelse och som återkommer under vårt samtal har en gräns, vilket Klara är angelägen om att betona. Hon håller inte helt med mig om min koppling mellan den omhändertagande och befriande karaktären som Julie Andrews spelar i *Sound of Music* och Klaras egna drömmar, utan menar att skådespelerskans kvaliteter var de musikaliska och att musikterapeutyrket lockade eftersom Klara där kunde få kombinera musik och rytmik. I kombination med otillräcklig musikalisk kapacitet var det bristen på egocentricitet som fick Klara att avstå från att satsa på en musikkarriär.

Med undantag för körsång är Klaras musicerande i ensemble obetydligt och erfarenheterna är huvudsakligen relaterade till utbildningsåren. Den avgörande upptäckten i dessa upplevelser var musik i sceniska sammanhang – opera, operett, musikal eller större körverk med orkester – inte att musicera tillsammans med andra. Klaras individuella sång och spel har däremot inte enbart försiggått i avskildhet, även om övande lyfts fram som ett väsentligt verktyg för Klaras välbefinnande. Under en stor del av uppväxten var Klara ute och spelade för andra människor inom kyrkan och på olika institutioner. Klara vill uppleva musik i ett sammanhang där musikens funktion är att kommunicera något, men hon säger också att musikern inte alltid förmedlar vad han eller hon tror. För Klara är musik en möjlighet att ventilerka känslor. Den åtskillnad hon gör mellan nödvändigheten av att öva för att må bra och att gå på opera för att ”gråta”, ser jag däremot som två sidor av samma emotionella behov.

Klara har aldrig varit intresserad av popmusik, vare sig som musiker eller lyssnare, hennes starkaste preferenser finns inom musikalområdet, men hon tycker också om konstmusik. Klara har inte heller ägnat sig åt

att arrangera låtar eller komponera egen musik, men hon anser att allt musicerande – också det som betecknas som reproducerande – är kreativt. Däremot betraktar inte Klara estetiska uttrycksformer som unika i detta avseende. För andra människor kan exempelvis fotboll vara en lika kreativ och kommunikativ verksamhet. Idag musicerar Klara enbart i sin yrkesutövning och lyssnar främst på musik när hon besöker konserter eller åker på opera. Klara ägnar dock mycket tid åt sitt arbete och säger till och med att hon vilar och får energi i det.

Framträdande i Klaras levnadsberättelse är betoningen på pedagogiska och didaktiska frågor. När jag under ett samtal frågar om musikhögskoleperioderna – som var relativt frånvarande i hennes egen text – menar hon att de inte satt så stora spår. Med några få undantag exemplifierar hon med erfarenheter från metodiklektionerna. Som student på rytmikpedagogutbildningen lärde hon sig att bli medveten om vikten av att formulera mål med undervisningen och under klassrumsmetodiken förstod hon att hon själv inte kunde nöja sig med kortsiktigt roande moment.

När Klara idag undervisar i ESV håller hon fast vid ovanstående åsikter och prioriterar långsiktiga mål framför lektioner som bjuder på rapsodiska, för stunden underhållande inslag. Hon kan visserligen tänka sig att inleda kursen med några få lektioner där de elever som kan spela något instrument får kompa de övrigas sång, men så snart det är möjligt övergår undervisningen till en individualiserad form som innebär att eleverna arbetar enskilt. Klaras övergripande mål är att eleverna ska få med sig egna redskap för framtida musicerande. Klara menar att det är hon som kan ämnet och förstår vad som behövs för att realisera detta. Därför styr hon innehållet i kursen genom att tillhandahålla material och krav på vilka moment som ska genomföras. Hennes sätt att arbeta för att eleverna ska lära sig språket musik – hur noter överförs från papper till ett instrument – relaterar till betygsnivåernas krav och varje elev kan själv besluta om sin egen ambitionsnivå. För att den elev som på sin fritid exempelvis ägnar sig åt att vara DJ, men inte spelar något instrument, ska kunna få nytta av detta slag av musikaliskt kunnande i bedömningen av ESV, finns en skriftlig, analytisk uppgift. Verksamheten utgår ifrån de häften som Klara konstruerat innehållande spel- och teoriuppgifter baserat på enkla och melodiska, för eleverna välbekanta, sånger som Vem kan segla eller Amazing Grace. Varje elev förväntas lära sig en melodi på ett instrument, förstå elementär notläsning och kunna skriva en musikanalytisk text. De aktiviteter som prioriteras i kursen är med andra ord relativt enkelt mätbara.

För att målen ska uppnås i sin djupaste innebörd måste eleverna även själva förstå och kunna verbalisera vad de lärt sig. I den, som Klara anser, vedertagna allsångsmetodiken åstadkoms i bästa fall trevlig underhållning, men eleverna lär sig inte på allvar och framför allt äventyras elevernas individuella behov av att arbeta med det de måste ”få ur sig” eller vill utveckla. Musik hjälper människor att bearbeta intryck och känslor och det är inte säkert att den enskilde eleven har behov av att ”ventilera” något – att uttrycka sig – just den lektion Klara skulle kunna tänka sig ägna åt sång och spel i storgrupp. En närliggande sida av problemet med sådan metodik är den moraliska aspekten. Klara menar att den framför allt gynnar de elever som redan sedan tidigare kan spela, vilket i sin tur kan leda till att de blir dominanta och hämmar de övriga i klassrummet.

Att elevernas behov måste få styra verksamheten är ett återkommande argument från Klara – oavsett om diskussionen handlar om kursens innehåll eller arbetsformer. Ytterligare ett exempel på hur hänsyn till den enskilde eleven påverkar kursens innehåll är frånvaron av komposition och låtskrivande. För att lägga in sådana aktiviteter i kursen vill Klara vara säker på att alla elever förstår storheten i den enklaste sång som någon helt oerfaren elev komponerat och att de själva eller andra inte börjar jämföra med skivproduktioner. Klara tycker att musikaliskt skapande i betydelsen att göra egna sånger är alltför avancerat, arbetsinsatsen motsvarar sällan resultatet och inte minst kan klasskamraternas reaktioner vara skoningslösa. Viktigare än musikens eventuellt konstnärliga och skapande dimensioner är att eleverna inte blir retade för sina prestationer.

Även om Klara säger att hon är en snäll lärare som låter eleverna lämna klassrummet under pågående lektion om de behöver, ställer hon samtidigt tydliga krav och höga fordringar på eget ansvar hos eleverna. Stort stöd och god hjälp för att legitimera sina undervisningsval anser Klara finns i det målrelaterade betygssystemet, vilket hon är mycket positiv till. Detta gäller inte bara innehållet i kursen och de olika nivåer uppgifterna kan utföras på. Den elev som hellre sitter och fikar under lektionen – trots att effekterna är kända – blir inte godkänd och hon skulle aldrig gå och hämta någon i cafeterian.

Klara är lärare, en lärare som är insatt i skolans system och delaktig i den didaktiska diskursen. Hon diskuterar elevdemokrati, betygssättning, utvärdering och genusfrågor, reflekterar över lågpresterande elevers situation och legitimerar sitt beslut att avskaffa musikhistoria i undervisningen utifrån kursplanens text. Endast i två sammanhang skiljer hon ut sitt eget ämne från övriga lärares. Hon talar om sin nära relation till

eleverna, en ingrediens i arbetet som hon tycker är positiv och vårdar ömt, men som inte är helt oproblematiske. Att eleverna ”släpper ut” en massa om sig själva utan censur när de till exempel sjunger egna texter, är något som bara förunnas musikläraren att se. Hon antyder också att det finns möjligheter att ämnet kan vara en frizon för elever som har det tufft i skolan. Därför vill ”bågaren gärna rinna över” för den elev med dåligt studieresultat som till sist också får en IG-varning från musikläraren.

Att Klaras sätt att genomföra ESV-kursen kan uppfattas torrt och inte omedelbart medryckande, uppfattar hon som en fördel för henne personligen. Genom att avhända sig detta krav har Klara garderat sig för ett långt yrkesliv, där hon alltid har något att ge eleverna, även om det inte är de senaste hitlåtarerna eller de fräckaste sångbakgrunderna. Hon vill och hoppas kunna arbeta kvar som lärare i musik fram till pensionen.

Syntes I

Birgittas och Klaras personliga erfarenheter av musik

Musik betyder mycket för Birgitta och Klara – båda upplevde redan från början att det var meningsfullt att spela ett instrument – men deras erfarenheter och syn på vad musik är, vad som är musikens uppgift, skiljer sig åt.

Såväl Birgitta som Klara har gått vägen från instrumentallektioner privat eller i musikskola via musiklinje på folkhögskola respektive gymnasiet till musikhögskolan. Båda spelar instrument och ägnar sig åt musik på ett sätt som av Klara betecknas som typiskt för en musikkvinnor: piano, flöjt, körsång et cetera inom företrädesvis den konstmusikaliska genren. Klara försökte bryta mot mönstret under sina utbildningsår då hon började spela saxofon i ett band och Birgitta har hunnit ägna sig åt musik inom ett relativt brett spektrum, både som musiker och lyssnare. Men ingen av dem har sin musikaliska bakgrund i rockband, i den form av läroprocesser som vanligen beskrivs som informella och frivilliga (Fornäs, Lindberg & Sernhede 1988).

Den stora skillnaden mellan de båda musiklärarna är hur deras personliga erfarenheter skildras. Båda växte upp i en familj som stimulerade barnens kulturella intressen, men då Birgittas drivkrafter är glädje och sociala sammanhang, upprätthölls Klaras intresse av välbefinnandet i att öva på egen hand. För Birgitta är musik att skapa tillsammans med andra, skratta, ha kul och att glädja andra. Även Klara vill glädja andra med musik. Hon har ett starkt socialt engagemang och bryr sig om hur andra mår, men musik är framför allt knutet till individuella behov och privata upplevelser.

Birgitta poängterar att hon inte har haft behov av att tillhöra någon särskild grupp eller skapa sig en identitet genom att lyssna på en viss musikstil (jfr Cook 2000, s. 5). Hon säger att hon har svårt att ta ställning i särskilda frågor och hyser respekt för andra människors åsikter. Identitetsbegreppet är problematiskt och någon klar, samstämmig definition går inte att finna i litteraturen. Människors identitet kan knytas till tid och plats, beskrivas utifrån yttre kännetecken som yrke eller kön, med hjälp av biologiska, objektiva data eller med hänsyn till attityd och personlig karaktär. Identitet kan även handla om individens subjektiva självuppfattning, hur jaget tänker om sig själv, där upplevelsen av att vara ”den samme” erbjuder kontinuitet och sammanhang. Under arbetet med att utforma sin identitet kan jaget spelas ut mot andra, både för att bekräfta den egna identiteten, känna samhörighet till en grupp och att markera avstånd (Ruud 1997, s. 45ff, 116ff). I dessa reflekterande processer kan musiksmak och kulturella synsätt vara en stark kraft som bidrar till känslan av gemenskap och därmed på samma gång verkar distansnerande (Green 2001a, s. 50f). När Birgitta talar om sina egna erfarenheter och formulerar sin självbild, är det denna senare tolkning av identitetsbegreppet – där värderingar och attribut kommuniceras för att markera avstånd och tillhörighet gentemot andra, vad som skulle kunna benämnas social identitet – som hon inte känner igen sig i (jfr Ruud 1997, s. 46). På samma gång är det tydligt att hon genom sitt musicerande kom in i positiva sammanhang, mötte människor med intresse för musik och med liknande åsikter om musikaliska aktiviteter. De omedelbara upplevelser av kompetens och glädje som Birgitta känt när hon prövat sin förmåga i nya musikaliska sammanhang, spelat tillsammans med andra, snabbt lärt sig nya instrument och genrer har givit henne ett gott självförtroende. Hennes kunskaper är inte enbart breda, utan på en nivå som räckte för högre musikutbildning och idag ger henne möjligheter att framträda solistiskt och att vidareutbilda andra lärare. Samtidigt har Birgitta aldrig varit beredd att ta sig över den tröskel det kan vara att ägna mycket tid åt koncentrerad övning och teknisk utveckling. Ett sådant arbete, där mål och belöning ligger längre fram i tiden, kan hos individen skapa en känsla av behärskning, handlingsmöjligheter och i positiva fall en upplevelse av bekräftelse (ibid., s. 96ff). Birgittas erfarenheter beskriver just detta, trots att hon genom åren prioriterat ett lustfyllt förhållande till musicerande i samspel med andra, framför enskild fördjupning av sina musikaliska färdigheter.

Klaras tidigare erfarenheter av musik, när hon under uppväxten var ute och sjöng och spelade för behövande människor eller presenterade

nya psalmer i kyrkan, beskrivs av henne själv på ett sådant sätt att det framför allt kan förstås som en naturlig del av det sociala engagemang hela hennes familj hade. Men Klara talar också om musikens kommunikativa förmåga och om musikaliska sammanhang. Genom främst de musikaliska uppgifterna inom Kyrkans Ungdom kände Klara att hon blev betraktad som en vuxen med ansvar och kunskaper som efterfrågades. I fokus för dessa erfarenheter står inte den klingande musiken eller starka upplevelser av gemenskap med medmusikanter. Att musik kommunicerar något till lyssnaren betonas visserligen, men vad Klara lyfter fram och reflekterar över, är relationen mellan människorna; förhållandet mellan musikerna på scenen, mellan musikerna och publiken och musikens plats i denna förbindelse. Begreppet sammanhang återkommer således i Klaras livshistoria och representerar en kontext av musik, miljö och emotionell kommunikation. Klara hör och ser gärna scenisk musik, även om hon inte lyssnar på musik hemma och som musiker tycker hon om att spela inför människor, men sammanhang betecknar endast få dimensioner av musikaliskt samspel. Idag musicerar Klara relativt lite utanför sina professionella uppdrag, men det händer att hon använder sig av musik för egna, privata behov. När hon behöver vila, koppla av eller vad hon kallar att ventilerar, händer det att hon sätter sig vid pianot och övar.

I studier som har genomförts avseende människors bruk av musik i vardagslivet, relateras problemställningarna vanligen till musiklyssning, men resultaten visar ändå på tydliga likheter med Klaras sätt att umgås med musik idag. I Stålhammars (2004) intervjuer med femtonåriga ungdomar framkommer att dessas musikaktiviteter försiggår i tre miljöer, vilka författaren betecknar som tre rum: det individuella, det interna och det imaginära rummet (ibid., s. 145ff). Till det individuella rummet, som i sin fysiska betydelse kan vara det egna rummet i hemmet, drar ungdomarna sig undan – ensamma eller tillsammans med vänner – för att med musikens hjälp slappna av, men också för att reflektera över sina egna erfarenheter. Eftersom ungdomarna bland annat betonar musikens eskapistiska och existentiella roll, menar Stålhammar att musikens värde handlar om livskvalitet och hälsa (ibid., s. 156f; jfr Ruud 2001). Även den engelska musiksociologen Tia DeNora (2000) knyter individens användning av musik i vardagen till självreglerande och identitetsstärkande strategier. Utifrån de beskrivningar DeNora fick under studien, där brittiska och amerikanska kvinnor intervjuades om sin användning av musik i vardagen, karakteriseras musik som ett redskap, en teknik för att ändra sinnestillstånd, för att utforma närmiljön eller för att kommunicera med andra. Musik kan hjälpa individen att växla från en sinnesstämning till

en annan, att uppnå fysisk energi eller avslappning eller att "lätta på trycket". Men DeNora visar också att dessa privata områden är en väsentlig del av en social och kulturell process. Musik används inte enbart för att uttrycka ett inre känslomässigt tillstånd, utan tjänar även som ett reflekterande redskap där människan exponerar sitt jag, sin ilska eller sin sorg inför sig själv eller för andra. Därför menar DeNora att detta slag av musikanvändning blir ett redskap i den ständigt pågående identitetsutvecklingen, för att minnas eller förstå vem man är. Musiken är inte bara stimuli, utan dess effekter är beroende av hur individerna interpreterar den och hur de placerar den på sin egen musikaliska karta (ibid., s. 46ff).

Undervisningens innehåll, arbetsmetoder och mål

Gemensamt för Birgitta och Klara är att undervisningen i ESV främst genomförs utifrån praktiska inslag. Ingen av dem ägnar någon tid åt föreläsningar i musikhistoria, men Klara går igenom en hel del musikteori och förklarar till exempel hur kvintcirkeln fungerar. Båda vill att eleverna ska få sjunga och spela ett eller flera instrument och det uttalade motivet är att eleverna ska lära sig tillräckligt mycket för att kunna fortsätta på egen hand senare i livet. I någon mening kan både Birgittas och Klaras syn på hur ESV ska bedrivas sägas syfta mot nyttobetonade mål (Varkøy 1996, s. 112ff). Birgitta vill utveckla elevernas personlighet och Klara vill lära dem musikens språk. Personlighetsutveckling nås genom samarbete där eleverna antas växa, utveckla social kompetens och få en ökad förståelse för andra människor, men utan att var och en i klassen behöver markera sin egen uppfattning. Kunskaper i musikens språk – som är av två slag – erbjuds först av Klara genom ett grundligt utformat undervisningsmaterial där eleverna kan lära sig förstå och använda musikens skriftliga symboler och tecken. Senare i livet kan den elev som tillägnat sig dessa verktyg gå och köpa sig en gitarr för att också utnyttja de möjligheter som musiken erbjuder som kommunikativt språk.

För att få en djupare förståelse av på vilket sätt Birgitta respektive Klara anser att musik är viktigt och värt att ägna sig åt, behöver vi integrera lärarnas syn på kursens innehåll, mål och hur arbetet ska bedrivas.

Beträffande Birgittas övergripande mål att fostra hela och självständiga människor vill jag hävda att detta ska förstås i förhållande till hela skolans verksamhet. Den sociokulturella uppfattning Birgitta stödjer sig på där elevens intressen är i centrum, innebär att hon ser sitt ämne som en del av skolans generella pedagogiska uppdrag. Musikämnet kan bidra till att fostra och utveckla allsidiga människor, genom att de får erfara att även andra förmågor än de logiskt intellektuella har ett värde. Musik

och rörelse, utifrån former och genrer som tillhör elevernas vardags- erfarenheter, ses som ett komplement och kan vara en plats – såväl fysiskt som mentalt – där eleven ser att det är accepterat att vara annorlunda. Med andra ord att också den estetiska begåvningen eller personligheten förtjänar uppskattning. Birgittas didaktiska uppfattningar kan sägas vara mikrokulturellt orienterade ur vilka eleverna får möjligheter att vidareutveckla sig själva. Hon förväntar sig även att detta är en bra grund för att bli en aktiv, självständig medborgare i ett demokratiskt samhälle, men utan att själv initiera kritisk beredskap för att iakttä, värdera och fatta beslut (Nielsen 1998, s. 38ff; jfr s. 65).

I musikfilosofiska termer överensstämmer Birgittas tankar väl med Elliotts (1995) praxiella teorier. Det Elliott betraktar som musikens värde för mänsklig verksamhet: personlighetsutveckling, självkänedom och nöje, är även det Birgitta ser som kursens mål. Elliott anser att musicerande i en social kontext bör vara det centrala i musikundervisningen och att processdimensionen måste lyftas fram betydligt mer än vad som tidigare varit fallet. Merparten av musicerandet i Birgittas ESV-kurs sker i grupp, eftersom eleverna därigenom ska lära sig såväl att ta initiativ som att samarbeta och verka för gruppens bästa. Tidigare forskning visar att tanken om det praktiska musicerandets betydelse och gruppen som arbetsform i undervisningen, vartefter har lyfts fram alltmer i Sverige, Norge och Danmark under 1900-talets andra hälft (Nielsen 1998, s. 71f). Varkøy (2001, s. 241ff) menar att den norska läroplanen i musik för grundskolan från 1997 jämställer kvaliteterna musikalisk process och musikalisk produkt. Eleverna ska vara aktiva och samarbeta, men läroplanen är inte genuint praxialistisk i enlighet med Elliotts tänkesätt då den samtidigt förstärker ett kulturarvperspektiv genom att antyda en musikalisk kanon. Den svenska kursplan Birgitta arbetar efter fastställer varken ämnets innehåll eller undervisningsformer konkret, men i den senaste kursplanen för musik i den svenska grundskolan betraktas det gemensamma musikutövandet som grunden för musikupplevelse och lärande (Skolverket 2004, s. 47).

Det är också intressant att notera att Birgitta, som svar på mina frågor om vad som är musikalisk kunskap, åberopar Gardners (1983) arbete om de sju intelligenserna. Visserligen är svaret Birgitta ger (se s. 158), mer en argumentering för att olika slag av begåvningar ska kunna värdesättas jämlikt med det traditionella sättet att uppfatta intelligens, men referensen till Gardner kommer då vi talar om vad som kan vara musikaliskt tänkande. Då Elliott, å sin sida, diskuterar musikaliskt tänkande gör han samma hänvisning (Elliott 1995, s. 53).

För att utveckla elevernas eller studenternas förmåga att göra adekvata musikaliska val – relaterade till den genre de är verksamma inom – anser Elliott (1995) att musikundervisning ska innebära kognitiva utmaningar. När dessa korresponderar med elevens förkunskaper och behov, i en slags arbetande förståelse, upplever eleverna musikalisk tillfredsställelse (ibid., s. 121). Med Birgittas sätt att betrakta musikens funktion, kursens innehåll och plats i skolans totala verksamhet, är det möjligt att njuta av musik och få starka upplevelser utan intellektuella krav, vilket överensstämmer med delar av det motstånd som Elliotts teorier mött (Sundin 2003, s. 93).

I stället för att låta eleverna nalkas musikaliska objekt på det analytiska sätt som delvis är Elliotts kritik mot estetikbegreppet (Elliott 1995, s. 39ff) eller att försöka åstadkomma progression i färdigheter eller musikalisk förståelse väljer Birgitta att erbjuda eleverna ett urval av möjligheter att vara verksamma med musik (jfr Hanken & Johansen 1998, s. 87ff). I dessa aktiviteter betonar hon att den kulturella kompetens eleverna förfogar över ska tas tillvara. På samma sätt som rockmusikens kontext kan vara bandet och vännerna man spelar tillsammans med, arbetar eleverna i klassen i grupper och strävan är att musiken ska låta som ”verklighetens” förebild (Ruud 1996, s. 46ff). Birgitta är själv förtrogen med olika musikaliska stilar inom både populär- och konstmusik och vad som kan benämnas deras uppförandepraxis (Elliott 1995, s. 121). Men att pop- och rockmusiken dominerar beror dock snarare på att den fungerar väl i det musikpedagogiska sammanhanget, än av skäl som har att göra med musikens estetiska egenskaper (Ruud 1996, s. 34).

Elliott har fått kritik för att konsekvensen av hans filosofi i det musikpedagogiska arbetet leder till att musiken förblir i sin praktik och att den knappast tillför några nya perspektiv (Swanwick 1999, s. 23f). Birgitta prioriterar värden som ligger utanför musikens egenvärde och vill att eleverna ska tycka musik är roligt. För att kunna, och hinna, fånga deras intresse i en till timtalet kort kurs används musik som eleverna känner igen, musik som finns i deras dialekt, för att använda Swanwicks ord (ibid., s. 41). Dialog om och med traditioner, musikens betydelse för uppbyggandet av olika slag av kulturell identitet eller som politisk kraft får däremot stå tillbaka i detta processinriktade arbete.

Att Birgitta, trots samhörigheterna med Elliotts idéer, inte diskuterar föreställningen om det estetiska – som Elliott ägnar stor kraft åt att krossa – är knappast förvånande, eftersom det inte är ett begrepp eller en debatt som tillhör den musikpedagogiska vardagen (jfr Johansen 2003). Däremot är hon tydlig motståndare till att musik rankas högre, i ett hierarkiskt

tänkande, enbart för att den är tekniskt mer avancerad än annan. Inneborörden av Birgittas tankar är en kritik av den normativa och värderande betydelse som estetik kan ha (Edström 2002).

Varför musik är viktigt i skolan eller i människors liv är mer koncist uttryckt hos Birgitta, än hos Klara. Detta kan ha flera förklaringar. Klara menar att musikens uppgift är att kommunicera ”något” och att något alltid kommuniceras när musik framförs. Den mest uppenbara orsaken till varför hon inte konkretiserar detta tydligare – exempelvis genom skildringar av egna minnen – är att jag under Klaras och mina samtal inte lyckades komma åt denna dimension. Detta kan i sin tur bero på den generella svårighet det är att verbalisera emotionella erfarenheter av musik (Nielsen 1998, s. 127ff). De upplevelser Klara själv har haft då hon spelat inför andra eller varit på opera – och som kan representera det hon vill erbjuda eleverna – kan vara alltför privata eller betydelsefulla för att förmedla och översätta till förenklade, utslätade kategorier i ett otillräckligt verbalspråk (jfr Ruud 1996, s. 23). Ett tredje skäl kan vara att Klaras erfarenheter av musikens kommunikativa förmåga är just så som hon beskriver dem – ventilerande för såväl musikern som åhöraren – och att några fler ord för denna kraft inte behövs.

Klara motiverar sina undervisningsrelaterade val med hänsyn till den enskilde elevens behov. Genom att sammanföra föreställningarna om eleven i centrum, musikens kommunicerande förmåga och kursens innehåll, skulle jag vilja problematisera Klaras uttalanden något.

Diskussioner och idéer om en elevcentrerad pedagogik berör vanligen valet av innehåll i undervisningen. Utifrån barnets motivation, personliga egenskaper och kunskaper ska det innehåll väljas som är lämpligt för den fortsatta progressionen. Tanken om att den enskilda människans utvecklingsmöjligheter ska vara utgångspunkt för pedagogiska överväganden är ingen ny tes, den formulerades redan i slutet av 1700-talet och var betydelsefull under hela den period då den allmänna skolan byggdes upp (Nielsen 1998, s. 66f). Under 1900-talets första hälft uppstod den reformpedagogiska rörelsen i USA och Europa. Reformpedagogiken förgrenade sig i olika inriktningar och inrymmer även vad som benämns aktivitetspedagogik, men den ledande metodiska principen var att undervisningen borde utgå från barnets intressen och egenskaper. Istället för att ensidigt prioritera intellektuella värden, skulle skolan även ta hänsyn till estetiska, praktiska och sociala värden. Bland annat menade Dewey att elevens egen erfarenhet av teori – genom att aktivt experimentera och reflektera – var överlägsen en stor mängd teori, förmedlad av en lärare

på vad som var det traditionella sättet (Hanken & Johansen 1998, s. 191ff). I denna utveckling ansågs lärarens roll inte vara att forma barnet, utan att handleda och stötta. Ett ämnes egna förutsättningar och premisser kan i detta tänkesätt vara underordnade och mer essentiellt är vad barnet eller eleven själv upplever att hon har behov av (ibid., s. 74). I opposition mot en musikpedagogisk tradition där notinlärning, disciplinering och okritiskt tillägnande av traditionen, står en tvångsfri pedagogik där barns spontanitet, produktivitet och självrealisering prioriteras (Ruud 1996, s. 48f).

I Sandbergs (1996) avhandling förbinds lärares uttalanden om att ta elevernas perspektiv med att stärka deras självkänsla, utveckla den sociala förmågan och lusten att uttrycka sig musikaliskt. Det musikaliska urvalet är hos dessa lärare pluralistiskt och öppet, musiken betraktas enligt Sandberg främst som ett medel för den allmänna utvecklingen (ibid., s. 98f). Klaras tolkning av att sätta elevens behov i centrum betyder inte att den enskilde elevens intressen – egna musikaliska smakpreferenser eller fritidsengagemang – styr repertoarvalet eller undervisningsformerna. Repertoaren styrs av Klaras vilja att kunna och orka fortsätta med sitt yrke fram till pensionen och popmusik utelämnas även på grund av hennes eget svaga intresse för och få erfarenheter av musik inom detta område. Hon ser inte heller till elevens behov utifrån ett socialt eller politiskt samhällsperspektiv, där musik kan representera olika delkulturer och undervisningen kan tjäna demokratiska syften för att utveckla kulturell tolerans (Ruud 1996, s. 116ff). Kursens utformning – såväl beträffande det musikaliska materialet som arbetsformerna – bestäms huvudsakligen av målet att lära eleverna om musik så att de blir självständiga i sitt sökande efter musikalisk kunskap. Arbetet differentieras i någon mån beroende av elevernas förkunskaper. Bland annat inleds vissa kurser med att varje elev får berätta vad hon eller han vill ha ut av undervisningen och vilken roll musik kan förväntas spela i framtiden. Men variationerna gäller främst elever som går fördjupningskurser i musik. I ESV försöker Klara istället uppmuntra elever som redan kan spela ett instrument att pröva något nytt. Samtliga elever har emellertid rätten att arbeta i sitt eget tempo och utifrån sin egen ambitionsnivå.

Klara önskar också att eleverna ska kunna se sig själva i ett musikaliskt sammanhang och få erfarenheter av musikens kommunikativa potential.

När musik ges kommunikativa funktioner avses vanligen en socialiserande effekt. Exempelvis har Sandberg (1996) i sina analyser av lärares pedagogiska intentioner samlat lärare som har en kommunikativ syn på

musik i kategorierna ”musikalisk kommunikation och upplevelse” och ”personlig och social utveckling”. Lärare som betonar att låta eleverna komma i kontakt med, och kunna orientera sig i, ett varierat utbud av musik i samhället och få en förståelse för musik från skilda tider och kulturer anses betrakta musiken som ett uttrycksmedel. En dominerande drivkraft i den kommunikativa synen är att bemöta elevernas egna intressen där eleverna även ska få diskutera, uttrycka känslor och åsikter. Bland de lärare som framhåller den sociala utvecklingen sägs musikaliska aktiviteter exempelvis träna den sociala samvaron, självförtroendet och koncentrationen. På vilket sätt eleverna kan uttrycka åsikter och känslor, om det är *om* musiken eller *genom* musiken, vad det är som kommuniceras eller vem som kommunicerar diskuteras inte, men de här nämnda kategorierna förknippas båda med såväl den didaktiska positionen ”musik som medel” som med ”musik som mål” (ibid., s. 88ff). Även Ruud (1996) tar upp musikens roll i kommunikativa handlingar mellan människor och grupper i samhället. Musikens betydelse i socialiseringsprocesser diskuteras i detta sammanhang utifrån dess möjligheter att definiera eller utforma värderingar, där eleverna inte enbart mognar på ett personligt plan, utan även ges möjligheter att få ett förhållande till tid och plats (ibid., s. 26f).

De tankar Klara har om musikens kommunikativa förmåga skildras som ett sätt att genom interaktion dela känslor, avsikter och meningar. Musik anses ha förmågan att frambringa djupa emotioner – oavsett om den framförs i ett professionellt sammanhang eller av en amatör i det privata (jfr Macdonald *et al.* 2002, s. 1ff). Musik är ett sammansatt fenomen och musikalisk verksamhet av skilda slag kan bestå av både kognitiva och emotionella aktiviteter. Huruvida musikens strukturer är avspeglningar av människans känsloliv, som vi genom musikens unika möjligheter och med intellektets hjälp kan nå insikter i, som Reimer (1998) anser, eller om det är de utommusikaliska erfarenheterna som känslorna refererar till, är omdiskuterat. För Klara är dock inte avsikten att eleverna ska utveckla sitt känsloliv, vare sig genom att komponera, kondensera eller klargöra emotioner. Den kreativa potential hon trots allt menar att musik kan ha, ser hon även i språklig eller idrottslig verksamhet. Däremot är det hennes avsikt att eleverna ska slippa offentliggöra sina känslor, känslor som musiken kan få tag på och ge upphov till.

I fokus för de utvecklings- och kunskapsprocesser som Klara organiserar, är inte vad vi ytterst flytande kan kalla konstnärliga aktiviteter eller upplevelser. Undervisningsmaterialet utgör exempel på ett grundstoff, en baskunskap som är förutsättningen för vidare utveckling i musik. Det

viktigaste är inte att sjunga en viss sång och Klara bedömer inte värdet av ett visst innehåll utifrån existerande kulturprodukter eller normer. Men eleverna förväntas inte heller primärt ha användning av – eller färdigheter för – konstnärliga problem i betydelsen att komponera egen musik, träna på musikaliskt samspel eller frigörande arbetsformer som kan utveckla fantasin (jfr Nielsen 1998, s. 55ff). Istället kan metoderna och uppgifterna beskrivas som kognitivtekniska. Utifrån sånger och stycken som varken kan karakteriseras som esoteriska eller exoteriska – de är snarare att betrakta som ett lämpligt material för skolämnet musik – omsätts teori i praktik och eleverna tränar främst motoriskt på intellektuella problem (Sundin 2003, s. 96).

Klara är en välartikulerad lärare som legitimerar undervisningens uppdrag utifrån kursplan och betygskriterier (jfr Jank & Meyer 1997b, s. 69f). Samtidigt finns det i hennes argumentering och didaktiska val en spänning mellan förnuft och känsla, mellan det rationella och det irrationella som bekräftar tidigare anmärkningar om att dikotomier som musiken eller eleven i centrum och musiken som mål eller medel, är grova förenklingar (Sundin 2003, s. 109; jfr s. 68f). Klara menar att musik har med känslor att göra, att musik kan vara ”emotionella muskler” som både innehåller och uttrycker känslor (Nielsen 1998, s. 69). Men hon formulerar inte den expressionistiska idén om att musik uttrycker kompositörens känslor, inte heller att musik kan referera till utommusikaliska händelser. Musikens känslomässigt självreglerande förmåga ligger istället hos mottagaren och dennes behov och egna associationer. Musik kan vara en katalysator och Klara menar därför att stor hänsyn måste tas till elevens emotionella status.

Klaras uppfattning att hon har elevens behov i centrum ska med andra ord inte tolkas utifrån de reformpedagogiska tankarna om elevens livsvärld, frihet eller spontanitet. Inte heller är argumenten knutna till kultur, kulturarv eller socialisering. Jag vill påstå att Klara har en privatiserad syn på musikundervisning och människa, där de hänsyn hon tar till eleven snarare är av integritetskaraktär, än att elevernas intressen eller egenskaper får styra innehållet. Undervisningen består till stora delar av praktiska moment, men utgångspunkten och arbetsprocessen är intellektuell. Klara betonar musikaliska kunskaper, noter och övning framför kreativitet, lust eller social samvaro. För eleven erbjuds däremot möjligheten att upptäcka det kommunikativa verktyg musik kan vara.

Att jag väljer att kalla såväl Birgittas som Klaras mål med ESV-kursen för nyttobetonade, även om Klara på ett sätt har musiken i fokus, beror på att varken hon eller Birgitta talar om exempelvis musikens egen, inne-

boende kraft eller musikens betydelse i ett kulturhistoriskt perspektiv. Klara menar att samma möjligheter att finna de kreativa, estetiska uttryck och emotionella ventiler som är viktiga för henne personligen, för andra kan finnas i idrottsutövande eller litteratur. Vad hon själv kan uppleva när hon går på opera, sitter i salongen och låter sig ryckas med, kan för någon annan motsvaras av att stå på en fullsatt läktare under en fotbollsmatch. Den största pedagogiska "kicken" och stimulansen får Klara av att vara tillsammans med sina elever, vilka i musikämnet inte censurerar sig själva på samma sätt som i andra skolämnen. Även Birgitta talar om sina nära relationer till eleverna och deras inflytande på undervisningens innehåll, men fokus ligger i musikaliska samhandlingar där sociala förmågor och personlig identitet kan utvecklas och gemenskap uppstå (Ruud 1996, s. 96). Ingen av dem talar om den klingande musikens värde som ett egenvärde.

Johan

Johan är född 1960. Han är tillsammans med sina äldre syskon uppvuxen på ett lantbruk som familjen drev. Idag bor Johan i den medelstora stad där han studerade på högskolan. Han är ensamstående, men bodde en längre tid i kollektiv i det hus som han äger. Vartefter tiden gick började de övriga emellertid mer och mer betrakta sig själva som hyresgäster, vilket inte var vad Johan ville. Därför upplöstes kollektivet och Johan bor nu ensam. Johan är den enda av deltagarna i studien som inte har musikäroexamen. Efter gymnasiet arbetade han först ett år och därefter gick han mellanstadie lärarutbildningen. Under tretton år arbetade Johan på mellanstadiet, först enbart som klasslärare, men allt eftersom ökade antalet musiktimmar och de sista sju åren undervisade han enbart i musik. År 2000 fick han en musikärojänst på gymnasieskolan.

Johans berättelse följer de teman som jag föreslog i underlaget. Han gör inga större utvecklingar, vare sig emellan dessa teman eller i friare associationer. Texten är också relativt kortfattad och utan emotiva utbrott.

När vi träffas första gången en kylig och lite råkall höstdag 2001 möter jag en energisk och okonstlad lärare som utan tvivel har en viktig plats i kollegiet. Detta visar sig bland annat i matsalen och lärarrummet när flera lärare och skolledare förhör sig om mina syften och kunskaper om gymnasieskolan. Johan berättar utan förbehåll om orsaken till varför jag är där och kollegorna oroar sig då för om jag förstår skillnaden mellan att undervisa i Estetisk verksamhet och på Estetiska programmet. Jag

uppfattar det som att de vill vara säkra på att jag är tillräckligt insatt för att inte förringa det arbete som Johan gör. Under vårt samtal visar sig Johan vara en inte helt okomplicerad person att intervjua. Han är både öppen och sluten på samma gång. När samtalet rör undervisningen, musiksmak, politik eller teknik av olika slag flyter det lätt och Johan är allmänt sett rättfram och obesvärad inför mig. Samtidigt är han ovillig att utveckla frågor av mer personlig och sammansatt karaktär och flera gånger får jag en känsla av att det bara finns ett ”rätt” svar på min fråga eller inget alls. Ofta upplever jag att det är en renodlad intervju jag genomför, där Johan förväntar sig att jag ska ha en enkät med frågor som han kan svara ja eller nej på. De gånger han ”glömmer sig” och berättar lite friare stoppar han ofta sig själv abrupt, tittar på mina anteckningar och frågar ”var är vi?”.

Uppväxt, musikaliska erfarenheter och övriga intressen

Johan beskriver båda sina föräldrar som politiskt medvetna. I hemmet var alltid diskussionerna livliga och samtalsklimatet öppet. Han berättar bland annat att hans far var en av Sveriges första vapenvägrare. Detta ställningstagande var ingen ungdomlig idealism, utan fick konsekvenser livet igenom. ”Trots” att pappan är bonde har han aldrig använt vapen.

Han har aldrig jagat. Inte ens lånat en bössa för att skjuta en gammal katt. Det var det inte tal om.

Familjen är dock inte homogen. Johan berättar om kusiner som politiskt står långt ut på vänsterkanten – ”anarkister och syndikalister” – likaväl som kusiner som är egna företagare med politiskt konservativa åsikter.

Något kulturintresse i betydelsen att lyssna på och samtala om musik, gå på teater, utställningar eller liknande nämner inte Johan när han talar om uppväxten. Däremot musicerades det mycket i hemmet. Med värme skildrar Johan minnen av jular då hela släkten samlas, spelar och sjunger tillsammans.

I min omgivning så finns alltså min far som spelar fiol och kan sätta sig vid orgel och piano och spela lite psalmer eller sånger från sin ungdom. Han spelar lite gitarr också. Men ganska sällan. Mamma kan spela lite på piano också. Och det där har ju gett att spela någonting bör man och det hör till. Det är nog så i släkten överhuvudtaget. Starkt positiva minnen är alltså våra julfiranden. När vi på någon av juldagshelgerna, juldagen eller annandagen, träffar släkten – mostrar och fastrar och sånt – då plockar i stort sett alla med sig sina musikinstrument och man börjar från ena än-

den av Julsångboken och så spelar man. När jag var liten så var det min moster som satt där och spelade piano, men nu är hon gammal och skräpelig och i år var den generationen inte ens med. Nu är det jag som sitter där vid pianot och bläddrar fram nästa låt och alla hänger på och det kan vara 5-6 fioler och det finns såg och mandolin och gitarrer och resten sjunger och barnen dansar.

Johan sjöng i barnkör och började spela piano – eftersom hans föräldrar ville det – när han var ungefär nio år gammal. Syskonen tog privatlektioner i hemmet och under lågstadieåren fick även Johan undervisning av samma lärare. Vid tio började han ta pianolektioner i skolan. Men musik var inte något stort intresse under Johans barndom. Att lära sig spela piano var mer ”något som hörde till”. Han opponerade sig inte och beskriver att han gjorde det föräldrarna bad om.

Som ett lydigt barn gjorde jag som man sa, fast jag gjorde det inte bra. Så jag tyckte att det gick väldigt sakta fram och visst övade jag lite, men musiken tog aldrig tag i mig.

Ändå fortsatte Johan att ta pianolektioner tills han var omkring sjutton år.

Viktigare för det framtida yrkesvalet är åren på mellanstadiet som omfattar flera positiva erfarenheter. Då hade Johan en klasslärare som även var kantor och ledde barnkören i stadskyrkan. Johan började sjunga i kören och tyckte det var väldigt roligt. Han berättar hur mycket barnen tyckte om sin lärare och körledare. Inte minst han själv. Däremot beskriver han inte barnkören som främst en musikalisk aktivitet.

Jag tror inte att jag betraktade det som ... musik, liksom. Det är mer socialt, en ”gruppkänslimension”. Men alltså det var helt klart så också att jag sjöng starkt och klart och bra. Att jag fick positiv respons på det och bara körde på. Det behövdes nog inte mer än så för att det skulle vara trevligt. Jag lärde mig sånger och sångerna var roliga och så sjöng man bara på.

Attraktionen för musik – som musikanter och lyssnare – kom först under gymnasieåren. Men det var inte skolans musikundervisning som bidrog till det ökade intresset. Johan beskriver musikläraren som ”den oerhört gamla stammens lärare som var nära sin pensionering” och lektionerna bestod mest av musikhistoria och musikteori. Även om det inte var vad Johan hade önskat tog han både sång- och pianolektioner av samme lärare. Också nu övade han dåligt på läxorna och efter ett tag upphörde

pianoundervisningen och lektionerna ägnades mest åt sångteknik. Det som Johan helst kommer ihåg från gymnasietiden är skolkören och Lucia-tågen. Det var där han insåg att han klarade av att delta i svårare musikaliska sammanhang. Trots allt.

På gymnasiet var jag med i skolkören. Och där blev det... första kontakten med mer komplexa stämmor och jazz och så där. Skolkören var ganska bra. Det var ganska bra standard på den inser jag nu. För det var fyrstämmig kör, det var tenor och bas. Och dom jag satt med där i stämman, det var såna där musikdirektörernas barn, och jag hängde på och körde och upptäckte att jag hängde med! Ja, jag var ju verkligen pojken från landet – men jag fixade att vara med!

På sin fritid sjöng också Johan i ungdomskören i den frikyrka som han tillhör. Det var i det sammanhanget som Johan ”hittade rätt” i sitt pianospel. Ackompanjemangen till sångerna som kören sjöng var komplicerade och inget som Johan klarade av att spela efter noter. Men en vän visade hur man spelar med hjälp av ackordanalys.

Och genom olika sammanhang så utvecklades detta ackordspel, naturligtvis med stöd av den not- och spelkunskap som jag hade sen förut, men genom att *se* andra spela efter ackordanalys så började jag fatta hur det hängde ihop och sen blev jag pianist i vår ungdomskör och klarade av det.

När Johan upptäckte hur han på egen hand kunde utforska ackordspel och arrangering slutade han ta pianolektioner. Johan gick vid den här tiden med i en ensemble som bestod av kör och bleckblås och blev så småningom musikalisk ledare och skrev arrangemang för gruppen. Efter som han inte var teoretiskt utbildad fick han återigen hjälp av en vän. Kamraten – som gick på musikhögskolan – tittade tillsammans med Johan på arrangemangen, utvärderade och ändrade. Kamraten lärde också Johan ”spelknep”: till exempel i vilka register olika instrument låter bra och hur karaktäristiska slingor utformas.

Johans musikaliska utveckling har enligt honom själv framför allt skett från sjutton års ålder och framåt. Johan spelar förutom piano även lite trummor och elgitarr. Han var tjugotre år när han köpte ett trumset och på egen hand lärde sig hantera det ”hyfsat”.

Tillräckligt så att jag kan hoppa in i ett band eller någon kör som jag gjort någon gång. Elgitarr är ju någonting som – gitarr över huvudtaget – är någonting som jag jobbat på och använt i min undervisning.

Själv framställer sig Johan som en människa som ständigt prövar nya instrument, genrer och former för musikskapande.

Jag känner mig som en musikalisk vilde och har väldigt lätt för att gå in i nya genrer. Jag har inte så lätt för att tycka illa om musik. Ja, nu håller jag på med att lära mig att schratcha. Kan trivas ganska bra med t.ex. techno och rapmusik. Jag känner att det är spännande och intressant med det *nya*.

Den grundinställning av nyfikenhet som Johan framhåller i sitt förhållande till musik får honom att tala om genrer och musicerande i termer av "identitet" och "hävdelsebehov". Han har svårt att förstå hur vissa ungdomar kan *sträva* efter ett slags utanförskap.

Musiken i dag för ungdomar handlar så otroligt mycket om identitets-sökande. Så skulle man råka ha samma musiksmak som någon man inte vill identifiera sig med, så byter man hellre musiksmak än att acceptera att man kan ha samma tillhörighet som den här andra människan där det då inte stämmer med andra faktorer. Och det ... brrr ... det ger mig ... det är lite svårt för mig det. För jag har för lätt hållning till musiken jämfört med många andra.

Både som lyssnare och musikanter är Johan förhållandevis öppen till skilda genrer, men främst inom olika stilar av pop- och rockmusik. Själv förklarar han det med att hans eget lyssnarintresse vaknade ovanligt sent i livet. Han menar att han aldrig skaffade sig en tonårsidentitet genom att helhjärtat knyta sig till en särskild musikstil. Upp till ungefär arton års ålder var det framför allt syskonens musik som snurrade på skivtallriken. Det var först när Johan skaffade egen lägenhet som han började köpa skivor och hitta det han själv tyckte om. I början var det mycket jazz och fusion, men idag är det vanligare att han lyssnar på pop och tittar på MTV. Han är också förtjust i vad han kallar "kitchmusik": 70-talsdisco och Burt Bacharach.

Musik är för Johan "glädje". Det är att spela och jamma tillsammans med andra, utan höga krav på kvalitet eller prestation. För honom är det viktigt att kunna leka i sitt musicerande och det är också något han försöker förmedla till sina elever. Ett återkommande epitet som Johan ger sig själv är hantverksmusiker.

Jag är en hantverkare. En hantverksmusikanter! Jag kan spela allsångspiano som få. Helst med ackord framför mig och en melodi som jag får hjälp av. Men då kan jag få Taubevalser att svänga! Och jag kan spela rock'n'roll.

Men om man går över till att man ska ha ett *band* – och nu ska vi lira Clapton-låtar. Ja då hänger inte mitt uttryck med. Jaha, vad ska jag göra nu? För att det ska låta rätt? För om jag sätter mig själv och spelar samma Clapton-låt då kan jag göra någonting av det på pianot. Då kan jag göra trummorna och basen och lret. Men inte i ensemble. Där har jag min begränsning.

När vi samtalar om musiksmak berättar Johan om sitt bildintresse och hur det också påverkar hans förhållande till musik. Han talar om grupper som hans elever rekommenderat eller gett honom på CD:

Då köpte han Linkin Park och det är ju bra. Men sådan musik är mycket roligare att kolla på när man har videon. Så på MTV fastnar jag ofta för sånt och stannar kvar och lyssnar på hela ut. Men... man *tittar* ju på låtar. Och det är ju så. Ja, men jag är så pass *bild* ... Jag har ju hållit på med bildspel och komponerat musik till det och valt musik till det i min övre tonårsperiod, upp till 23–27 någonting. Jag har ju *aktivt* sysslat med bild-musik-kopplingen.

Johan har sedan de tidiga tonåren ägnat mycket tid åt fotografering. Han köpte som trettonåring en systemkamera och byggde ett mörkrum när han var fjorton. Vanliga motiv var natur och fåglar.

Jag var ute i skogen på nätterna när jag var tonåring. Jag åkte ut i skogen och smög på tjäder. Tjäderspel i gryningen.

När Johan var omkring tjugo började han göra bildspel och där korsades musik- och bildintressena. Fotointresset har levt kvar och Johan arbetar fortfarande med föreningen av musik och bild. Framför allt via digitala – oftast rörliga – bilder. Under våra samtal talar han länge och initierat om olika datorprogram för videoredigering.

Ja, det började med foto. (...) men för mig kommer det nog att gå vidare i video. Mer och mer. Jag har använt stillbilder till att sätta upp bildspel till körprojekt och musikalprojekt. Kört över scen och inne på scen och i rockbandet som jag var med i så hade vi bilder till låtar.

Johan har också sysslat mycket med annan teknik och har när våra vägar möts, en ljud- och ljusfirma som han drivit i femton år. Johan berättar att intresset för ljudteknik föddes ur hans egen frustration.

Jag tyckte att det lät för illa på konserterna! (...) Jaa, när man gick på rockkonserter och det var ju mycket som frikyrkokonserter då i 80-talets början. Det lät för bedrövligt. Folk visste inte vad de gjorde när de satt

bakom mixerbordet. Man hörde ju inte vissa instrument och sådär. Jag tyckte att det här är väl inte så svårt, eller så här svårt kan det väl inte vara tycker jag!? Sen prövade jag och insåg ju att det handlar mer om musikalisk uppfattning än om teknikapparaterna. (...) Så att producera musik så live, det var en kick! Oerhörd kick! Äntligen kan man höra vad folk *spelar!* Och så den respons som man fick från folk och av banden. Ja, jag skaffade grejer och började på att ge mig in i det.

Firman Johan startade blev framgångsrik och har arbetat med flera etablerade musiker och sångare, men under studiens gång har den avvecklats eftersom tiden inte räcker till. Ändå uttrycker Johan att han har sin musikaliska identitet som ljud- och ljustekniker. Han har sällan efterfrågats som musiker eller solosångare, men säger att om någon frågar vad han spelar och är bäst på, svarar han mixerbord. Det är i de sammanhangen som han "blivit någon" och känt att han har kunnat hjälpa till med bra lösningar och kommunicera med musikerna. Idag ägnar Johan fritiden åt "kyrkan, TV och sova". När det finns tid gör han gärna egna arrangemang och inspelningar av egen eller andras musik. Idrott har Johan inte ägnat sig åt över huvudtaget. Sportintresset sträcker sig till utförsåkning en eller två veckor per år. När vi samtalar om fritidsengagemang skämtar han om sitt avsmnade naturintresse:

Jag är ute en del idag också. ...[lång paus] På krogen!

När han blir lite mer allvarlig säger Johan att många av hans fritidsintressen och möjligheten att skaffa familj "slagits sönder" av allt frilansarbete som ljud- och ljustekniker. Genom att dubbelarbeta som lärare och tekniker har han varit upptagen både vardagar och helger.

Johan ägnar en stor del av våra samtal till att tala om ideologier. Han utvecklar gärna sina tankar om hur han ser på människan och samhället och berättar om flera perioder i livet där samtalet har varit ett viktigt inslag. Själv har han brottats med hur han ska kunna förena sina moraliska ställningstaganden med ett liv som också tillåter glädje.

Det är ju ett splittrat liv man lever. Nåt annat tror jag inte är möjligt i vårt samhälle idag. Alltså att leva ett käpprakt ideologiskt, etiskt, moraliskt korrekt liv mot sin egen trosuppfattning. Tror jag inte är möjligt. Det finns inte så mycket kvar man kan göra då. Det blir sån asketism och sånt självömkande. Och då har jag ju valt att på dom flesta punkterna ta till mig livsglädjen. Köra motorcykel, cabba ner bilen och såna där saker. Som jag drog mig för länge i mitt liv. För det var alltså efter 30-årsaldern. Jag *tror* inte att detta är konventionellt 30-årskrisbeteende. Ja, det vet jag ju inte. (...) Snarare en ideologisk uppgörelse med mig själv. Ju gladare

jag är, desto mer kan jag tjäna min omgivning om jag nu ska omskriva det till någon slags övrig hållning. Och det är inget farligt att bli euforiskt lycklig ibland. Nej.

I samband med att vi talar om Johans syn på livet, människan och musiken börjar vi prata om vad musik *är* och på vilket sätt musik är viktigt. Johan återkommer flera gånger till begreppet hantverk när han vill beskriva sin uppfattning. ”Musik” förefaller initialt vara ett okomplicerat fenomen.

Ja, det är väl inte så svårt! [skratt] Det är en oerhörd massa hantverk! Och känslotolkande. Det är kommunikativt i grunden. Det är ganska ... enkelt. Ja.

När jag följer upp med en fråga om han menar att musik är hantverk eftersom det är något man *gör*, betonar Johan musikens emotionella aspekter starkare.

Näe, det [att musik är hantverk] vet jag inte om jag har sagt. Jag känner mera att musik är ju det odefinierbara som gör att man får känslor ... Som inte kommer av något annat, då. Just det när musiken kommer. Och vad som går att skilja ut – om känslorna skapas av musiken – är kanske ofta man inte kan veta.

Jag envisas och använder hans egna ord: ”någon form av kommunikation, ändå?”

[lite trött:] Jaa! Men OK, ja. Ja, då upplever man att andra människor har upplevt samma sak!

Johan menar att musik kan kommunicera känslor som fler än han själv uppfattar. Kanske för att förklara för mig hur han tänker, exemplifierar Johan med en händelse som inträffade under en turné. Johan arbetade som ljudtekniker och hörde samma program kväll efter kväll. På repertoaren fanns en musikallåt som framfördes tekniskt kompetent av en välrenommerad jazzmusiker, men för Johan är inte det nog.

Då kan jag somna och gå hem. Hur bra det än är... Men det *är inte* bra. *Men!* På sista spelningen så ryckte han upp sig! Och då spelade han samma låtar så man... [förvånad:] Men nu är det ju bra! Så jag vet inte om han var trött på låtarna också och så på sista giget ville han bara markera var skåpet står. Och jag vet inte riktigt vad som skiljde sig. Tekniskt spelade han ju lika bra hela tiden.

Musik beskrivs också som ”absolut”. Johan menar att mycket – till och med undervisning – i viss mån kan effektiviseras, men att det inte är möjligt att rationalisera musikupplevelser. Han jämför med en bild som kan betraktas i tio sekunder eller tio minuter. Ingen kan påstå att du inte sett den efter endast tio sekunder, medan till exempel Ravels Bolero är slut först när lyssnaren hört hela stycket.

Men ett arton minuter långt musikstycke kan man inte säga att man har hört efter tre minuter. Det *går inte!* Det är oöverstigligt! Du kan inte! Det är så grymt! (...) Snabbspolar du på mitten så har du liksom dödat grejen [skratt]. Det är väl kul!?

Att vara lärare

Johans minne av varför han ville bli lärare är vagt, men handlar om den roll en lärare kan ha i samhället. Förebilden var Johans mellanstadielärare som förutom att han var lärare och kantor också var ”allfixare i bygden”, en person som Johan kallar för ”folkskollärartypen”. I mellanstadielärararbetet såg han också möjligheter att få hålla på med flera ämnesområden som han själv var intresserad av.

Teknikintresserad på mellanstadienivå är jag ju. Och den typen av NO-undervisning som man kör på mellanstadiet, det tycker jag är kul. Koppla sladdar och lite optik och lite rymden och lite enkel exkursion. De ska ju inte kunna alla arterna. Men jag har ju varit ute och skådat fågel i min ungdom och sådär.

Till bilden av vad en lärare är, hör både att yrket har flera ”utvägar” och att skolan formar framtidens vuxna.

Det tror jag att jag tänkte på. Som artonåring hade jag väl för mig att det finns folk på alla möjliga ställen i samhället som någon gång varit lärare. Och det fanns i huvudet också. Politiker kanske, eller om man skulle vilja syssla med något kyrkligt, vilket inte alls var främmande för mig på den tiden – det kanske det inte är nu heller – ja, i tonåren hade jag pastorsidéer ibland. Men människor är det definitivt. Och sen har ju då... pedagogiskt arbete och människosyn blivit viktigare och viktigare för mig. Fritt skapande som idé. Kulturens kraft i samhället.

Johan förtydligar sina tankar om ”kulturens kraft” när vi längre fram talar om målet med undervisningen i ESV. Intresset för pedagogiskt arbete – hur det kan bedrivas och vad det syftar till – vaknade tidigt och Johan illustrerar med ett dåligt minne från sin egen högstadietid. Han

skildrar läraren som ”kaotisk” och med en undervisning på ”pedagogisk nollnivå”.

”Det är från *den* raden till *den* raden *den* sidan.” Och sedan förhörde han på det. Nästa lektion var det genomgång av texten, från *den* sidan till *den* sidan. ”Dom nya raderna!” *Den* sidan och sedan kör vi. Sedan var det prov efter några gånger. Genomgång och nya sidor. Han var på väg *bort*, alltså.

Ett annat, dåligt minne är den musikundervisning som gavs i lärarutbildningen. Enligt Johan var den en ”katastrof”. Metodikundervisningen var utmärkt, medan instrumentalundervisningen inte alls lyckades förbereda de blivande lärarna. Johan säger att han idag lär sina elever mer i ESV-kursen på ”fyra lektioner” än vad hans klasskamrater lärde sig på hela kursen i lärarutbildningen. Enligt Johan ”lurades” studenterna att välja musik med löfte om att få lära sig spela ett instrument, men ganska snart upplevde de frustration och begärde sänkta krav på kursen. Ansvaret låg dock inte enbart på lärarutbildningen, utan också på studenterna som inte övade och trodde att det bara var att ”gå dit”. Johan själv blev uppmanad att tentera av musikkursen, eftersom lärarna hade så många andra studenter att hjälpa. Vid ett par tillfällen försökte han också utan framgång få hjälp med arrangemang han skrivit.

De starkaste avtrycken från lärarutbildningen står studiekamraterna och de debatter som fördes för. Samtalen var framför allt politiska, medan kulturens plats i skolan inte diskuterades alls.

Det var en grym blandning! Det var [namn på flera, äldre, människor som arbetat utomlands]. Någon SKP:are, totalvägrare, visionärer och... Det var fantastiskt! Och detta var naturligtvis en utvecklingsmältdegel som var superb. Och där fanns drivna liberaler, någon jobbade för folkpartiet efteråt. Och han låg verkligen på. Det var ofta sådär, det var ofta en politisk kunskapsdebatt på våra lektioner. Och politisk historiesyn och ekonomisk historietolkning och Marxistisk historiesyn. Och då blev det ju mycket debatt omkring sånt. Och där satt jag som en liten fjärt! De *vana* debattörerna var ju inte lätt att komma in ibland. Men dom var rätt sköna typer. De var trevliga och ärliga. Sånt gäng! Jag vet att jag har sagt många gånger att mycket av min lärarutbildning den pågick mellan lektionerna och på fiken. Och det är ju därför lärarutbildningen, det är ju inget man egentligen märker att man utbildar sig till förrän man är färdig! Man förändras så pass i synsätt och inläring och en massa saker under dom åren, tror jag.

Den uppfattning som Johan har av hur mellanstadielärare ser på musikämnet är inte att de odelat saknar förståelse för ämnets betydelse. Visser-

ligen talades det aldrig om att ”låta kulturen genomsyra vardagen” på utbildningen. Men Johan anser också att många av hans tidigare kollegor helt enkelt tycker att det är svårt att undervisa i musik, att lektionerna kräver omfattande förberedelser och stor hantverksskicklighet. Under Johans år som lärare på mellanstadiet såg han själv till – ”så det bara visslade om det” – att skolan arbetade mycket med projekt inom musik, bild och drama. Flera år i rad kombinerades undervisning i lokalhistoria med sceniska projekt.

Efter tretton år på mellanstadiet sökte Johan sig till gymnasieskolan 2000, dels för att möjligheten dök upp, dels för att han ville pröva och få användning av sina – bland andra musikaliska – kunskaper bland äldre elever. Han är inte utbildad musiklärare, men med sin lärarexamen och långa erfarenhet är målet att han ska kunna få lokal behörighet. Under den tid vi har kontakt annonseras tjänsten ut och av flera sökanden blir det efter fackliga förhandlingar Johan som anställs på ett tidsbegränsat förordnande. Johan undervisar förutom i ESV också i sång, kulturhistoria, studioteknik, skolkör, webdesign och multimedia.

Den skola Johan är anställd på är en av fyra gymnasieskolor i kommunen och har både yrkes- och studieförberedande utbildningar. En relativt stor andel av de omkring 1300 eleverna har invandrarbakgrund. Skolan erbjuder estetiskt program, men endast med inriktningen bild och formgivning. Byggnaderna är gamla, men om- och tillbyggda under andra halvan av 90-talet. Renoveringen är påkostad och har resulterat i en arkitektoniskt ovanlig skola, vars inre formgivning är skapad av mycket trä och varma färger. Avsikten var att husen skulle användas till ett företagscentrum och Johan tror att de därför kostades på lite extra.

När jag är på besök slås jag inte enbart av den fysiskt ombonade miljön. Även psykosocialt känns skolan intim och vänlig. Under den skoldag jag tillbringar på skolan, blir jag flera gånger tilltalad spontant av intresserade lärare, elever och skolledare. På lunchen är diskussionen livlig och hög om bland annat friskolors vara eller inte vara.

Musikinstitutionen består av en stor musiksals och tre grupprum. Ett grupprum fungerar som studio med hårddiskspelning, ett rum är en mer traditionell replokal och det tredje grupprummet används som kombinerad pianostudio och digitalt ensemblerum. I det sistnämnda rummet finns det även datorer och karaokeutrustning. Institutionen innehåller mycket teknisk utrustning och både denna och instrumenten är genomtänkt placerade. Från musiksalen är det möjligt att direkt göra avance-

rade inspelningar, utan omkopplingar. Eleverna kan även göra enklare inspelningar på någon av de portabandspelare som finns i rummen.

I musiksalen kan den elev som vill arbeta med DJ-teknik och öva sig i att mixa låtar, schratcha, göra loopar med mera. Under en av de lektioner som jag besöker presenterar Johan utrustningen för en grupp elever och visar vad som är möjligt att göra. Han demonstrerar tekniken genom att göra en inspelning över åtta takter på flera spår med i stort sett enbart rösten och hans fantasi, tonala och rytmiska säkerhet imponerar på både eleverna och mig.

Eleverna är vana vid att arbeta självständigt och samtidigt med olika klingande verksamheter. Det märks till exempel genom att de när arbetet startar efter en gemensam inledning, rutinerat tar fram det material de behöver. Alla vet vad de ska ägna sig åt, var instrumenten finns och några frågar efter öronproppar. I musiksalen finns det gott om skriftligt material: böcker, tidningar, visböcker och noter. Det råder vad man skulle kunna kalla en kreativ oreda, vilket inte verkar störa eleverna som enkelt hittar det de behöver.

Johan betraktar sig själv som lärare – inte som ljudtekniker – och trivs lika bra på gymnasiet som han gjorde när han arbetade med yngre barn. På mellanstadiet fick han användning av sin ämnesbredd, det allmänna intresse han har av att pröva nya saker, även om han sällan fördjupat kunskaperna genom formella studier, men på gymnasiet finns elever som är mottagliga för de erfarenheter han skaffat sig i skilda sammanhang. De musikaliska brister Johan anser sig ha, tror han är ett skäl till varför han trivs. Han menar att han kan uppskatta elevernas musicerande på en rad olika nivåer och i åtskilliga avseenden, på samma sätt som han uppskattade nybörjarband när han arbetade med att mixa ljud.

Jag känner ljudtekniker som inte står ut med å köra såna här... De lider alltså av att höra rockgalorna när tonårsbanden kör det ena efter det andra. Men jag kan få hyfsade kickar av dom! Oj! Va' coola dom var. Dom spelade bedrövligt, men va coola dom var. Ja, eller nåt. Vad *kul* dom hade!

Johan har inte undervisat i den ”gamla gymnasieskolan”, men tror inte att den breddade rekryteringen har gjort så stor skillnad för hans ämne.

Ja, ämneslärare... Det är tungt, eftersom gymnasieskolan har gått ifrån – på sju år eller någonting – från att ta emot... Hur många procent var det? 40? Till 95. Och det är ju inte helt enkelt. (...) Jag tror inte att det skulle spela så stor roll i det här fallet.

I sammanhanget nämner Johan gruppen av elever med annat än svenskt, etniskt ursprung. Han berättar att han känner igen många av eleverna sedan tidigare och att skolan generellt sett har ett positivt klimat. Det problem han märkt – både i undervisningen och på rasterna – är att det finns tendenser till segregation. Under Johans första år som musiklektör på skolan var han inte tillräckligt uppmärksam på denna risk och de ”invandrare” med annan eller mindre musikalisk erfarenhet blev en börda för övriga elever när de arbetade i små ensembler. Erfarenheten lärde Johan att styra både gruppindelning och repertoar mer och menar att han allt eftersom lyckas samordna både individer och olika nivåer allt bättre.

För att beskriva de mål han har med ESV-kursen använder Johan företrädesvis de två begreppen ”utvecklingsrum” och ”livslångt lärande”. Efter kursen ska eleverna förstå grunderna för musicerande och ha klart för sig hur de kan gå vidare på egen hand. Johan säger att eleverna ska upptäcka sin musikaliska förmåga för att få möjlighet att använda sig av den senare i livet. När och om de vill. Han ger olika exempel på situationer då eleverna kan få glädje av det de provat i kursen. I det privata livet kanske någon vill kunna sjunga och spela med sina barn, på en kommande arbetsplats kan det innebära möjligheter att delta i sociala sammanhang.

”När du börjar på en arbetsplats så kommer det förr eller senare vara någon som frågar [fniss] ’ska vi bilda ett band?’ Så ska du kunna säga ’jag vill va’ med’. Och du kanske t.o.m. kan ta det instrument som blir över om du är riktigt kaxig!” Sådana saker pratar jag om.

Kunskapen som eleverna ska få med sig bildar en bas för deras självförtroende i det framtida yrkeslivet. Det behöver inte vara så avancerat som att spela i ett band, utan kan handla om vardagliga saker som att våga tala i mikrofon. När någon till exempel ombeds ”gå upp och presentera någonting på firman” vet hon eller han hur rösten låter i högtalarna. En annan viktig aspekt av elevernas framtida yrkesroll är att ESV-kursen möjligen kan ”infiltrera” samhället. Johan anser att ”det där året på gymnasiet” kan vara avgörande eftersom inställningen till kultur förändras hos de elever som själva får praktisk erfarenhet av exempelvis musik. Genom att ”sätta spår” hos den som om tjugo år arbetar som politiker eller VD kan förståelsen och stödet för kultur öka och breddas.

Alltså den som en gång har spelat lite bas kan inte komma tillbaka till innan man spelade lite bas. Och sen. Efter det kan dom inte låta bli att

titta på den och dom kan inte låta bli att höra om dom kan *höra* basen. Och sen är det *kört* för dom! (...) Ja, det säger jag till dom också: ”Minns ni hur det var innan ni spelade? Ni vet att ni lyssnar mer efter instrumenten nu? Vet ni hur ni hörde på musik innan? Det går inte. Det är omöjligt att backa! Det är *helt* förstört. Jag har förstört nåt för er.”

Även om dessa syften är tydligt uttryckta i Johans resonemang om sitt pedagogiska uppdrag som lärare i musik, tvingar han aldrig eleverna att exempelvis pröva att tala i mikrofon. Han gör inga scheman eller listor som han bockar av, men kontrollerar ibland med hjälp av handuppräckning hur många som försökt sig på det ena eller andra. Johan menar att hans kunskaper, redskapen och instrumenten finns tillgängliga. När kursen är slut har de flesta, av egen vilja, prövat det mesta. Målen som Johan har med kursen, hänger starkt samman med hans tanke om att människors förmågor inte ska förspillas.

Att individen kan göra *nästan* vad som helst. Att alla... Man kan inte *veta* vilken begåvning man har inom sig. Förrän den är prövad. Och sen är det väl också den människosynen att – som liknelsen med han som gav två pund och tre pund och fem pund – att dom ska inte grävas ner. Det ligger moral i det! Att det är en gåva du har. Se till att den berikar dig och din omgivning. Och det är liksom något som jag försöker predika då alltså. (...) Men det har jag väl sagt? Att varje människa har sitt självskrivna värde. Utan att behöva säga dom orden. För det blir så patetiskt om man säger så. Men värdet ligger i att alla kan!

Dessa frågor om grundläggande värderingar för över samtalet i en mer politisk riktning där Johan berättar om sina egna åsikter, erfarenheter från hemmet och lärarutbildningen, vilka presenterats tidigare i detta avsnitt. Han försöker själv avrunda genom att säga: ”det blev mycket ideologi på en gång, det här.” Men därefter påpekar han att vi inte har sagt något om skillnaden mellan killar och tjejer i undervisningen. Johan vill framhålla att han är medveten om problemet och att han anser att skolan skulle kunna ta ett större, medvetet ansvar redan från de tidiga skolåren. Själv har han än så länge inte arbetat mer aktivt med frågan än att uppmuntra tjejerna att spela ”typiska killinstrument”, som exempelvis elgitarr och trummor. Som Johan uppfattar det finns det flera orsaker till skillnaderna i instrument- och genreval, där den främsta är bristen på kvinnliga förebilder.

Vad som *inte* är möjligt att göra i ESV-kursen, är att ”trycka i” eleverna spelkunskaper. Problemet är dels att kursen är alltför kort för att lära ut mer än det grundläggande. Den främsta orsaken till varför inte alla elever

får med sig det Johan skulle önska, är emellertid att de ännu inte är motiverade. Därför vill Johan lägga en grund för ”livslångt lärande” där eleverna inser att all den kunskap som finns, tänkbar att ta till sig, kräver ett personligt engagemang. För att få eleverna att förstå att de själva har ansvaret och möjligheterna, brukar Johan berätta om sin egen väg in i musiken.

Oftast är det väl så att jag inte är den smartaste människan i den här lokalen. När jag undervisar. För att jag råkar kunna hantverket, alltså. Jag har ju övat på det 20 år mer än dom. Och om jag säger till dom att trummor började jag spela när jag var 23 och när jag var 16 så kunde jag inte spela ackord. ”Jaha!” [tänker eleverna]. Så får dom nåt att tänka på! Det var då det gick loss. Det var då jag började bli intresserad. När jag var 23 kunde jag inte göra det här: [visar beatkomp]. Men tre veckor senare kunde jag det!

Eftersom tiden är knapp är det sällan möjligt att hinna diskutera elevernas musikaliska ideal eller arbeta med att de ska nå dessa musikaliska uttryck. Johan säger att han oftare ”undervisar ner” eleverna, än försöker få dem att spela tekniskt svårare saker när de arbetar med en låt. Återigen beskriver han hur hans egen musikaliska förmåga bidrar till att glädjas med elevernas – ibland små – framsteg.

Sen har vi någon trummis: ”om du kanske kan byta till ride i refrängen så blir det här roligare!” Ja, men det är ju det! Alltså då är jag nog lycklig! I min låga uttrycksnivå. Alltså ”dumbs have more fun” nästan. För att lyckas dom byta till ride i refrängen så kan jag bli glad! Och det handlar inte om att man spelar rätt flamslag eller att ”nu gör du triolfill här på hi-haten” [gör en rytmiskt avancerad liknelse med rösten]. Utan det är snarare att jag säger till dom: ”lägg av med det där! Det funkade inte. Det svänger inte.” (...) men jag säger det *inte* till någon som sätter sina grejer! För så mycket professionell musik sysslar jag ju med att jag vet var nivåerna ligger.

Att kursen genremässigt enbart ägnas åt olika former av pop och rock bekymrar inte Johan. Han säger att det är det han hanterar bäst och att det finns tillräckligt mycket musik för att ändå ge en viss bredd. Skulle någon elev vilja pröva något annat är han också öppen för det. ”Det blir vad det blir”. För att fördjupa elevernas kunskaper satsar Johan istället på att ge dem musikteoretiska insikter. Knutet till vad som görs på sång- och spellektionerna arbetar eleverna med både grundläggande notkunskap och svårare ackordanalys. Ambitionen är att eleverna ska kunna använda teorin i det praktiska musicerandet.

(...) tonika, subdominant och dominant. Jag kör en grundkurs. Att dom ska veta var tonerna ligger på notsystemet, vad tonerna heter. Som alla ska gå igenom. Att försöka skriva en skala. I given tonart, med förtecken på rätt ställen. Vilket långt ifrån alla klarar. Och att skriva ut en treklang. Ja, det är kopplat till spelet. För att kunna använda det. Och sen har jag ett prov. Där ligger det också att analysera ett utskrivet ackord. Alltså det står i noter och dom ska skriva analysen. Inte formanalys. Utan om det står D7 +9. En hel del fixar det!

Konkret är ESV-kursen upplagd så att alla elever först får ”verktygen”: Samtliga spelar något ackordinstrument, lär sig några toner på bas och något trumkomp. Efter det följer en period där eleverna i grupper arbetar med att göra covers på låtar som de själva valt. När låtarna har redovisats försöker man tillsammans ”få grepp om” vad som gjorts musikaliskt genom lektionerna i musikteori. Som inledning på ett skapande avsnitt jobbar man därefter med svensk hip hop då eleverna bland annat får skriva egna texter. Kursen avslutas med ett längre block där det vid sidan av de egna låtarna också ges möjlighet att fördjupa sig på något instrument.

Där man får göra låtar, göra texter *och* gå lite mer på djupet på ett av instrumenten som man väljer. Och då är ju etapperna: först grunder, ensemblen – breddning är ledorden – genrebreddning och sedan ge dem redskap. Teoridelen och det andra är ju redskap för att sedan få dem att förstå att musicerande är ett livslångt lärande.

I den avslutande delen av kursen – då eleverna gör egen musik – används inte enbart ackordinstrument, bas och trummor. För att befrämja elevernas musikaliska utveckling har Johan köpt in en DJ-utrustning som han anser passa utmärkt i det skapande avsnittet. Han är själv ingen fullfjädrad artist på området, men kan tillräckligt för att visa eleverna.

Men jag uppfattar det ju som ett instrument. Alltså att spela det som ett rytminstrument. Det är ju så det är. Man märker ju när man provar, att det här är outtömligt! Det är som att börja spela fiol. Alltså, var finns stoppet? Alltså, första tonerna som man tar är lite falska. Men om ett par år så kanske jag kan börja hantera det något sänär. Om jag skulle öva några timmar om dan. *Så* häftigt. (...) Och dom kör verkligen låtar! Och bygger upp låtar på det sättet. Remarkable! (...) Jag lyssnar och ser hur dom gör och provar lite själv. Jag är ju sämre på det än att spela gitarr och trummor. Men att jag har köpt in det är väl för att det är väl, vad ska man annars... Ja, om jag skulle ha skaffat något annat, vad skulle det vara? Som befrämjar musikalisk utveckling så kändes det nära tillhands. För att det är ett nytt musikinstrument. Man kan använda det på det sättet. Kreativt och musikskapande.

Även olika datorprogram finns tillgängliga för att skapa egen musik. För de mest oerfarna använder Johan oftast en billig utgåva av eJay: Markoolio edition. Programmet innehåller färdiga musikaliska byggstenar som användaren kan flytta om och skapa sin egen låt – i valfria stilar som ballad, techno eller house – med. Att eleverna inte själva måste spela in musiken oroar inte Johan i någon högre grad. Han lyfter istället fram den lycka som eleverna känner när gjort sin egen musik.

Senast här i veckan var det någon som tyckte ”vilken *bra låt* jag har gjort!” Javisst, alltså. Jättefräckt intro och bra uppbyggnad. Bra stil. Han var så nöjd. Han hade inte riktigt väntat sig att han skulle fixa det. Det märktes. Men det märktes också att han hade en väldig musikalisk insikt. Och då är detta grymt. Det blir något. Helt plötsligt så: ”Jaha, jag behöver inte kunna spela för att göra bra musik. Jag är i himlen.”

I ESV-kursen ingår ingen musikhistoria och det är inte heller något som Johan förmår utveckla skälen till. Självt är han intresserad av både konst- och musikhistoria och undervisar på Estetiska programmet i kulturhistoria.

Som redan framgått varierar Johan storleken på undervisningsgrupperna beroende på innehållet. När eleverna arbetar med sång och spel förflyttar han sig mellan grupperna, går dit han blir kallad och stöttar där det behövs. Även i andra – mer valbara – inslag erbjuder han sitt kunskande till dem som vill.

Ok, här finns det människor som är mottagliga för den typen av kunskaper som jag sitter inne med. Då ska dom inte behöva fråga om detta. Dom ska inte behöva *gissa!* Som idag: ”Vill ni veta hur en portastudio funkar? Är det någon som vill lära sig spela rytmiskt på gitarr? Är det någon som vill lära sig hitta ett nytt trumkomp? Så säg till!” För då hoppas jag att jag i det läget har fått motiverade elever och jag har fått omotiverade elever att försvinna.

Johan säger att alla elever ska pröva grunderna i de olika kursinslagen, oavsett om det handlar om spel eller musikteori. De elever som därefter inte vill lära sig mer om till exempel gitarrspel kan istället arbeta med ett nytt instrument eller spela tillsammans med andra. För de elever som har lust att fördjupa sig i musikteori, lära sig göra egna inspelningar eller utveckla sitt gitarrspel driver Johan upp tempot. Han övergår också från att arbeta stöttande och handledande till att tala om ”hur det ska vara”.

Och i *det* läget är förmedlingspedagogik det optimala. Japp! Det är klart att det finns ett led av självbestämmande då också. Men då har jag också...

För det finns en stor risk att den begåvade – för att hänvisa till det jag pratade om innan med den inneboende begåvningen och möjliga förutsättningar – den begåvade väljer bort innan den prövat av kanske – rent ut sagt – dumhet! Men, genom att man blir tvingad att pröva kanske man upptäcker sin begåvning. Och då blir man helt plötsligt intresserad av nästa steg. Man fick en kick av den första nivån och för den som är sugen kan man pressa in oanade kunskaper på otroligt kort tid. Alltså i en skärpt hjärna. Så det är bara att trycka. Så. In med det!

Johans ambition att eleverna ska få möjlighet att upptäcka oanade förmågor kan också ställa till problem. Han uppmuntrar eleverna att pröva nya saker och instrument eftersom det på sikt kan vara roligare. Är eleven redan väldigt duktig på gitarr kan det vara klokt att i kursen pröva något annat. Johan brukar hålla ett av sina ”tal” där han försöker förklara för eleverna att det är sista chansen att bredda sig och att de ska tänka längre fram. Samtidigt säger han till mig att det kan ge honom svårigheter vid betygsättningen. Eftersom kriterierna är mål- och kunskapsrelaterade funderar han ibland på om hans råd har gjort att någon elev missat en möjlighet till MVG.

Och sedan är det ju svårt. Det är lite svårt att bedöma. Man vill även väga in spelskicklighet i betygsättningen. Svårt att bedöma någon som går från en nybörjarnivå, men kanske har potential. (...) Och är man så himla bra på ett instrument, så brukar det ofta visa sig i *förståelse* av *hur* man fungerar på ett annat instrument. Genom att dom har *insikter* i hur musiken hänger ihop. Så den bedömningsgrejen brukar ordna sig ändå.

Johan engagerar sig mycket i betygsättningen och hur den ska gå till. När halva kursen gått har han ett enskilt samtal med eleverna. Han vill att de ska veta hur han uppfattat deras insatser så långt och vad han ser för möjligheter och behov inför den avslutande hälften. I samband med kursstarten visar han också eleverna betygsriterierna, gör lite grova tolkningar av dem för att på så sätt förklara varför det är skrivet som det är.

Men det här, alltså det är ju fantastiskt. ”Eleven använder något estetiskt uttrycksmedel på ett personligt och kreativt sätt.” ”Ja, jag kan spela mungiga med wah-wah-pedal”. ”Eleven värderar, granskar och bedömer” ... bla bla. ”Ja, det här var ett *synnerligen* intressant ljudfenomen. Jag är mycket nöjd”. ”Eleven motiverar val av uttryck”: ”Ja genom att välja mungiga och wah-wah-pedal så har jag förankrat detta medeltida instrument i dagens samhälle”. Ja! MVG! Ja. Men så lätt får det inte, va! Men så kan man tolka det. Jag läste den för eleverna och gav sådana exempel. Alltså. Så här kan man säga. Men så dumt är det inte! För det måste skrivas så här för att fungera på bild, musik, drama och dans.

För att få eleverna att reflektera – ett uttryck som återfinns i betygskriterierna – ombeds de skriva dagbok över sina insatser och upplevelser under kursen. På så sätt får eleverna chansen att demonstrera ”struktur” och kritisk granskning. Johan är noga med att påpeka att begreppen inte får handla om ”löst tyckande som dyker upp här och där”, utan vill att det ska vara genomtänkt. Av elevernas dagboksanteckningar ska det bli en rapport som lämnas in vid en bestämd tidpunkt. Ett skäl till denna uppgift är även att Johan vill kunna ”verifiera” olika elevers insatser mot varandra, på ett sätt som han kan se.

Mer övergripande svårigheter som Johan upplever handlar förstås om hans anställning. Problemet handlar inte enbart om hans egen trygghet, utan likaså om svårigheterna att arbeta och planera långsiktigt. Något som Johan skulle vilja införa på skolan är en övergripande kulturplan, en plan som ser till att varje årskurs årligen ”drabbas” av något kulturevenemang. Hittills har det inte funnits någon sådan skriven och Johan tycker att skolan slösar med de resurser som finns. Vid ett besök av en känd musikgrupp var aulan inte ens halvfull. De elever som ville gå dit kunde göra det, men det fanns inget obligatorium.

Då ska ju stället bara fyllas! Det ska ju beordras! Ja, självklart! Men, ja där ser du! Det är lite samma... kulturaspekter. Men sånt går inte att *ta i* förrän man är varm i kläderna och inne i det.

Johan uppfattar att både skolledning och kollegor är positiva till musik och ser möjligheter att utveckla ämnet. Själv skulle han gärna arbeta mer med musikteater på liknande sätt som han gjorde på mellanstadiet. Men återigen – att inte veta hur länge arbetet finns kvar förorsakar handlingsförlamning.

I år har jag inte ens – ja, jag blir så frustrerad av detta jobb, detta jobbproblem – jag har inte ens drivit det.

Inom en femårsperiod hoppas Johan emellertid att han har fått möjligheter att initiera motsvarande projekt som de han berättar om från åren på mellanstadiet. Vid flera tillfällen där arbetade eleverna med musikaliska iscensättningar kring olika ämnen som exempelvis miljö, natur och historia.

Och jag gjorde musiken, jag gjorde det *i* min tjänst, så att säga. (...) genom att skicka ut elever som intervjuade människor som bott länge i bygden. Så storyn handlar om hur folk har hamnat där och hur trakten blev

till. Dess historia (...). Om jag är kvar här i fem år till så... Alltså jag menar sånt gör man inte förrän man satt både relationer och stoff. Ja, då har vi – åtminstone på individuellt val – så har vi en kurs som heter musikal eller något i den stilen. Det är ju det man ska bygga upp det på. Då skriver vi nåt och gör nåt. Det är kul att jobba med! Men det tar en stund. Dels att bygga upp elevers förväntningar och dels lägga det på rätt ställe.

Trots att Johan inte vågar lägga upp långsiktiga strategier för stora projekt, börjar han under den period vi håller kontakt pröva hur det är att arbeta sceniskt med gymnasieungdomar. Under sitt tredje läsår på skolan arbetar Johan tillsammans med en annan lärare och en tonsättare kring ett gemensamt projekt. På lektionerna i svenska skriver eleverna texter som därefter tonsätts av en kompositör. Stycken repeteras under ESV-kursen och ställs samman till en produktion där regi, koreografi och scenografi ingår.

I framtiden vill Johan också arbeta mer med multimedia och video, varför han försöker hålla sig ajour med det som händer inom dator- och bildutvecklingen. En annan – utopisk – dröm han har är att få undervisa blivande lärare. Johan förmodar dock att hans högskolepoäng är för få och kunskaperna ”fel”. De lärare han syftar på i det här sammanhanget är inte blivande lärare i musik. Men Johans föreställning om de studenter som går på musikhögskolan är inte heller positiv. Hans åsikt är att där går de som vill bli musiker, inte lärare. ”Tänk om man kunde säga till studenterna att de ska arra en Britney Spears-låt, en technolåt och en Eminem. Det vore relevant!”

* * *

Exposition

Johan säger att musiken inte tog tag i honom förrän han i gymnasieåldern upptäckte hur man kan musicera utifrån ackord och i andra genrer än den konstmusikaliska. När intresset vaknade på allvar började han arrangera, lyssna på självvald musik och ackompanjera en ensemble inom frikyrkan som han efter en tid även blev musikalisk ledare för. Vid ungefär samma tidpunkt blev Johan också intresserad av ljudteknik, en kunskap som fördjupades och ledde till att han så småningom startade en egen ljud- och ljusfirma. När Johan var tjugotre år köpte han ett trumset och lärde sig spela på egen hand. Idag är Johan – inom vad som kan betecknas som populärmusik – en musikalisk mångsysslare. Han spelar flera instrument, försöker lära sig att schratcha och ägnar sig åt musik i

kombination med bild. Johan beskriver sitt förhållande till musik som lättsinnigt, nyfiket och har svårt att förstå varför det för framför allt ungdomar är viktigt att definiera sig genom en viss musiksmak. Fascinationen för att pröva det som är nytt och viljan att inte förbli fast i vissa smakpreferenser eller vanor gör att Johan karakteriserar sig som en musikalisk vilde. Själv tycker han om såväl Taube och frikyrkliga sånger som Linkin Park eller Burt Bacharach.

Johan säger att han är hantverksmusiker och i de, oftast tillfälliga, band som han har spelat har upplevelsen av ”musikateri” premierats framför teknisk skicklighet eller avancerat spel. Även om musik inte enbart är det man gör, utan också det som berör, är spelglädje och sociala sammanhang viktigare. Johan vill kunna vara med, utan höga krav på musikalisk fulländning. Flera gånger återkommer kommentarer som tyder på ett svagt självförtroende för den egna musikaliska förmågan. Som lärare är han *så pass* professionell att han vet när eleverna spelar kompetent, i gymnasiekören upptäckte ”pojken från landet” att han hängde med, men som pianist i ett band vet han inte vad han ska göra med vänsterhanden. Trots allt detta ser Johan ändå det positiva i sina brister och knyter sin egen musikaliska kompetens till varför han trivs som lärare. Utan några egna musikerdrömmar eller en musikhögskoleutbildning kan han glädjas åt elevernas framgångar även om de är små, eftersom det inte plågar honom när det låter mindre bra.

Vad som däremot besvärar Johan är då människor inte tar vara på de resurser de fått sig givna. Alla bör åtminstone pröva *vilka* förmågor de har, eftersom det är en moralisk skyldighet att ”förvalta sitt pund”. Liknelsen är hämtad ur bibeln (Matt 25:14–30) och handlar där om, vad jag kan förstå, att förvalta och sprida den ”nåd” som frälsningen sägs vara. Människans ”pund”, eller ”talenter” som det står i den nyare bibelöversättningen, kan vara alla hennes olika möjligheter och tillgångar, andliga gåvor och materiella ting. I överförd betydelse innebär det att varje begåvning som en människa har ska användas för att tillföra något positivt i andra människors liv, men i denna uppgift krävs inte det omöjliga, eftersom vi inte behöver vårda mer än det som blivit oss förärat. Johan säger – om än motvilligt, eftersom han tycker det låter patetiskt – att alla är värdefulla och viktiga eftersom de är unika, oavsett vilken eller hur stor deras speciella förmåga är. Av detta sätt att förklara sin grundläggande syn på människor, följer också att Johan anser att det ligger ett stort ansvar hos den enskilde individen. Var och en ska efter sin förmåga ta sig an sina förutsättningar.

Våra samtal och Johans texter är fyllda av detta slag av ideologiska idéer, framför allt betraktat utifrån hans personliga erfarenheter. Vad jag kan förstå har hans engagemang för etiska frågor inte alltid gjort det enklare att komma underfund med hur livet bör levas. Först på senare år har Johan tillåtit sig glädjen att köra motorcykel eller ”nedcabbad” bil, trots att det är lyxartiklar som inte alla människor har råd med och vars utsläpp bidrar till ett försämrat klimat. Men genom att tillvarata dessa rikedomar och stunder av njutning ökar hans förmåga att hjälpa andra.

Kärnan i Johans sätt att betrakta vad det innebär att vara människa – att ta ansvar för sitt eget liv och förvalta det så att det också kommer andra till del – avspeglar sig i hans sätt att tänka om arbetsformerna i kursen och målen med undervisningen. Han erbjuder eleverna möjligheten att upptäcka sina egna förmågor och glädjen i musik och kultur genom att de får använda olika verktyg. De verktyg som behövs för att kunna musicera är knutna till ensemblespel i pop och rock: ett ackordinstrument, trummor, bas och sång. Utöver böcker med visor och hitlåtar, kan eleverna välja ur facktidningarnas – exempelvis *The Guitarist* – låtförråd. Johan använder sig även av bakgrunder på datorn som eleverna kan sjunga till. Eleverna får komponera egen musik, medan obligatoriska avsnitt med musikhistoria eller musiklyssning inte förekommer. För att eleverna ska förstå vad de gör, och därmed också kunna fortsätta på egen hand eller börja musicera eller sjunga senare i livet när motivationen kommer, får samtliga däremot en portion musikteori. Johan har själv ägnat sig mycket åt musikteknik i olika former. Detta syns i hans musiksal som har gott om utrustning för olika slag av inspelning och ljud- och bildskapande. Att elevernas insats, när de sjunger karaoke, schratchar eller komponerar med hjälp av eJay-programmet, inte baserar sig på mer traditionellt musikaliskt hantverk bekymrar inte Johan. Det är viktigare att de upptäcker lusten i musicerande, blir nöjda och vill lära sig mer.

Individen och dennes egna föresatser är mer i centrum för Johans undervisningsmål, än musiken själv, vilket även visar sig i arbetsformerna. Eleverna arbetar under långa perioder med det de själva önskar – även om Johan har bestämt temat ”sång och spel” eller ”musikskapande” – och den som vill ha hjälp får det, medan den elev som är nöjd med en lägre ambitionsnivå kan arbeta i ett lugnt tempo och pröva sig fram bland olika musikaliska former eller tekniker. Johan lägger ner mycket energi på den som vill använda sig av hans kunskaper, medan den omotiverade eleven får större frihet. I pedagogiska termer förklarar Johan detta som

att han växlar mellan att *förmedla* kunskaper – då de elever som vill få ut så mycket som möjligt av Johans insikter får ”veta hur det ska vara” – och att *handleda* eleverna som då har ett stort mått av självbestämmande, men Johan går in och stöttar deras arbete.

Flera aspekter av ESV-kursens innehåll och mål finns dokumenterade och tillgängliga på institutionen och eleverna förväntas även verbalisera och reflektera över, sina egna insatser. Med hänvisning till kursplanens text får de därför kontinuerligt skriva dagbok, vars innehåll så småningom sammanställs till en rapport. Johan beskriver problem i förhållandet mellan betygsättning, kriterier och hans egna mål med kursen. Å ena sidan vill han uppmuntra elever som sedan tidigare har goda spelkunskaper på ett instrument att bredda sig. Å andra sidan medför det svårigheter vid betygsättningen, eftersom kriterierna är målrelaterade och det är kunskapsnivån som är avgörande för vilket betyg en elev ska ha. Genom att stimulera breddning istället för fördjupning menar Johan att han kanske lurar eleverna.

Johans engagemang för musik uppstod relativt sent, medan intresset för pedagogiskt arbete och ”kulturens kraft” i samhället fanns med tidigt i livet, även om han då inte kunde formulera detta i ord. Redan när han var elev på mellanstadiet fascinerades han av sin klassföreståndare, som inte bara var lärare och kantor, utan också allmänt var en tillgång för bygden. Denna idealbild av en lärare, vad Johan benämner ”en folkskollärartyp”, återfinns i hans egna ambitioner och pedagogiska arbete. Eleverna ska upptäcka sina egna förmågor, men kursens plats i gymnasieutbildningen är även viktig då den kan skapa en förståelse för kultur. En förståelse som eleverna bär med sig som vuxna och ut i yrkeslivet. Johan har bara arbetat några år på gymnasieskolan och det är inom denna skolform studiens diskussioner ska föras. Jag vill ändå påminna läsaren om de musikalerna som Johan arbetade med som musiklärare i årskurserna fyra till sex. Dessa musikalerna syftade inte enbart till att få eleverna att sjunga, spela och framföra detta sceniskt. Innehållsmässigt handlade materialet om elevernas närmiljö och sångtexterna tog sin utgångspunkt i deras hembygd. I intresset för att arbeta med produktioner av detta slag, avspeglas Johans syn på en bra lärare. En god lärare har breda ämneskunskaper att vidarebefordra till eleverna, ett stort socialt och allmänkulturellt engagemang och är en betydelsefull person på den plats han eller hon bor.

Den sista officiella kontakt jag har med Johan är i januari 2004, då han läser texten om sig själv. Hans reaktioner på livshistorien är kortfat-

tade och i stort sett bekräftar han enbart textens innehåll, utan tillägg, kommentarer eller frågor.

Hanni

Hanni är född 1967 och uppvuxen på en mindre ort i ett annat europeiskt land. Hon kom till Sverige 1991 som utbyteslärare, träffade en man och stannade kvar. Idag lever hon ensam, men trivs i Sverige och har inga planer på att återvända hem.

Hannis pappa – som avled när hon var liten – var präst och pianolärare. Mamman spelade inget instrument, men höll på med teater. Hon stimulerade och uppmuntrade Hanni och hennes två syskon i deras musikintresse både genom att bekosta privatlektioner och att alltid besöka deras framträdanden.

Berättelsen Hanni sänder mig är den kortaste av de inlämnade och följer de föreslagna temana, men utan att vara opersonligt skildrad. De minnen som formuleras är återberättade ur ett detaljrikt jag-perspektiv. Hanni koncentrerar sin berättelse på musikaliska erfarenheter som rör undervisning och utbildning, men berör inte överhuvudtaget lyssnande, musikaliska förebilder eller varför hon kom att ägna sig åt musik. Vid ett av våra samtal frågar jag om hon lyssnar på musik själv och hon svarar att när hon kommer hem vill hon bara ha tyst omkring sig. Hon *försöker* titta på MTV och tar ibland med sig någon skiva från skolan för att planka låtar. I texten nämner Hanni att hon vare sig är politiskt eller religiöst aktiv, men sjunger i en kyrkokör som deltar i högmässor. Vid sidan av dessa kommentarer beskrivs övriga intressen – som till exempel idrott – i förbigående. Det är min uppfattning att detta inte enbart beror på hennes vilja att formulera texten efter vad hon förstår som mina instruktioner. Under ett samtal säger Hanni nämligen att ”hela livet har varit musik”.

Hanni är den första att besvara min förfrågan om deltagare i studien och den vid sidan av Birgitta som hållit den tätaste kontakten. Hon har inte enbart bemött mina frågor eller betraktelser, utan även initierat dialoger via e-post. Ett av Hannis skäl till att ställa upp i studien är att hon gärna vill veta vad andra musiklärare på gymnasieskolan gör. Eftersom hon inte är utbildad på en svensk musikhögskola saknar hon kurskamrater att dela erfarenheter med. Trots att jag förklarar att jag inte kan hjälpa henne på det sättet är hon mycket intresserad av studien. Det framkommer också att Hanni läst flera kurser i pedagogik, psykologi och musik på högskolor och universitet i Sverige. Delvis av sociala skäl, del-

vis på grund av en stor vetgirighet. När empiriinsamlingen formellt avslutas våren 2004 har jag en riklig mängd texter från Hanni. Vid sidan av hennes egen, skrivna text finns flera intervjuer, kompletterande brev och en omfattande e-postväxling.

Hanni tog sin musikhögrexamen 1989 efter en kombinerad musikvetenskaplig och pedagogisk utbildning. Innan hon sökte till ett utbytesprogram hann hon arbeta som musikhögskolelärare ett år i hemlandet.

Vid första besöket hos Hanni ska jag av schematekniska skäl enbart vara med på lektionerna i ESV och något planerat samtal är inte aktuellt denna gång. Jag kommer till en skola som till ytan känns förhållandevis liten, letar mig fram till musiksalen och knackar på. Dörren öppnas och jag möter en energisk tjej som just denna dag ser ut att ha arbetat alldeles för mycket. Förklaringar till tröttheten kommer fram under våra följande samtal, men inte omedelbart. Hanni är öppen och lätt att tala med, men har stor integritet och föredrar att samtala om undervisningen framför sina egna personliga erfarenheter. Hon visar respekt gentemot sina medmänniskor och är till en början ovillig att tala om problem som berör andra, oavsett om vi talar om hennes egen utbildning eller arbetssituationen idag.

Att Hanni har utländsk bakgrund är knappast märkbart i språket, vare sig i skrift eller i tal. Däremot avslöjar sig en del kulturella skillnader – som Hanni försöker arbeta bort – angående lärarrollen.

Erfarenheter av musik och musikutbildning

Redan som mycket liten började Hanni sjunga, dansa och spela piano. Hon tog inga pianolektioner förrän hon var tretton år, men spelade mycket tillsammans med sin syster. En lek som de ägnade sig åt var att hitta på sagor vid pianot. Leken – som jag får pröva tillsammans med Hanni när vi ses – gick ut på att systrarna diktade berättelser och fyrehändigt improviserade ljudillustrationer till. När Hanni började skolan fick alla barn lära sig att spela blockflöjt. Hon tyckte det var väldigt roligt och fortsatte musicerandet i hemmet. Hanni berättar också att hon alltid älskat att ackompanjera andra. Som fjortonåring kompede hon sin bror som idag är verksam operasångare och senare fick hon ersätta sin lärare som ackompanjator på både piano och cembalo. Det som tilltalar Hanni i denna form av samspel är att det krävs lyhördhet samtidigt som ”man ändå har någon viktig ton eller rytm ibland”. Hanni vill gärna ”höra harmonierna” när hon spelar och tycker det är tråkigt att bara spela melodier. Därför föredrog hon piano framför tvärflöjt, som hon började med vid nio års ålder. Tvärflöjtsundervisningen erbjöds gratis av skolan som också till-

handhöll instrument. Hanni delade flöjt med två andra flickor vilket innebar att hon hade den måndagar och tisdagar. Förutom att instrumentet hade begränsningar blev Hanni inte heller särskilt stimulerad av utbildningen.

När jag var liten så, det här med tvärflöjtsundervisningen ... Jag tyckte att det var väldigt tråkigt ibland. För att vi skulle då repetera den här "ta-te-taffe-tiffi-ta. Taffe-tiffi-ta" osv. Bara läsa rytmerna. Jag blev så irriterad för att de andra inte förstod det och jag tyckte det var väldigt tråkigt.

Hanni fortsatte trots allt spela tvärflöjt tills hon började på universitetet. Hon spelade bland annat i flera ensembler av skiftande karaktär. Hon var med både i en blåsorkester och i ett "popband". Hur det kommer sig att Hanni blev tillfrågad om att spela med bandet minns hon inte. Hon berättar att det var sommarlov och att hon "sprang på" killarna. Bandet bestod utöver Hanni på tvärflöjt av trummor, bas, elgitarr, synt som alla spelades av killar i olika åldrar. Det ovanliga med konstellationen var att trummisen var präst. Hanni skrattar och säger att det knappast var den musikaliska kvaliteten som gjorde att bandet blev erbjudna att spela i TV.

En *präst* som spelar trummor. Det var oj, oj! Men det var bara för att han var präst. (...) Nä, det var dåligt. Men det var *kul!*

Anledningen till att Hanni inte fortsatte ta tvärflöjtslektioner på universitetet var att läraren krävde att hon skulle köpa ett nytt instrument. Eftersom hon inte hade råd med det, fick det istället bli sånglektioner. Hanni fortsatte dock att spela tvärflöjt och blockflöjt på egen hand. Blockflöjten kom bland annat till användning i en barockensemble.

Hanni har många goda musikaliska minnen från sin barndom och uppväxt. Hon beskriver musicerandet i familjen och om den stolthet hon kände när hon överraskade mamman med att sjunga solo på en konsert, utan att ha berättat om det i förväg. En negativ erfarenhet som berörde Hanni starkt, var att hon inte fick vara med i kyrkokören eftersom hon var flicka. Vid ett tillfälle när körledaren var desperat bad han Hanni hoppa in. Men hon fick ta bakvägen in och ut istället för att gå med i processionen och sjunga i kören utan att synas. I sammanhanget säger Hanni att hon, på grund av sitt kön, över huvudtaget inte fick möjlighet till samma gedigna utbildning som sin bror. De få dåliga erfarenheter Hanni berättar om från uppväxten, handlar i övrigt alla om undervisning som var dåligt anpassad till elevernas förkunskaper.

(...) kommunens orkester som jag var med i. Och tyckte att det var kul i och för sig, men tyckte att det var lite tråkigt att behöva repetera samma sak tusen gånger. Jag kunde ju lika bra första gången. Tyckte jag själv. Det var lite tråkigt att behöva vänta och lyssna på andra. (...) Hela mitt *liv* var musik i tonåren. Ja, hela livet har varit musik på något sätt. Men i skolan var det inte så bra på lektionerna för jag *kunde allt* redan och det kanske inte var någon dålig lärare, utan ett dåligt system i skolan. Vissa som kan och andra som inte kan i samma grupp. Och sedan fick jag en lärare som jag inte tyckte var så himla bra och *då* bestämde jag mig för att bli musiklärare.

Den klassundervisning i musik som Hanni är uppvuxen med bygger i stort sett enbart på teori. Eleverna fick lära sig noter och analyserade musikhistoriska verk. Oavsett vilka förkunskaper eleverna hade var alla i samma grupp och Hanni, som redan kunde ”allt”, upplevde att undervisningen var dålig och skolsystemet ineffektivt. Några enstaka tillfällen fick hon och någon mer elev – när de var i trettonårsåldern – arbeta med egna uppgifter i ett annat rum. Problemet med det var att eleverna oftare satt och pratade än arbetade. Den musiklärare som Hanni hade därefter var den som fick Hanni att vilja bli musiklärare själv. Läraren misslyckades helt med sin undervisning och för att Hanni skulle klara de obligatoriska nationella proven blev hennes mamma tvungen att betala för privatlektioner. Trots dessa dåliga minnen trivdes Hanni i skolan och säger att de flesta negativa erfarenheter av musik har kommit med åren.

Eftersom Hanni uppfattar att hennes spelkunskaper inom pop och rock är bristande, gick hon i början av 2000-talet en kurs i elgitarr, som är hennes ”sämsta instrument”. Likafullt ville Hanni lära sig, varför hon valde att spela upp inför de andra i slutet av kursen. Under framträdandet tappade hon bort sig, allt gick åt skogen och Hanni beskriver hela episoden som oerhört pinsam. En annan, negativ erfarenhet av att stå på en scen och vara i centrum för det musikaliska framförandet och som påverkat Hannis förhållande till musikaliska upplevelser starkt, inträffade också den i vuxen ålder. Händelsen är en av de sista episoder Hanni berättade om för mig under vår kontakt. Jag hade under mina analyser av Hannis levnadsberättelse upptäckt att skildringar av starka, *musikaliska* erfarenheter i stort sett saknades. Via e-post frågade jag om hon hade någon sådan upplevelse som hon ville berätta om. Hanni berättar då om en körkonsert där hon även ska sjunga solo. Strax före sin insats uppslukades Hanni av den vackra musiken, de skickliga musikerna och skildrar hur hon kände sig hög, som om hon tagit droger. Under hela sitt solo betraktade och njöt Hanni av ”den lilla flickan som sjunger” ovani-

från, svävandes i en vacker rymd. Händelsen beskrivs som det mest obehagliga hon varit med om, i det närmaste en näradödenupplevelse – några minuters intensivt känslomässigt engagemang, som följdes av flera timmars depression.

Efter denna händelse är det ännu viktigare för mig att försöka stänga av en del av det känslomässiga och sjunga/spela mer kliniskt eller oberört. Detta är synd, men jag vågar inte leva mig in i musiken lika mycket nu för att jag är rädd för att något liknande skall ske.

Att Hanni, omedelbart när hennes solo var över, reagerade med förtvivlan orsakades av känslan av minnesförlust. Under ett par minuter var hon inte närvarande i kropp och själ och allt möjligt pinsamt kan ha inträffat – hon skulle till och med ha kunnat strippa utan att vara medveten om det. Efteråt hade hon ingen uppfattning om sin egen prestation och ville bara gå hem och gråta. Hanni har funderat mycket över huruvida episoden beskriver ett problem som berör hennes emotionella förhållande till musik eller är ett exempel på prestationsångest och nervositet. Hon har inte svaret själv, men brukar berätta om sin erfarenhet för eleverna när de börjar bli oroliga inför något framträdande. Hanni sjunger fortfarande i kör och säger att orsaken är att hon vill musicera och bara i andra hand är med i kören för att träffa människor.

Under sin egen grundskoletid var Hanni även intresserad av, och duktig i, andra ämnen än musik. Bland annat beskriver hon den frustration hon upplevde när hon ibland blev tvungen att välja mellan ishockeyträning och kör. Efter gymnasiet valde Hanni att läsa vad som bäst kan beskrivas som ”musikvetenskap med pedagogisk inriktning” på universitetet. Utbildningen var upplagd så att de första tre åren enbart ägnades åt instrumentalstudier, musikhistoria, musikanalys och teori. Den som ville bli lärare kunde därefter fortsätta ett extra år samt praktikår. Många studenter valde istället att gå vidare på en musikerutbildning. Hanni har velat bli lärare – inte musiker – ända sedan hon var liten, men att hon studerade vidare berodde emellertid mer på att hon trivdes med att vara student. Under utbildningen hade Hanni piano, sång och komposition som huvudämnen.

Hanni beskriver sin utbildning som ”lite hemlig” och hårt styrd. En majoritet av undervisningen skedde individuellt, eftersom det vid antagningen inte togs några hänsyn till vilka instrument de sökande spelade. Högst poäng på proven kom helt enkelt in. Därför var det i Hannis årskurs åtta av tolv studenter som spelade samma instrument. Det enda

ensemblespel som förekom var det studenterna frivilligt organiserade utanför schemat. Musikaliskt berodde kvalitén i utbildningen mycket på vilken lärare studenten hade.

När jag första gången frågar Hanni om utbildningen och lärarna var bra, skrattar hon lite besvärat och tycker att jag ställer väldigt personliga frågor. Det blir en stunds paus och småprat om kylan i salen där vi sitter, sedan tar Hanni upp tråden och beskriver mångordigt sin lärare i komposition: "Henne tyckte jag inte om!", säger Hanni och förklarar att läraren under hela utbildningen bestämde vad som skulle komponeras. Både avseende stil och instrument. Detta blev extra besvärande när det visade sig att läraren hade sämre instrumentkännedom än Hanni.

Och då skulle vi inte bara skriva för harpa, utan då skulle vi använda allting som det här instrumentet kan göra. Ja, allt som är möjligt att göra. Alla olika klanger man kan få ur det här instrumentet. Det skulle vi ha i våra kompositioner. Och jag är en som gillar melodier [tonal musik] – och jag kanske är lite gammaldags av mig – men jag tycker inte om tolytonsmusik och kling-klong och banka på träbitarna och trycka ner pedalerna fem gånger för att få lite rytm och sånt. Men det var det hon ville. Och jag gick inte med på det. Utan jag skrev som jag ville skriva. Och då tyckte hon inte om det. Men dom som hade skrivit sådana där [ljudillustration] dom fick jättebra [betyg]. (...) Det var det jag ville skriva. Så jag tyckte: "Vaddå!? Det är komposition. Varför får jag inte skriva som jag vill?" Och jag tyckte ... "Jag *vet*. Jag har faktiskt spelat harpa när jag var elva år". Så jag visste precis hur man skulle få den ... Men jag ville inte ha den klangen! Hon visste inte vad pedalerna var till för. Ja hon var rätt ... korkad [!] ... Ursäkta mig!

Ett återkommande problem som Hanni beskriver med sin egen utbildning är synen på vad som ansågs kompetent. Med undantag av en lärare premierades i instrumentalspelet exakthet och teknik, framför musikaliskt uttryck. Hanni berättar om den avvikande lärarens åsikt om två pianostuderande som ibland ackompanjerade andra studenter.

Han tyckte inte om dom här två. "Mekaniska robotar" [skratt]. Men ... dom andra lärarna tyckte tvärtom, tyckte jag. Dom pluggar och pluggar och det är klart dom får MVG. Men för mig, nej! (...) Ta den tid man behöver för att komma in i en ny fras eller någonting istället för att bara "plong- plong- plong- plong- nästa fras!" Jag menar, det var ju väldigt ... metronomkänsla. Ja. Och en av dom försökte kompa mig på några lektioner. Jag hade *jättesvårt*! Otroligt svårt, för jag fick inte andas som jag ville. Ok, det var nyttigt för mig också. För man ska inte ta så lång tid på sig för att andas och bla-bla-bla. Men ändå – det var ingen *musik*. För mig. Det var noter på pappret.

På universitetet träffade Hanni också den bästa lärare hon någonsin mött. Det var en kvinnlig pianolärare som lyckades med att på en och samma gång vara ”våldigt mycket lärare” och en uppmuntrande, trevlig människa. Men Hanni framhåller att det var de pedagogiska egenskaperna som hon värdesatte.

Åh Gud! Jag höll på att glömma bort henne! Åh, hon var perfekt! Hon var en *mycket stor* idol. Hon var den bästa lärare jag någonsin har haft, kanske. Å hon var bara så musikalisk och det *stämde*. (...) Hon var så *fantastisk*. Teknik. Jag menar jag *lärde* mig lite. Jag hade ingen aning om hur man skulle göra med fingrarna innan jag träffade henne. Det var inte så att hon sa att du måste göra det å det och dom här övningarna får du, utan hon *spelade* för mig! Och jag tänkte å wow! (...) Alltså hon var våldigt mycket lärare. Men det behövde jag kanske då. Men när hon spelade, då ville jag bara gråta. Som när vi spelade tillsammans. Åhhh.. Det kändes som när jag spelade med syrran ungefär. Samma typ av musikalitet. (...) Jag kanske överdramatiserar eller romantiserar saker och ting. Men ... Ja ... Det gör jag i så fall för att jag gillade henne, förstås.

Hanni gillade det sociala livet som student med fester efter konserterna och många spännande samtal. Trots att bara två av hennes klasskamrater skulle fortsätta, valde hon ändå att söka in på lärarutbildningen. Under det pedagogiska året – som var förlagt till en helt annan institution – upptäckte hon andra brister i sin tidigare utbildning.

Vi *fick* inte hålla på med jazz eller rock eller någonting sådant där. Utan det var bara klassisk musik. Skriva pastisch, skriva som Palestrina första året. Andra året var det Schubert, tror jag. Och det var Mendelsohns pianomusik. (...) Alla såg ner på dom som spelade jazz osv. (...) [På lärarutbildningen] *då* fick man helt plötsligt tycka om popmusik. Och inte bara det utan man skulle spela elgitarr och trummor också. *WOW! Det* var en riktig vändpunkt i mitt liv. Det var ju nästan bara rock- och poplåtar vi fick spela och arrangera och rappa och sånt. Och först då insåg jag att folk kan faktiskt vara musikaliska på olika sätt. Jag var inte bäst på att spela elgitarr, men jag tyckte det var kul med utmaningen så jag spelade som en galning där. Men man kanske inte kan vara duktig på allt. Man kan vara jätteduktig på jazzimprovisation på piano och kanske inte lika bra på att spela Tjajkovskij och vice versa. Så då fick jag en tankeställare.

Att lära sig alla nya instrument och genrer på ett enda år var förstås inte lätt, men Hanni såg detta som en stimulerande utmaning och anser att lärarna gjorde vad de kunde. De var ”våldigt bra” och ”våldigt måna om” studenterna.

En stor skillnad mot den tidigare utbildningen var också att alla studenter som gick där ville bli lärare. För att bli antagen krävdes att de sökande genomgick en lång intervju och visade sig både lämpliga och motiverade. Institutionen var också mycket populär och långt ifrån alla sökande antogs, vilket bidrog till att alla studenter kände stolthet och ville bli duktiga och goda lärare. I utbildningen på institutionen ingick inte särskilt mycket praktik, eftersom blivande lärare också var tvungna att tjänstgöra på en skola innan de fick sin examen. Några gånger under ”praktiktiden” kom en betygsnämnd ut och bedömde undervisningen. Särskilt mycket handledning – som det var tänkt – fick Hanni dock inte.

Alltså jag gjorde *allt!* (...) Ja, musikläraren var inte ens där. Nä, när jag hade hans klasser så gick han därifrån.

Hanni berättar att skillnaderna mellan olika skolor var stor. Såväl beträffande den utbildning lärarkandidaterna förväntades få, innehållet i musikundervisningen som elevernas beteende. Hon hade kontakt med sina före detta klasskamrater och någon var på en skola där eleverna ”kastade mackor”.

Där *jag* jobbade var det *inget* problem med disciplin! Om jag utgår ifrån min erfarenhet på den här skolan. Om en elev gick ut genom dörren. Då skulle den eleven ha en lapp med sig där jag har skrivit varför han går iväg, vilken tid det är och signatur. Även om han skulle gå på toaletten.

Efter ett år som examinerad musiklärare ville Hanni göra något nytt. Hon trivdes visserligen med sitt arbete och säger att skolan var lugn och ”jättebra”. Men Hanni hade själv gått i skolan hela sitt liv och sedan börjat arbeta i samma miljö direkt. Hon tyckte det var dags att uppleva en annan kultur och kanske ett nytt land. Däremot lockade inte ett turistande, ”luffande” liv. Hanni ville arbeta. Eftersom Sverige var det enda land där det var möjligt att få ett årskontrakt som utbyteslärare sökte hon sig hit. Under året träffade Hanni en kille och ville ge förhållandet en chans. Hon återvände hem, men ansökte om uppehållstillstånd och flyttade till Sverige sex månader senare. Efter arbete och boende i två andra kommuner kom Hanni hösten 1994 till den skola hon arbetar när studien genomförs.

Erfarenheter av musikläraryrket

Gymnasieskolan som Hanni arbetar på under huvuddelen av den tid vi har kontakt, har omkring tusen elever. Antalet förvånar mig när jag är

där på besök första gången, eftersom jag får intryck av att skolan enbart består av en byggnad. Förklaringen är att samtliga yrkesförberedande program håller till på andra platser i staden. Vid mitt besök står det omedelbart klart att den etniska blandningen är stor. Hanni bekräftar när vi talas vid att antalet elever med utländsk bakgrund är omfattande. Skolan har flera utbildningar som enbart vänder sig till denna grupp, varav ett antal för elever som nyligen kommit till Sverige. Hanni undervisar själv i samtliga dessa klasser och trivs mycket bra med uppdraget. I sin tjänst har Hanni därtill ESV på tre studieförberedande program, kör, individuellt val och undervisning för elever med särskilda behov.

Det finns endast Estetiskt program med bildinriktning på skolan. Trots det har eleverna flera möjliga val i Estetisk verksamhet. När Hanni och jag inleder vår kontakt erbjuds musik, bild, drama och filmkunskap. För elever på mediaprogrammet består kärnämnet ESV av datorgrafik. All Estetisk verksamhet sker i årskurs ett och lektionerna är schemalagda i pass som är 150 minuter långa. Det innebär att Hanni bara träffar eleverna femton gånger innan kursen avslutas och hon byter grupp. Grupperna som Hanni undervisar i är relativt små. Oftast har inte fler än femton elever ESV musik samtidigt. Under de år vi har en kontinuerlig dialog förändras emellertid förutsättningarna, vilket jag återkommer till.

Musikinstitutionen består av en stor lektionssal – som även inrymmer en mindre scen – och tre grupprum. Utöver de tre rummen med direkt anslutning till lektionssalen har Hanni möjlighet att utnyttja kulturskolans lokaler som ligger i samma del av byggnaden. Gymnasieskolans musiksal är mycket välutrustade och välorganiserade. Det finns gott om instrument, inspelningsmöjligheter för ljud och bild och både ljud- och ljusanläggning. Hanni är särskilt nöjd med sina datorer med syntar som hon fått vänta på i flera år, men som nu är på plats och används flitigt av eleverna. I datorerna finns olika slags program som kräver olika omfattande musikteoretiska kunskaper för att arbeta med musikskapande. Eftersom musiksalen är stor till ytan är den indelad i olika sektioner som var och en används för olika ändamål. Det finns en del för samling och teoretiska genomgångar, datoravdelningen, en plats för sång, spel och rörelse och dessutom en scen. Scenen har en central plats i Hannis undervisning vilket åskådliggörs vid mitt första besök. Mer om det längre fram.

Många grupper kommer till Hanni redan under hösten i årskurs ett och eleverna känner inte alltid varandra så väl. Det, sammantaget med de få lektionstillfällena, gör att Hanni redan från första lektionen försöker få dem att känna sig trygga. Begreppet trygghet står inte enbart för en fysisk, rumslig känsla av säkerhet. Det är dessutom en psykisk säkerhet

på två olika plan. Det betyder att eleverna ska våga visa sina kunskaper och brister för varandra, men också att de ska veta att de kan kräva att få lära sig något. Det är viktigt att eleverna anser och upplever att de lär sig, vilket gör att Hanni från sin sida ställer krav.

Att de själva tycker att det är värt att gå på varenda musiklektion är viktigt för mig. Jag vill inte slösa bort deras tid och de får inte slösa bort min! Det går inte att bara "sitta av" mina lektioner – man måste vara aktiv. Man ska känna sig trygg i mitt klassrum!

Målen som Hanni har med sin undervisning i ESV bygger på två grundidéer: att eleverna ska tycka att musik är "kul" och att de ska "lära sig någonting". Om hon lyckas, hoppas hon att eleverna både vill fortsätta och kan fortsätta spela på egen hand.

Ibland känner jag att bara eleverna har kul så blir jag nöjd, men det finns mer än det också! Vi går i skolan för att förhoppningsvis få lära oss någonting vettigt. Hur vi gör det kan vara väldigt olika från person till person och från uppgift till uppgift. (...) Jag vill att alla mina elever ska få en chans till att "känna" eller "uppleva" olika musikstilar på olika sätt. Att de känner att de lyckas med någonting, att de vågar ge sig på saker, och att de lär sig något som de tycker är värdefullt är mycket viktigt. Jag vill att de ska veta hur man fortsätter att lära sig när kursen är slut om de nu vill det. Man behöver faktiskt inte ha en lärare för att lära sig någonting!

Första lektionen i kursen får alla elever besvara frågan "vad vill du lära dig här?" Utifrån svaren som Hanni får, lägger hon upp arbetet i kursen. Hon överlämnar emellertid inte alla beslut om innehållet till eleverna.

Jag tycker att alla ska kunna rundorna på alla instrument och att man ska kunna få möjligheter att visa saker som man har lärt sig utanför skolan. Det vill säga konserten. Och att man ska göra eget *ljud*. Eller egen musik. Men det beror lite på vad dom vill.

Huvudparten av lektionerna i ESV musik är praktiska. Eleverna får – och önskar – främst ägna sig åt sång och spel i olika former. Detta är också vad Hanni vill. Hon kräver att alla spelar gitarr, piano eller synt, bas och trummor någon gång. Alla *ska* också pröva att använda mikrofon, men eleverna måste inte sjunga solo. Det räcker med att de testat de mikrofoner som finns i klassrummet och hör hur de själva låter när de talar. Detta brukar inte vålla några problem, men en gång var det en tjej som vägrade. Hanni löste problemet genom att låta eleven använda hörlurar, spela in sig själv och sedan lyssna. För att eleverna ska få erfara den

egna rösten använder sig Hanni av olika uppsjungningsövningar och eleverna får även höra olika röstexempel som diskuteras, vilket är ett av få tillfällen då musiklyssning från CD förekommer i kursen. Hanni anser att rösten är viktig eftersom den är något alla har med sig livet igenom. ”Det är lite svårt att byta ut sin röst”, säger Hanni. Därför är det angeläget att eleverna inte enbart hör hur de låter. Att våga och kunna använda sin röst handlar också om självkänsla.

I de flesta fall avslutar Hanni kursen med en ”konsert”. Det är en lektion då eleverna dels får visa vad de själva kan, dels får träna sig i att stå inför andra och ändå ”vara sig själva”. Att ”visa vad de kan” betyder inte att eleverna nödvändigtvis demonstrerar vad de lärt sig under kursen. På konserten ges det möjlighet att visa upp något musikaliskt man ägnar eller ägnat sig åt på sin fritid. Uppspelningen sker vanligen enbart inom gruppen, men det händer också att Hanni och eleverna tillsammans bjuder in klasskamrater eller föräldrar. Konserten har med andra ord flera syften. När Hanni relaterar till betygssystemet handlar det om att hon vill låta eleverna visa färdigheter som de tillägnat sig någon annanstans. Eftersom gymnasieskolans betyg idag är målrelaterade är det elevernas kunskaper som ska fastställa betygsnivån. Därför måste det också ges möjligheter att visa upp dessa. Ett annat syfte handlar om att våga stå inför andra, se och kunna reflektera över sin egen insats. Hanni erbjuder så mycket hjälp hon kan för att eleverna ska genomföra uppgiften.

Det kan vara väldigt hemskt för en elev som är väldigt blyg och sånt. Jag *tvingar inte* folk, men jag försöker ge dom det stöd dom behöver för att kunna klara av en sån uppgift. Och det är väldigt svårt och kan ta väldigt lång tid, men jag tycker det är viktigt att ge eleverna den tid som krävs för att göra det. Jag vet inte om jag lyckas varje gång, men det funkar rätt *bra* med den här lilla konserten. Ibland bjuder vi in publik och sånt där och om dom vill så kommer det kompisar från andra klasser eller lärare eller föräldrar. Men det ska inte vara för höga krav på det där. Utan det är dom som får bestämma helt enkelt. Varje grupp bestämmer.

Hanni refererar till sin egen utbildning när vi talar om syftena med elevernas framträdanden. Hon säger att det inte var någon som ”visade” hur hon såg ut eller lät. Idag finns de tekniska möjligheterna och hon vill gärna utnyttja dessa för elevernas bästa. Inför eleverna är Hanni också nog med att påpeka att tekniken inte alltid gör rättvisa åt deras insatser.

Nu *har* man grejer. Jag har köpt in kamera och mickar och spelar in dom ganska ofta så att dom får *höra*. Så här låter jag på just den här kassetten

just den här gången här inne med den här dåliga micken. ”Det låter alltid mycket bättre live”, brukar jag säga! [skratt] Men, sedan att man *ser* sig själv när man spelar eller sjunger. Det är *mycket* nyttigt, alltså. Det är inte ofta att dom går med på det. Eller håller med om det, från början. Men dom kommer ofta efteråt och säger att ”det var jättebra att jag fick se det där.” Det kan vara så att om vi nu ska ha en konsert (...) att alla lyssnar på alla. Jag *försöker* ha det men det funkar inte alla gånger.

Det är lätt att tro att eleverna blir negativt överraskade när de hör och ser sig själva efteråt. Men Hanni menar att det ofta är tvärtom. Hon berättar att vanliga kommentarer är: ”Oj, låter jag så bra?” eller ”Är det jag?! Är det min röst!”. Ofta visar det sig också att eleverna inte har hört eller lagt märke till varandra när de spelat live. När de får tillfälle att betrakta sig själva utifrån är det inte ovanligt att eleverna uttalar uppmuntrande kommentarer till varandra: ”Wow, vilka bra trummor du spelar på den!”

Vid ett av mina besök får jag tillfälle att vara närvarande på en konsert. Eftersom lektionsspansen är långa ägnas den första halvan åt generalrepetition. Hanni och jag går runt och hjälper till med praktiska arrangemang, lyssnar och kommer med råd. De gånger eleverna behöver musikaliskt stöd eller ackompanjemang uppdrar Hanni detta åt mig, medan hon själv lyckas undvika att spela i min närvaro. Hon förklarar återigen att hon är dålig på gitarr och inte gärna vill spela piano när jag är där. Programpunkterna som förbereds är av skilda slag. En elev ska spela ett stycke på saxofon, två killar repeterar ett hiphopnummer och andra sjunger igenom sånger eller övar gitarr. Några elever har glömt delar av sitt material hemma. De får – efter många förmaningar om försiktighet – tillåtelse att cykla hem efter det. När de kommer tillbaka vill de dessutom ha mer tid för att förbereda sig. Eftersom denna tid måste tas under konserten vänder sig Hanni till eleverna och frågar vad de tycker. ”Det är ni som får mindre publik. Vad tycker ni, ska de få repa?” Klassen går med på det och föreställningen kan börja. Hanni inleder med att dela ut ett tryckt programblad där låttitlar, elevens namn och instrument finns inskrivet. Därefter släcks ljuset i salen och scenljuset tänds. Alla elever sitter vända mot scenen och en elev fungerar som presentatör. Konserten genomförs med full koncentration av samtliga inblandade och numren avlöser varandra med applåder som enda avbrott. Även Hanni har full uppmärksamhet på den eller dem som står på scenen. Hon för inga anteckningar under tiden och negligerar helt publiken. De enda miner hon gör är uppmuntrande. En tjej framför en sång med bräcklig stämma och utan tonal precision. Vid detta tillfälle sneglar jag på Hanni som inte rör en min. Hon är lika fokuserad på denna elev som på alla andra. All denna

uppmärksamhet kan förefalla självklar, men som åskådare är jag ändå imponerad av Hannis närvaro och medvetenhet om sitt eget agerande. Vi diskuterar detta när vi ses nästa gång:

Om jag som elev kommer och har tränat hemma på någonting som jag kanske – inte är tvungen, men som jag *vill* spela upp inför resten av klassen. Eller jag vill spela upp för jag ska få bättre betyg. Då har jag tränat på det här. ”Nu ska min lärare få höra inför resten av gruppen. Läraren har hört mig förut, men nu ska alla lyssna på mig. Oj vad pinsamt.” Ska läraren helt plötsligt gå iväg då och göra något annat? ”Då kan jag lika väl sluta spela. Vad har jag gjort under dom här veckorna? Är jag inte värd någonting?”

Konserten avslutas denna gång med att alla gemensamt står upp och sjunger ”One of us”²⁷ med komp av två elever. Hanni tackar och sammanfattar föreställningen med att uppmana eleverna att vara stolta över sig själva. Vid detta tillfälle förekommer ingen kritik eller analys av inslagen. Om det är lämpligt och tiden räcker till sker det i samband med att eleverna får se konserten på video.

Att eleverna får träna sig i att stå på en scen inför varandra – väl förberedda så att upplevelsen ska bli positiv och stärka deras självkänsla – innebär inte att Hanni i musiklärartjänsten i övrigt lägger ner stor kraft och energi på sceniska projekt. När hon kom till gymnasieskolan trodde Hanni att det skulle bli möjligt att ägna sig åt musikarbete inom en fyraårsperiod, men de kurser hon erbjudit inom individuellt val har endast sökts av några få elever. Därtill menar hon att hon inte är den som skulle kunna arbeta på ett mellanstadium och vara en lärare som tar hand om allt praktiskt och organisatoriskt. Hon exemplifierar med lucia, som hon menar är årets värsta dag. Inför lucia får eleverna själva ta ansvar för hur de ska gå och stå, se till att de har glitter och ljus. Hanni säger åt dem att ”fixa det – jag bryr mig inte” och hoppas bara att ljusen inte ska fatta eld i någons hår eller linne. Trots att både förberedelser och genomförande av lucia är hemskt, genomför Hanni arbetet efter bästa förmåga.

(...)men jag tycker att det är den enda dagen på hela läsåret som eleverna faktiskt får ... Dom *får* finna sig i att det där, det *är* tradition. Det är traditionella sånger. Och det *är* en traditionell dikt och *det* ska va så. *Jag* har lärt mig och då får dom också lära sig.

ESV-kursen är alltså i huvudsak inriktad på praktiskt musicerande. Hanni har inga fordringar på att eleverna ska lära sig musikteori och det är sällan något som de själva önskar. Under Hannis år som musiklärare på gymnasiet har det bara hänt en gång att majoriteten av eleverna har velat ha undervisning om detta.

Å jag tyckte det var *jättesvårt* att undervisa i noter! Jag tyckte det var jättejobbigt! Alltså, det tog mig en hel vecka! Jag satt hemma och gjorde såna där små papperslappar och sedan skulle man klappa den rytmen och sen så skulle man göra ... jag kände ... Hu! Jag är jätteglad över att ingen vill lära sig mer. [gapskratt] Nej, det är inte min grej, alltså!

Det är dock viktigt att påpeka att Hanni talar om just ”notkunskap”. Med andra ord det som lärs ut via noter: till exempel tonhöjd och harmonilära. För att alla elever ska ha möjlighet att nå hennes mål att ”förstå och kunna själva” när kursen slutar, går Hanni igenom vad som skulle kunna kallas ”praktisk teori”. I samband med musicerande lär hon ut var tonerna finns och hur ackord tas på olika instrument. Något dåligt samvete för att hon utesluter vissa teoretiska eller historiska delar, har inte Hanni.

Fakta är en sak, men att ”känna” musiken i fingrarna/fötterna/stämbanden/öronen/ hjärtat är, tycker jag, mer värdefullt på många sätt. Om man har upplevt musiken via kroppen har man lättare att lära sig fakta om den och det blir lättare att förstå.

För att alla ska få uppleva ”glädjen i musicerandet” bygger en stor del av undervisningen på samspel. Hanni beskriver emellertid att det kan vara svårt att genomföra, eftersom de flesta saknar förkunskaper när de kommer till gymnasiet. Någon enstaka elev kan spela någonting på trummor eller sjunga lite grand, men de flesta vet inte vad ett ackord är. Därför upplever Hanni att undervisningen får bedrivas på en väldigt låg nivå. Även om eleverna inte själva har kommit så långt är det genom musicerandet tillsammans som Hanni anser att hon kan realisera sin uppgift som lärare. Hon vill – som tidigare nämnts – inspirera alla att lära sig: ”peka dem i rätt riktning”, uppleva genom musiken och få en möjlighet att utvecklas.

Jag vill att dom ska ha kul här inne! Och jag vill att dom ska försöka göra sitt bästa. Och så att dom lär sig någonting. Men det är glädje! Känslan av att ”oj, jag kan!” ”Jag klarar av att spela den här låten!” ”Wow, vad bra det låter!” Ändå så sitter man och klinkar på en tangent, men helhe-

ten kanske ger en annan känsla. Man bidrar till det här som låter ganska hyfsat, men inte jättebra. Det kanske ger nåt positivt, hoppas jag.

Hanni kontrollerar inte att alla förstår att de är en del av helheten genom att diskutera vad olika personer spelar varje gång. Emellanåt ställer hon dock frågor som ”vad gör *du* nu?” eller ”hörde ni vad hon gjorde?”. Hon säger att hennes förhoppning bygger på en *känsla* av att eleverna förstår hur viktiga de är. Att alla bidrar till något gemensamt. Hanni framstår som en samvetsgrann person och tillägger att det är möjligt att hon ”missat någon”.

Den repertoar som används i musicerandet domineras av pop- och rocklåtar och väljs av både eleverna själva och Hanni. Någon enstaka gång får ”de svenska eleverna” lyssna till låtar från andra kulturer och traditioner. Etnisk musik eller mångkultur är dock ingenting som hon arbetar medvetet med, trots att arbetet med ”invandrarkillarna” är ”jätteroligt”. Hanni försöker arbeta på ett liknande, praktiskt musicerande sätt med dessa elever som med ”de vanliga”. En stor skillnad mot de elever som gått grundskolan i Sverige är att eleverna med annat etniskt ursprung aldrig jämför med tidigare erfarenheter av musikundervisning eller ifrågasätter Hannis krav. Säger Hanni att de ska sjunga, gör de det. Eftersom eleverna som läser SFI²⁸ i stort sett inte kan någon svenska alls ägnar Hanni en stor del av tiden åt uttalsövningar och improvisation med rösten. Musikundervisningen blir på så sätt en del av språkträningen. I dessa klasser är det också vanligt att det är eleverna som lär Hanni något om musik. Eleverna visar olika danser och instrument från sitt hemland och tar också med sig sånger som de lär ut till varandra. Hanni säger att hon inte kan deras musik och tycker att det är svårt att överföra materialet till de svenska eleverna. Själv har hon gått kurser i latin-amerikansk dans, men däremot har hon aldrig spelat exempelvis salsa.

Du vet, jag är så dålig på sånt. Jag kanske inte vågar ge mig in på sånt där riktigt. Jag har dansat salsa och sånt där, men att spela salsa har jag nog inte gjort. Kanske någon gång. Det är lite samba. Men jag ... Jag vet inte, jag gillar inte det där med rytminstrument. (...) Jag har aldrig varit så förtjust i rytminstrument och jag vet inte varför. Ja, jag är dåligt på att få dom att uppleva rytmer. Känner jag.

En, vid sidan av samspel, viktig aspekt av det som är musik, är för Hanni skapandet, även om hon själv inte har komponerat egen musik sedan utbildningstiden. Alla elever måste göra någonting eget, men det är inte med nödvändighet en traditionell låt. Det räcker med att skapa ljud. Hanni

inleder uppgiften med att visa olika exempel som kan användas som inspiration. Alternativet ”ljudmattor” illustreras med musik av tonsättare som Ralph Lundsten²⁹. Eleverna får diskutera stämningen i musiken och sedan delar Hanni in dem i mindre grupper som var och en får en bild att utgå ifrån i det egna skapandet. Om eleverna föredrar kan de själva ta med en text, skriva en dikt eller välja ett eget tema – till exempel ”Mormors kalas” – som utgångspunkt. För elever som vill göra en låt, men som tycker det är svårt, brukar Hanni åskådliggöra hur enkelt det kan vara uppbyggt och ändå bli intressant med sånger som ”Knockin’ on heavens door”³⁰. Den termin då vi samtalade om detta har flera grupper valt att arbeta med låtskapande vid datorerna. ”Jätteskönt!”, säger Hanni och berättar att hon under sina år som musiklärare blivit alltmer känslig för starka ljud.

I våra samtal om kursens mål, innehåll och uppläggning skildrar Hanni ett dilemma som hon funderar över. Hon vill lära alla elever någonting med utgångspunkt i vad de kan sedan tidigare:

Jag tycker att var och ska utgå från sig själv och sina egna kunskaper och inte behöva sitta där och lyssna på en lärare som förklarar något som man redan kan. Utan att man går vidare där man är nu. Och det är alltid svårt i skolsammanhang. Med ett klassrum med 30 elever. (...) Jag försöker, jag skulle jättegärna vilja jobba lite mer individanpassat för det verkar fungera bra, men det är klart, tycker jag, man ska spela och musicera tillsammans också.

Samtidigt som eleverna ska utveckla sina egna färdigheter, vill Hanni entusiasmera och inspirera till musikaliska upplevelser. Dessa *upplevelser* inträffar inte vid enskild övning och repetition. Hon är därför kluven till att undervisa individualiserat i betydelsen att arbeta enskilt med olika uppgifter. Hanni definierar enskilt spel som att träna och samspel som musicerande.

Men spela tillsammans. Det är då det blir – antingen väldigt hemskt, eller väldigt bra. Ja, kanske någonting mittemellan också. Men man måste anpassa sig efter andra. Och det... För mig är det jättemycket det som musicerande går ut på. [lång paus] Att träna själv är en sak, men att spela tillsammans med andra – eller *musicera*, det är en annan sak. Och jag tycker det är jättebra att ha en balans. Ha båda.

Att en del tid av våra samtal kommer att handla om individualiserad undervisning får mig att undra om det är ett påbud uppifrån. Hanni svarar bestämt att det är något som ”kommer inifrån”. Hon uttrycker också

ett missnöje med sin egen insats i att utveckla metoden. Sina egna tillkortakommanden beror inte enbart på att Hanni är osäker på vad individualisering egentligen innebär, utan också på hennes egen bristande planering. Ett sätt att se på individualisering är att varje elev får en uppgift inför och i samspelet som innebär att han eller hon lär sig någonting nytt. Det kräver dock noggranna förberedelser av de låtar som klassen ska arbeta med.

”Oj då! Det finns en i den här klassen som redan kan det här! Vad ska jag ge dom?” Liksom, det har jag inte tänkt på innan. Och då kan det vara lite svårt att komma på. ”Oj, vad ska jag göra nu? Vad ska jag göra med henne här?” [knäpp] Ja! Hon kan spela mellanspelet eller hon kan spela melodin eller någonting sånt där. Men det är inte så lätt att lämna alla och visa. [Med låtsad sträng röst]: ”Du börjar på den tonen och se om du kan hitta vidare.” (...) Då måste man planera att det ska jag göra med den eleven. Så ibland är man inte alltid förberedd. Tyvärr. (...) Tanken är god, men planeringen är kanske inte så bra.

I fokus för Hannis berättelse om läraryrket står eleverna. Det är eleverna som ska lära sig och ha kul och det är också eleverna som är orsak till att hon stannat i yrket så länge. Den uppskattning Hanni får när hon lyckas är en stark drivkraft.

Jag får en kick av att se hur eleverna ”växer”. Att få uppleva deras glädje när de lyckas med någonting som de aldrig trodde att de skulle klara av.

Hanni har någon gång övervägt att söka tjänst som instrumentallärare, men har kommit fram till att hon trivs med den variation och utmaning det innebär att arbeta med grupper. Att få elever att bli intresserade av musik – särskilt om de blivit tvingade att läsa musik i skolan – beskrivs som en stor utmaning i positiv betydelse. Att elevernas reaktioner är betydelsefulla för Hanni blir uppenbart när jag frågar hur hon reagerar då en lektion inte blir som hon tänkt sig. Hanni svarar att hon blir irriterad och frustrerad och ställer sig en mängd frågor om orsakerna.

Vad gör jag här? Vad gjorde jag för fel? Varför gick det snett? Hur borde jag ha gjort i stället? Tänkte jag fel? Hur kommer det sig att ... Hur ska jag ”reparera” detta? Hur ska jag göra nästa gång jag träffar dessa människor (kan vara i korridoren)? Finns det något positivt jag kan säga till eleverna? Hur ska jag ”fånga” just den här killen/tjejen? Vad gillar de? Vem gillar de? Vad tycker de är kul? Vad tycker de inte om? osv. Vad vill den här personen göra här/lära sig? Hur kan jag hjälpa dem? Är de alltid så här? Är de så här hela dagarna på andra lektioner också? Varför är de

som de är? Vad gör eleverna här? Varför måste de gå i skolan – en annan studieform vore lämpligare än det skolsystem vi har i dag.

Hanni beskriver sig själv som en person som kan vara blyg och som privat inte tycker om att stå inför grupper. Även tillsammans med människor som Hanni ser upp till eller respekterar – som chefer eller kollegor – kan hon känna sig pressad. Hon är ambitiös och vill gärna visa att hon är kompetent och behärskar såväl arbetet som svenska språket. I sin yrkesroll – i synnerhet tillsammans med eleverna – är hon delvis annorlunda. Hon säger att det är samma person som står i och utanför klassrummet, men att eleverna gör henne ”mer galen, positiv, glad och full av energi”. När arbetet flyter och Hannis ambitioner infrias kan hon drabbas två olika slags reaktioner.

Ibland blir jag blir ”hög”: Entusiasmen tar över och jag blir jättesprallig, kanske dansar omkring eller skriker av glädje – nej, jag överdriver väl, men det kanske känns så, och det har hänt någon gång. Om jag känner mig arbetslös, när ingen behöver hjälp och alla jobbar och allting flyter då är det någon sorts sansat lugn som tar över i stället. Det är alltså olika, men glad blir jag!

Hannis omsorg om eleverna och hennes bakgrund i en annan kultur leder ibland till att hon får problem i den svenska skolan. I hennes hemland lämnade ingen elev klassrummet utan lärarens medgivande och med ett skriftligt intyg från denne. Här förväntas eleverna få arbeta självständigt och i olika rum, vilket innebär att Hanni inte har kontroll på var och en. Första gången jag är på besök lämnar Hanni klassrummet för att visa mig runt under tiden som eleverna repeterar och arbetet flyter på utan hennes hjälp. Jag märker att hon föreslår rundvandringen med stor kluvenhet och tar upp frågan lite senare i våra samtal. Hanni berättar då om en av sina första erfarenheter av svensk skola och en problematik som hon fortfarande försöker anpassa sig till.

Sedan tittade jag runt och då var det en tjej som gick ut! ”Ursäkta, vart ska du, vart ska du, vart ska du!!? Vart ska du ta vägen?” ”Ja men jag ska på toaletten”, sa hon. ”Det är lektion! Så får man väl inte göra!? Det är lektion”. Hon tittade på mig som om... Hon bara gick ut. ”Nej, nej, nej det får du inte!” [gapskratt] (...) Nej, jag brukar alltid säga att jag vill veta. ”Om du vill gå *ut* får du tala om för mig. För om det är någon brand, eller vad som helst kan hända här inne. Jag vill veta om du sitter därinne och spelar trummor eller inte! Om du vill gå och ta en rast då får du fråga mig. Antingen säger jag ja, eller säger jag kan du vänta fem minuter eller så är det nej! *Fråga* mig så jag vet var du är.” Så att det har

jag kvar! Men det är ur brandsynpunkt. Jag vill jättegärna ha koll på dom. Jag tycker det är jättesvårt att gå ifrån dom. Jag *vill inte* gå till kopieringsrummet under lektionen. Men det är klart jag ser inte vad dom gör därinne. Det spelar ingen roll för dom om jag är i kopieringsrummet. Men jag brukar tala om... Om jag går iväg brukar jag alltid tala om ”nu ska jag göra det”.

Hanni tycker att hon trots allt har lyckats anpassa sig ganska bra under sina år i Sverige. En orsak var att hon år 1994 kom till en skola med en alldeles speciell anda. Hon beskriver att kollegorna var glada, samarbetsvilliga och uppskattande i förhållande till varandras arbetsinsatser. Skolledningen var på den tiden kompetent och hjälpsam. Eventuella problem åtgärdades alltid direkt och det fanns goda ekonomiska resurser. Själv var Hanni på den tiden ”pigg, glad, ung och tacksam över att ha jobb”. Något av den goda stämningen finns kvar när vi träffas första gången, Hanni och jag. Men redan då märker jag en trötthet som jag tolkar som förståelig eftersom det är i slutet av en termin. När vi möts nästkommande termin avslöjas dock att problemen är större än så. Efter stor tvekan avslöjar hon vad som håller på att hända. Grundproblemet är den nya skolledningen som är inkompetent och som Hanni helt saknar förtroende för. Om något ska uträttas får lärarna ta itu med problemen själva. Ekonomin är i botten – ”det finns inga pengar” – och alla får ”slåss” om resurserna. I kollegiet diskuteras vilkas tjänster som ska dras ner. Skolan har också tappat sökande elever och dessutom har politikererna börjat tala om att bygga en ny gymnasieskola i kommunen. För att försöka locka nya elever vill ledningen på olika sätt profilera skolan starkt mot IT. Detta har drabbat Hannis kurser, eftersom elever på fler utbildningar än medieprogrammet inte längre kan välja musik som Estetisk verksamhet. Istället ska dessa elever obligatoriskt ha datorgrafik. Hanni har försökt få hjälp och stöd från facket och kollegor. Men hon beskriver att de antingen saknar förståelse för ämnet eller är för trötta och upptagna av sina egna problem för att orka hjälpa henne.

Är det verkligen meningen att den enda obligatoriska ”estetiska” kursen på alla program ska ägnas åt datorer? Behöver inte eleverna komma ifrån datorer åtminstone 1 timme i veckan???!!!!!!! Jag tror inte att Skolverket la in den här kursen för att de ville att eleverna ska få sitta framför en skärm hela tiden! Visst kan man skapa på dator också – det har jag inget emot, men vad hände med kroppen? Vart tog de praktiska delarna vägen? Social kompetens och samarbete – vad är det?!!! Jag hoppas att någon berättar för de på Skolverket hur det ser ut på gymnasieskolorna nu för tiden för jag är för dålig på att skriva sådana brev och har varken tid eller

lust till någonting alls just nu! Men arg blir man! Ungdomarna BEHÖVER och VILL röra på kroppen, kommunicera med varandra (människor och inte maskiner!), använda sin röst osv... Du kanske kan göra en mycket stor insats i det här genom att skriva om det? Hur är det runt om i landet? Är det bara här som dom håller på med sådana här tokigheter, eller?

År 2002 säger Hanni att hon är ”trött, äldre och besviken”, att ”lusten har försvunnit” och att arbetet inte längre är kul. Kollegorna är stressade, förvirrade och söker sig ifrån skolan. Hon upplever också att eleverna är svagare och har fler problem. Samtidigt är de mer fokuserade på att få bra betyg och tvingas prioritera bort ”mindre viktiga ämnen” eller kör-sång. När Hanni började arbeta som musiklehrare upplevde hon visserligen ämnet som nytt och stort, men nu är det ännu bredare med mycket ny teknik, fler musikstilar och kortare kurser. Hanni tycker att det är ”omöjligt att hålla sig á jour med allt!” Tanken på att göra något annat har börjat gro och Hanni talar om att läsa specialpedagogik.

Strax före det stundande sommaruppehållet året efter, har situationen inte blivit bättre och Hanni har beslutat sig för att lämna gymnasieskolan. När hon tänker igenom sina valmöjligheter inser hon att hennes viktigaste merit från alla åren – arbetet med eleverna i klassrummet – inte kan bestyrkas av någon.

Det var nio lärare som fick reda på att de inte fick vara kvar förra veckan! Vilken framförhållning! (...) Nu letar jag efter nåt annat. Jag kom på att det tyvärr inte är många musiker/musiklehrare som har varit i mitt klassrum och sett mig ”in action”. Varken rektorn eller min närmaste chef har en aning om hur jag arbetar eftersom de aldrig varit i musiksalen!!!! (Inte ens när de har blivit inbjudna på konsert!) Det enda de ser är lucia, vårshow och avslutningar. Men hur jag är med eleverna...

När Hanni och jag har den sista formella kontakten på våren 2004 har hon börjat undervisa på en mindre friskola och arbetar med elever i högsta-dieåldern. Den nya tjänsten innehåller fler ämnen och uppdrag än musik och Hanni trivs bra.

* * *

Exposition

När jag i mars 2004 sänder livshistorien till Hanni för en sista gemensam diskussion om hennes erfarenheter får jag veta att hon bytt arbetsplats, men några tankar eller reaktioner kring texten kommer aldrig. Detta förvånar mig, eftersom Hanni är en av de bland lärarna som jag haft tätast

och rikligast kontakt med. Efter ytterligare ett par veckor försöker jag kontakta henne på hennes privata e-postadress, men e-brevet returneras och vad som hänt Hanni sedan dess känner jag tyvärr inte till.

Intresset för musik vaknade när Hanni var liten – i hemmet fanns ett piano, hennes äldre syskon ägnade sig åt musik och mamman understödde intresset. Via undervisningen i motsvarande den svenska grundskolan fick Hanni möjlighet att pröva fler instrument, tyckte att det var roligt och fortsatte med musiken. Hanni har spelat i orkester, sjungit i kör och under en kortare period varit med i ett popband, men efter avslutad lärarutbildning har hon i stort sett bara spelat i yrket eller under fortbildningskurser.

Helst ägnade Hanni sitt klassiskt inriktade piano- och cembalospel under uppväxten åt att ackompanjera andra, där hon kunde få samspela och även ha några viktiga insatser, utan att själv vara huvudpersonen. Men Hanni berättar också om hur stolt hon var när hon som ung sjöng solo i kyrkan, medan solistiska erfarenheter från senare år oftare förorsakat känslor av olust och misslyckanden.

Hannis musikaliska engagemang under barndomen resulterade i att hon blev duktig, men hennes ambitioner fick även negativa konsekvenser. Snarare än att skynda på utvecklingen ledde Hannis flitiga övande till frustration och tristess. I tvärflöjtsundervisningen ägnades mycket tid åt att läsa rytmer som Hanni redan kunde och i orkestern och skolans musikundervisning fick hon vänta på de andra som behövde repetera mer. När Hanni och jag samtalar beskriver hon sina musikaliska erfarenheter ur detta pedagogiska perspektiv, som kompetens och lärande, medan hänsyftningar till vänner, medmusikanter eller andra yttre händelser saknas. Hanni talar inte heller om musiklyssning, förebilder eller idoler och erfarenheter av musicerande verbaliseras inte i begrepp som identitet, att synas eller uttrycka åsikter. Men Hanni förefaller även ha drabbats av musikens emotionella kraft. På flera ställen i hennes levnadsberättelse beskrivs hur musik är mer än noter på ett papper, mer än att bara spela mekaniskt eller att i sång andas på förutbestämda pulsslag. När en av hennes lärare spelade för henne, ville hon gråta av lycka och mindes hur systemen och hon improviserade tillsammans som små. Samtidigt är Hanni orolig för att gripas alltför starkt av musiken, det skrämmer henne eftersom hon i sitt musicerande vill vara säker på att göra bra ifrån sig.

Hanni har aldrig haft ambitionen att bli musiker, utan visste tidigt att det var musiklärare hon ville bli. I sin pedagogiska vision strävar Hanni efter

att engagera, entusiasmera, inspirera och vägleda eleverna. Därför ägnar hon mycket tid åt att reflektera över hur hon bäst kan hjälpa eleverna att lära sig någonting och gynna deras framsteg. I klassrummet ska eleverna uppleva trygghet på skilda sätt: de ska våga vara sig själva, våga använda sin röst, våga visa vad de kan och våga ställa krav på undervisningen.

Eleverna ska även känna glädjen av musikalisk upplevelse och utveckling genom att musicera tillsammans. För att lyckas, växa och göra framsteg – utifrån sina egna förutsättningar – behöver eleverna också öva, vilket står för träning individuellt eller i mindre grupp. Därför funderar Hanni på att driva den individualiserade undervisningen ett steg till. Under den tid vi har kontakt realiserar idén främst genom att varje elev vid ensemblemusicerande får – eller bör få – en spelstämma på lämplig nivå, men Hanni kan även tänka sig att gå mot mer enskilt arbete. Samtidigt är hon rädd för att en alltför stor tonvikt på sådana metoder skulle ske på bekostnad av de emotionella erfarenheter som bara kan nås genom samspel.

Vägen in i musiken som kunskapsområde går genom kroppen – eleverna ska erfara musiken via öron, fötter och hjärta – och fördjupande teoretiska avsnitt förekommer inte. Ett centralt instrument i kursen är elevens röst, som var och en ska lära känna och få mod att använda, eftersom vi alla bär den med oss hela livet. Endast undantagsvis låter Hanni eleverna lyssna på annan musik än den de själva åstadkommer; kursen är inriktad på att reproducera och producera musik – spela, sjunga och i begränsad omfattning att komponera. Det musikaliska material som används är företrädesvis pop och rock. Även om Hanni i sitt arbete med elever med annat etniskt ursprung kommer i kontakt med musik från andra delar av världen, överför hon inte dessa erfarenheter till andra elevgrupper. Hon har personligen svårt för rytmer och slagverk och talar inte om att bredda elevernas musiksmak eller att bevara något kulturarv.

På samma sätt som musik kan få Hanni ”hög”, kan eleverna göra det. Hanni säger att hon är samma person i klassrummet som utanför, men att hon privat är blygare. I klassrummet bjuder Hanni på sig själv, blir sprallig och drabbas av eufori när eleverna lyckas, när framgång och känner att de klarar av något de inte gjort förut. Misslyckade lektioner – då Hanni inte lyckats nå en elev – blir hon frustrerad och ägnar mycket tid åt att komma på ett sätt att reparera skadan. Hon funderar på hur samma elever betar sig på andra lektioner, om det som inträffat enbart berör musikundervisningen och hur skolans verksamhet generellt är lämplig för elever med problem.

Hanni berör inte några strategier eller tankar om hur erfarenheter med den klingande musiken i fokus ska kunna förmedlas. Eleverna och deras personliga framsteg och ökade självförtroende är vad jag uppfattar som det centrala i Hannis syften avseende undervisningens innehåll och mål. Eleverna ska även få visa vad de kan, oavsett om de lärt sig detta under kursen eller på fritiden. Hanni är noggrann med att höra och se varje elev, hon ger dem uppmärksamhet, är lyhörd inför deras behov och vill visa respekt inför varje elevs prestation. Relationen mellan lärare och elev handlar om trygghet och förtroende och hon har själv svårt för att lämna ut eller kritisera sina tidigare lärare. Denna omsorg går igen i hela hennes bemötande av varje enskild elev – inte enbart under det hon kallar konserten. Min tolkning är att hennes oro för att släppa uppsikten över eleverna inte enbart är kulturellt betingad, utan också grundar sig på en personlig uppfattning om hur människor ska agera och bemöta andra.

Hanni är, vad jag skulle vilja kalla besjälad av möjligheterna och glädjen i musikläraryrket. När hennes intentioner blir allt svårare att genomföra reagerar hon på den uppkomna situationen inte enbart med en yrkesmässig besvikelse. Reaktionen blir även starkt personlig och leder så småningom till att hon väljer att byta arbetsplats.

Mikael

Mikael är född 1957 och har en tre år yngre syster. Pappan, som var något äldre när han gifte sig, arbetade med ett serviceyrke och mamman inom vården. Mikael träffade sin fru när han gick på gymnasiet och de har idag tre barn. Äldsta barnet har flyttat hemifrån, medan de två yngre fortfarande går i skolan. Efter ett antal år på andra orter då Mikael och hans fru studerade, har de nu återvänt till hemorten.

Efter fyraårig teknisk linje på gymnasiet arbetade Mikael ett par år innan han började studera till tvåämneslärare i musik och ett annat ämne. Mitt i utbildningen gjorde Mikael ett uppehåll för att vara pappaledig och göra vapenfritjänstgöring. Inför de avslutande åren på musikhögskolan sökte han över till GG-utbildningen. De första två läsåren som utexaminerad musiklehrare tjänstgjorde Mikael på en grundskola, men sedan 1990 arbetar han på en av fyra gymnasieskolor i kommunen.

Mikaels berättelse är lång och detaljrik. Den är kronologiskt skriven, men tematiskt utformad runt olika band som Mikael spelat i. Han berättar från sina tidigaste minnen till idag, men gör många utvecklingar när han kommer in på personer som han har senare eller tidigare minnen av. Under min första genomläsning slås jag av hur dominerande intresset för

musik tycks ha varit i Mikael's liv. Den livfullhet som genomsyrar texten gör den också svår att överblicka. Centrala händelser återkommer flera gånger i olika sammanhang och mindre viktiga perioder omnämns endast i förbigående. Exempelvis tar det mig en god stund att utläsa hurvida Mikael har gått på musikhögskolan eller inte. Musikhögskolan omnämns endast i bisatser som handlar om musikaliska ideal och vilka spår utbildningen lämnat i hans sätt att undervisa. Texten är också mycket informell och osminkad.

Den dag vi ska träffas för ett samtal möter Mikael mig i musiksalen och ger ett lugnt och öppet intryck. Trots att jag anländer en dag då det privata livet påverkar det professionella. Yngsta barnet är sjukt och Mikael måste gå hem på lunchen för att laga mat. Vi går i rask takt tillsammans och hinner prata en hel del både på vägen och under lunchen. Att oförutsett få hem en utomstående som är på besök för att göra en intervju verkar inte påverka Mikael särskilt mycket. Jag får hjälpa till att riva morötter, duka, leta i skåpen efter porslin och under tiden flyter samtalet naturligt. Efter dagens lektioner är det enkelt att återuppta samtalet. Mikael är lätt att tala med och jag behöver inte ställa särskilt många frågor för att få detaljrika svar. Min främsta uppgift blir att försöka styra samtalet genom att minnas var vi började. Precis som i den insända berättelsen har Mikael en tendens att också verbalt associera sig bort från utgångspunkten.

Musik och andra intressen

För Mikael var det ”mest musik” relativt tidigt. När han växte upp spelade mamman piano och pappan cello. Stunder vid pianot i mammans knä, sittandes bredvid på pallen eller senare ståendes på golvet är starkt positiva minnen för Mikael. Mamman arbetade mycket och var sällan hemma, vilket förstärkte glädjen över sångstunderna. Han menar själv att detta är en orsak till varför musik blev ett stort intresse tidigt i livet.

Som liten lekte Mikael samma lekar som de flesta andra barn i hans generation. Han berättar att han var mycket utomhus och byggde kojor, snögrottor eller lekte krig. Under högstadiet var han med i fältbiologerna och under gymnasieåren växte det politiska engagemanget. Mikael deltog i Stoppa Kärnkraften, gick med i Vänsterpartiets ungdomsförbund och deltog i studiecirkel om miljöfrågor. Däremot var Mikael aldrig med i någon idrottsförening, spelade fotboll eller mekade med mopeder:

Men när det kommer till det här med idrott... Det var ju många kompisar som var med i någon fotbollsklubb eller någonting sådant. Jag var aldrig

med på något sånt och det var jag och [en kille till] som blev uttagna sist när det var frågan om att man skulle spela i lag. Brännboll eller fotboll eller vara vad det månde, så var jag bland dom sista. Var tjejeerna med så blev jag nog också för det mesta bland dom sista. Jag var inte särskilt bra på det här med bollar t.ex. Men jag tyckte det var kul. Jag höll aldrig på särskilt mycket med moppar. Inte meka. Jag körde lite moppe, jag lånade. Syrran hade en enpetare och pappa hade en modell scooter. Monark. Så den lånade jag väl också, men det var inte särskilt mycket. Det var nog mest innan jag fyllde femton faktiskt. Det där året man var fjorton och det var lite spännande. Annars, klasskompisarna, killarna där. Det var mycket meka med moppe som gällde. Det har varit rätt mycket det här med musik. Det har inte varit så värst mycket mer.

Mikael har också ägnat sig en del åt bildskapande och provat på teater. Han beskriver visserligen sig själv som ”pulig”, men tycker att bild är *för* ensamt för att det ska kunna bli ett dominerande intresse. Mikael tycker om att leka vid datorn eller pianot, men har också ett behov av att gestalta idéer tillsammans med andra.

Även om jag inte upplever mig själv som någon väldigt social person. Inte från början [av en ny bekantskap] i alla fall.

Mikael tycker om att stå på scen, men även improvisation har en framträdande roll i hans förhållande till musik. Dessa drivkrafter är inte enkelt förenliga. Han definierar de skilda orsakerna till att ägna sig åt musik som musikskapande för musicerandets och musikens egen skull och det sceniska, där musiken kommer i andra hand.

På något sätt har det ju blivit musik som gäller. Dom få gånger jag har hållit på med teater har det också varit jättekul. Men det är ju inte alltid jag tycker det är kul att spela musik från en scen. Utan jag tycker det är jättekul att bara jamma tillsammans. Det är jätteroligt. Jag har inte kört i något [fast] gäng som har hållit på med improvisation [men i tillfälliga constellationer]. Oftast tycker en del att vi måste göra någonting av det här. (...) men när det gäller att köra rena låtar och så, då är det *mer* att då vill jag stå på en scen och göra det i slutändan. Att man repar in till någonting. För håller man bara på och spelar, då vill jag hellre improvisera. Nej, inte att köra andras musik eller färdiga låtar. För då är det för strukturerat så att säga. Då är det inte skapande. Nej, jag tycker inte det är lika skapande.

I Mikael's musicerande finns det med andra ord två olika mål som även medför skilda musikformer. För att spela inför publik anser han att covers på poplåtar passar bäst. Själv vill han gärna ägna sig åt improviserad

musik, men erfarenheten har lärt honom att det är svårt att få uppskattning för det i livesammanhang.

Formell och informell utbildning

Den första organiserade musikundervisning som Mikael deltog i var i årskurs två då en lärare från musikskolan höll frivilliga musikteorilektioner för barnen på lågstadiet. Lektionerna hade som mål att lära eleverna noter. Mikael minns hur läraren spelade på en xylofon och att eleverna skulle skriva ner noterna. Han berättar att han hade lätt för att lära sig känna igen tonerna, tyckte det var roligt och hade gott självförtroende.

Och jag kommer ihåg en gång då jag var absolut säker på att han hade plockat med en *ny* ton. Jag hade svårt för att smälta ... Nä! Det *var* faktiskt en ton som vi redan hade lärt oss. Så jag måste fram och kolla att det verkligen var samma ton.

Under en kort tid spelade Mikael blockflöjt och fiol på musikskolan, men i årskurs tre eller fyra började han istället ta pianolektioner. Redan tidigare hade han ”plinkat” på pianot hemma. Han improviserade och härmade de stycken som hans syster hade i läxa. Det var en inlärningsmetod som han fortsatte med, även när han tog lektioner. Hemma ägnade han mer tid åt att spela på gehör, kompa sig själv och improvisera än att öva på läxan.

Och jag gillade efterhand att spela med oktavbas och sedan improvisera olika melodier till det och lägga ackord och så där. Åt rockhållet då eller vad man nu ska kalla det. Inte särskilt avancerat men i alla fall. Mycket improvisera.... på den tiden var det inte mycket ackordsanalys som man fick lära sig. Han [läraren] kunde den biten, men det var aldrig något som jag fick lära mig där, utan det var sådant som fick komma av sig själv. Det är väldigt tråkigt för jag utvecklades inte så mycket som jag hade kunnat göra om jag hade haft någon som hade visat mig. Jag fick ju prova mig fram själv.

När styckena blev svårare att lära in på gehör och minnas utan stöd av notbilden, tog det egna skapandet överhanden. Mikael började göra egen musik och covers på poplåtar som han spelade in på band. Mikael blev aldrig någon bra notläsare och känner idag att det är en begränsning.

Jag vet hur noter fungerar men att spela tvåhändigt a vista. *Det* är inte min starka sida. Kan man lugnt säga.

Lektionerna gav dock så pass mycket kunskap att Mikael fick en uppfattning om hur noter fungerar och kunde använda sig av dem. När han själv gjorde musik eller fick idéer till en låt skrev han ner dem.

Trots att undervisningen inte innehöll vare sig de metoder eller den musik som Mikael var intresserad av, fortsatte han att ta pianolektioner genom hela grundskolan. Vid sidan av dessa lektioner lärde sig Mikael på egen hand att spela elgitarr, elbas och trummor. Under mellanstadiet byggde en klasskamrat en elgitarr i slöjden. Kompisen hade också ett trumset hemma som Mikael gärna spelade på. Enligt Mikael var klasskamraten inte särskilt ”musikalisk”, men en duktig slöjdare. I slutet av årskurs 5 fick Mikael köpa gitarren och använde den för att lära sig spela både elgitarr och elbas.

Det var trummorna och sedan så fick jag köpa den där gitarren. Det var med en mikrofon från Claes Ohlson eller om det var Hobbex, jag kommer inte ihåg, men den fungerade. Men det var alldeles för mycket strängar på den tyckte jag! Så jag plockade av grövsta strängen. Och lärde mig ackorden utan den först. Jag hittade – jag tror det var i en Beatlesbok med lite olika ackord och sånt – en ackordtabell längst bak. För jag spelade inte särskilt mycket ur den där Beatlesboken, utan det var ackordtabellen. Jag lärde mig några e-moll och a-moll och sedan gjorde jag egna låtar. (...) Någon gång i sexan tror jag det var i tid som jag satte på den här bassträngen och började lite grand med elgitarr då också. Och bas. På den där enda strängen. Sedan någon gång – sjuan kanske – så *fick jag*, bara så där, en akustisk gitarr också. Av grannarna.

Under högstadiet fick Mikael låna en elbas. Elbasen såg ut som Paul McCartneys och hade slipade strängar, ”förstås”.

Den nyfikna inställningen till musik avtog inte med åren, utan Mikael fortsatte att prova olika instrument. Han berättar under vårt samtal att han även såg utbildningen på musikhögskolan som ett tillfälle att fortsätta att bredda sig. I stället för att lägga alla poäng på ett eller två instrument delade han upp dem så mycket som det var möjligt. Under utbildningen på musikhögskolan var Mikaelns huvudinstrument trummor. Som biinstrument valde han trombon, trots att det var ett helt nytt instrument för honom.

Men jag har väl den där bredden som ideal, alltså. Och trombon är ett häftigt instrument! Och det hade jag ju aldrig spelat, så då måste jag ju passa på! Likadant var det med... man fick välja eget tillval. Och många tog ju.. spelade dom gitarr så tog dom gitarr på tillvalet också. Jag tog ju och delade upp det där tillvalet så jag hade *lite* dragspel och *lite* saxofon

och *lite* kornett. Och sedan när jag sadlade om från tvååmnes till ett-åmnes då måste jag ha något mer än trummor. Jag hade väl kunnat ta *bara* trummor, men man fick ju dela på det! Så då gjorde jag givetvis det!

Idag har Mikael kunskaper på en mängd instrument: trummor, trombon, saxofon, kornett, trumpet, cello, fiol, piano, akustisk gitarr, elgitarr, elbas med flera.

Just den breda profilen anger Mikael som en orsak till varför han kom in på musikhögskolan utan mer formell förutbildning. Han var i stort sett självlärd, men genom sitt intresse för att arrangera musik hade han skaffat sig tillräckliga musikteoretiska kunskaper. Till följd av arbetet med improviserad musik blev han också en ”lyhörd lyssnare”. Han förklarar även att inträdeskraven var relativt låga då den reformerade lärarutbildningen var förhållandevis ny.

Samtidigt som Mikael beskriver utbildningstiden som de bästa åren i sitt liv – eftersom han fick hålla på med musik hela tiden – upplevde han också att han miste en del av sitt självförtroende.

Till viss del så upplevde jag att jag förlorade ju – det har jag nog sagt förut också. Så länge jag bodde här så var jag ju ”wow vilken gitarrist och trummis och allting jag är” och så kom man dit och ”ö... kan ingenting” när man hörde vad de höll på med i olika övningsrum.

Breddidealet, som Mikael uppfattar som sin musikaliska spets, grundlade han delvis i den musikförening som han tidigt engagerade sig i. Musikföreningen ägnade sig åt att anordna konserter med både lokala band och kända proggband som Samla Mammans Manna och Södra Bergens Balalajkor. Mikael var aktiv under många år, ända tills föreningen lades ner. Perioden är viktig för Mikael och han återkommer till den flera gånger, både i sin berättelse och vid våra samtal.

Ja, så det var väldigt blandat i början, sedan så tunnades det ut och blev det som man så småningom kallade för proggrörelse. Det här var då i lindan. Jag vet inte vilket år det här kan ha varit. 70 kanske.

I musikföreningen grundlades en syn på vad musik är och hur den ska utövas:

Där var det kaffepettrar som man skulle blåsa i. Det skulle liksom bara skapas och ”nu kör vi så kommer det bli jättebra!” Och det tycker jag ofta att det blev också. Faktiskt. (...) Jag tycker fortfarande det är kul att bara träffas några musiker som kan släppa allt och bara improvisera. Det

kanske bara blir ett riff eller det kanske blir jättekonstiga ljud. Ja, det tycker jag är jätteroligt! Som *musiker* tycker jag det är roligast.

Genom engagemanget i föreningen träffade Mikael också på människor som ägnade sig åt musik med folkmusikaliska rötter. Han blev själv intresserad och åkte på flera kurser inriktade på exempelvis asiatisk, afrikansk och turkisk dans och musik. I dessa sammanhang stärktes Mikael intresse för att bygga egna instrument. Mikael berättar långt och detaljrikt om kurserna som exempel på starka, positiva erfarenheter i samband med musik.

Kurserna. Det är det som jag tänker på *först*. För det var så direkt musik. (...) Helt otroligt, rolig musikupplevelse. Det är också när man har det där med dans. Fri dans. Särskilt då om man har dansat med någon som har svarat. Någon sorts ”dramadans” eller vad man ska säga. Man gör en rörelse och följer på och föreställer och använder mimik och så. (...) Någon som satt och sjöng helt för sig själv någon ungersk låt och turkiska skivor med neyflöjter och asiatiskt och allt möjligt sådant. Och det lyssnade jag på. Och faktiskt kunde jag ta till mig det. Trots att jag hade hårdrocken och det som någon sorts bas. Det var väl också det att det var lättare att till mig det, för att det var mer inne i det gänget som jag hölls, än att ta till mig klassisk konstmusik. (...) Så det blev att jag assimilerade en hel del folkmusikaliska idéer ifrån olika håll. Mina föräldrar köpte en bousoki nere i Grekland som jag spelade en del på. Jag byggde en del... jag byggde en amadinda. (...) Såna här handtrummor av lerkrukor och en amadinda.

Under samma period ägnade sig Mikael mycket åt att göra egna bandinspelningar. Intresset väcktes tidigare i barndomen när han tillsammans med sin syster spelade in dramatiseringar av Seriemagasinet på pappans rullbandspelare. Nu fick han en bandspelare med sound on sound-funktion. På bandspelaren kunde han spela in på en kanal, föra över till den andra kanalen samtidigt som det var möjligt att lägga på ett nytt ljud. Allteftersom proceduren upprepades försämrades naturligtvis ljudkvaliteten. Inspelningarna som Mikael gjorde var både vanliga låtar – ensam eller tillsammans med kompisar – och ljudexperiment.

Den här bandspelaren börjar jag då göra sound on sound-inspelningar på. Vad blev det då? Ja, det blev gitarr, trumset eller det här hemmagjorda trummandet på kakburkar och lampskärmar av glas som jag hade som cymbal. Kaffeburkarna var fyllda med stenkulor som hoppade när man slog på det så att det skulle fungera som någon slags sejare. På gitarren hade jag satt en liten ståltrådsbit runt strängen så att den slog emot miken och fick på så sätt dist. [Spelade på] bassträngen på den här gitarren eller

så basen som jag lånade och sen så hade jag piano förstås som jag la på. (...) Den här sound on sound-bandspelaren den hade också olika hastigheter. Och det där laborerade jag också en hel del med. Det låg väl lite grann i tiden. Mikael Ramel hade också en del sådant att han spelade in på fel hastighet och det lät som myrmänniskor och trummor på fel hastighet så att dom kunde spela jättesnabbt. Jag gjorde också likadant att jag spelade in på dubbla hastigheten och sen sänkte för att få ett riktigt tungt ljud. Liksom mera för ljudeffekten, en stor smäll eller någonting sådant där eller för att rösten skulle låta konstig.

En del av inspelningarna skickade Mikael in till radioprogrammet *Bandet Går*. Ett program som ”låg precis i linje” med musikföreningen och hans experiment med bandspelaren.

Ett helt osannolikt program om man ser utifrån idag när allting ska vara helt perfekt. Där var det alltså för det mesta någon pensionär som hade satt sig med sin kassettbandspelare med inbyggd mikrofon och slängt på den. Och så körde han en låt på dragspel och så skickade han in bandet. Och det körde man. Jag gjorde jättelånga band med massor av låtar ibland och ibland så skickade jag bara in en eller tre låtar, sådär. Som jag hade klart.

Mikael bidrog så flitigt med material till sändningarna att han också fick göra ett par halvtimmeslånga program som kallades för ”*Bandet går vidare*”.

Jag skickade in och sedan så körde dom det. Så var det. Det var mest musik, sedan var det väl en del sådant där fånigt tonårssnack halvt om halvt sketchartat och med någon sorts filosofiska invecklingar.

Ett viktigt element i Mikael's musikaliska utbildning är de olika band som han spelat i. Han har varit med i så många att han har svårt att minnas samtliga och att placera dem han kommer ihåg i rätt ordning. Mikael har haft olika funktion i banden: ibland har han spelat bas, ibland gitarr. Han har sjungit och spelat trummor och då och då blås. Tidvis spelade Mikael också i flera olika konstellationer samtidigt.

Jag har hållit på och jobbat i olika rockband och ofta har jag varit den som har hållit ihop det hela i dom sammanhangen. Och det är ju det jag kan. Det är min skola. *En* av mina skolor så att säga. Det är också det här att sitta och jobba själv.

De första Mikael spelade tillsammans med var lillasyster Helen och en kompis till henne. Mikael berättar hur tjejerna sjöng och spelade musikal-

sånger, men också hittade på egna låtar som de spelade in. Mikael var med av och till, men höll parallellt på med egna idéer.

Lite senare (...) då höll dom på med Jesus Christ Superstar. Det var ett stort projekt. Dom körde alla låtarna. Och jag var med och sjöng på några av låtarna och tyckte att jag lät som Ian Gillan ungefär. Fast det var väl inte så tonsäkert direkt. Men det var kul på nåt sätt!

Ett av de tidigaste banden – där Mikael spelade gitarr och sjöng – startade i källaren hos en god vän. Bandet repade ihop låtar som Mikael hade gjort. ”Mycket märkliga saker”, berättar han och beskriver också hur de löste bristen på teknisk utrustning och hur det påverkade spelningarna.

Jag hade en Hagströmsförstärkare. En *jättestor* dynacordlåda med en 15" högtalare i. Bara *en* 15" högtalare med både en bas- och en gitarringång i förstärkaren. Det blev rätt så mulligt och bra ljud om man kopplade ihop dom där ingångarna och mixtrade lite grand där emellan med tonkontrollerna så kunde man få bra ljud. Men tyvärr var det enda förstärkaren vi hade. Så vi fick lov att köra allting på den. Alltså bas, gitarr och någon sorts sångmik. Det var väl någon bandspelarmikrofon antar jag som jag hade riggat upp i något notställ kanske.

Bandet hade sitt första offentliga framträdande på en proggfest där det fanns möjlighet att låna PA. Mikael beskriver denna första spelning som lyckad och kul, medan bandets andra blev en ”total katastrof”. Trots att bandet inte hade mer än en förstärkare tackade de ja till att spela på ett skoldisco.

Då fick vi vår andra spelning. Och det var det här med den tekniska utrustningen för då hade vi bara vår egen. En stor matsal och jag vet inte hur många watt den där Hagströmsförstärkaren var på. Kanske 40 watt eller någonting sånt. Och så mikrofon – bandspelarmikrofon alltså – gitarr och bas på samma förstärkare. Så efter två låtar... Och så publiken. Det skulle ju vara disco. Publiken stod och lyssnade! Det tyckte inte jag dög utan dom skulle dansa! Så efter två låtar var jag totalt stensur! Jag var så arg att adrenalinet sprutade ur öronen på mig. Så jag sa ”det är ingen idé att vi spelar här. Vi lägger av!”. Så två eller en och en halv låt blev det. Sen så var det slut! Och publiken såg väldigt oförstående ut. Varför!? Men det var väl inte bara för att publiken inte [dansade]. Jag kände väl att det inte funkade. Det hördes inte vad vi höll på med knappt. Vi fick vrida på fullt för att det skulle höras någonting.

Den musik som spelades i de olika banden var alltså av två slag. Mikael föredrar själv att ägna sig åt improviserad musik, men är också beroende av att musiken fungerar i sammanhanget för att han ska vara tillfreds. Spelar han på disco eller fest där publiken eller gästerna förväntas dansa, vill han att de ska göra det. Erfarenheten har lärt honom att det är viktigt att välja olika musik för olika syften.

Det började rätt skapligt. Vi lät ju inte så där jättebra, men folk dansade och så. Men så hade vi lagt in min favorit – och även basisten var lite mer för att improvisera och dessutom hade han druckit något litet den här kvällen. (...) I alla fall så var det en lång improvisation och vi höll på med den i ungefär tio minuter. Ökade tempo, tuggade på, på gitarrerna och jag höll på: [ljudhärmande] digge-dugge-dagge-digge. Gjorde så mycket fill jag någonsin kunde och så gick tempot upp och så gick det ner och så stannade det till och så tog det fart igen och så där. Ungefär som man kunde uppfatta att Fläsket Brinner kunde låta, fast dom lät ju lite bättre, men det var det idealet. (...) Så efter den låten så var det givetvis: ”–Slå på bandspelaren!” ropade dom. Inte samstämmigt från publiken, men i alla fall. Det var rätt så mycket så.

Spelningen som Mikael beskriver fick honom att inse att få människor tycker lika mycket om improviserad musik som han själv gör. Personligen är han, och har alltid varit, förtjust i att ”dra ihop en massa folk” och bara spela, utan att bestämma någonting. Den typ av improvisation som Mikael talar om bygger inte på en given ackordföljd eller ett tema. Han beskriver det som händer vid dessa jam som ”någon slags böljande myller”, där initiativet att byta mönster tas av den som tröttnat. Som exempel nämner han grupperna Arbete och Fritid och Fläsket Brinner. Mikael tycker mycket om att stå framför en publik, men i de sammanhangen är det publikens stöd och uppskattning som är drivkraften. Därför kom han att också ägna sig åt rock- och popcovers, vilket inte var en helt lätt musikalisk växling. Det tog ett tag innan krocken mellan olika musikaliska idiom blev tydlig för Mikael. Bandkompisarna hade försökt förklara hur de ville att trummorna skulle låta.

Jag hade inte förstått – och jag *ville* nog inte heller förstå – hur det skulle vara för att det skulle låta riktigt rock'n'roll och lite hårdare och tuffare. Som *dom* egentligen ville att det skulle låta. Som jag *förstod* när det hopade in en [annan] trummis ett par år senare. En gång bara. Det tyckte dom var jättebra och jag tyckte... Ja, ok, det var väldigt proffsigt, men samtidigt väldigt rakt och stelt, som jag uppfattade det. Jag är inte säker på att jag skulle uppfatta det så idag. Men trots allt så blev det en lärdom att just få ett driv. Inte bara sitta och flirpa ut och göra massor av olika fill

på trummorna, utan att det faktiskt kunde vara ganska *bra* att hålla ett rätt så rakt grundkomp och sedan lite fill.

Att spela i band var, vid sidan av arbetet hemma med bandspelaren, den skola där Mikael utvecklades. I samband med den beskrivna erfarenheten ovan, talar Mikael om hur viktigt han insåg att det var att kunna föra ärliga samtal. I musikaliska sammanhang har han därför försökt vara öppen för att både ge och ta kritik, uttrycka och omvärdera åsikter, även om det inte alltid varit lätt. Banden var alltså inte enbart en musikalisk skola. Det var även där han mötte – ibland äldre – människor att samtala med. Han berättar om ett band från gymnasietiden:

Då snackade dom om lite löneklasser och karriärstegar och sånt. Så det var väldigt fascinerande på det sättet också. Det var inte bara det här med att spela.

Mikael spelade i olika band tills första barnet var tre år då tiden inte längre räckte till. Sedan dess har hans privata musicerande bestått av jam med goda vänner eller tillfälliga banduppsättningar med personalen på skolan.

Musiklyssnande har varit en väldigt viktig del av Mikael's liv, men även det har minskat sedan barnen kom. När Mikael var omkring tio år lyssnade han mycket på Jimi Hendrix och under tonåren blev det hårdrock med grupper som Led Zeppelin, Deep Purple, Black Sabbath och Uriah Heep. Han beskriver också en rad olika radioprogram med svensk och utländsk folkmusik. Mikael tyckte också om Pugh Rogefeldt, men han var ”bara bra på de två första plattorna”.

Musikläraren Mikael

För Mikael var det inte självklart att bli musiklärare. Efter gymnasiet visste han inte vad han ville ägna sig åt. Han tyckte det var roligt att spela, men med rötterna i proggrörelsen hade han med sig en tanke om att det var fullt att försörja sig på musik. Med musiken som profession blir den ”kommersiell” och på så sätt ”besudlad”. Han tillstår att han inte hörde något uttalat om att arbeta som musiklärare, men pekar på det musikaliska idealet, där skillnad gjordes mellan att vara *musiker* och att vara *musikant*. Innan han bestämde sig för att söka till musiklärarutbildningen funderade han på hur det skulle påverka hans egen musikaliska lust att vara musiklärare. Mikael förklarar den musikantiska inställningen: ”Jobb är ju någonting tråkigt. Det förstör någonting”. Men när en kompis, som hade gått på musikhögskolan, berättade att

utbildningen var ”kul”, bestämde sig Mikael för att söka. Hans intention när han började var enbart att spela, uttrycka sig genom musiken och ha roligt. Efter en tid kände han att det fungerade bra att vara lärare. Erfarenheterna av att ha spelat i rockband, ägnat sig åt improvisation och ha kunskaper på flera olika instrument visade sig användbara.

Ja, det är ju den jag har levt på. Det är mångfalden som är min styrka. Jag har ingen ordentlig spets. Min spets *är* mångfald. Det kände jag ju på musikhögskolan också att jag var ju mycket bättre än dom andra! [skratt] På att bli *musiklärare*. På att bli klasslärare. För jag *hade* bredden på ett helt annat sätt än dom flesta andra. Det var inte många andra som hade den bredden.

Många av de övriga studenterna klagade på att det var för lite undervisning på huvudinstrumentet. Mikael tror att det berodde på att de egentligen inte ville bli lärare. Själv hade han lätt för att trivas som lärare och menar att han hade rätt attityd.

Om man har *satsat* på ett instrument så har väl det mer att göra med... Anledning till att man har gjort det är väl inställningen? Det är det där med hönan och ägget. Jag tror inte att det är för att man spelar ett instrument som man har mer perfektionistisk syn på det, utan att man har en perfektionistisk syn och *därför* spelar man bara ett instrument. Jag tror det ligger där.

Att inte vara musikalisk perfektionist är en fördel i arbetet som musiklärare, anser Mikael. På så sätt har han lättare att se och uppskatta alla slags framsteg som eleverna gör. Han refererar till en grupp som vid mitt besök redovisar en låt av Nirvana och talar om en elev som vågade stå inför klassen och sjunga:

För man måste ju se till vad dom får att funka. Man kan inte... Dom här som spelade Smells Like Teen Spirit. Det tycker ju jag är jättebra, va! Men hade man då... jämfört med originalet, så finns det ju mycket att göra. Men sångaren. Det här att stå inför folk. Han brukar inte sjunga. Ställde sig mot dom. Blicken irrade, men det får man ta.

Idag trivs Mikael med yrket, han uppfattar sig som musiklärare och säger att han är ”bra på det”. Det skulle inte heller förvåna honom om han stannar kvar till pensionen. Han framhåller dock att det är stor skillnad mellan att arbeta på gymnasiet jämfört med högskolan. Gymnasiet är toppen och just den skola han jobbar på är relativt lugn.

Gymnasieskolan där Mikael arbetar är en av fyra i kommunen. Det enda studieförberedande programmet på skolan är det samhällsvetenskapliga. Övriga åtta, treåriga utbildningar är yrkesförberedande, till exempel bygg-, el-, medie- samt handels- och administrationsprogrammet. Skolan har ungefär 1100 elever och ett hundratal lärare. Skolan är byggd på 1980-talet och har ljusa lokaler, gott om konst och gröna växter. Sammantaget har skolan en trivsamt och välkött atmosfär. Musiksalen ligger centralt i byggnaden och består av ett stort klassrum och två grupprum.

Institutionen är mycket välutrustad och uppbyggd så att det finns tre kompletta stationer för ensemblespel. I musiksalen och i ett av grupprummen är trumsetet digitalt. Det andra grupprummet är en mer traditionell replokal med stora förstärkare, PA, keyboard och trumset. Samtliga stationer är genomtänkt uppbyggda med hörlurar och mixerbord så att eleverna själva kan välja om de ska öva enskilt eller höra någon eller flera andra. Vid behov kan också Mikael koppla in hörlurar och lyssna på eleverna. I musiksalen finns väldigt gott om instrument av de mest skilda slag. Digitalpianon, oräkneliga akustiska gitarrer – både nylon- och stålsträngade – slagverksinstrument, akustisk och elektrisk fiol, cello, kontrabas, ukulele, mandolin, balalajka, panflöjt, blockflöjter, altsax, tvärflöjt, klarinett, diverse bleckblåsinstrument som trombon och tuba. Det finns tre datorer varav den ena är utrustad med Pro Tools³¹ där elevernas musicerande kan dokumenteras via digitala instrument och hjälpmedel. Det enda Mikael saknar nu är en bättre elgitarr vid en av stationerna som alla är utrustade med två elgitarrer. Salen är uppbyggd under en lång period där målet stått klart ganska länge. Efter nedskärningar har Mikael idag en modest budget som han trots allt är nöjd med eftersom pengarna i stort sett bara används till förbrukningsmaterial.

Största delen av Mikaelns tjänst består av undervisning i ESV. Han har även ensemblespelskurser, kör och ljudmedia i tjänsten. Grupperna i ESV består av omkring arton elever, men Mikael tror att färre elever kommer att välja musik i framtiden. Skälet är att skolan sedan något år tillbaka också erbjuder en kurs i drama. Mikael förmodar att många som valt musik har gjort det eftersom de vill stå på scen. Därför gissar han att det är musiken, inte bilden, som kommer att tappa elever. Det är också hans uppfattning att ungefär hälften av dem som väljer musik är de som redan sedan tidigare spelar något instrument.

Schematekniskt ligger ESV antingen som en lektion i veckan hela läsåret eller två lektioner i veckan under halva året. Vid tiden för gymnasierreformens införande hände det att kurser kunde avslutas ”mitt i terminen”. Eftersom kurserna bestod av ett fastställt antal poäng och timmar

– varken mer eller mindre – höll alla lärare och elever noggrann räkning. När exempelvis maj månad var inne hade somliga klasser bara enstaka lektioner kvar och närvaron på dessa sjönk. Idag är frågan om antalet kurstimmar inte lika aktuell. De flesta lärare räknar med att schema-läggningen är gjord så att det blir korrekt i slutändan.

När kursen i ESV musik planeras har elevernas förväntningar stort inflytande. Mikael betonar flera gånger under våra samtal att ett av hans viktigaste uppdrag i arbetet är att försöka hörsamma elevernas önskemål.

Min uppgift som lärare... ja, det är ju att lyssna på eleverna. Och inte bara köra på med dom grejerna som jag har tänkt mig, för att det är mest praktiskt för mig, utan att lyssna på vad det är dom vill och se till att dom får det förverkligat. Det dom har tänkt sig.

Mikael tycker också att det är viktigt att hjälpa eleverna förstå ämnets möjligheter och begränsningar.

En grundinställning är att de ska få bestämma så mycket som möjligt själva. Men en del vet ju inte alls. Det gäller att ställa upp ramarna så att dom *hittar*. Någoting som dom klarar av och att det inte bara blir flum. Eller ingenting.

Innehållsmässigt prioriterar Mikael det praktiska musicerandet. Han nämner också att kursplanen ger utrymme för att analysera och lyssna på musik. De första åren i yrket inkluderade Mikael diskussioner om bland annat olika musikstilar i undervisningen. Han beskriver hur det kunde bli livfulla och känsloladdade samtal, där eleverna fick ”banka av sig” verbalt på varandra. Mikael tycker själv om att diskutera musik och är inte rädd för konflikter i sådana sammanhang. Han berättar om flera händelser i olika band som han spelat i då det har varit svårt att resonera om olika uppfattningar eftersom människor tyckt att det blivit obehagligt. När diskussionen inte handlar om musik brukar Mikael ”ligga lågt” och undviker helst konflikter. Däremot tycker han inte om ”rigida personer (och på den punkten kan ingen få mej att ändra mej)”. Självt betraktar han sig som en diplomat som försöker anpassa sig för att nå konsensus. Sammantaget har diskussionsstunderna i undervisningen minskat genom åren. I sin tolkning av kursplanens mål betonar Mikael idag begreppet verksamhet.

(...) är det ju en *verksamhet* det ska va: En estetisk verksamhet. Och då ser jag främst att det är den praktiska delen som är den viktiga. Alltså att eleverna själva skapar. ”Hantverkar” med hjälp av olika instrument eller rösten.

I början av kursen presenterar elevgruppen sig för varandra och Mikael introducerar ämnet. Han visar kursplanens mål och betonar för eleverna att tyngdpunkten ligger på det egna skapandet, men att även reflekterande ska ingå. Förr presenterade Mikael ett förslag som grupperna fick ta ställning till, men sedan något år tillbaka diskuterar eleverna i mindre grupper vad de skulle vilja göra. Skillnaden i resultat är inte så stor mellan de olika tillvägagångssätten, men Mikael framhåller att det är viktigt att *utgå* ifrån vad eleverna vill. När hans egna förslag strider mot elevernas, utvecklar och diskuterar han sina idéer, men det är alltid elevernas önskemål som kommer först. Exempelvis vill Mikael gärna börja kursen med en instrumentgenomgång, men det är inte alltid eleverna tycker att de behöver det.

Att vi har en genomgång först. För att oftast innan vi kör igång med dom här rockgrupperna ... I dom flesta gäng så lyckades jag få igenom att jag får göra en instrumentgenomgång lite kort också. Och det jag försöker få med ... Oftast vet dom hur ett sådant här ackordpapper fungerar och så. Men däremot det här med elgitarr och akustisk gitarr vad det är för skillnad på spelsätt vet dom inte. Och kvintackord och så. Försöka ta någon låt och köra en liten bit.

Samtidigt som elevernas medbestämmande står högt tycker Mikael att det är ”synd om det faller bort saker” som han vet är bra eller som eleverna skulle tycka var roliga. Sådana gånger försöker han ”smyga in” aktiviteterna på ett sätt som eleverna accepterar.

Att låta eleverna arbeta utifrån sina egna önskemål – oftast i mindre grupper – ser Mikael som en form av individualisering. Motivet för att i denna mening individualisera undervisningen beror inte på något uttalat krav från skolledningen.

Ja, det här med individualisering det är väl någonting som... (...) Det är sådant som har nämnts i olika sammanhang. Så det ligger väl lite grand i bakhuvudet. Och det jag *kan* det är att spela i band, eller vad man ska säga. Eller några stycken tillsammans.

Mikael jämför även med det gamla linjegymnasiet då det var gott om undervisningstid. I vissa klasser var det t.o.m. så att tiden behövde fyllas

ut. Det kunde resultera i att han drev eleverna att göra saker som de inte ville. På den tiden tänkte han att han gjorde det av jämlikhetsskäl – att alla skulle få samma utbildning och möjligheter. Idag beskriver han det närmast som en slags kränkning.

Nej! Jag måste känna för det. Det måste kännas vettigt. Hur ska jag annars få dom att tycka att det är vettigt!? Om dom nu är här i skolan så får man försöka göra någonting vettigt av den tiden. Jag har stått och tvingat elever till saker som jag... Ja, det har jag torskadt dit på. Att stå och göra saker av någon sorts... för att det ska vara lika för alla, eller vad det nu kan bero på.

Det viktigaste i undervisningen är alltså att eleverna får göra det de är intresserade av. Stöd för det hittar Mikael i målbeskrivningen i kursplanen som är väldigt öppet skriven. Eleverna ska arbeta ”estetiskt”, ett begrepp som Mikael inte tycker är helt oproblematiskt och som jag återkommer till.

Resultatet av planeringsdiskussionerna är oftast att kursen delas in i ett antal praktiska, självständiga uppgifter. Vanligen börjar eleverna med att spela en rocklåt i grupper som Mikael har bestämt. Några gånger har han låtit eleverna välja vilka de ska arbeta med, men hans erfarenhet är att det sällan är lyckat. Oftast består undervisningsgrupperna av två klasser där eleverna inte känner varandra sedan tidigare och det är svårt att skapa arbetsgrupper som fungerar socialt. Ett omvänt problem kan vara när det i klasserna finns färdiga ”gäng” som börjar spela tillsammans omedelbart. Det kan bli ett problem både för det färdiga bandet – som kanske skulle arbeta bättre tillsammans med andra – och för de övriga i klassen.

Om dom delar in sig själva direkt då blir det lätt det där att dom som inte kan särskilt mycket dom blir bara sittande och vågar inte. Framför allt. Det kanske är något gäng som drar igång direkt och repar in en låt första gången och sedan [sjunger] brötar på där. Och de andra ”jaha, jag kan ingenting!”

Av dessa skäl brukar Mikael dela in klassen i slumpvisa grupper för den första uppgiften. Eleverna kan under perioden lära känna varandra och får sedan en chans att byta arbetskamrater. Efter några veckors övning redovisas låtarna och en mer valfri verksamhet tar vid. De elever som då önskar kan koncentrera sig på ett instrument eller arbeta med musikprogram på dator. Mikael berättar att han också har haft elever som provat

fiol, munspel och trombon. Många väljer att fortsätta spela rocklåtar i samma eller nya grupper. I valen märks också skillnad mellan tjejernas och killarnas val. Tjejerna väljer ofta att sjunga och spela piano eller gitarr till, medan killarna föredrar att spela i band. Könsfördelningen är inget som Mikael aktivt försöker ändra på. Då och då ber han någon tjej vara med och sjunga i ett ”killband”, men annars menar han att deras egna val är viktigare.

När eleverna arbetar med olika låtar gör de oftast det utifrån instruktioner som finns på papper. Syftet är att eleverna ska kunna arbeta självständigt med tabulatur och ackordtabeller. Mikael jämför med sina egna erfarenheter av att spela i band – en metod som inte är riktigt överförbar till klassrummet.

När man spelade i band i början då var det att man visade saker för varandra: ja, kör så här. Här försöker jag jobba mer så att dom tar ett papper med tonen på bas och sedan förstår hur det fungerar. Och så tar dom ett papper med en låt och applicerar det på den. Jag visar *hur* dom ska göra det [överföra teorin till praktiken].

Orsakerna till varför ”replikalsmetoden” inte är helt överförbar är naturligtvis flera. Eleverna är förhållandevis många och har också skiftande förkunskaper. Det beror också på hur väl samarbetet i grupperna fungerar.

Mikael känner att han har stöd för att huvudsakligen arbeta med praktiskt musicerande. Inte enbart från eleverna, utan även från skolledningen.

Min rektor, hon var ute vid något tillfälle. (...) Och då frågade hon vad jag brukar hålla på med. Och *hon* tyckte att det var jätteviktigt just det [praktiska]. ”Gör inte för mycket teoretiserande, utan låt dom ... Ja, så att det blir ett andningshål i allt det andra”. Och det tyckte jag kändes rätt så skönt. Att någon från det hållet hade den inställningen.

Den andra uppgiften i kursen – där Mikael inte styr alls – kan vara skriftlig om någon elev vill göra ett arbete om en tonsättare eller en grupp. Men genom alla år är det bara någon enstaka elev som valt denna möjlighet. I övrigt förekommer inte föreläsningar eller musikteori som obligatoriska inslag. I det gamla gymnasiet hände det att eleverna fick en del skriftliga prov, men alltid upplagt så att de tvingades att reflektera själva.

Så när jag har haft prov då har jag hållit det på ... Det har aldrig varit något som dom har kunnat plugga in. Liksom *läsa* in, utan det har varit att lyssna på musik och relatera till den på något sätt. Jag gjorde någon

grej när det var linjer. (...) Ja, att det inte skulle vara några rätta svar. Holistiskt. Holistiskt var väl ordet för dagen just då! Så då var det att dom fick lyssna på musik och då skulle dom beskriva det bara. Och vad dom kände inför det. Och det var ju häftigt, men det gick inte att sätta betyg. Men det var rätt kul.

Utöver det minskade timtalet är skälet till att Mikael strukit stora delar av det teoretiska innehållet att det dels är för svårt för eleverna, dels att han anser sig vara en dålig föreläsare.

Det blir väldigt lite föreläsning. Jag tycker jag är väldigt dålig. (...) Jag känner att jag klarar inte av det mer än om det är något jag verkligen kan på mina fem fingrar. För jag vill känna att jag får gensvar. Att det inte bara blir att jag står där och tuggar och att dom inte tycker att det är intressant. Då tycker jag att då får det vara hellre.

Tidigare gick Mikael igenom grundläggande musikteori, som noter och rytmer, men för alltför många elever är detta ett svårt område. Därför vill Mikael inte arbeta med det och han kan inte heller se skälet till varför han ska avsätta tid till sådan verksamhet. Däremot är han kluven till sitt ansvar för att bredda elevernas genrekunskap. Lektionerna inleds i början av kursen med lyssningsuppgifter. Någon gång kan ett klassiskt musikstycke förenas med en rytmik- eller rörelseuppgift. På så sätt hoppas och tror Mikael att han kan nå fram och väcka intresset för annan musik än pop och rock. Utöver dessa övningar är konstmusiken försvunnen ur undervisningen, trots att Mikael har lite dåligt samvete över det. Själv uppskattar Mikael musik av Bach och Stravinskij.

Jag tycker ju att – det är svårt att säga – det är jättesynd om allting klassiskt försvinner för det finns ju så jättemycket fantastisk musik. Om det blir så att det bara försvinner och om det då är mitt fel. Det är ju lite tungt att bära på! Men så orkar jag ju inte tänka. (...) Även om jag ibland tycker att ”vad sjutton håller jag på med”. Så tänker jag ju ibland. Att hela konstmusiken går i graven för min skull. Nej, men man är en del av det. Man skulle göra sin bit. Eller att jag gör fel på något sätt. Eller att jag inte orkar med och så. Men det får man ta. För att samtidigt så har det varit massor med lärare som har försvunnit. Varit sjukskrivna.

Mikaels sätt att undervisa har också med hans tidigaste lärarerfarenheter att göra. Under de två första åren som musiklärare arbetade han på högstadiet. Då och där fanns det inga krav på föreläsningar om musikhistoria. Det som var av betydelse var att musicera med eleverna. De rutiner han fick på högstadiet, kombinerat med sina egna erfarenheter av att

spela i band, tog han med sig till gymnasiet. Synen på sig själv som gymnasielärare fick ingen bra start när Mikael praktiserade.Handledaren invände framför allt mot hans bristande pianokunskaper, men i någon mån syftade kritiken också på en lärares funktion som föreläsare.

Jag gjorde ju praktik på ett gymnasium när jag gick sista året (...) Det märktes ju. Han [handledaren] tyckte jag var rätt sopig alltså. ”Du har då inget på ett gymnasium att göra som lärare.” Så att ... den inställningen hade väl jag med mig. Men han jobbade också på ett annat sätt än vad jag gör. Och det var ju också andra kurser. Det var lite mer poängterat att det skulle vara lite musikhistoria.

Mikael menar att uppdraget som musiklärare på gymnasiet har förändrats sedan dess. När praktiken genomfördes i mitten av 1980-talet såg musikundervisningen annorlunda ut. Det var främst de teoretiska linjerna som hade musik, det var fler timmar och konst- och musikhistoria fanns som eget ämne.

Mikael talar om kursens innehåll som ”skapande” och ”estetisk *verksamhet*”, syftar han på musicerande i allmänhet. Han har aldrig krävt att eleverna i ESV ska göra egna låtar eller syssla med improvisation. Om en djupare innebörd i begreppet estetisk verkligen uppnås i musikundervisningen känner han sig dock tveksam till.

Det är ju att dom ska jobba estetiskt. Och i och för sig kan man ju diskutera om det är estetiskt att sitta och försöka lära sig två ackord och byta dom på en låt. Eller tre, på en gitarr. Vad är det för skapande med det!? *Estetisk* verksamhet heter det. Det ska väl vara *skapande* också på något sätt? Vad är det som gör att någonting är skapande? För att samtidigt så får det ju inte vara *helt* nytt, för att då har man inte någon förankring i det som var och då tycker man ändå inte att det är bra. Då kan man lika gärna ta en dator med en slumpvalsgenerator som alstrar ljud. Skapande, det måste vara utifrån någonting.

Även om inte Mikael kräver att eleverna ska komponera, händer det att de som kan klara det på egen hand eller som arbetar vid datorerna gör egna låtar. Mikael refererar också till betygskriterierna när han beskriver sin vacklande inställning till vad skapande kan stå för i praktiken.

Det här med betygskriterierna, att för mycket väl godkänd så är det det här med det egna skapandet lite extra om dom gör text och musik själva. Men det är inget krav för MVG. (...) Vad jag själv känner är att jag tycker det är jättehäftigt att spela andras låtar! Det är ju kull!! [skratt] Så att jag

vet inte. Samtidigt så tycker jag att när det står så här som det står... Att ”eleven använder något estetiskt uttrycksmedel på ett personligt och kreativt sätt”. Då känns det som att det ändå ska vara personligt och kreativt.

När samtalet kommer in på improvisation erkänner Mikael att han är lite besviken på sig själv. Han skulle vilja föra in mer av sina egna, musikaliska ideal, men har svårt att veta hur han ska få det att lyckas.

Men att jag inte gör mer av det än vad jag gör... Jag brukar göra *lite* grand i ensemblegruppen, inte den estetiska verksamheten. Jag har provat med amadinda. Att dom improviserar. Gjorde jag förra året. Dels är det det där att våga och sedan är det att hitta någonting som känns att det *blir* någonting. Så att de inte tänker ”jaha, vad var det där nu då?” Att det blir någon typ av känsla att det här funkar.

Trots allt skulle Mikael vilja komma bort från den dominerande reproducerande formen av musicerande. Han anser visserligen att även en cover kan göras personligt, men är tveksam till att kalla det kreativt.

För om man jämför med bilden. Det är ju undantag att de sitter där med en tavla och målar av den. Det är ju i och för sig en egen version. (...) Men det är ju sällan att dom jobbar på det sättet på bild. Men när det gäller musik så är det ju *våldigt* mycket så. Och skulle jag hålla på med *klassisk* musik skulle det vara ännu mer så. Det är liksom sällan det är nyskapande på *det* sättet där.

Mikael har börjat föreslå eleverna att de kan göra egen musik och berättar också att han ansökt om medel för ett låtskrivarprojekt till nästkommande läsår. Projektet är planerat som ett samarbete med lärare i svenska för att eleverna ska kunna få hjälp och tid för textskrivandet. Hur arbetet ska organiseras för att lyckas är dock något som Mikael funderar mycket på. Av egen erfarenhet vet han att ordningsföljden i arbetet med att göra musik kan växla. Själv börjar han ibland med text och melodi, ibland med ackord, ostinato eller riff. Därför tror han att det kan bli svårt att lära eleverna ”det rätta sättet”.

Den risk som Mikael ser med att arbeta alltför mycket med covers är att eleverna – framför allt de duktigare – fastnar i ett mindre kreativt tänkande. Ett tänkande som handlar om att komma så nära originalet som möjligt. Han menar att ett analyserat musicerande kan ”förstöra” musikupplevelsen. Det kan vara effektivt för inläringen, men inte nyskapande, därför föredrar Mikael att eleverna inte plankar låtarna exakt.

Jo dom [syftar på en artikel] hade sett att vänster och höger hjärnhalva hur mycket dom jobbade när man *lyssnade* på musik, när man liksom *upplevde* musik. Och hos musiker var det då den analyserande som jobbade mer, medan hos en som inte kunde särskilt mycket alls där var det upplevelsesidan som jobbade. Och vissa forskare menade på att ju mer man kan om musik, desto mindre *upplever* man musik. (...) Ja och lite grand [känner jag igen mig] på det sättet att "Åh vilken tur att jag inte har lärt mig!".

Även om Mikael säger att han inte kan analysera musik, tycker han att det är väldigt intressant. Han "älskar" att göra arrangemang och anser att det är viktigt att lyssna på hur andra musiker gör. Mikael vill kunna "vända ut och in" på musiken och förstå varför den är som den är. Samtidigt, säger han, är det svårt att få gehör för detta arbetssätt bland eleverna. Trots tankarna om att analyserande kan förstöra musikupplevelsen, tycker Mikael att han har börjat "peta" mer i vad eleverna gör, jämfört med tidigare. I det här sammanhanget är det ensembleundervisningen han talar om, men det exemplifierar hur han menar att även reproducerande kan vara skapande. Han beskriver missnöjt att han säger åt eleverna att lyssna mer på hur de gör på originalet. Hur basisten lägger in melodislingor eller hur musikerna varierar med olika dynamik och anslag. Rätt använt skulle elevernas erfarenheter kunna överföras till andra låtar som därigenom skulle bli mer deras egna versioner. En pedagogisk finess är att eleverna lättare "köper" idéerna när de uppfattar dem på originalet, jämfört med att det "bara" är läraren som talar om för dem hur det ska vara.

Så att det är ett sätt som jag är lite kluven till, men det gör att dom snabbare *lär sig*. Men det är väl på bekostnad att dom blir lite mer analytiska istället [skratt]. Jo men det ligger där i bakhuvudet. Det har väl det där med min musikföreningsbakgrund att göra alltså. Jo, men där var det ju absolut förbjudet med någonting sådant. Där var det kaffepettrar som man skulle blåsa i. Det skulle liksom bara skapas och "nu kör vi så kommer det bli jättebra!" Och det tycker jag ofta att det blev också. Faktiskt.

En stor del av innehållet i den estetiska verksamheten styrs alltså av elevernas önskemål. Mikael svarar på min direkta fråga att det inte finns någonting som han tvingar igenom.

Nej ... inte "baske mig". Det känner jag inte. Däremot så *tycker* jag väl att om jag hittar på någonting som funkar bra så kör jag ju det. Men känner jag att det här tar inte och jag hittar inte ett sätt att få gensvar, då får det vara.

Även om han inte ”prackar på” eleverna något särskilt innehåll eller arbetssätt, beskriver Mikael också att eleverna litat på honom. Han presenterar en idé, berättar om sina erfarenheter och ger eleverna möjlighet att säga nej, vilket de sällan gör. I andra kurser – exempelvis ljudmedia – styr Mikael arbetet mer och förklarar att det är skönt att ha ”greppet”. Mikael säger både att han blivit friare och bättre på att ”styra upp” arbetet under åren som gått. Han behöver inte planera lika mycket längre eftersom erfarenheten lärt honom vilka problem som brukar uppstå och när.

Det beror ju på hur mycket ork man har och hur mycket som är på gång. Både hemma och schemamässigt hur det ligger och vad det är för dagsform. (...) Nä, för att annars har det bara blivit friare och friare! Flummigare och flummigare. Nästan. Nej, det har det *inte*. Nej, det är ju också det där att överleva.

Under åren har Mikael också lärt sig att fördela sina arbetsinsatser mer rättvist mellan olika elever. I början ägnade han sig mycket åt dem som kunde minst, men idag hinner han även med dem som kan en del sedan tidigare. En mindre positiv förändring är att det blivit mindre och mindre sång.

Men det vill jag nog egentligen ha med lite mer. Men det är det där ... Det krävs att man är på topp för att det ska bli något vettigt av det. Och ofta brukar jag vara så väldigt på topp att jag sjunger slut på min egen röst, alltså! På uppsjungsövningarna [skratt]. Jag brukar hyperventilera. Alltså jag brukar pressa på mig själv för att komma igång. ”*Släpp loss! Kom igen nu då!*”

Som musiklektör tvingas man också att ta ställning till hur mycket man ska främja elevernas musikintresse *mellan* lektionerna. Mikael berättar hur han på luncherna i början av sin karriär sprang mellan matsalen och musiksalen för att släppa in elever som ville spela. Eftersom han själv minns hur bra det kändes att ha något meningsfullt att göra på rasterna försökte han vara välvilligt inställd. Några fler raster utöver dessa splittade luncher var det knappt tal om i början:

Dom första åren så *bodde* jag i princip i musiksalen. Dels var det förberedelser och hålla ordning på salen och att det var elever som ville vara kvar och spela och jag lät dom göra det o.s.v. Trots att det störde mig väldigt mycket. Jag har svårt att stänga ute musik som jag har runt omkring mig, utan det blir att jag lyssnar. Det blev ju att jag efter en stund gick in och visade dom hur dom skulle göra för att det skulle bli bra och så. Sedan,

efter hand under årens lopp har det skurits ner. Nu försöker jag alltid ta den där eftermiddagsrasten. (...) Att jag tagit mig tid att sitta ner och snacka. Det tycker jag känns bra. Att ha fått med den biten.

Största orsaken till varför Mikael trivs med sitt arbete som musiklärare är den respons han får av eleverna. Han tror också att elevernas intresse för ämnet är en positiv skillnad jämfört med andra ämnen, men går inte närmare in på varför det kanske är så. Det gensvar Mikael får från eleverna är oftast på en professionell och formell nivå. Han säger att det handlar om musik och inte någon personlig relation, även om samtalstonen med vissa elever kan vara som mellan goda vänner.

Musikämnet och det arbete som Mikael gör är respekterat på skolan där han arbetar. De flesta lärare undervisar i yrkesinriktade ämnen och det är få adjunkter kvar. Därför tror Mikael att tendensen att rangordna olika ämnens betydelse, har försvunnit under de år han arbetat.

Efter några år med brister i skolledningen som resulterade i att ”ingen-ting” fungerade, har skolan fått en ny rektor. Mikael tycker att hon ger rätt sorts stöd till personalen och tror också att hon har förmågan att få saker att hända.

På minussidan i musikläraryrket ser Mikael framför allt effekten på sitt eget musicerande.

Håller man på med musik som musiklärare mycket. Om jag jämför med när jag jobbade på IKEA då hade man *massor* med kreativitet kvar kände jag. Jag känner inte som att man blev passiviserad. Utan då var det massor som ville ut, på den fritid man hade istället. Som musiklärare har man inte ork för det. Så att jag har spelat i band i princip hela tiden. Ända fram tills ... Men det har egentligen inte med musiklärartjänster att göra. Det har mer med familjen att göra. Men sedan har det inte blivit att jag har tagit upp det på samma sätt. Kontinuerligt. Att man repar en gång i veckan och att man har lite spelningar. Det har det inte blivit.

Även om tiden finns idag när barnen blivit större, saknar Mikael den starka spellusten efter en hel dag med musik och ljud omkring sig. Han spelar emellanåt med lärarkollegorna, tycker det är roligt och nöjer sig för närvarande med det.

* * *

Exposition

Mikaels reaktion på texten om sig själv – som han läser i januari 2004 – är: ”den där Mikael verkar vara en trevlig jävel när han får säga det själv”.

Han har läst texten noggrant och ber mig förtydliga några av hans framlagda synpunkter, samt korrigera en del fakta. Mikael berättar i sitt e-brev också att han återigen börjat spela med ett band som både gör covers och hans egna ”afrikanska” låtar. Han låter glad och ser fram emot att bandet ska få offentliga spelningar.

Mikael har aldrig haft några musikerdrömmar – han har aldrig velat koncentrera sig på att bli riktigt bra på ett enda instrument, hans ideal är att vara musikanter. Om en musikanter är någon som spelar otaliga instrument, ägnar sig åt flera skilda genrer, har ett lustfyllt och nyfiskt förhållande till musik och som premierar lek framför perfektion, infriar Mikael epitetet med råge. Musikintresset har följt honom hela livet och utöver det praktiska musicerandet och skapandet har han ägnat mycket tid åt att lyssna på skivor, bandinspelningar och såväl lyssnat som utformat egna radioprogram med de mest skilda slag av genrer. Mikael's musikaliska erfarenheter innehåller både enskilda aktiviteter och verksamheter tillsammans med och inför andra, han har spelat covers, gjort egna låtar och improviserat. De musikaliska stilar och genrer som Mikael ägnat sig åt på olika sätt är otaliga och mångskiftande, men som utövande musikanter rör de sig främst inom pop, rock, jazz, svensk och utomeuropeisk folkmusik. Också viss konstmusik tilltalar Mikael, men då främst som lyssnare. Mikael fascinerades av musikteoriundervisningen i grundskolan, men har inte blivit någon skicklig notläsare och föredrar att spela på gehör. Förutom att utforska musikens möjligheter genom improvisation och komposition, har Mikael också byggt instrument, funnit tekniska och praktiska lösningar när den utrustning han har haft att arbeta med varit dålig. Instrument som hans kunskaper inte räckt till för att använda på det sätt som det är tänkt, har han istället för att lägga åt sidan, gjort om. Vid sidan av musik har Mikael också prövat på dans, teater och bildskapande.

Mikael är en verbal och utåtriktad människa som gärna diskuterar olika åsikter, men som i många frågor beskriver sig som en diplomat. Vad det gäller musik har han svårare att förhandla och kräver både ärlighet och öppenhet av sina medmusikanter, oavsett om diskussionen gäller samarbetet i stort, musikernas kvalifikationer eller sättet att arrangera en låt. Genom aktiviteterna i band har Mikael även kommit till insikt om hur viktigt han tycker det är att få respons på sitt publika musicerande och han gör en tydlig skillnad mellan att musicera och att stå på scen. Reaktionen på – i hans mening – felaktigt mottagande har ibland varit häftig: Mikael har slutat spela och lämnat scenen. Hellre än att möta

oförstående åhörare som inte tycker om den improviserade musik. Mikael vill ägna sig åt, väljer han att spela musik som publiken föredrar. Musik är viktigt och musik i sociala sammanhang måste fungera, Mikael vill ha gensvar och publikens uppskattning visar sig bland annat genom dansande människor framför scenen.

Trots att Mikael både har tagit instrumentallektioner och gått på musikhögskolan, betraktar han sig som självlärd. Den viktigaste musikaliska och sociala skolan har varit alla de band Mikael har spelat i. I hans insända text nämns musiklektörutbildningen endast indirekt och det är först genom direkta frågor som jag får veta mer om hans erfarenheter från denna. Upplevelser av musiklektioner under grund- och gymnasieskoletiden beskrivs framför allt utifrån Mikaelns perspektiv på sitt eget lärande. Allt det ovanstående sammantaget – att experimentera med egna inspelningar, spela i band och lite till – utgör basen för Mikaelns musikaliska utbildning.

Med ett politiskt engagemang och intresse för svensk proggmusik i bagaget, hade Mikael vid tiden för sitt yrkesval vissa tvivel om huruvida det var riktigt eller inte att tjäna pengar på musik, men beslutade sig för att söka till musiklektörutbildningen när han hörde att det kunde vara kul. Relativt tidigt i utbildningen upptäckte Mikael att hans ideal om bredd och mångfald var en bra förutsättning för att lyckas och trivas som musiklektör. De erfarenheter han hade med sig gjorde att han hade lätt för att lära ut det musikaliska hantverket till eleverna och bakom hans egen syn på vad musicerande bör vara, finns tanken på att spelglädje är viktigare än perfektion. Mikael säger att han kan uppskatta alla slags framsteg hos eleverna – musikaliska såväl som sociala – och betraktar sig som en god lärare som förmodligen kommer att arbeta kvar fram till pensionen.

Mikael är tydlig beträffande ESV-kursens innehåll och jämför detta med vad han anser är ämnets mål. Han betonar båda begreppen i kursens rubricering och säger att det är fråga om *estetisk verksamhet*: med andra ord att förena skapande och hantverk. De, som Mikael ser det, i stort sett synonyma orden estetisk och skapande står för att praktiskt gestalta musik. I musiksalen finns det ett stort urval av låtar för eleverna att välja bland. Utöver sångböcker finns lösblad med kända låtar i olika svårighetsgrader som Mikael själv har plankat och arrangerat för skilda instrumentkonstellationer. Undervisningens metodik och arbetsformer bygger till stora delar på musiksalens tekniska uppbyggnad. Denna gör det möjligt för eleverna att spela i olika grupper eller individuellt och med några få ”knapptryck” välja att höra eller inte höra varandra.

För att bedriva en verksamhet som är sant estetisk, menar Mikael att det även borde innebära att skapa ny musik. Men även om det förekommer att någon elev komponerar egen musik, till exempel vid någon av datorerna, tycker Mikael att det är svårt att hitta de rätta arbetsformerna. Hans personliga erfarenheter har lärt honom att det inte enkelt går att förklara hur en låt kommer till. Viktigare än att driva igenom denna önskan är att han får gehör och positiva reaktioner hos eleverna. Mikael menar att det de tillsammans ägnar sig åt i skolan ska kännas meningsfullt och att han inte vill förolämpa eleverna genom att tvinga dem göra saker mot sin egen vilja.

Vad eleverna vill ägna sig åt är det som styr kursens innehåll, men ibland behöver Mikael sätta upp ramar för att hjälpa dem komma underfund med vad de är intresserade av. Han visar eleverna kursplanen, diskuterar dess text och visar att reflekterande och analyserande bör ingå vid sidan av det praktiska musicerandet. Mikael är dock inte helt övertygad om analyserandets förtjänster, eftersom han ser faran att eleverna i sitt musicerande ska bli alltför bundna vid originalet.

Att det alltid är elevernas önskemål som kommer först och att Mikael ser sin viktigaste uppgift som lärare att lyssna till vad eleverna vill, är något som även det legitimeras utifrån kursplanen och dess öppna skrivning. Men Mikael anser också att han har stöd för sitt resonemang hos skolledningen som ser musikundervisningen som ett avbrott från skolans övriga, teoretiska, verksamhet. Skolledningen har däremot inte ställt krav på att Mikael ska individualisera undervisningen, men begreppet kommer upp i våra samtal, Mikael har hört det nämnas och bär det med sig när han argumenterar för sina metoder.

Under de inledande veckorna av kursen börjar Mikael lektionerna med någon lyssningsuppgift, som också kan kombineras med rörelse. Emellanåt baseras uppgiften på musik ur den konstmusikaliska repertoaren, vilket oftast är de enda tillfällen eleverna under kursen kommer i kontakt med annan musik än pop och rock. Detta är ett problem som Mikael har dåligt samvete för. Han ser en risk att konstmusiken är på väg att gå i graven och menar att han själv är en del den utvecklingen. Lite resignerat säger han dock att "det får man ta" och syftar på att han prioriterar sin egen hälsa.

Sedan Mikael började arbeta som musiklärare har hans undervisning blivit allt friare, vilket inte enbart är ett pedagogiskt eller ideologiskt ställningstagande. Flera gånger under våra samtal återkommer orden: gensvar, ta, funka och ork. För att överleva och behålla lusten till musikläraryrket fram till pensionen, måste Mikael få gensvar från eleverna, de

måste visa att hans idéer har effekt och de måste bli intresserade för att han ska orka. Det är inte enbart elevernas respons som påverkar hur kursen och lektionerna utformas, Mikael's dagsform – beroende av händelser både i det privata och i det professionella livet – är avgörande.

Syntes II

Johans, Hannis och Mikael's personliga erfarenheter av musik

I Johans, Hannis och Mikael's respektive livshistoria kan vi läsa om hur bland annat deras musikaliska erfarenheter har gestaltat sig och i expositionerna har jag lyft fram väsentliga drag i dessa erfarenheter. Vitala teman berör på vilket sätt de tre har musicerat, vilken musik de ägnat sig åt och hur upplevelserna skildras. För att fördjupa tolkningarna är ambitionen med synteserna att försöka se skilda drivkrafter bakom respektive lärares intresse för musik och diskutera dem gentemot tidigare forskning. Oavsett om motiven uttrycks explicit eller kan förstås på varierande sätt.

Vid en första anblick förefaller Johan och Hanni ha en del gemensamma erfarenheter av musik och musicerande. Båda två började spela ett instrument eftersom det hörde till familjens traditioner och ingen av dem omnämner särskilt många vänskapsband knutna till musikintresset eller genom musicerandet. Merparten av de framträdande erfarenheter som förmedlas är inte heller riktade mot musik eller musikaliska upplevelser. En skillnad mellan Johans och Hannis tidiga musikaliska erfarenheter är att det för Johan dröjde innan musiken engagerade honom, medan Hannis intresse vaknade spontant, även om tillgängligheten till instrument kan ha varit underlättande.

Orsaken till varför Johan bemödade sig att lära sig musik – att ta lektioner och sjunga i barnkör – kan sägas ha genererats av yttre motiv och drivkrafter. Johan deklarerar själv, klart och tydligt, att hans intresse för musik länge var svagt och oengagerat. Han tyckte visserligen om att sjunga i barnkören, men minns det mest som en social aktivitet där han träffade andra i sin egen ålder. Även de årliga familjesammankomsterna kring jul framställer musik främst som en del av en större kontext av tradition och samhörighet. Musik kan i Johans familj förstås som ett kulturellt narrativ. Ett narrativ där musikaliska aktiviteter både förenar individerna och binder samman släktens historia, samtidigt som det representerar en grundläggande föreställning om hur de ser på den estetiska verksamhetens funktion i ett samhälle (Ricoeur 2002). En av Johans tidigare förebilder är den lärare som han hade under mellanstadiet. Läraren beskrivs som en ”typisk” folkskollärare, vilket enligt min tolkning av

vad Johan berättar betecknar en allmänbildad person som har en betydelsefull roll i samhällets kulturliv. Detta är också vad Johan skulle vilja vara och vad han vill förmedla till sina elever. Att i denna mening vara kulturbärare innebär inte för Johan att musikaliska klenoder ska föras vidare eller förvaltas. Däremot står det för ett demokratiskt och icke-elitistiskt bildningsideal där kultur ses som en viktig ingrediens och en levande process i sin egen samtid (jfr Gustavsson 1996).

Bland Johans första kontakter av musicerande utanför familjen finns pianoundervisningen. Denna utbildning inspirerade inte Johan vare sig med sitt innehåll eller till sin form och han upplevde länge att hans musikaliska förmåga var begränsad. När han långt senare insåg att det är möjligt att spela ett annat slag av musik och utifrån andra tillvägagångssätt än det notbundna, infann sig glädje och en vilja att fortsätta pröva nya former för musicerande. Musik och teknik i kombination har för Johan varit ett sätt att finna sin musikaliska identitet (Ruud 1996). Ingen hade – eller har – efterfrågat hans kunskaper som pianist eller sångare, däremot betraktar han sig som musiker med huvudinstrumentet ljudteknik. För denna kompetens krävs inte enbart tekniska kunskaper, utan också musikaliskt kunnande som stilkännedom och såväl musikalisk som social lyhördhet. Att vara musiker – skiljt från icke-musiker – är ofta knutet till förmågan att spela ett instrument. Till detta associeras kunskaper om hur musik produceras och distribueras (O'Neill 2002). Så länge Johans föreställning om en duktig musiker inkluderade föreställningar om övningstid och förmåga att läsa noter, var hans musikaliska självförtroende svagt. Trots färdigheten att spela ”allsångspiano”, skapa musik i stunden och insikter i skilda genrer och instrument, har Johan kvar delar av denna självbild. Intresset för musik vaknade med ökat självförtroende under gymnasiet, då han inte bara hittade alternativa verksamhetsformer, utan även kände att han platsade bredvid ”musikdirektörernas barn” i skolkören.

För Johan är musik främst aktivitet och hantverk (Elliott 1995). Musikens funktion är även socialt konstruerad – inom familjen, församlingen och vid konserter – där den både kan vara begränsande och fastställande. I dessa sammanhang är det dels viktigt att musiken låter bra, men den har inte enbart en relativistisk funktion. Musikaliska handlingar aktiverar både kognitiva och emotionella processer (Small 1998, s. 130ff; jfr Brändström 1999). Sammanbinds tanken om musik som praktik med det bildningsideal som jag ovan benämnde kulturellt narrativ, kan musikalisk verksamhet ses som en metafor för reflekterande dialog. Ett samtal där musiken inte enbart återspeglar sitt sociala ursprung utan genom

intuition och kognition, känsla och vilja har ett värde för ökad förmåga att möta det obekanta (jfr Swanwick 1999; Gustavsson 2000a). Johans främsta drivkraft har varit att lära sig mer och han är fortfarande i fyrtioårsåldern inte främmande för att lära sig nya former för musicerande. Att detta är ett viktigt förhållningssätt till musik, blir också tydligt då han kritiserar de formellt examinerade musklärarna. Själv tycker Johan om musik av såväl Eminem, Linkin Park som Ravel och har också en uppfattning om hur han ska använda sig av den i undervisningen (se nedan).

Beträffande Hanni har ansträngningarna att se vad som drivit henne att ägna sig åt musik inte fört fram till en tolkning som kan anses så välgrundad att den bör formuleras lättvindigt.

Hanni berättar om sina personliga erfarenheter och minnen av musik, men utan att tala om djupare skäl eller starkare emotiva skildringar av sitt intresse för musik. Hon beskriver att hennes största intresse i livet har varit och är musik. Utan tvekan har de musikaliska engagemangen tagit mycket tid i anspråk, men drivkraften bakom musicerandet är inte något som Hanni kan eller vill verbalisera. Levnadsberättelsen präglas främst av pedagogiska erfarenheter, vilka ofta var negativa till följd av ett skolsystem som inte tog hänsyn till de elever som sedan tidigare kunde en del om musik. Som jag redan nämnt yppar hon förhållandevis lite om musikyssning eller musicerande tillsammans med vänner. När jag ber Hanni berätta om någon stark musikalisk upplevelse återger hon en erfarenhet som både kan tolkas som rampfeber och som en känslostark, musikalisk händelse. Det är ingenting som motsäger att Hannis förhållande till, eller intresse för, musik samtidigt kan innehålla både aspekter rörande kompetens och starka inre upplevelser. Den människa som tidigt upptäcker att hon har lätt för att lära sig ett instrument, tycker övning och musik är roligt kan drivas av den glädje och tillfredsställelse det innebär att vara duktig. Samtidigt kan lusten finnas på ett djupare plan och viljan till musikalisk uttrycksförmåga vara så viktig att den i sig hämmar och skapar oro. Vad som i Hannis fall – sammantaget med formuleringar om musik som uttryck, samspel et cetera – talar för ett stort musikaliskt engagemang är att hon i andra frågor visar prov på betydande integritet. När jag vill fördjupa samtalet om musklärodbildningen och undrar vad hon ansåg var bra respektive dåligt, tycker Hanni att jag ställer personliga frågor och på samma sätt dröjer det innan hon berättar om den negativa utvecklingen på arbetsplatsen då vi möts en andra gång. Om dessa områden uppfattas som privata i en studie där man frivilligt deltar

och sedan tidigare känner till dess karaktär, är det sannolikt att musikaliska erfarenheter som berört starkt inte offentliggörs. Ställs en alternativ tolkning som framhåller drivkrafterna ambition, kompetens och kontrollbehov emot detta – för att problematisera argumentationen – kan Hannis mål med undervisningen (se nedan) och vad som stimulerat henne personligen finna en enkel förklaring. Men återigen; musiken har funnits med i hela Hannis liv, hon prioriterade den före idrottande vilket hon också var duktig på och hon har få andra intressen. Genom att redan här påminna om Hannis didaktiska val och föregå den diskussionen, kompletteras bilden även av en lärare som känner sig förorättad å sina elevers vägar när de inte längre ges möjlighet att ha musik på skoltid.

Jag anser att det under Hannis och mina samtal – såväl muntliga som via e-post – gavs möjlighet att framföra tankar som på något sätt kunde spegla varför musik tagit upp så mycket tid i hennes liv. Vi talade exempelvis om hur det kom sig att hon började spela och sjunga, varför hon ville gå en högre musikutbildning och hur hennes kontakt med musik på fritiden sett ut och ser ut. När jag trots allt insåg att det med trovärdighet var svårt att förstå motiven bakom hennes engagemang, gick jag först tillbaka till primärtexterna. Den uttryckliga frågan ”varför har du ägnat dig åt musik?” har aldrig ställts, men väl närliggande. En förnyad, grundlig genomläsning av våra samtal och Hannis berättelse med detta problem i medvetandet, bekräftar intrycket av integritet. Allt eftersom vår kontakt fördjupas och ett ömsesidigt förtroende byggs upp, blir Hanni allt mer öppen, men några personliga motiv till intresset för musik lämnas inte.

Hermeneutik som tolkningslära kritiserar ibland för att vilja förstå författaren bättre än han eller hon förstår sig själv (se exv. Kaiser 1999, s. 30; jfr s. s. 92, 105). Personligen anser jag att forskaren under tolkningsprocessen kan finna en vidare förståelse för varför musikaliska erfarenheter uppfattas eller förklaras som de gör då de relateras till en större historisk eller kulturell helhet. Både Gadamer (exv. 1997) och Ricoeur (exv. 1993) framhåller att hermeneutisk texttolkning inte syftar till psykologisk inkänning, utan att finna det som texten berättar. Samtidigt som människan är en subjektivt handlande och erfalande individ, finns hon i ett yttre sammanhang med vilken hon interagerar. Lärare kan problematisera och diskutera undervisning på ett sätt under en viss tid, medan de under en annan period eller i en annan kontext lyfter fram andra aspekter eller motiveringar. Att det vid samtal med lärare om deras subjektivt upplevda erfarenheter kan vara svårt att dra gränsen mellan vad som är ”psyket bakom texten” (ibid., s. 76) och emotionella beskrivningar som

kan fördjupa förståelsen, är ett särskilt problem. Däremot finns det fog för kritik då hermeneutiska tolkningar av människors erfarenheter blir rena spekulationer. Därför lämnar jag Hanni och de möjliga skäl hon kan ha eller ha haft för sitt musicerande för ögonblicket.

I Mikael's levnadsberättelse är det jag uppfattar som mest intresserant hans mångfacetterade förhållande till musik. Inte enbart ifråga om genrer, utan också beträffande begrepp som av många betraktas som kontraster. Mikael har ägnat sig åt musik ensam och tillsammans med andra, vilket han vill fortsätta med. Han vill också vara både producerande och reproducerande, aktiv musiker och lyssnare och allt detta inom en rad olika genrer (jfr Nielsen 1998, s. 294ff). Han har både starka åsikter om hur musik ska uppföras och pragmatiska synpunkter på musikens funktion. Det som förenar erfarenheterna är en stark lust, nyfikenhet och lekfullhet. Bakom dessa finns en passion för musik som gör att musiken aldrig får undervärderas eller reduceras. Detta innebär inte att Mikael har estetiskt normativa värderingar där viss musik står högre i rang. Det betyder inte heller att exempelvis fri improvisation är alltför komplext för publiken och att det därför skulle vara bortkastat att spela denna musik live. Själv både lyssnar och spelar Mikael gärna musik med få ackord eller okomplicerade rytmer, även om han som musiker föredrar att ägna sig åt improvisationsmusik. Denna preferens grundar sig inte på musikalisk komplexitet, utan på hans förhållningssätt till musik. Genomgående i Mikael's livshistoria finns temat experimentering: i samarbete med bandspelaren, olika ensembler, skilda musikformer och instrument. Hans personliga förhållande till det estetiska kombinerar fantasi och intellekt, utesluter inte det oförutsägbara och vänder gärna på perspektiven (Thavenius 2002; se även s. 72). Vad som också är viktigt för Mikael är kommunikation och att musiken fungerar, mellan musikerna och mellan musikerna och publiken. När den egna erfarenheten kommer i konflikt med omvärldens uppfattningar, löser Mikael motsättningen genom att prioritera denna senare aspekt. Både Elliott (1995) och Small (1998) anser att människor förhåller sig aktivt till musikalisk upplevelse, vilket kan förklara att Mikael inte bedömer musikens värde knutet till en viss genre, utan istället till kontext och miljö (jfr Stålhammar 2004). Mikael's erfarenheter har med andra ord flera riktningar: mot musiken och den musikaliska processen, mot subjektet och mot andra människor (Brändström 1999, s. 25). Men dessa är inte enkelriktade dimensioner som enbart går *från* Mikael *till* hans intentioner eller ambitioner. Det är även tydligt att musiken, människorna och sammanhangen interagerat med

Mikael då de har bidragit till personliga förändringsprocesser. Kontakten med proggekulturen och etnisk musik har exempelvis format ställningstaganden som att vara musikanter istället för en ”besudlad” professionell musiker eller att turkisk musik kan ha en plats i den svenska kulturen (jfr Frith 2002b). När Mikael själv reflekterar över alla sina aktiviteter och erfarenheter, är det därför inte anmärkningsvärt att han betraktar sig som självlärd.

Undervisningens innehåll, arbetsmetoder och mål

Johan, Hanni och Mikael genomför ESV-kursen på sätt som till stora delar överensstämmer. Innehållsmässigt är variationerna i och mellan de tre lärarnas ESV-kurser små. Praktiskt musicerande prioriteras framför faktakunskaper och det helt dominerande musikaliska materialet hämtas ur rock- och poprepertoaren. Den vanligaste arbetsformen är att klasserna under merparten av kurs tiden delas i större eller mindre grupper. På både Johans och Mikaelns institutioner finns det gott om teknisk utrustning som är praktiskt uppkopplad så att eleverna snabbt kan göra inspelningar på portabandspelare eller hårddisk.

Mikael kompletterar musicerandet med några få tillfällen då eleverna får lyssna på musik och pröva rörelse och rytmik. Hanni utökar innehållet med några lektioner som ägnas åt rösten då eleverna bland annat får göra uppsjungsövningar och pröva att använda mikrofon. Alla elever förväntas även spela eller sjunga upp inför varandra – enskilt eller i mindre grupper. De elever som spelar något instrument på fritiden får då repetera på lektionstid för att kunna presentera sina kunskaper inför hela gruppen. Såväl Johan, Hanni som Mikael erbjuder även eleverna möjligheter och tillfällen att komponera egen musik, men det är inte för någon av dem ett centralt moment. Endast Mikael säger att han skulle vilja utöka de egenproducerande inslagen. Samtliga vill utgå från elevernas musikvärld och Johan talar vid kursens skapande inslag därför till exempel om rap och textskrivande.

Johan är den enda av de tre lärarna som obligatoriskt går igenom musikteori ”på pappret”, både Hanni och Mikael lär främst ut praktisk teori knutet till musicerandet. För de elever som vill ger Johan fördjupad teoriundervisning, medan Hanni är glad så länge hon slipper ta upp sådana ämnesinslag över huvudtaget. Den musikteori som förekommer syftar i samtliga fall till att göra eleverna självständiga i sitt musicerande den dag de lämnar skolan.

Johan är inte utbildad musiklärare och den som har kortast erfarenhet av arbetet på gymnasieskolan, men sammantaget har han arbetat längst

som lärare. Detta kan vara en bidragande orsak till att han är den ende som ägnar sig åt konventionell musikteori. Att vara kunnig i musik betraktas ibland som synonymt med att ha kunskaper om noter och harmonilära (O'Neill 2002; jfr ovan). Att Johan inte är formellt behörig och endast har ett tidsbegränsat förordnande bidrar sannolikt att han inför mig – möjligen förstärkt av att jag i hans ögon representerar Musikhögskolan – är noggrann med att framhålla att han läst och förstått kursplanens intentioner.

Vare sig Johan, Hanni eller Mikael går igenom musikhistoria och det är bara Mikael som i begränsad omfattning låter eleverna lyssna på musik för lyssnandets egen skull eller som en analytisk aktivitet. Tidigare ägnade Mikael större uppmärksamhet åt att eleverna skulle få reflektera och diskutera kring inspelade exempel. De senaste läsåren har han berättat för grupperna att kursplanen ger utrymme för sådan verksamhet om eleverna önskar, men initierar själv enbart spontana samtal. Johan tolkar kursplanens skrivning om reflekterande (se s. 40) som att eleverna ska tänka igenom sin egen utvecklingsprocess och arbets-insats.

Vilka låtar eleverna spelar och sjunger styrs till stora delar av eleverna själva som väljer ur det stora utbud som finns tillgängligt i lektionssalarna. Mikael och Hannis elever arbetar främst med en repertoar av stora hitlåtar från 90-talet som Metallicas *Nothing Else Matters* (1991). Även om också Johans elever på egen hand utser vilka låtar de vill spela, försöker han samtidigt bredda genreurvalet och verksamhetsformerna. Därför ser Johan till att det finns praktiska resurser för de elever som inte vill spela i ensemble. Johan tittar av eget intresse på MTV, låter sig inspireras av det han ser och hör och har exempelvis köpt in DJ-utrustning till institutionen. Han har heller ingenting emot att de elever som inte vill pröva något instrument ägnar sig åt karaoke. Den ende av dessa lärare som problematiserar genreurvalet är Mikael. Han menar att konstmusiken sannolikt och sorgligt nog är på väg att gå i graven. Mikael känner att han är en del av den utvecklingen, men säger också att det inte kan hjälpas.

Inriktningen på Johans, Hannis och Mikael gymnasiekurser är helt i linje med vad Skolverket anser ska prägla musikundervisningen i grundskolan, där det finns en särskild kursplan för ämnet musik. Ämnet ska baseras på praktisk verksamhet med musik ur elevernas erfarenhetsvärld. Den nationella utvärderingen av grundskolan 2003 visar följdriktigt att elevernas kännedom om musik från olika tidsepoker har minskat, men även att eleverna upplever genreurvalet som omodernt. Utvärderingen menar därför att det finns anledning att diskutera de estetiska ämnenas

förmåga att fånga upp elevernas erfarenheter (Skolverket 2004, s. 101, 114). Frågan är dock om synen på musikalisk kunskap har förändrats på grund av kursplanens text eller om kursplanen påverkats av en redan existerande praktik. Johansens studie om implementeringen av en ny kursplan i Norge, visade att kursplanen snarast bekräftade lärarnas tidigare prioriteringar och att de förhållanden som påverkade tillämpningen inte kunde skiljas från person, situation och kontext (2003, exv. s. 333f, 367).

Eftersom Johan, Hanni och Mikael har goda praktiska förutsättningar – ändamålsenliga lokaler med flera grupprum, gott om instrument och teknisk utrustning – kan ensemblespelet bedrivas i valfria former. Vanligast är att arbetet strävar mot att efterlikna de sätt som många band använder sig av när de repar utan lärare eller handledare på fritiden (jfr Georgii-Hemming 1998; Gullberg 1999; Lilliestam 1995). Eleverna arbetar självständigt i olika stora grupper, lyssnar ibland på ett original, prövar själva och repeterar – på sina egna uppgifter likväl som på sam-spelet. Eftersom få av dem har tillräckliga förkunskaper för att helt och hållet musicera på gehör är det vanligt att lärarna delar ut papper med text, ackordanalys, grepptabeller och ibland tabulatur. I arbetet får eleverna med andra ord möjligheter att fatta egna musikaliska beslut – interpretära och arrangera – och att lära sig samarbeta. Ingen av lärarna går i någon högre grad in och samtalar om konstnärliga beslut, utan hjälper i första hand till med att korrigera speltekniska problem. Både Johan och Mikael förebildar, visar på alternativa lösningar eller försöker inspirera, medan Hanni enligt egen utsago främst stöttar med ackompanjemang eller visar var tonerna finns. När det är lämpligt med hänsyn till det övriga arbetet som pågår får grupperna även spela upp för varandra. Mikael diskuterar efteråt exempelvis frågor om publikkontakt eller kommenterar i förekommande fall den låt som någon komponerat. Johan låter eleverna själva reflektera över sin insats och Hanni tar upp elevernas sceniska prestation.

Swanwick menar att musik i skolan ofta lärs ut ”omusikaliskt”, utan hänsyn till de visioner musiklärare kan ha om vad som är musik. För att denna föreställning och musikundervisning ska kunna mötas – oavsett praktiska resurser – föreslår Swanwick tre arbetsprinciper som bygger på att musiken ses som en symbolisk form av diskurs, en diskurs som inkluderar kulturell reflektion. Han menar bland annat att elevernas egna erfarenheter av musik ska tas tillvara när läraren försöker finna drivkrafterna för lärande: nyfikenhet, en önskan om att vara kompetent och lusten att efterlikna andra (Swanwick 1999, s.43ff). Eleverna har stort in-

flytande över undervisningen hos Johan, Hanni och Mikael. De får relativt fritt besluta om ämnesinnehåll, låtval och arbetsformer. De musikaliska processerna är även nära kopplade till sitt icke-institutionaliserade ursprung. Huruvida detta därmed oproblematiskt uppfyller Swanwicks principer återkommer jag till i diskussionen.

Argumenten för de undervisningsrelaterade val musiklärarna gör utgår från eleven på skilda sätt. Johan vill att eleverna ska ta eget ansvar för att finna sina förmågor och vill själv erbjuda resurser för ett livslångt lärande, samt ge dem självförtroende i sociala sammanhang. På så sätt kommer samhället att infiltreras med människor som uppskattar kultur. Mikael menar att hans viktigaste uppgift som lärare är att lyssna på eleverna och deras önskemål. Ingen elev ska behöva göra saker mot sin vilja. Att undervisningen bedrivs på det sätt den gör beror även på ämnets karaktär, som enligt Mikael bygger på de två elementen estetisk, det vill säga skapande, och verksamhet som är synonymt med hantverk. För eleverna behövs och legitimeras musik i skolan av skälet att det ska vara ett avbrott i det övriga, teoretiska arbetet. Distinktionen mellan de didaktiska frågorna om undervisningens vad, hur och varför är med andra ord förhållandevis svagt i Mikael's resonemang. Hanni har fokus på eleverna i flera avseenden. Tillsammans med eleverna blir hon gladare och spralligare än privat, hon vill gärna att de gemensamt har roligt på lektionerna och ett av de viktigaste målen med undervisningen är att utveckla elevernas självförtroende. Kontakterna präglas även av omsorg och ambition. Eleverna ska uppleva att deras önskemål och behov tas på allvar: att de är sedda, hörda och får arbeta i en förtroendefull atmosfär. De ska intellektuellt anse att innehållet är meningsfullt, men positiva erfarenheter erfars enligt Hanni genom kroppen. I praktiken innebär detta att eleverna deltar i aktivt musicerande tillsammans, inte att de ägnar sig åt exempelvis rytmik eller dans. Även om ett mer individualiserat arbetsätt skulle kunna hjälpa var och en av eleverna att förstå hur deras egen kunskapsutveckling går till, är Hanni samtidigt orolig för att det skulle urholka de musikaliska upplevelserna.

Bakom idén med eleven i centrum finns med andra ord något varierande avsikter. För Johan är det centralt att lära eleverna ta eget ansvar för sig själva och sina studier, medan Hanni och Mikael framhåller att elevernas delaktighet beror på omsorg om eleverna som individer och deras intressen. Hannis koncentration på eleverna är inte enbart avgörande för undervisningens innehåll och arbetsformer. Det tillhör också kursens mål.

De ämnesrelaterade målen med Johans undervisning är att hans elever ska känna sig förtrogna med musik och därigenom våga delta i sociala sammanhang i vuxenlivet. På så sätt kan även ett samhälle som värdesätter kultur byggas upp. När Johan undervisade på mellanstadiet arbetade han gärna ämnesöverskridande med projekt som förenade kunskaper om lokal kultur, historia och estetiska uttryck. Det är på detta sätt jag tolkar Johans mål även på gymnasieskolan. Musik har inte nödvändigtvis ett egenvärde som estetiskt objekt, endast tillgänglig för ett fåtal invigda, utan ska vara åtkomlig för alla grupper i samhället. Följaktligen handlar inte kulturella aktiviteter om att överföra ett kulturarv, utan att skapa sig en kulturell identitet genom ett dialektiskt förhållande till sin ”hembygd” och uppleva samhörighet i tid och rum (Swanwick 1999; jfr Frith 2002a, s. 249f).

Johans ambition att lära eleverna ta ansvar för sin egen utbildning har ideologiskt ursprung. Dels hämtar han sina tankar från en kristen tradition, där det är människans skyldighet att utforska och ta vara på de gåvor hon har. Dels knyter jag – utan några specialkunskaper – idén till en liberal filosofi där den enskilda individen själv har frihet att bestämma hur det egna livet ska gestaltas (Gustavsson 1996, s. 200). Johan nämner även livslångt lärande, ett begrepp hämtat ur en humanistisk tradition som lanserades av UNESCO i början av 1970-talet och som sedan dess har diskuterats framför allt inom vuxenutbildningen. Gustavsson (2000a) menar att livslångt lärande främst är ett policybegrepp som redan från början – utan sociala och politiska bestämmingar, institutionella eller kulturella begränsningar – var alltför allmänt för att säga något om vad kunskap är. Däremot har innebörden ändrat karaktär. Från en idealistisk och demokratisk syn på människor som lärande under hela sitt liv, är det idag ett begrepp med nyttomaximerande förtecken inom en nyliberal ideologi där det har en närmast ekonomisk betydelse. Utbildning är mänskligt kapital och motiveras av investeringar för framtiden. Människan antas i detta synsätt vara en kalkylerande och rationell varelse och lärande reduceras till de egna intressena.

Huruvida Hanni har förts till musiklekräret genom drivkrafter särskilt knutna till musik anser jag, som framgått, är oklart. I hennes levnadsberättelse domineras de musikrelaterade erfarenheterna av pedagogiska aspekter och mänskliga relationer förbundna till dessa. Hanni reagerar starkt på det försämrade sociala klimatet i skolan och väljer att – efter omkring tio år på samma skola – byta arbetsplats. Undervisningens mål är framför allt inriktade på att stärka elevernas självförtroende, hon är angelägen om att jag planerar ett av mina besök så att jag får se ”konser-

ten” (jfr s. 242), vilket är ett inslag hon är stolt över. Och det med rätta. De observationer som gjorts för denna studie var inte tänkta att ligga till grund för tolkning eller diskussion, men jag gör här ett undantag. Anledningen är att det jag upplevde när jag var närvarande vid konserten, förstärker intrycket av en ambitiös, välmenande och respektfull lärare som har individen i fokus. Programmet var noggrant förberett – såväl till innehåll som praktiskt – och Hannis hela koncentration var riktad mot de elever som framträdde på scenen. I skolans kollegium är detta den gestalt jag menar Hanni ville vara. En skicklig lärare som både arbetar målmedvetet och noggrant, men samtidigt visar stor hänsyn till eleverna. När kollegornas ömsesidiga självbild och möjligheter att fortsätta arbeta i samförstånd och solidaritet raseras av skolledningsproblem, störs även Hannis identitet eller vad Crossley (2000) benämner narrativ identitet (jfr Paldanius 2003, s. 22).

Mikael uttrycker inga andra motiv för, eller mål med, sin undervisning än att han vill ta hänsyn till elevernas behov och att musik ska vara ett praktiskt avbrott i den teoretiska skolvardagen (jfr Skolverket 2003, s. 101). Stöd för dessa argument tar han kursens benämning: Estetisk Verksamhet. Ämnet musik bygger på kunskaper i musik och att vara musikaliskt kunnig är för Mikael detsamma som att hantverksmässigt kunna producera musik. Mikael erbjuder eleverna att komponera och göra egna låtar, men hans egna erfarenheter säger honom att detta är svårt att lära ut. Ett återkommande argument till varför Mikael väljer att undervisa som han gör, är också personliga skäl. Han tycker om sitt yrke och vill gärna fortsätta, men det förutsätter att undervisningen fungerar även om privatlivet eller andra sidor av arbetet inte är bra. För att kunna hålla på i många år till har det blivit allt viktigare att han får gensvar från eleverna. Mikael beskriver också hur hans omsorg om eleverna har förändrats genom åren och numera antar mer förnuftiga proportioner. Från att ha varit ständigt tillgänglig i musiksalen, tar han allt oftare rast tillsammans med sina kollegor.

Johan, Hanni och Mikael trivs i sina professionella liv. Förklaringen som Johan och Mikael ger, baseras på deras självbild och musikaliska grundsyn. Båda två anser att de värderar musik som aktivitet, hantverk, glädje och bredd högre än musikaliskt tekniska färdigheter. Hanni vill arbeta som lärare, men byter skola under studiens gång. Inte enbart på grund av skolledningens beslut om att på vissa program byta ut musikalternativet mot datorgrafik. Hela den tidigare, positiva skolandan försämras när förtroendet för ledningen sjunker och kollegorna blir stressade, trötta och mindre solidariska. Förändringar inom läraryrket sker

med andra ord på flera nivåer och i samverkande kontexter: I ett längre tids- och samhällsbundet perspektiv, genom omständigheter som lärare inte har kontroll över, exempelvis avseende undervisningens ramar. Hur enskilda individer och grupper inom ett lärarkollegium handskas med såväl lokala som strukturella förändringar, är också individuellt betingat. Efter 1990-talets skolreformer, då arbetet inte lika tydligt styrs eller legitimeras av staten genom tydliga riktlinjer i kurs- och timplaner, blir det gemensamma kollegiala samtalet därför allt mer betydelsefullt (Carlgren & Marton 2000, s. 78ff).

Diskussion

FÖR ATT TOLKA BERÖRINGSPUNKTER mellan olika tids- och kontextdimensioner i musklärares liv har i denna studie musikaliska erfarenheter knutits till fem särskilda biografier. I fem livshistorier har Birgitta, Klara, Johan, Hanni och Mikael och deras erfarenheter av företrädesvis musik i sociala, pedagogiska och musikaliska sammanhang presenterats. Via väsentliga teman i de individuella livshistorierna har expositioner och synteser byggts upp rörande såväl personliga erfarenheter, som erfarenheter av och tankar om undervisning i kursen Estetisk verksamhet. Detta perspektiv belyser hur musikalisk erfarenhet kan förstås då den är personligt förbunden, men också hur musik uppfattas som ämne i gymnasieskolan av fem verksamma lärare. Hittills har uppmärksamheten främst varit riktad mot det personliga och det professionella som två skilda områden i lärarnas liv. De tolkningar som har gjorts kring två respektive tre lärare, har också de behandlat personliga och yrkesrelaterade problem var för sig, även om vissa teman för en enskild lärare framträder som betydelsefulla i båda. I följande diskussion utgörs stommen av frågan om på vilket sätt lärarnas personliga erfarenheter förhåller sig till den professionella musikpedagogiska verksamheten. Parallellt med detta framförs i några stycken ytterligare reflektioner kring de personliga erfarenheterna separat. I expositioner och synteser är de centrala ledmotiven huvudsakligen positiva. De bygger med andra ord på erfarenheter och perspektiv som framträder i lärarnas livshistorier. För att skapa förståelse om varför särskilda musikaliska aktiviteter utelämnas i den musikpedagogiska praktiken behöver även frånvarande teman tas upp.

I detta kapitel återkommer och återkopplas av nödvändighet erfarenheter från de fem musklärarna. Av det följer inte enbart att kapitlet sammanfattar deras erfarenheter, utan också att dessa kontextualiseras i ett delvis nytt sammanhang. Frågor kring undervisningens mål, innehåll och arbetsformer problematiseras och lyfts även ifrån den specifika kontext som de fem lärarna i studien lever i. Jag vill här påminna om de tankar som framfördes i avhandlingens inledning angående problemområdets flera tolknings- och abstraktionsnivåer. De mer allmängiltiga problem som tas upp i denna avslutande del grundar sig i de berättelser som presenterats, men det innebär inte att det är livshistorierna i sig som har generaliserats. Mötet med fem musklärare på gymnasieskolan har exponerat bilder av hur deras dagliga berättelser om musik, elever och kollegor kan te sig. För att fördjupa förståelsen räcker det dock inte med att foga

samman dem till en verbal form av dokumentärfilm. Vid vissa sekvenser behöver vi för att nyansera vår förförståelse och fördjupa förståelsen stanna upp, göra ett klipp och foga samman dessa mot en annan bakgrund och en ny kontext.

Diskussionen är indelad i tre huvudavsnitt och inleds med en reflektion kring relationen mellan synen på musikaliska aktiviteter värde som personlig erfarenhet och professionell musikpedagogisk verksamhet. I detta första avsnitt tar diskussionen sin början i ESV-kursens innehåll och därefter tas frågor om ämnets mål upp under temat musikens värde, även om dessa teman i lärarnas didaktiska grundsyn ibland flyter samman. Motivet till denna struktur – att gå från det konkreta till det mer abstrakta – är den yttre kontextuella diskurs som väver samman lärarnas pedagogiska val och som lyfts fram i kapitlets andra huvudavsnitt. Lärarnas syn på sin professionella musikpedagogiska praktik *har* samband med deras personliga erfarenheter. Men det är ett tema med åtminstone två variationer. När lärarna förklarar sina intentioner, visar det sig att argumentationen bygger på ett centralt och gemensamt tema som utöver att det är personligt förbundet, också är utmärkande för vår samtid. Därför behandlas i det andra avsnittet undervisning i musik på gymnasieskolan mer allmängiltigt. Kapitlets tredje och avslutande huvudavsnitt behandlar frågor inför framtiden.

Personliga erfarenheter av musik och Estetisk verksamhet på gymnasieskolan

De fem musiklärarnas personliga erfarenheter av musik finns inom skilda genrer, avser olika instrument och är knutna till såväl skola, utbildning, kyrka som aktiviteter på fritiden. Musik är för dem identitetsformande och självreglerande, övning och kompetens, skapande och lek – var för sig och i samarbete. Kunskaper i musik som hantverk och praktik har förvärvats i såväl formella som informella sammanhang, i enskilda och gemensamma musikaliska verksamheter (Green 2001b). Erfarenheterna har med andra ord utvecklats i både personliga och kollektiva fält parallellt, i vad som av Stålhammar (2004) benämns individuella, interna och imaginära rum.

Repertoar, skapande och lyssnande

Avseende genrer och former för det personliga umgänget med musik, finns ett könsrelaterat samband då det främst är Mikael och Johan som ägnat sig åt gehörsbaserad musik. De båda männen är dessutom intresserade av musikteknik och ägnar fritiden åt att utveckla kunskaper om nya

digitala medier. Kvinnornas musikaliska utbildning är formell och konstmusikaliskt inriktad. Att det finns samband mellan kön, instrumentval och musikaliska genrer är känt sedan tidigare. Genusrelaterade aspekter av musikalisk verksamhet har exempelvis studerats av O'Neill (1997) och Green (1997) och förändringsprocesserna förefaller långsamma (Brändström & Wiklund 1995, s. 93; Jorgensen 2003, s. 20ff). Såväl Birgitta, Klara som Hanni har en viss medvetenhet om denna problematik och har på olika sätt försökt komplettera och nyansera sitt eget kunnande. Klaras intresse för jazz blev emellertid kortvarigt och Hannis upprepade ansträngningar att lära sig spela pop emanerar ur en pedagogisk ambition. Birgittas vidareutbildning har kompletterat hennes konstmusikaliskt och formellt orienterade utbildning med musik ur såväl fler genrer och från olika kulturer, som skilda former av estetiska aktiviteter. Bakom alla dessa sysselsättningar finns inte främst yrkesrelaterade krav, utan en påtaglig lust till musik. Av de fem musiklärarna är det särskilt Klara som observerat och försökt hantera könsrelaterade problem i undervisningen. Hennes uppfattning är att tjejerna föredrar att arbeta i grupp framför individuellt och att de hellre än att spela själva, sitter bredvid killarna och beundrar dem. De ambitioner hon har haft att uppmuntra tjejerna att själva spela till exempel trummor, att bli tuffare och ta för sig mera, har bara haft obetydlig framgång. Att Klara är den som både i våra samtal och i undervisningen ägnat mest intresse åt skillnader mellan könen stämmer väl överens med den sammanlagda bilden av henne. Även om saxofonkarriären var övergående, grundade den sig i ett medvetet val och en reflekterad självbild. Också som lärare framstår Klaras undervisningsrelaterade val som målinriktade och övertänkta (jfr nedan).

Som redan framgått är musik ur pop- och rockgenrer helt dominerande i de ESV-kurser lärarna bedriver, vilket också påverkar arbetsformerna. Pop och rock är idag ett stort musikaliskt fält som kan inrymma både gammal och ny musik, i traditionell banduppsättning eller musik producerad via olika slag av digital teknik. Eleverna till lärarna i denna studie väljer förhållandevis fritt vilka låtar de vill spela vilket medför att det många gånger handlar om för eleverna välkänd musik från de senaste femton åren. Även poplåtar från 1960-talet och nya, smalare genrer finns representerade. Ingen av lärarna arbetar dock medvetet med att undervisningen ska reflektera flera kulturella fält – oavsett om de arbetar på en skola med teoretisk eller yrkesinriktad profil, i en större eller mindre stad, med många eller få invandrade elever (jfr Ruud 1996, s. 27ff). Både Birgittas och Mikaelns musikaliska preferenser inrymmer rock, men ytterst lite av deras respektive intressen för medeltidsmusik, folkmusik,

musik från andra kulturer eller mer originella varianter av pop involveras i undervisningen. Eftersom Johans erfarenheter kan sägas influera det musikaliska urvalet i ESV-kursen, medan Hannis inte gör det, vill jag hävda att sambandet mellan genrerelaterade val i undervisningen och konkreta, personliga erfarenheter eller smakpreferenser är svagt. Däremot är personliga kunskaper av pop från andra sammanhang än de lärarledda och institutionsbundna värdefulla och användbara i den pedagogiska vardagen. Vad som i högre grad styr det musikaliska urvalet är förhållningssätt och idéer vilka jag återkommer till senare i texten.

Den som avviker avseende repertoar – både i sina pedagogiska val och beträffande förhållandet mellan det personliga och det professionella – är Klara. De funktionella sånger och visor som används är utvalda på grund av sin lämplighet för de teoretiska och praktiska övningar eleverna arbetar med för att nå musikalisk kunskap. Här finns tydliga samband med Klaras personliga musikaliska erfarenheter. För det första den relativt enkla förklaring Klara själv ger när hon säger att popmusik aldrig har intresserat henne och att hon därför varken kan eller vill prioritera den hitbetonade musiken eller musikskapande i betydelsen att göra egna poplåtar. I Klaras livshistoria framträder att den vitalaste formen av musicerande är övning. Även om sociala skäl också uppges i intresset för musik och samtliga hennes erfarenheter inte försiggått i det enskilda, är – som jag tidigare argumenterat – erfarenheterna individuella till sin karaktär. Klara betraktar själv sina musikaliska erfarenheter som typiska för en ”musikflicka”. Till dessa hör inte enbart instrument- och repertoarval signifikativa för ett sådant epitet. Hennes musikaliska utveckling har även gestaltat sig i de miljöer inom skola och kyrka som Klara fortfarande trivs i. I dessa sammanhang har de pedagogiska processerna företrädesvis byggts på traditionell instrumentalundervisning individuellt eller i mindre grupper med fokus på en etablerad repertoar och etyder. Även om en minskad dominans för den västerländska konstmusiken kan märkas i den formella instrumentalundervisningen, anses vanligen musikskolans utbildning premiera vad som ibland benämns skolmusik. Till detta musikaliska lärande förbinds inte enbart en särskild repertoar, utan även en pedagogik som går från del till helhet och främst fokuserar element i notbild. Rostvall & West (2001, s. 289ff) beskriver också kunskaperna som dekontextualiserade och reducerade, där endast vissa aspekter av musicerande behandlas (jfr Saar 1999, s. 24ff). I musiklärares personliga erfarenheter finns inte musik endast som fenomen. Hit hör även musik som pedagogisk verksamhet och Klaras egna erfarenheter av dessa är så positiva och självklara former för lärande att hon idag för dem vidare i

sitt professionella arbete. Klaras prioritering av en progression från mindre delar till ett större musikaliskt sammanhang av kunskaper som eleverna – om inte förr, så i livet efter gymnasieskolan – kan upptäcka, bygger på erfarenheter som jag menar grundlade hennes pedagogiska visioner redan före utbildningen på musikhögskolan. Under rytmikpedagogutbildningen verbaliserades dessa åsikter som en metod för att arbeta mot långsiktiga mål, argument som förstärktes när Klara kompletterade med en klasslärarutbildning. I flera avseenden framträder i Klaras livshistoria en professionell identitet – eller vad Bouij (1998, s. 265) benämner yrkesroll – som lärare. Att Klara känner större tillhörighet i skolvärlden än den musikaliska, att pedagogiska tankar och reflektioner är väsentligare än musikaliska, kan dessutom vara en förklaring till varför det endast är i samband med synen på musikalisk kunskap och könsrelaterad problematik som hon talar om erfarenheter från musikhögskolan.

I den didaktiska tradition som beskrevs ovan är gehörsspel och improvisation relativt åsidosatt (Rostvall & West 2001, s. 293f). Det är följaktligen möjligt att anta att få musikskoleelever eller privatelever till lärare som arbetar enligt denna tradition uppmuntras att komponera egen musik.

Av de fem lärarna i studien är det särskilt Mikael som har ägnat sig åt att producera egen musik i skilda former, men även Birgitta har komponerat och arrangerat musik för ensembler såväl inom som utanför sin professionella verksamhet. Också Johan har en viss erfarenhet av att arrangera musik och Hanni gick en kurs i komposition under sin lärarutbildning. Gemensamt för Mikael och Birgittas skapande är att det är knutet till ett personligt intresse. De sociala sammanhang som Mikael och Birgittas erfarenheter har vuxit fram i är betydelsefulla, men han refererar även till åtskilliga enskilda aktiviteter där han har experimenterat och utforskat musikens möjligheter på skilda sätt. Mikael och Birgittas erfarenheter är mångdimensionella aktiviteter som består av tolkande diskurser, kulturell reflektion och kulturell brytning. Genom samtal med andra människor, egna upplevelser och ett aktivt engagemang har musiken utgjort en bro och viktig förbindelse mellan Mikael och omvärlden. Hans erfarenheter är såväl sociokulturella och personliga, yttre och inre som konkreta och symboliska (Blumer 1969; jfr s. 46f, 124). I mötet mellan omvärlden och individen, då tidigare erfarenheter människor gjort i tid och rum aktiveras och bearbetas, finns ett handlingsutrymme. Dialogen sker i ett rum mellan människa och grupp där det finns plats för musik och kultur som

metaforer (Swanwick 1999; jfr s. 52f). Processer där redan kända begrepp används i nya sammanhang och vidgar erfarenheterna, där interaktion och musikaliskt skapande är något mer än en återspeglning av en konkret social värld (Gadamer 1997, s. 183ff).

Vare sig Mikael, Birgitta eller någon av de andra nämner att kommunal musikskola eller lärarutbildning stimulerade – eller försökte inspirera till – eget skapande. I ESV-kursen är improvisation, komposition och annat estetiskt nyskapande påtagligt marginellt. Samtliga lärare ger visserligen eleverna möjlighet att göra egen musik, men oftast får det ske på elevernas initiativ. Birgitta utgör på sätt och vis ett undantag, då kursens planering innehåller en obligatorisk period då eleverna, utifrån akustiska och elektriska instrument, gör låtar. Däremot är inte skapande ett centralt mål i kursen för någon av de fem musiklärarna. Mikael ser det som en viktig aspekt av musikaliskt lärande, men andra kriterier prioriteras då han planerar sin undervisning. Även om det empiriska underlaget inte möjliggör några generella antaganden finns en tänkbar förklaring i det antal år som musiklärarna arbetat. Tendensen är att ämnesinnehållets variation med åren smalnar av, varför Birgittas – och även Johans – förhållandevis breda stoff kan förklaras med att de inte undervisat på gymnasieskolan lika länge som de övriga.

Aktiviteter där musiklyssning är relativt fristående eller i centrum för arbetsuppgiften förekommer endast vid ett fåtal tillfällen i lärarnas upplägg av kursen ESV. Mikael använder inspelad musik då eleverna i början av kursen får pröva rytmik och rörelse och Birgitta när eleverna arbetar med avslappning. I framför allt Mikaelns levnadsberättelse knyts positiva erfarenheter till musiklyssning, särskilda låtar, stycken, grupper eller artister. Precis som musicerandet är lyssnandet en aktiv och essentiell del av Mikaelns liv (jfr ovan; Stålhammar 2004, s. 118). Birgitta lyssnar mycket på musik, men få av dessa erfarenheter har sitt ursprung i omedelbara emotionella behov för att kanalisera känslor eller en medveten vilja att formulera ställningstaganden. Den musik Birgitta lyssnar på finns inom ett brett spektra och urvalet består såväl av för henne välbekanta som nya artister. Även om musiken inte medvetet har använts för att artikulera åsikter eller tillhörighet, utan istället för avkoppling och glädje, uttrycks samtidigt bestämda uppfattningar. Intresset för musik och musiklyssning är med andra ord inte ett statiskt samband mellan genre och livsstil. Utifrån en kärna av värderingar som bas för urvalet, är smakpreferenserna föränderliga. Detta anses vara en generell tendens i samhället. Enskilda individer kan idag samtidigt ägna sig åt både konstmusik,

rock och gammaldans (Lundberg *et al.* 2000, s. 381). För Johan är musiklyssning idag en självklarhet, men intresset vaknade först när han flyttade hemifrån. Klara går på konserter, men sätter sällan på en CD hemma och Hanni föredrar att ha det tyst.

Att människor som arbetar i en bullrig miljö med hög ljudvolym inte sätter på musik när de kommer hem är inte särskilt förvånande. Mer anmärkningsvärt är dock frånvaron av aspekten lyssnande i lärarnas insända texter eller vid våra samtal. Musik har en förmåga att rama in erfarenheter och vara en katalysator för att väcka minnen, även hos människor där musik endast har en marginell plats i vad de uppfattar som vitala teman i sina liv. Historier förbundna med musik blir på detta sätt en del i berättelsen om oss själva (Ruud 1997, s. 9ff). Frågan är då vad frånvaron av detta tema i levnadsberättelserna beskriver. Det kortfattade underlag som lämnades vid empiriinsamlingens början uppmanade inte uttryckligt till sådana minnen, lika lite som det efterfrågade erfarenheter av musicerande eller lärare man mött, vilket däremot är teman som samtliga diskuterat.

I tidigare forskning om musiklärarstudenter eller verksamma musiklärare diskuteras det lyssnande perspektivet sällan. När musiklärarens identitetsbyggande och utvecklingsprocesser studeras är främst musicerande aktiviteter och deras förmåga att utveckla en känsla av kompetens i fokus (exv. Bouij 1998, s. 102ff). I Stålhammars studie (2004, s. 69ff) knyts ungdomars tankar om musikens värde till identitet och kulturell kontext. Vid intervjuerna säger i stort sett samtliga femtonåringar att de lyssnar på musik, men analysen visar också att denna aktivitet sällan värderas som kunskap eller erfarenhet. Att vara musikaliskt kunnig och erfaren är för ungdomarna synonymt med att spela ett instrument.

I människors vardag kan lyssnandet på musik av de mest skilda slag vara en viktig och integrerad del av livet. Musiken kan ha en känslomässigt reglerande funktion, hjälpa människor att tolka och omforma den sociala verkligheten eller att producera kunskap om sig själva i relation till tid och plats (DeNora 2000). Den musikvetenskapliga forskningen har däremot, åtminstone tidigare, vanligen sett lyssnandet som ett estetiskt arbete, skilt från vardagen. Fokus har legat på att analysera musikaliska strukturer, vilket även har medfört en tendens att vilja skapa universella normer för musikupplevelsen (Ruud 1997, s. 55ff). Idag finns ett stort utbud av musik och musikens mening varierar för enskilda människor och mellan olika grupper av människor. Också hur människor lyssnar på musik varierar. Viktiga lyssningserfarenheter behöver inte nödvändigtvis innebära att uppmärksamheten koncentrerat riktas mot er-

kända verks musikaliska element. Somliga människor reagerar fysiskt, andra associerar till minnen och inre bilder. Intresset kan ligga på ljudbilden, soundet, röst och uttryck eller text. Vid ett och samma tillfälle kan koncentrationen vandra och graden av vad som vanligen kallas aktivt lyssnande variera. Samtliga variationer och kombinationer av dessa kan för en enskild person vara lika väsentliga (Jorgensen 2003, s. 97).

Inom sociologisk ungdomsforskning finns studier om relationen mellan lyssnarpreferenser, socioekonomisk bakgrund och utbildningsvägar. Vad studier genomförda under 1980- och det tidiga 90-talet visat och som är intressant i föreliggande avhandling är två saker. Tyngre rockmusik värderades högre av ungdomar från arbetarhem, ungdomar med låga medelbetyg och som även i mindre grad än andra planerade längre studier. Bland barn från högre socialgrupper var andra fritidsaktiviteter, som kan betraktas som investering för skola och framtid, viktigare (Bjurström 1993; Jönsson, Trondman, Arnman & Palme 1993). De refererade studiernas aktualitet kan ifrågasättas, men Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 visar inga förändringar avseende svaga studieresultat och intresse för att lyssna på musik. Elever med betyget ännu ej godkänt i musik, köper fler skivor än genomsnittet (Skolverket 2004b, s. 105). I Brändströms och Wiklunds avhandling (1995) om rekryteringen till kommunala musikskolan och musiklärarutbildningen är sambanden mellan socioekonomisk klass och musikaliska smakpreferenser svagare än vad tidigare studier visat. Däremot syns ett samband mellan familjebakgrund, musikaliska preferenser och musikalisk utbildning. De elever i årskurs 6 som under det aktuella läsåret 1992/93 studerade vid kommunala musikskolan hade dubbelt så ofta som andra jämnåriga någon förälder som spelade ett instrument, kom från hem med "god kulturell vilja" och deras musiksmak beskrivs som anpassningsbar (ibid., s. 83f). Mönstret återfanns även hos de studenter på musiklärarutbildningen som intervjuades. Dessa hade svårt att avgränsa någon särskild favoritmusik (ibid., s. 170). Att musiklyssnandets betydelse för identitetsskapande förefaller mindre viktigt bland ungdomar som går en högre musikutbildning kan även anas i min egen magisteruppsats om studenternas frivilliga musikskapande (Georgii-Hemming 1999). Vad ingen av studierna som berör den högre musikutbildningen i Sverige diskuterar mer än marginellt, är studenternas musiksmak eller musikaliska värderingar i relation till det faktum att hälften av de som intervjuades i Brändströms och Wiklunds studie (1995, s. 166f) uppgav sig vara aktivt kristna (jfr Gullberg 1999, s. 14).

Även om såväl musikaliska genrer, användning av musik som sambanden mellan smak och olika grupperingar idag förefaller ännu mera komplex, har många ungdomar fortfarande klara föreställningar om vem som lyssnar på olika slag av musik. Uppfattningar som speglar och förefaller präglade av vuxenvärldens och musikkulturens värderingar (Lilliestam 2001).

Vart jag vill komma med dessa omständliga avstickare är till två sätt att tolka det marginella temat musiklyssnande i musiklärarnas erfarenheter, även om Mikael i detta fall avviker kraftigt. Tolkningar som kan ha samband och som behöver studeras vidare i forskning, inte minst avseende lärarutbildning i musik. För det första kan det konstateras att de tre kvinnorna under sin tonårsperiod redan hade hunnit investera mycket tid och kraft i att lära sig spela ett eller flera instrument. De var också alla tre tidigt inställda på att utbilda sig till lärare, samtliga fem lärare i studien kommer från familjer med ett aktivt intresse för sång och musik och alla har åtminstone en förälder med akademisk examen. Musiklyssning för att forma och utveckla en personlig identitet under tonåren – i det privata rummet, genom egna inre bilder eller i det sociala rummet, som känsla av samhörighet och integritet – var möjligen inte viktigt för Birgitta, Klara och Hanni då de istället upplevde kompetens och självförtroende som utövande musiker. För det andra har de alla tre gått den traditionella och formella vägen genom musikutbildningen. Även om de i sin syn på musikens värde inte uttrycker en normativ musikestetik – vare sig för musik som skolämne eller fenomen – kan de ha tillägnat sig detta synsätt. Musiklyssning som beskriver en vardaglig praktik och upplevelse istället för det analytiska och strukturerade, som berör annan musik än till exempel den konstmusikaliska, kanske inte anses ha något högre värde då de ska berätta om sina liv i samband med en musikpedagogisk forskningsstudie. I detta avseende kan lärarna ha socialiserats in i samhällets normer genom utbildning, vuxenvärld eller medier, precis som femtonåringarna i Stålhammars studie (2004) eller gymnasieungdomarna i Lilliestams undersökning (2001). Som aktivitet i undervisningen är det också möjligt att alla de fem musiklärarna betraktar lyssnande som en kognitiv, strukturerad och mot det konstmusikaliska riktad verksamhet (Elliott 1995, s. 193). Detta är ett estetiskt förhållningssätt som de inte ger företräde åt.

Utöver dessa tolkningar som fördjupar förståelsen för främst kvinnornas berättelser, är det också värt att se på Mikael och Johans musikaliska levnadsberättelser ur det lyssnande perspektivet. Mikael bygger upp sin levnadsberättelse omkring de band han spelat i. Parallellt med dessa

finns minnen av låtar och artister – främst från 1970-talet då Mikael var tonåring. Johan började lyssna på och engagera sig i musik sent, men det intressanta är att båda aspekterna sammanfaller med hans upptäckt av ackords- och gehörsmusicerande. Vidare diskussioner kring gehörsmusik kontra nottraderad musik och lyssnande för reflektionerna alltför långt ifrån beröringen mellan det personliga och det professionella området i lärarnas liv. Det är dock uppenbart att lyssning har en mer naturlig och självklar plats för musicerande inom en gehörsbaserad tradition och att dessa musiker därmed enklare skulle kunna skaffa sig även andra – mindre koncentrerade – lyssnarvanor. Musiklyssning som instuderingsmetod – där härmande och avbildande enligt Mikael ibland kan vara skadligt för uttrycket – är inte det slag av lyssning som jag avser i det ovan förda resonemanget.

Angående kursens innehåll finns en lång rad övriga ”inten” som är möjliga att diskutera. Särskilda didaktiska strategier för musicerande med hjälp av digitala medier, samtal om musikens roll i reklam och film eller exempelvis dans och rörelse förekommer inte alls eller endast sparsamt. Huvudintresset i denna diskussion är riktat mot på vilka grunder lärarna väljer som de gör och hur förhållandet mellan dessa val och de personliga erfarenheterna ser ut. Min avsikt är inte heller att bedöma eller utvärdera undervisningens innehåll. Problem kring undervisningens innehåll lämnas därmed här med ett undantag, eftersom det i sin tur leder över tolkningen mot mer grundläggande värderingar om musik och undervisning.

Musikens värde och funktion som Estetisk verksamhet

På flera punkter överensstämmer de fem musiklärarnas uppfattningar i vad som kommer att diskuteras i det följande. För att underlätta läsningen har jag därför många gånger utelämnat lärarnas namn eller valt att inte kalla dem för ”de fem musiklärarna”. Där inget annat uppgivs syftar alla kategoriska påståenden – som ”musik är” eller ”musik betyder” – på uppfattningar så som jag tolkat tillgänglig empiri.

Oavsett personlig genretillhörighet eller former för tillägnandet av musikaliska erfarenheter – exempelvis rockband, körsång eller orkester, formellt eller informellt lärande – är det ingen av lärarna som i sina professionella pedagogiska val eller mål prioriterar musik som kulturarv eller kulturellt kapital (jfr Broady 1991; Hanken & Johansen 1998, s. 162f). Musik sägs inte heller explicit vara ett sätt för eleverna att forma, avhandla eller bearbeta individuell och kulturell identitet (Lundberg *et al.* 2000; Ruud 1997, s. 55ff). Valet att i skilda innebörder utelägna musik

i en historisk och kulturell kontext grundar sig bland annat i lärarnas personliga uppfattningar om musikens värde och en musikpedagogisk idé om kursens mål.

Något olika formulerat är den gemensamma musikaliska visionen att väcka elevernas intresse, en vision som formuleras i sociala termer. Bakom målsättningen finns ingen ambition att utveckla elevernas smak mot något högre stående eller mer exklusivt, att diskutera och formulera normativa åsikter om vad som är värdefull musik. Intentionen är inte heller den deskriptiva innebörd konceptionen estetisk kan ha: att beskriva upplevelser och känslor (Sundin 2003). Vad lärarna vill, är att den elev som blir engagerad av musik ska bära detta intresse med sig ut i livet och använda det för olika enskilda eller samhällskulturella behov. För att nå målet ska eleverna få uppleva musik och att vara musikaliskt verksam, vilket inte åstadkoms genom att söka det fördolda i verkets inre strukturer, utan genom att göra och använda musik (Varkøy 2001, s. 67ff). Detta är de fem musiklärarnas uppfattning. Musik är musicerande i funktion och användning, en hantverksmässig process som tar sin utgångspunkt i praxis (Elliott 1995, s. 22).

Genom att socialt och fysiskt få delta i musicerande frigörs musikens potential för ökad självkänsla och samarbetsförmåga. Att musiken utvecklar människors sociala sidor och är en praktisk aktivitet är det som främst legitimerar kursens plats bland gymnasieskolans kärnämnen. I musik som utövande verksamhet anses även emotionella, kommunikativa och existentiella värden finnas (Nielsen 1998, s. 133). Musikens värde i skolan är dess möjligheter till rekreation, trivsel, underhållning och att vara en motvikt till skolans teoretiska kunskapsutveckling. Inbyggt i detta – tillsynes blygsamma – värde finns implicita tankar om identitet och att kunskap utvecklas genom egna erfarenheter (jfr Hanken & Johansen 1998, s. 175f). Musikens funktion är socialiserande, men inte främst genom att människor identifierar sig med olika slag av musik, utan genom att identifiera sig själva i relation till andra då en särskild grupp människor musicerar tillsammans (jfr Nielsen 1998, s. 142ff). Att i ansvarstagande samarbete, i en trygg och tillåtande miljö där olika karaktärer kan mötas med respekt, få uppleva glädje, gör det möjligt för eleven att finna sina egna förmågor och få förståelse för att skilda slag av kompetens, begåvningar och personligheter kan vara lika värdefulla. I dessa samhandlingar är musik även känslans språk för uttryck och ett redskap varigenom de emotionella kompetenser som behövs för mellanmänsklig kommunikation kan utvecklas (Varkøy 2001, s. 80). Musikens värde och funktion har ett instrumentellt inslag, eftersom eleverna genom musik ska utveckla

självförtroende och sociala förmågor (Reimer 1997, s. 14). Men det innebär inte att målen är nyttobetonade på det sätt som det ibland framställs i litteraturen, där musikundervisningens möjligheter att utveckla motoriska eller fysiologiska aspekter, hjälpa eleverna nå framgång i andra skolämnen eller få ökad kritisk kompetens, lyfts fram (Varkøy 1996).

Klara talar om kommunikation, men betonar inte de gemensamma musikaliska processerna lika tydligt som de övriga och har tagit en annan väg mot målet. Istället för lustfyllda lektioner som tar sin utgångspunkt i samspel, är det de kunskaper hon kan erbjuda som ska bli en väg in i musiken. Eleverna får tillgång till de musikaliska redskapen och de ska även förstå att de klarar av att använda dessa om de vill.

Tanken om musik som aktivitet avspeglar sig i klassrummens möblering och utrustning, som alla är välförsedda. Att musik ses som en praktisk, estetisk verksamhet inte enbart av lärarna själva, utan även av skolledning och kollegor blir i detta fall tydligt. Stora resurser har lagts ner på såväl instrument, teknisk materiel som lokalytor.

För Birgitta, Johan, Hanni och Mikael innebär den estetiska verksamheten en konstnärlig metod (jfr Nielsen 1998, s. 106). Eleverna ska få erfara musik på villkor som överensstämmer med en särskild genrens konkreta situation. Det går aldrig att komma ifrån att skolan är en institution där eleverna befinner sig mer eller mindre frivilligt och tvingas arbeta tillsammans – i stora grupper – med människor de inte själva valt. Klasskamrater, med liknande eller andra önskemål och förutsättningar, såväl som lärare. De ovan nämnda musiklärarna gör dock vad de kan för att motverka dessa negativa fakta. Eleverna får arbeta i mindre grupper med självvalda kamrater, låtar och genom arbetssätt som så långt det är möjligt bygger på pop- och rockbandens metoder: att, lite vårdslöst uttryckt, lyssna, pröva och göra (Green 2001b). I fokus finns färdighetskunskapen och hantverket. Ämnets konstnärliga och kreativa sidor i betydelsen att skapa nytt, bryta mot konventioner och vara radikala alternativ, är mer än perifert (Thavenius 2002, s. 60f).

För att varje elev ska erbjudas möjligheten att finna sitt eget förhållningssätt till musik är inte det mest betydelsefulla att bredda det musikaliska innehållet eller att vara utmanande. Det centrala är att eleverna upplever glädje och trivsel, känner sig trygga och visas respekt och har möjligheter att lyckas i sina försök. Därför är det viktigare att erfarenheterna blir positiva än att exempelvis spela musik från andra kulturer eller låta eleverna göra egna låtar. Två saker som det implicit kan vara svårt att vinna gehör för eller vars resultat uppfattas osäkert. Mikael uttrycker detta tydligast när han säger att han måste känna att undervisningen

fungerar, men det finns också mer eller mindre underförstått bland de andra. Vikten av att få undervisningen att fungera, beskrivs även av en av de två norska musiklärare Krüger (1998; 2000) följde och samtalande med. Precis som hos de svenska musiklärarna i föreliggande studie har uttrycket flera dimensioner och syftar både på den dagliga verksamheten och att nå de mål läraren satt upp för undervisningen. För att dessa ska kunna realiseras måste eleverna lyckas utifrån sina egna förutsättningar, trivas och vara delaktiga i det musikaliska arbetet (Krüger 2000, s. 68). En mera illusionsfri tolkning av resonemangen är att musiklärarens arbete är energikrävande vare sig eleverna är motiverade eller inte, men med engagerade elever är det – åtminstone under några år i början av karriären – möjligt att offra både raster och socialt umgänge med kollegorna (jfr s. 275).

De fem livshistorier som presenterats i denna studie visar hur musikaliska kunskaper anses vara personliga och genereras i processer där elevernas vardagskultur rekonstrueras (Liedman 2001, s. 86f). I musikpedagogiska termer kan strategierna och de undervisningsrelaterade valen beskrivas som praxiella, även om de kognitiva utmaningar Elliott talar om är obetydliga (Elliott 1995). Här finns också drag från en reformpedagogisk tradition där läraren stödjer och stimulerar elevens utveckling, istället för att strukturera progressionen av kunskap (jfr s. 205). Deweys uppfattning att eleverna inte enbart ska vara aktiva, utan även reflektera och medvetet undersöka problem, framkommer dock främst hos Johan och Klara (Hanken & Johansen 1998, s. 191ff). Didaktiska ståndpunkter kan kategoriseras på skilda sätt. Av de fyra grundpositioner för samtal om (musik)didaktik som Nielsen presenterat (1998; jfr s. 64), kan de fem musiklärarnas grundsyn närmast anses vara etnodidaktisk. Undervisningen uppmärksammar elevernas erfarenheter, deras vardagskultur och icke-verbal kunskap. Genom detta innehåll kan målet om ett lärande som pågår hela livet, där människor använder sig av musik samt ett aktivt deltagande i det kulturella samhället nås. Uppfattningarna om dessa kompetenser leder till begrepp som differentiering och samspel mellan lärare och elev.

Musik som en social och kollektiv aktivitet, där elevernas erfarenheter involveras och skillnaderna mellan livet innanför och utanför skolans väggar ska vara så små som möjligt, kan även förstås som en strävan efter kontinuitet. Estetisk verksamhet binder samman människor och grupper – med kamrater, i den lokala skolmiljön, närsamhället och samhället i övrigt – och frambringar en känsla av sammanhang (jfr Ruud 1997, s. 45ff). Denna tidsaspekt betonar det samtida där undervisningen

är levande eftersom den representerar livet idag, men inkluderar även ett kort historiskt perspektiv och antaganden om framtiden. Elevernas skilda erfarenheter från fritid och skola, från tidigare och i nuet, vävs samman och blir mer än enstaka episoder lagda till varandra. Ur det enskilda skapas en meningsfull helhet, en berättelse om eleverna själva (jfr Ricoeur 2002, s. 49ff).

I musiklärarnas personliga erfarenheter framträder värdet av musik i begrepp som lek, glädje, hantverk, samhörighet, kulturella och sociala sammanhang. Också musikaliska aktiviteter i det enskilda – som att öva eller göra egna inspelningar – är viktiga och kan åstadkomma starka, men i ord svårfångade emotioner. Genom kunskaper i musik erfars även känslan av kompetens.

Konklusion:

Estetisk verksamhet – ett tema med variationer

Det finns inte någon enkel kausalitet mellan de personliga erfarenheterna och lärarnas professionella uppfattningar. Musik är inte något en-dimensionellt eller givet. Det vitala i de personliga erfarenheterna är framför allt vad som kan beskrivas som musikrelaterade till skillnad från konkret musikaliska (Brändström 1999). Utan att lyfta fram särskilda genrer eller estetiska värden, är musik ändå unikt. Musik är ett viktigt redskap för den individ som behöver få utlopp för kreativ lust eller känslor, men musik kan även vara en kunskapsform bland andra, med mätbara komponenter eller möjligheter för utövaren att bli bekräftad. Musik är glädje och essentiellt eftersom musik har socialiserande funktioner och kan vara ett sätt att träffa andra människor med liknande värderingar. I musikalisk kontext finns tillhörighet, relationer till andra människor och existentiella värden. Det är dessa varierade och sammansatta förhållanden, synsätt och attityder till musik som umgängesform, enskilt eller tillsammans med andra, som avspeglar sig och prioriteras i de fem musiklärarnas musikpedagogiska praktik. Om musik är samspel och värdet av detta är glädje och tillhörighet, eller om musik är enskilt musicerande vilket förmår kanalisera känslor, är det detta som prioriteras i undervisningen. Vilken slags musik man har ägnat sig åt, vilka former av musikaliska aktiviteter man har ägnat sig åt och vilka inlärningsstrategier som använts, är underordnat vad dessa aktiviteter har givit och därmed anses kunna ge andra. Även i Klaras fall, där hennes eget spelande i det privata – vad hon benämner övning – och undervisningsmetoderna är direkt jämförbara, är det inte enbart dessa konkreta arbetsformer hon vill förmedla, utan också det som dessa kan åstadkomma. Att säga att det i sig är de

former för musicerande lärarna själva har erfarenhet av, eller intresse för, är alltför enkelt. Med andra ord influerar drivkraften bakom de personliga erfarenheterna, frågan om ”varför”, mer än frågorna om hur och vad i den pedagogiska praktiken.

Tanken om att musikens värde i Estetisk verksamhet grundar sig på ett synsätt, format av personliga erfarenheter – eller omvänt: en attityd som fått lärarna att söka sig till särskilda erfarenheter – är emellertid alltför sammansatt för att vi ska kunna sätta punkt här. Ännu återstår ett par trådar att nysta upp.

Sambanden mellan Hannis personliga musikaliska erfarenheter och hennes strävan efter att stärka elevernas självförtroende låter sig inte enbart förklaras genom begreppet kompetens. Inte heller om vi lyfter in Hannis negativa pedagogiska erfarenheter och säger att dessa förstärkt hennes vilja att se och respektera varje elev, blir tolkningen tillräckligt omfattande.

Och ifråga om Mikael, vars livshistoria är så starkt präglad av experimentlusta och improvisation, varför manifesterar sig inte detta tydligare i undervisningen? Att få verksamheten att fungera alla dagar är nog en förklaring, men han har även stöd av en pedagogisk idé som Birgitta tar avstånd ifrån och som Klara talar varmt för.

I Syntes II (se s. 280) framställde jag Johans erfarenheter som kulturella narrativ och musikalisk verksamhet som en metafor för reflekterande dialog. Att undervisningens innehåll i den estetiska verksamheten ändå inte innehåller mer av samtal, det historiska arvet eller influenser från andra kulturer, kan förklaras av hans syn på musik som hantverk och att utbildningen ska vara meningsfull i en föränderlig framtid. Kunskap och kultur är inte något man ärver, utan något man tillägnar sig. För att kunna möta dessa krav måste eleven vara förtrogen både med musikens och med sina egna möjligheter.

Den fundamentala och grundläggande inställningen till och utifrån musik och musikaliska erfarenheter är oerhört viktig för de val musiklärarna gör i sin musikpedagogiska verksamhet. Men i det övergripande didaktiska målet: ”till vad?”, ryms även en syn på undervisning och människa som är överordnad grundläggande värderingar om vilken slags musik skolan ska förmedla, vilka former för umgänget med musik ska ha och hur den musikaliska kunskapsutvecklingen bör försiggå. När det personliga kommer i konflikt med det professionella eller när dessa värden inte går att verbalisera, uppträder en annan, både personlig och tidsbunden,

diskurs. En diskurs där individen står i centrum för den pedagogiska och musikaliska processen.

Individen i Centrum

Som ovanstående avsnitt visat, förefaller lärarnas personliga, konkret musikaliska erfarenheter inte med nödvändighet vara det primära för deras didaktiska och pedagogiska val. Det gemensamma är att motivet till varför undervisningen ser ut som den gör argumenteras med utgångspunkt i den enskilde individen – om än med olika syften. 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. Det är inte heller någon enkel eller på förhand given dikotomi mellan människa och musik. I alla lärarnas ambitioner på skilda nivåer finns musiken som förenande länk, inte enbart som ett instrumentellt redskap, men inte heller som ett fristående och obestridligt mål. I det personliga förhållningssättet till musik kan det handla om lek och lust, kompetens och kunskap. Musik och mänskliga erfarenheter hör ihop; genom goda musikaliska erfarenheter kan människan uppleva glädje och samhörighet, utveckla självkänsla, solidaritet och upptäcka att olika former av kunskaper har ett värde.

Lärarna i denna studie strävar efter ett värdefullt möte: mellan människorna i gruppen, mellan individ och musik, och har, för att nå detta, individen i centrum. I det pedagogiska arbetet kan tanken få organisatoriska konsekvenser, som när Klara bedriver enskild undervisning på ett sätt som även Hanni överväger. Birgitta, Johan, Hanni och Mikael vill anpassa innehållet efter varje enskild elevs intressen och förutsättningar, men bedriver arbetet i former som är knutna till musikens samspelskaraktär. När lärarna talar om individens behov tänker de på elevernas konkreta förutsättningar för att utvecklas i musik och hur undervisningen måste anpassas efter dessa, men mer eller mindre explicit avser de även hur eleven som människa ska kunna utvecklas. Gemensamt för dem alla är att diskussionen om individens placering i förhållande till gruppen ger sig tillkänna starkt – och i de flesta fall opåkallat. Tidigare nämndes reform- och aktivitetspedagogik och dessas mål att i undervisningen utgå från individens och gruppens behov för att träna eleverna i självständighet, ansvarstagande, initiativ och samarbete (se s. 205). Detta är mål som manifesterar sig i de fem livshistorierna. I dessa framträder även begrepp som handledning och kontrasten förmedlingspedagogik – vilket avser traditionell katederundervisning där läraren föreläser och förevisar för

eleverna kollektivt. Ambitionen att vilja se och utgå från varje elev, att förena elevernas erfarenheter med den kunskapsutveckling skolan erbjuder, genomsyrar idag styrdokument på flera nivåer (Zackari & Modigh 2002). Ett begrepp som vanligen används för att benämna detta mål, och som är påtagligt i den diskurs de fem lärarna i studien verkar i, är individualisering (von Wright 2000, s. 199).

Individualisering

Det första problemet med begreppet individualisering är vad det står för. Att möta varje elev som en konkret och unik individ, för att på så sätt åstadkomma ett framgångsrikt lärande, för gärna tankarna till en differentierad undervisning. En undervisning där innehåll och timplaner anpassas till enskilda elevers svårigheter eller särskilda förutsättningar och arbetet vanligen bedrivs i mindre grupper (NE på nätet, [2002-09-02]).

Även Imsen (1999, s. 279ff) refererar till individualisering som undervisning där hänsyn tas till den enskilde elevens intellektuella förutsättningar och kapacitet. Men tillägger att:

Efter hand som vi har fått kunskap om vad lokal kultur innebär, och att kunskap är ett sociologiskt begrepp som kan variera med elevens kulturella tillhörighet, har vi också blivit uppmärksamma på, att det innehållsmässiga budskapet måste kunna varieras så, att det passar individen (ibid., s. 280).

De individuella behov och förutsättningar eleven har, är med andra ord inte enbart knutna till exempelvis handikapp eller vilka kunskaper som saknas. Med tanken på kunskap som socialt konstruerad – genom interaktion mellan människor – följer att även dessa kommunikativa processer kan behöva reflekteras. Undervisning handlar därmed om möten mellan mänskliga erfarenheter, kunskaper och förhoppningar. Det räcker inte längre för läraren att enbart fastställa elevens förutsättningar genom att blicka bakåt och se till de yttre omständigheterna, utan hon måste även kunna antecipera ”den eleven kan vara”. Det pedagogiska perspektivet har gått från vad (behöver eleven lära) till vem (kan eleven bli) (von Wright 2000, s. 184).

Individualisering uppfattas ibland som enskild undervisning – oavsett hur stora elevgrupperna är. Generellt har denna metod vunnit ökat genomslag i den svenska (grund)skolan och eleverna förväntas idag ta ett stort personligt ansvar för kunskapsutvecklingen (Skolverket 2004a, s. 119). I denna tolkning av individualisering arbetar eleverna i sin egen

takt, ensamma för att lära sig bli självgående i sökandet efter kunskap, men med läraren som handledare.

Från kollektiv till individ

Förändringar i samhället påverkar skolan och synen på skolans uppdrag. Flera studier pekar på en värdeförskjutning mot allt mer individualiserade värderingar, där individen själv ska kunna välja mellan olika alternativ och påverka sin egen situation. Detta avspeglas i skolan då eleverna även ska ta ansvar för sin egen utbildning och också kunna utforma den samma (Boman 2002).

I detta avsnitt vill jag göra en kort tillbakablick på denna ideologiska förskjutning, från kollektiv till individ.

Vikten av att ta hänsyn till elevens personliga förutsättningar markeras redan i Lgy 70. Då med reservation för de begränsningar som orsakas av ”formerna för den studieträning gymnasieskolan vill förmedla liksom den metodik läromedlen förutsätter” (Lgy 70, s. 31). I samband med implementeringen av läroplanerna Lgr 69 och Lgy 70 gavs ett informations- och arbetsmaterial ut där författarna förklarar formeln MAKIS som stod för Motivation, Aktivitet, Konkretion, Individualisering och Samverkan. MAKIS användes länge inom lärarutbildningen och är något som det refererades till så sent som för tio år sedan (jfr Emsheimer 1995, s. 83). Angående individualisering kan man i arbetsmaterialet läsa:

Vi människor skiljer oss från varandra till utseende, ifråga om våra inre egenskaper och vår förmåga. Våra behov och våra intressen är olika och har olika styrka. Dessa olikheter medför att undervisningen inte kan vara exakt densamma för alla (Vi i Gemenskap, s. 34).

Huvudskälet för individualisering var med andra ord länge att hjälpa och stimulera eleven utifrån hans eller hennes egenskaper (jfr Lgr 62). De inneboende förutsättningarna avsåg eleven både som ”enskild individ och som medborgare i ett demokratiskt samhälle” (SFS 1962:480, s. 1308). Var och en skulle uppmuntras att göra sitt bästa oavsett kurskrav och det var skolans skyldighet att motverka att elever fick svårigheter i skolarbetet (Lgr 69, s. 62; Lgr 80, s. 49).

Ett pedagogiskt problem har varit att lösa denna differentierade undervisning på ett sätt som inte vidmakthåller eleverna i en dålig självbild. På 1980-talet diskuterades risken för att reducera självförtroendet för de elever som under längre eller kortare tid skiljdes från den övriga klassen. Istället för att hjälpa, skulle individualiseringen kunna få stigmatiserande

effekter. Den pedagogiska debatten fördes därför i termer av segregation och integration (Hägglund & Lander 1988, s. 3).

Sett ur ett vidare perspektiv, där individualisering i skolan ses som en konsekvens av strukturella samhällsförändringar, som i sin tur påverkat politiska beslut och pedagogiska tankar om medbestämmande, har förskjutningsprocessen från kollektiv till individ pågått länge, både i Sverige och internationellt. Forsberg talar till exempel om elevinflytande som en del av decentraliseringsprocessen, att besluten ska ligga hos dem som närmast berörs, och säger att denna strävan har intensifierats sedan 1940 års skolutredning (Forsberg 2000, s. 44). Ett decentraliserat skolsystem innebär att lärare utifrån centralt formulerade mål kan bedriva undervisning på en mängd skilda sätt. Med hänsyn till skolans resurser, lärarens egna kunskaper, intressen eller prioriteringar kan elevernas erfarenheter och önskemål tas till vara i olika hög grad. Detta innebär att variationen mellan olika skolors (musik)undervisning kan vara stor (jfr nedan).

Under tiden från 1950-talets slut till omkring 1980 ansågs skolan vara viktig för att utveckla medborgerlig kompetens och för att forma kollektiva referensramar. Den gemensamma skolan hölls samman av värden som jämlikhet, icke-segregering och social utjämning (Boman 2002, s. 331). I slutet av 1980-talet och det tidiga 1990-talet börjar idén om individualisering också omfatta elevernas personlighetsutveckling och identitetsskapande. I Lpo 94 sägs bland annat att ”skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart” (Lpo 94, s. 6). Undervisningen ska inte längre enbart stimulera eleven i hans eller hennes kunskapsförkovran för att underlätta den framtida yrkesutövningen, utan även främja personlighetsutveckling. ”I stället för att förvandla eleven till *något* har man lagt vikten vid att han eller hon nu blir *någon*” (Frykman 1998, s. 31). Resultatet av den utbildningspolitiska och pedagogiska diskursen är att skolan har blivit en plats där eleven ska lära känna sig själv. Frykman (ibid.) menar att istället för att ge eleverna möjligheten att bryta upp, lämna det bestående och bli något annat, tränas eleverna i dagens skola i konsten att *vara*. Uppfattningen om att värden som valfrihet och livsprojekt kan knytas till identitetsskapande bekräftas av Bauman:

To put it in a nutshell, ‘individualization’ consists in transforming human ‘identity’ from a ‘given’ into a ‘task’ – and charging the actors with the responsibility for performing that task and for the consequences (also the side-effects) of their performance (Bauman 2002b, s. xv).

Den tydligaste förskjutningen från centralisering till decentralisering, från kollektiv till individ, från individens *vara* till individens *bli*, har skett under de senaste decennierna (Thörn 2002, s. 179). Boman förklarar att 1990-talets nya behov av individuell och personlig frihet ansågs vara en följd av en generell välfärdspolitik. När den materiella grunden var lagd, behövde människor ovanpå denna ges personligt handlingsutrymme (Boman 2002, s. 343). Men det fanns även ett kluvet förhållande i relationen mellan individ och kollektiv och samtalet om skolan präglades av delvis motstridiga ideal:

’Valfrihet’ kombinerades emellertid på ett motsägelsefullt sätt med en betoning på kulturell identitet och behovet av kulturell tillhörighet. Aktualiseringen av kulturell mångfald, en uttalad etisk pluralism jämte (nya) krav på individuell autonomi gjorde grundskolan till en politiskt stridbar fråga (ibid., s. 331).

Inför 2000-talets utbildningspolitiska beslut tog olika skolutredningar fasta på de förändringar som man menade karakteriserade 1980-talet. Dessa förändringar ansågs både vara strukturella och värdeförskjutande inom kultur, politik och ekonomi. Ekonomin avreglerades, samhället blev mer mångkulturellt och högre krav ställdes på flexibilitet samtidigt som arbetsmarknaden gick från varuproduktion till service. I *Utbildning för 2000-talet* (SOU 1990:14, bilaga 22) betonas också att dagens människor räknar med att arbete ska leda till egen utveckling (jfr Boman 2002, s. 387).

För att motsvara dessa nya krav och förändringar krävdes en skola med ny organisation, en modern syn på elever, lokal anknytning och större valmöjligheter. När makt och ansvar förskjuts neråt antas utbildningen bli mer lokalt profilerad, utsatt för konkurrens vilket därigenom förväntas skapa ett större engagemang från alla medverkande (SOU 1990:14, bil. 22). Ett överordnat syfte i den nya skolan var också att stärka personlig utveckling hos den enskilde eleven (Boman 2002, s. 339). Den nya diskursen kom därför att handla om värden som valfrihet, mångfald och livsprojekt, inom vilka individens rätt att utveckla sin särart, skolors autonoma möjligheter och föräldrars och elevers rättighet att välja skola underströks (SOU 1992:4, 90-tals programmet, s. 203).

Om uppdraget idag för den enskilde medborgaren är att skapa sitt eget livsprojekt och valfriheten inte är valfri, får det sociala konsekvenser. Människor som förblir arbetslösa kan uppfattas ha misslyckats i att tillägna sig de förmågor som krävs för att ha framgång under en anställningsintervju, eller helt enkelt betraktas som arbetsskygga (Bauman 2002b,

s. xvi). Det individualiserade idealet kan även vara en bidragande orsak till minskad social rörlighet. Under 1950-, 60- och 70-talen, då välfärds-samhället befann sig på sin höjdpunkt, ökade tillströmningen av barn från arbetarhem till universiteten, medan den under 1980- och 90-talen verkade minska. Därför frågar sig Frykman (1998, s. 38f) om bildnings-skolan var mer demokratisk och bättre lämpad att ge ungdomar utan social uppbackning en knuff mot vidare studier, än dagens skola.

Den ökade mångfalden av olika sätt att leva och tänka, ett föränderligt samhälle och en alltmer enhetlig skola – med integrerad förskola, skola och barnomsorg – gav i början på 1990-talet värdefrågor och etik förnyad uppmärksamhet (Skola för bildning 1992:94). Värden som skulle sökas – och fortfarande diskuteras i den så kallade värdegrundsdebatten – var de obestridliga, som har styrka oavsett förändrade krav från arbetsliv eller nya pedagogiska rön: människolivets okränkbarhet, frihet och integritet, jämställdhet samt solidaritet (Zackari & Modigh 2002).

Pedagogiska konsekvenser och kritik

Om skolan idag ska knyta an till elevernas egna erfarenheter och hjälpa dem att bli bättre och lyckligare människor, står lärarna inför ett svårt uppdrag. Eleven måste mötas som en hel människa, där hänsyn tas till skiftande individuella egenskaper och begåvningar. I en mångfald av normer, värderingar, symboliska koder, kulturell och social bakgrund, blir variationerna oändliga (Giddens 1997). För att både främja elevernas personliga utveckling som individer och göra dem till ansvarsställande samhällsmedborgare – vilket är ett av skolans huvuduppdrag – menar många att den handledande eller individualiserade pedagogiken framstår som den enda möjliga. Eleverna är inte längre objekt för lärarens agerande, utan själva agerande subjekt (Skolverket 2004a, s. 20). Individualisering i betydelsen enskilt arbete har fått stort genomslag i skolan generellt, vilket ställer stora krav på lärarens kunskaper inom en rad områden för att eleven ska kunna få fullständig handledning. Risken finns därmed att eleven blir överlämnad till sin egen upplevelsehorisont. Frågan är om en metod där läraren går runt och hjälper var och en av eleverna med mer eller mindre samma saker är lämplig för alla elever och alla delar av skilda ämnen (ibid., s. 119f).

I en kritisk artikel i Pedagogiska Magasinet tar Madsén (2002) upp idén om att elever ska söka sin kunskap själva och säger att denna trend inte överensstämmer vad nyare forskning om lärande anser viktigt. Madsén menar att lärarna abdikerar till administratörer av elevernas arbete, då de med starkt understöd av politiker tror på slagordet ”lärarna

ska vara handledare”. För att ny kunskap ska bildas krävs en förståelseinriktad dialog:

Redan i den forskningsgenomgång som Läroplanskommittén gjorde 1992 noterade man ett antal nya betoningar (...). Dit hör lärandets kognitiva natur – att det inte enbart handlar om överföring av information utan om att individer aktivt skapar sina egna föreställningar om världen. En annan aspekt är hur starkt lärandet och tänkandet är bundet till själva situationen eller kontexten – att kognition är situerad. Den tredje aspekten handlar om kunskap som redskap – hur vi lär genom att använda begrepp och teorier i problemlösning. (...) Lika överens är man om att elevernas förförståelse inom ämnesområdet är avgörande för lärandet. Läraren måste kunna kartlägga hur eleverna tänker, för att sedan medvetet utmana detta tänkande (ibid., s. 55f).

Beträffande gymnasieskolan kan reformen 1994 vara en orsak till varför nya lösningar för att ”hålla igång” arbetet krävts. Med reformen försvann ett antal utbildningsalternativ för elever som inte vet vad de vill studera eller ägna sig åt i framtiden. Många av dessa har nu valt samhällsprogrammet, vilket fått till följd att heterogenitet på denna utbildning har ökat kraftigt. Därför är det nödvändigt att lärarna får hjälp att utveckla goda läromiljöer. Annars återstår endast individuellt arbete som en rimlig lösning i grupper där eleverna är mycket olikartade. ”Om sedan vulgärdebatten dessutom framhåller detta som ett stort pedagogiskt framsteg blir det svårt [för lärarna] att hålla emot” (ibid., s. 59).

Individualisering och arbete utifrån elevens behov kan, som framgått, vara två skilda saker vilket inte alltid klargörs. Vid sidan om att arbeta mer eller mindre enskilt för att nivån ska kunna anpassas efter förkunskaper kan även innehållet eller, om man så vill, utbudet av kunskaper varieras.

I grundskolans kursplan för musik framhålls musikens personlighetsutvecklande potential och det egna musicerandet och skapandet fokuseras (Kursplan 2000). På gymnasiet, där en och samma kursplan gäller för skilda estetiska områden (jfr s. 39), betonas den konstnärliga verksamheten och dess metoder. Genom skapande verksamhet och reflektion ska eleverna utveckla en känsla för estetiska värden – i innebörden det sköna och funktionella – och medvetandegöras om deras betydelse för individ och samhälle. Att det är oklart huruvida skapande syftar på musicerande eller att göra egen musik har redan nämnts (s. 41), men båda skolformerna lyfter fram att eleverna själva ska vara estetiskt verksamma. Detta praktiska arbete kan fungera individualiserat i flera avseenden. Ensemblespel kan, efter noggranna förberedelser, innebära att eleverna spelar tillsam-

mans, men utifrån sina egna förkunskaper. I detta arbete kan läraren gå runt och handleda eleverna. I musikundervisningen är det enligt min uppfattning vanligt att elever – både i grund- och gymnasieskolan – spelar akustisk gitarr i storgrupp. Huruvida femton elever som samtidigt övar på ackordspel upplever detta som enskilt arbete eller arbete i grupp finns det inga studier som klargör. Däremot visar Nationella utvärderingen 2003 (fortsättningsvis NU 03) att över 60 procent av eleverna i grundskolans musikundervisning anser att de ibland eller vid de flesta lektioner arbetar enskilt. Några sammanställningar över mängden grupparbeten i olika ämnen redovisas inte (Skolverket 2004a, s. 73f).

Musikalisk mångfald

Individualisering, individanpassning och elevinflytande för att elevernas erfarenheter och enskilda intressen knutet till musikaliska genrer, kulturer eller verksamhetsformer ska kunna tillvaratas är mer problematiskt än den nivårelaterade anpassningen. Några utvärderingar av den estetiska verksamheten i gymnasieskolan är inte gjorda, varför jag även i detta fall måste utgå från grundskolans perspektiv. Eleverna där trivs med musikämnet och uppskattar att få spela i grupp, vilket är en tämligen vanlig aktivitet till skillnad från eget skapande. En majoritet av eleverna uppger att de sällan eller aldrig arbetar med att göra egen musik eller med kreativa övningar (Skolverket 2004b, s. 101). Musik är också ett av de ämnen där eleverna upplever att de har lågt inflytande över innehåll och arbetssätt (Skolverket 2004a, s. 79f). NU 03 beskriver hur de senaste läroplanerna i ämnet allt mer präglats av samhällets musikliv (Skolverket 2004b, s. 90), men i utvärderingen framkommer att eleverna upplever ämnet omodernt och att det brister i genrebredd (Skolverket 2004a, s. 101). Variationerna mellan olika skolor är stor, men det kan också antas att variationerna inom ämnet på en skola är litet (Skolverket 2004b, s. 113). Många lärare knyter an till elevernas fritidsrelaterade kunskaper och intressen, men främst verkar detta gynna de elever som spelar ett instrument. Vilka instrument och genrer detta gäller eller var och hur dessa erfarenheter inhämtats diskuteras inte i NU 03, men implicit förefaller det främst handla om musicerande i kulturskolan, även om fritidsmusicerande i band också nämns. Erfarenheter och kunskaper om musikskapande med hjälp av olika datorprogram eller att mixa låtar föreföll till exempel inte inverka positivt på betygssättningen (ibid., s. 112). En eventuell elevnära strävan omfattar med andra ord inte alla slag av genrer eller förkunskaper och därmed inte heller alla elevgrupper (jfr Stålhammar 2004, s. 43).

Utvärderingen visar alltså att eleverna ofta spelar tillsammans i grupper, men att den musik de själva tycker om inte förekommer (Skolverket 2004a, s. 101). Vad som verkar ha uppstått är en ny repertoar av skolmusik som bara delvis är hämtad ur elevernas erfarenhetsvärld. Det kan antas att denna repertoar består av poplåtar som är lättillgängliga i böcker eller på nätet, sånger som fungerar bra för att träna på olika instrument och ensemblespel. Många lärare använder säkert dagsfärska låtar från radio och TV, men frågan är om det är ett rimligt krav på förberedelser, kunskaper och engagemang eller om det ens är eftersträvansvärt. Att variationerna av repertoar och musikaliska aktivitetsformer är något större bland gymnasielärarna i denna studie är inte anmärkningsvärt. Dessa arbetar med äldre elever som kan ha kommit längre i sin egen musikaliska utveckling och också hunnit skaffa sig en bredare referensram och samtidigt tydligare egna uppfattningar. Gymnasielärarna har därtill betydligt bättre materiella resurser i de flesta avseenden.

Ur ovanstående summariska beskrivning av individen i centrum knutet till musikundervisning, väcks åtskilliga frågor. Frågor som inte kan besvaras i detta sammanhang, utan snarast får peka framåt mot vidare forskning ur skilda pedagogiska, musikaliska och kulturella perspektiv.

Den första, något provocerande, fråga jag vill ställa är om det är eftersträvansvärt att arbeta utifrån elevernas musikaliska erfarenheter? Med hänsyn till all den forskning som bedrivits kring läroprocesser och erfarenheter kan frågan knappast besvaras med annat än ja. Lärare behöver involvera eleverna i den pedagogiska processen och även om alla deras upplevelser inte kan ligga till grund för undervisningen är många av dessa en viktig resurs för interaktion och kommunikation (Stålhammar 2004, s. 43).

Gång på gång läser vi att ungdomar uppger musik som ett av sina största fritidsintressen. Ungdomarna är stora musikkonsumenter, men inte enbart som passiva mottagare. Musik för människor samman, musik både representerar och ger upphov till identiteter (Frith 2002a; Bennett 2000; jfr s. 46f). Musik kan vara ett sätt att utforska och synliggöra livserfarenheter (Ruud 1996, s. 111). För de unga där en viss typ av musik är en viktig och aktiv del i dessa processer, kan "individen i centrum" förvandla elevernas privata projekt till skolprojekt i flera avseenden. I skolan finns alltid elever som inte känner sig hemma där, som har svårt att inordna sig och prestera vad som begärs på det sätt som skolan förväntar sig. När skolans uppgift är att främja elevernas personlighetsutveckling och tillvarata deras erfarenheter, är inte eventuella misslyckanden längre något eleverna enbart kan skylla skolan för, felet kan upplevas vara deras

eget. Både möjligheten att göra uppror mot skolan som institution och egenvärdet kan försvagas (jfr Bauman 2002b). Även för elever som klarar sig bra i skolan är det inte självklart enbart av godo att deras privata intressen tas tillvara. Det som tidigare hörde till det enskilda, och kanske också avskilda, kommer härigenom att värdesättas och bli en offentlig merit (Skolverket 2004b, s. 116).

Den andra fråga jag vill ställa är hur elevernas musikaliska livsvärld ut. Studier visar att elever med invandrabakgrund sällan går i Kommunala musikskolan eller på Estetiska programmet. Förklaringarna sägs ha med både musiksmak, klassbakgrund och kulturella värderingar att göra (Lundberg *et al.* 2000, s. 122ff). Att det finns skillnader mellan vilka genrer som anses värdefulla i musikutbildning och i elevernas privatliv och att denna problematik även har en etnisk aspekt bekräftas av NU 03. Utvärderingen exemplifierar divergensen bland annat med att de som mest saknar datorer för att skapa musik på, är pojkar med invandrabakgrund (Skolverket 2004b, s. 112). För att representera och bemöta både elever med invandrabakgrund, dem som spelar flöjt i kommunala musikskolan, fiol i ett spelmanslag, elbas i ett band eller den som mixar danslåtar, står lärarna inför en stor didaktisk utmaning. Åtminstone om det är de som förväntas initiera pedagogisk musikalisk verksamhet i alla dess former, stilar och metoder för skapande. Och dessutom, på gymnasiet i ESV-kursen, att göra det under en tid som endast motsvarar något mer än ett dygn.

Vi människor sägs i dag leva i en mångfaldig och mångkulturell värld, en pluralism som ska speglas i skolan. Individens frihet att kunna välja mellan så många idéer, engagemang eller former av kulturella uttryck som möjligt är den liberala tanketraditionens självklara mål (jfr ovan). Denna artrikedom sägs vara en säkerhet för frihet i stort då den uppmuntrar till experimentlusta och kreativitet. Men kulturell mångfald kan, med ett antropologiskt ursprung, även innebära att gruppen är i centrum. Ur detta synsätt följer att olika grupper – etniska eller knutna till kön, ålder eller intressen – ska kunna delta på olika platser i samhället, men samtidigt ha rätt till sin exklusivitet. Diskussioner om etniska gruppers frihet, rättvisa och jämlikhet blandas ofta ihop med individers frihet, rättvisa och jämlikhet. På samma sätt som kulturell mångfald kan innebära skilda saker, kan mångfald både vara detsamma som eller något annat än mångkultur (Lundberg *et al.* 2000, s. 32ff).

I media och politiska utredningar sägs även att den massmediala spridningen inneburit en kulturell revolution. Såväl tillgängligheten, utbudet av som sammansmältningar mellan olika musikformer och genrer från

olika kulturer sägs ha ökat. Med hjälp av datorer, Internet, MP3-spelare et cetera ”erövrar” ungdomarna kulturprodukter på ett helt annat sätt än tidigare (Skolverket 2004b, s. 90). Det är sant att tillgängligheten till musik – för människor i de rika delarna av världen – har blivit större och att det säljs fler skivor än någonsin tidigare. Det är också sant att musikutbudet under 1990-talet, mätt i antalet radiotimmar, har mångdubblats. Nya, privata och reklamfinansierade, radiostationer finns vid sidan av de statligt finansierade kanalerna (Lundberg *et al.* 2000, s. 15, 141ff). Men, såväl musiknologer som Lundberg, Malm och Ronström (*ibid.*) som sociologer, exempelvis Anthony Giddens (1996; 1997) och Zygmunt Bauman (2000; 2002a; 2002b), lyfter också fram sambandet mellan individualisering och globalisering. De menar att detta är två aspekter av en och samma process. In i den enskildes liv strömmar information och reklam med budskap om hur vi bör leva. Samtidigt är den tilltagande betydelsen för individuella livsstrategier en av många pådrivande krafter i globaliseringsprocessen. Frågan är då om mängden CD-titlar som säljs reservationslöst speglar mångfald. Den holländske samhällsforskaren Joost Smiers (2003) anser att globaliseringen inneburit att ett fåtal produktions- och distributionsbolag kontrollerar en allt större del av kulturutbudet. I detta handelskrig har musik blivit en vara där kulturell produktion inte längre kan skiljas från övrig produktion (jfr SOU 2003:121). Under motton som mångfald och yttrandefrihet har konstnärligt skapande visat sig vara en guldåder för transnationella företag där ägandet har koncentrerats och mindre aktörer slagits ut eller marginaliserats, varigenom mångfalden istället har minskat drastiskt. Även om den rika världen ännu har resurser för stödssystem som ändå gör det marginella möjligt, är läget annorlunda i fattiga länder. Smiers ger en mängd exempel på hur regioner, tidigare rika på inhemsk film, litteratur och musik – exempelvis Algeriet, Turkiet, Latinamerika och Afrika – berövats detta till förmån för den kapitalstarka västliga kulturindustrin. Smiers menar att det pågår en ”brain drain” av artister från den tredje världen till den första och kallar hela processen delokalisering, vilket innebär att kulturella uttryck alltmer frikopplas från geografisk och därmed social verklighet och musiken blir platslös. Musik som rai, salsa eller hip hop har idag bara kvar en doft av det lokala (Smiers 2003, exv. s. 26). Vad som sker med och när musik förflyttas, huruvida den kan vara både lokal och global samtidigt i (unga) människors liv, är en diskussion som pågår inom en rad vetenskapsområden och som jag just nu måste lämna därhän (jfr s. 55; Bennett 2000; Frith 2002b).

Med introduktionen av fler radiostationer har samtliga kanaler blivit tvungna att profilera sig mot olika mål- och konsumentgrupper. Genom att använda sig av en viss sorts musik antas man få en viss grupp av lyssnare. Vilka låtar som spelas under en särskild vecka, och hur många gånger de sänds, bestäms exempelvis via så kallade spellistor. I praktiken har förändringarna inneburit att musikutbudet blivit begränsat och antalet specialprogram med till exempel folkmusik eller västerländsk konstmusik har minskat (Lundberg *et al.* 2000, s. 140ff). Det är också ett faktum att lyssnare sällan köper skivor utan att först ha hört det (*ibid.*, s. 393).

De problem som denna process kan innebära i musikpedagogiska sammanhang har med demokrati att göra. En mångfald konstnärliga uttryck med en mångfald oberoende aktörer är inte bara del av en fungerande demokrati – de är en förutsättning. Media fostrar människor i vilka värden som är viktiga och vilka livsstilar som är önskvärda. De formar med andra ord människors narrativ. När förebilderna med vilka unga människor kan identifiera sig begränsas, reduceras även alternativen. Media fastställer dagordningen och skapar debatt, men påverkar därigenom också beslut och drömmar om vem jag kan bli (Smiers 2003, s. 156ff).

Om alla elevers musikaliska erfarenhetsvärld inte är så stor som vi tenderar att tro, om det finns de som mer eller mindre – även om engagerat – enbart lyssnar på P3 eller P4 representerar detta en tillräcklig mångfald av uttryck? Är det skolans uppgift – kanske en demokratisk skyldighet – att visa på mer och försvara marginella musikformer? 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. Jag menar att många dimensioner av olika elevers erfarenheter ska kunna involveras i arbetet, att musikundervisningen i skolan ska upplevas meningsfull och angelägen, men frågan är om det uppnås ifall agendan helt sätts av eleverna själva. I skolan finns elever med såväl många som få musikaliska erfarenheter, med starkare och svagare personligt förhållande till musik i de mest skilda avseenden. Överlämnas ansvaret helt till eleverna riskerar vi att svika både eleverna, musiken och den betydelse den kan ha för människor. Lärare har inte längre monopol på kunskaper eller på uppfattningen om vad som är kultur. Elever måste få göra sina egna erfarenheter av musik – kroppsligt och motoriskt, intellektuellt och emotionellt – och ges möjlighet att få förståelse för kulturella processer och strukturer i samhället, även i skolan (jfr Ruud 1997, s. 110ff). Däremot har lärare ett både 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. Dessa resurser kanske i musikämnet idag inte enkelt kan knytas till vare sig musik med traditionellt högre estetiskt värde, till det nationella och folkliga eller ens populärkulturen, men kulturell mångfald och mångkulturell kompetens uppstår inte automatiskt. Musik i funktion och användning borde inte längre innebära att enbart socialiseras in i en dominerande kultur – vare sig upphöjd eller vardaglig – utan istället vara en dialog (jfr Swanwick 1999). En respektfull, både kritisk och lekfull, musikalisk och pedagogisk dialog mellan olika erfarenheter, där musikaliskt skapande i skilda former utvecklar såväl individ som samhälle. Musikundervisning skulle kunna vara ett spännande möte mellan det bekanta och det obekanta, mellan det individuella och det kollektiva, mellan det lokala och det globala och vara en möjlighet för dåtid, samtid och framtid att mötas.

Detta kan inte bli verklighet om ansvaret helt lämnas till den enskilde och på skolorna vanligen ende musikläraren. En dialog inom skolan, mellan musiklärare, mellan olika grupper av lärare och skolledare, men även mellan forskare och musiklärare behövs.

Reflektioner

Om framtida forskning och denna studie

Eftersom jag vid mina reflektioner över denna studie kommit till insikt om att dess problem och svagheter också innebär möjligheter inför kommande forskning, har jag valt att i det följande väva samma tillbakablickar och tankar om framtiden. Jag hoppas att det trots allt ska vara tydligt vad som är självkritik, metodisk och teoretisk kritik mer generell och konsekvenser av detta sammantaget och var för sig.

Denna avhandling har belyst delar av den professionella musikpedagogikens personliga aspekter, ambitionen kan uttryckas som ett försök att se kunskap och förståelse om undervisning som mångfacetterad, där institutionella, sociokulturella, biografiska och historiska villkor möts i praxis (jfr Krüger 2000). Att dessa pedagogiska och didaktiska uppfattningar och erfarenheter kan behöva synliggöras utan givna villkor, som musikfilosofiska och musikpedagogiska teorier eller läroplansteorier, har redan tidigare belagts av exempelvis Johansen (2003). Problemet är att en studie om flera komplexa fenomen i möjlig förening, byggd på levnadsberättelser vilka givits en hermeneutisk tolkning – mer eller mindre ohjälpligt – blir omfattande. Detta ser jag på samma gång som studiens styrka

och svaghet. Styrkan ligger i den mångfald premisser som lyfts fram ur lärarnas livsvärld – både av etiska skäl, då de speglar det musikpedagogiska fältets varierande aspekter, men också genom att min förståelse av denna form av inifrånperspektiv redovisas och kan diskuteras vidare. Att texten är ordrik och problemområdet mångskiftande gör avhandlingen svår att omfatta i sin helhet, men jag hoppas att dispositionen gör det möjligt att med behållning enbart läsa valda delar. För läsare från olika områden, som till exempel är mer intresserade av musikhärens syn på Estetisk verksamhet och gymnasieskolan än av vetenskapsteori, ska det vara tänkbart att följa en eller två av musikhärens genom texten. För mig personligen har insikten om problemområdets varierande infallsvinklar och möjligheter att tolka dessa på, även fått mig att förstå att jag har mycket kvar att lära och reflektera över. I synnerhet tänker jag på kunskapsfilosofiska frågor: Hur ser den inre logiken ut mellan ett visst teoretiskt ställningstagande och dess konsekvenser – för mig som lärare och forskare, men även idéhistoriskt? Vilken syn på människa och samhälle implicerar ett särskilt sätt att försöka nå kunskap om dessa? Mina analytiska verktyg – att återigen använda hammaren (jfr s. 80) som metafor känns aningen opassande – har just tagits i bruk. De har börjat bli mig bekanta och har fått sina första repor, men håller för fortsatt hantverk.

Tidigare forskning har både efterfrågat studier om hur lärares erfarenheter konstrueras i deras praktik (Ferm 2004) och fler perspektiv på musikhärens yrkesliv (Bladh 2002), vilket denna studie bidragit till. Däremot har det empiriskt omfattande underlaget och syftets karaktär fått till följd att studien innehåller deltolkningar som kan klargöras ytterligare. Väsentliga perspektiv av den pedagogiska verksamheten som behöver studeras vidare är exempelvis frågor om skolledning, betygsfrågor och psykosocialt arbetsklimat. Sådana essentiella teman är dock synliga i de fem livshistorierna och möjliga för andra att studera djupare. Själv valde jag att följa mitt syfte om att nå förståelse för hur de personliga erfarenheterna förhåller sig till den musikpedagogiska verksamheten och att utifrån detta försöka skapa en bärkraftig huvudtolkning (Ödman 1994, s. 97). Skälet till att jag inte fastare styrde samtalen med lärarna mot områdena i studiens syfte, var en tanke om att det även i berättelser om skolarbetets ytterligare dimensioner fanns information som skulle kunna fördjupa tolkningen. Till stora delar stämde detta antagande, då lärares självbild och ämnets position i kollegiet blev tydligare. Däremot medförde denna öppenhet att samtalen tog lång tid och ibland behövde följas upp med frågor som föll bort när samtalen tog nya vändningar. Bland de

positiva erfarenheter lärarna talar om och som inte fått det utrymme de kanske borde ha i tolkningen, finns relationen till eleverna.

Inifrånperspektivet har begränsats till lärarnas uttalanden och tankar förmedlade till forskaren, fokus har legat på vad de säger att de gör och hur dessa val motiveras. Inte på vad de faktiskt gör, hur de konkret handlar i klassrummet eller hur eleverna uppfattar vad som sker. Även om de enstaka lektionsbesök som genomfördes under studien inte visade på några motsättningar i förhållande till vad som framkom under samtalen, skulle en framtida studie som tar sin början i den pedagogiska vardagen och därefter återknyter till lärarens personliga erfarenheter, få en intressant förskjutning mot det professionella. Det är också inom detta fält jag ser den livshistoriska metodens möjligheter för professionsutveckling. Genom biografisk och livshistorisk forskning kan reflektion över subjektiva faktorer och erfarenheter av betydelse för lärares praktik och kompetens bli ett kunskapssteoretiskt projekt som är mer än de lokala anekdoter metoden ibland anklagas för att skriva (jfr s. 129).

Jag ser även samtal med livshistorisk eller narrativ ansats som en potentiell väg inom lärarutbildningen. I muntlig eller skriftlig dialog mellan exempelvis lärare och studenter kan problem rörande undervisning och uppfattningar av meningsfulla pedagogiska val synliggöras. Därmed vore det också möjligt att stärka den vetenskapliga basen för förståelse om utvecklingen av professionell identitet och didaktiska erfarenheter som en samtidigt personlig, kulturell och ämnesrelaterad process.

De tvivel och den kritik som framfördes angående den teoretiska medvetenheten inom livshistorisk forskning då den används i empiriska studier (jfr s. 140) kvarstår dock och utgör i sig ett möjligt forskningsprojekt. Den livshistoriska intervjuens former och, framför allt, arbetet med att tolka data behöver diskuteras vidare. Rörande livshistoriska intervjuer som konkret metod för empiriinsamling har jag svårt att se huruvida dessa, genomförda under en avgränsad tid med ett särskilt fokus, skiljer sig från andra kvalitativa intervjuer – vare sig ifråga om hur mening anses kunna utvecklas eller vilka svårigheter och problem detta medför. Däremot implicerar livshistorisk metod relativt påtagliga intentioner. Vad som vanligen lyfts fram i pedagogisk livshistorisk forskning är dels möjligheten att samtidigt se lärare som individer och som medlemmar av en yrkesgrupp, dels viljan att relatera livserfarenheter och personliga uppfattningar till den professionella yrkesutövningen. Dessutom finns ambitionen att lyfta fram lärares röster för att nå förståelse för hur deras liv samspelar med och påverkas av händelser på både det personliga planet och skilda områden i samhället. Som jag läser livshistorisk

metodlitteratur finns en tendens till ett kronologiskt tänkande kring människors erfarenheter och kunskapsutveckling, även om vikten av att sätta dessa i ett strukturellt sammanhang lyfts fram. Huruvida detta linjära drag hänger samman med det narrativa begreppet – att berättande oreflekterat förs samman med en dramaturgi som vi känner igen från exempelvis vissa filmer – är jag ännu inte klar över. Däremot vill jag hävda att i de fall då problematiken kring hur det förflutna, det pågående och det framtida kan samspela inte medvetandegörs, finns risken att förståelsen och tolkningen snarare fragmenteras än blir hel. Människor omtolkar sina erfarenheter, genom livet på dess olika nivåer, i skilda historiska och sociala sammanhang. Hur berättelsen utformas under samtal med en forskare och hur texten tolkas av denne, är ingen enkel orsakskedja med början, mitt och slut. Även om tolkningsprocessen kan vara svår att planera i förväg, krävs en analytisk och teoretisk medvetenhet. Om ovanstående intentioner ska kunna realiseras, behöver textens relation till skilda perspektiv av problemområdet diskuteras vidare inom livshistorisk forskning.

I föreliggande studie valde jag att först möta lärarna genom insända texter, varför tankar om analys och infallsvinklar hade hunnit börjat mogna före det första samtalet. Sammanhanget mellan teman i individens livsvärld och tolkningen av dessa kunde därför ske i flera steg, där den första analysen baserade sig på vad som kan beskrivas som lärarens spontana berättelse, även om några få ramar var utsatta. Den livshistoria som presenterats om varje lärare i denna avhandling har också bekräftats som en trovärdig bild av respektive lärare. Eftersom denna självförståelse inte kan anses tillräcklig, valde jag att efter olika lång tid avsluta den officiella kontakten och utföra det fortsatta tolkningsarbetet utan samarbete med lärarna. Den pendling mellan närhet och distans (jfr s. 115), mellan delar och helhet, förförståelse och förståelse som använts under tolkningsarbetet, ser jag som en fruktbar väg även i framtida projekt, även om det förefaller osannolikt att lika långa studier kan bli möjliga. För tolkning av lärares levnadsberättelser, där strukturella och personliga dimensioner kan bidra till utvecklande förklaringar, ser jag positivt på hermeneutikens potential.

En konsekvens av det ovanstående är att jag idag – möjligen – skulle omdisponera utrymmet för litteratur i bakgrunden. Även om studien värderas som grundläggande forskning och avhandlingens syfte saknar konkret motsvarighet i tidigare studier finns det omfattande litteratur på områdena tangerade i denna avhandling. Min vilja att inte på förhand tvinga in förståelsen i givna spår eller hypoteser gjorde att litteratur som

skulle kunna vidga min egen förförståelse prioriterades, framför sådan som min erfarenhet från tidigare studier sa mig var användbar. Tanken var att problemområdet har flera fundament varav synen på musik är ett. Sett i backspegeln borde en kombination av litteratur omkring kulturell identitet, kulturella narrativ och musikalisk identitet tagit större plats och den musikfilosofiska genomgången mindre.

En svaghet med de krav som livshistorisk metod ställer på de medverkande lärarna är att dessa kan hämma lusten att delta i liknande studier. De omfattande och långvariga insatser som begärdes vid min förfrågan om deltagare i studien påverkade utan tvekan urvalet och några val mellan olika lärare fick jag aldrig möjlighet att göra. Den öppenhet som behövdes från personernas sida, sammantaget med kraven på erfarenhet resulterade i fem förhållandevis positiva berättelser. De berättelser som avhandlingen överlämnar behöver enligt min åsikt dock inte vara mindre intressanta eller tänkvärda för att de beskriver fem lärare som känner tillfredsställelse i sitt yrke. Bilden är inte heller entydigt positiv. Hos de fem lärarna fanns en vilja till dialog som inte enbart bottnade i ett gott självförtroende. De hade även ett behov av att försäkra sig om att de inte var ensamma i sina uppfattningar om hur ESV-kursen ska bedrivas (se exv. Hanni).

I texten finns dessutom tvetydigheter och motsägelser som inte diskuterats klart. Ett exempel på detta är hur starkt inflytandet av önskan om att orka fortsätta arbetet som musiklärare är på de undervisningsrelaterade valen. Frågan är även var den kompetens och det självförtroende lärarna trots allt besitter, har byggts upp. Bladh (2002) betraktar musiklärare som efter utbildningen har hamnat rätt i arbetslivet som undantag. Dessa undantag har det gemensamt att deras första anställning inte varit i en vanlig grund- eller gymnasieskola, utan på estetiskt program, folkhögskola eller kommunal musik- och kulturskola (ibid. s. 146). Utifrån Bladhs diskussion om rollidentiteter kan två närliggande frågor som väckts i föreliggande studie finna preliminära svar: Varför är episoder från musikhögskola och lärarutbildning relativt frånvarande? På vilket sätt bidrar lärarnas syn på musik som hantverk i gemensam kommunikation till såväl det föregående som deras trivsel? Bladh anser att de lärare som kommer från utbildningen med en starkt konstnärlig musikalisk identitet behöver få denna bekräftad i yrkeskontexten, exempelvis genom att driva musikalprojekt där musikläraren fortfarande kan bli förstådd som dirigent, musiker eller arrangör. De som har detta behov, men inte lyckas få denna bekräftelse kommer inte att trivas (ibid. s. 249ff). Musiklärare för vilka detta behov inte är fundamentalt och som redan tidigt i utbild-

ningen varit inställda på läraryrket har däremot utsikter att finna tillfredsställelse i arbetet (jfr Bouij 1998, s. 333ff). Om musikhögskolan främst stödjer rollidentiteten som musiker (ibid.) förefaller det sannolikt att utbildningen inte lämnar särskilt starka spår hos den som redan tidigt har siktet inställt på att bli lärare. Han eller hon navigerar genom utbildningen på ett sätt som är mest effektivt för stunden, medan pedagogiska reflektioner och ställningstaganden formas senare i livet. Även lärares trivsel på grund av musikaliska ideal där bredd och musikanteri är överordnat perfektion, kan knytas till frånvaron av viktiga erfarenheter från den utbildning som prioriterar teknisk skicklighet. På vilket sätt Johans brutala och självvironiska uttryck: ”-Dumbs have more fun”, kan vara eftersträvansvärt i utbildningen av lärare i musik återstår att diskuteras.

Krüger (2000) talar om diskursiv logik då han, inspirerad av Foucault, studerade hur två musiklärare utformade sin undervisning. I de diskurser som konstruerade lärarnas vardagspraktik och genererade skilda didaktiska strategier fanns en underliggande stabilitet av bestämda uppfattningar om lärande, ämneskunskap och progression. Hur uppfattningen av dessa möjliga och – för den enskilde läraren – prioriterade handlingsalternativ formas behöver studeras ytterligare. Vilka musikaliska, mänskliga, pedagogiska och möjligen politiska ideologier och synsätt har lärare (som finner sig väl tillrätta i yrkeslivet)? Att vidare studera de grundläggande värderingar som formar lärares didaktiska val ser jag som angeläget.

I den sista reflektionen över denna studie och om framtiden vill jag knyta an till diskussionen om hermeneutikens syn på att vi alla omges av en särskild förståelsehorisont. I lärarnas berättelser och mitt sätt att tolka dessa finns med säkerhet dolda konventioner som skulle ha behövt synliggöras. På vilket sätt de fem lärarnas livshistorier präglas av deras biologiska eller kulturella kön har exempelvis inte berörts över huvudtaget. Att som forskarstuderande så sakteliga tillägna sig de vetenskapliga koderna och den diskurs som råder inom forskarsamhället medför även ett stort ansvar. I framtida studier och debatter – som lärare, forskare och kollega – krävs en medvetenhet om på vilket sätt jag själv bidrar till att upprätthålla sociala och kulturella kontrakt (jfr Greider 2001, s. 273ff). Traditionen verkar i oss och vi verkar genom traditionen.

Epilog

ÅRET ÄR 2005. Framför en allt tröttare dator sitter en kvinna – fyrtio år efter de första stapplande stegen in i det som på både krokiga och raka vägar ledde fram till den text som strax ska avslutas. Under åren som gått har fler intressen, engagemang och erfarenheter lagts till de musikaliska och pedagogiska. Det senaste i raden är forskningen och en fascinerad insikt om språkets möjligheter. Fem år med texter om fem lärare har inte dämpat glädjen, men det finns fler frågor att ställa, nya stigar att ströva på.

Ute faller ett lätt snöfall, dagen är gråmulen och ruggig, men talgoxen har redan provat sin vårstämma och kattugglan hoar högtidligt och hoppningivande på kvällarna. En ny fas och ett nytt skede är på väg. Det är dags för mig och min text att gå något skilda vägar, utan vare sig lättnad eller vemod lämnar jag den att möta andra läsare. Studien får nu sin egen livshistoria.

English Summary

Outline and Disposition

THE DISSERTATION CONCERNS FIVE music teachers who teach on the course Artistic Activity at upper secondary school and the intention is to acquire an understanding of how the musical experiences and notions of the teachers affect their work. The teachers tell not only of their musical interests and experiences but also of other things in which they are involved. Our conversations deal with all this and with their teaching. What is of interest here is not how they have become the teachers they are, but how they look upon music as knowledge, this in the light of their experiences both personal and professional.

The empirical material comprises the teachers own, written and oral, life stories, conversations, e-mail exchanges and to a certain extent observations of teaching. The individual teachers' narratives concerning their lives were on a first level of abstraction analysed and contextualised biographically, from which emerged five life histories which constituted the basis for in-depth hermeneutic interpretation.

The teachers' narratives can be understood in a variety of ways. Chapter two presents the type of school where the teachers work, together with the course they teach; it also presents previous research focusing on music as a phenomenon and as a school subject. An important question is how the narratives are to be read and analysed, and how a deeper understanding of the individual teachers both as professionals and as private persons is to be achieved. Chapter three offers a discussion of the theoretical frame of reference which emerged from the consideration of these matters.

In the first stage of data collection I wanted to be as free of presuppositions as possible and to let the teachers' narratives be their own. For this reason the material on which the life histories are based is extensive. Despite the desire to present a full and vivid picture of the individual teachers, however, it was of course not feasible to set forth everything they said or wrote. Chapter four offers an account of the process of selection and interpretation both in life history research in general and in respect of this dissertation.

In Chapter five the results of the study are presented on a first level of analysis in terms of five life histories, then from the interpretation of the latter there emerge a number of central themes. These interpretations are

designated *exposition*. They are to be found after the respective life histories and serve as summaries of the latter, at the same time as essential themes emerge. After the first two and after the next three life histories the interpretations are deepened by means of what is designated *synthesis*, whereby the first two, and then the remaining three, life histories are compared and contextualised with the aid of secondary texts and research literature.

In the discussion (Chapter six) the central themes are set within a broader context. The final part of this chapter comprises on the one hand reflections on the results and the prospective consequences of these results, on the other hand a self-critical analysis of how the study was carried out.

Problem area, aim and questions addressed

Problem area

Music means different things to different people and is put to a variety of uses. It can be a special experience, can be a form of recreation, can give a sense of historical and cultural continuity, can contribute to our self-understanding. Music, in other words, is of great diversity.

To the host of complex, chiefly individual, dimensions of music are added society's expectations regarding music in respect of school and education. Educational, political, historical and cultural factors play a part in shaping the teacher's view of the goals and possibilities of teaching. Syllabuses and directives no longer indicate with much precision what a subject should cover. The question of what formal education should contain is not new, but in the past 20–30 years it has been receiving greater emphasis (cf. Boman 2002). In the school there is an encounter between pupils and teachers with different origins, backgrounds and thoughts about the future. Together, they are to shape the content of education.

The problem I am concerned with can be indicated in the form of a number of related questions. In the light of what considerations does the individual music teacher approach the subject's possibilities and choices? – Purely musical factors? The teacher's own experience and interests? The pupils' wishes, ambitions and possibilities? The traditions, history and present discourse of the particular school or of society as a whole?

Delimitation and concepts

My problem area has several levels of abstraction and concerns relations between life's different directions in a number of interacting temporal and contextual dimensions. The temporal dimension chiefly concerns what can be described as discursive time, the spirit and the paradigms prevailing during a certain epoch within a certain society or group. But within this perspective the chronological, historical aspect of time is inescapable. The teachers in the study grew up in the 60s and 70s and are living and working in the Sweden of the 21st century. Their experiences over this period have not been purely individual: the teachers have also interacted with a diversity of external circumstances. For this reason the interpretation of the teachers' views of music as experience and as school subject is carried out on three levels of abstraction regarded as interacting with one another.

First, there is the individual level with the lives of the five music teachers, the focus being on their musical experience and interests. Since the teachers themselves have put their lives into words, there is a diversity of perspective in the texts. Second, there is the educational and institutional level where the teachers are in the school context, this including pupils, colleagues, administration, parents, local education authority, etc. Third, there is the level of the relationship between the teachers' work and the broader educational discourse in society. In what context are the teacher, music and the school? What do the thoughts and experiences of the five music teachers tell us about present-day music teaching and present-day society?

The interpretations have in other words been contextualised both biographically and culturally, this not for the purpose of generalisation but in order to see how the specific elements, the individual teachers' own experiences, can be understood and explained within a broader framework.

The dissertation is permeated by questions of what, how and why. Concerning the teachers' own experiences of music, for example, such questions are asked as, "What, in the way of music, has your own time been spent on?" and, "Why that?" The teachers' praxis in school, the way in which their competence and experience are expressed, is considered in the light of a concept of didactics. In the Nordic countries this concept includes broader theoretical questions of method, strategies for constructing learning situations and how to involve the students in these (Jank & Meyer 1997).

The discussion of the teachers' work has to do with a course taken by all pupils at upper secondary school, regardless of educational programme: the course *Music* within the core subject *Artistic Activities*.

Aim

The main aim is to acquire an understanding of five teachers' views of the course Music within the core subject Artistic Activities in the Swedish upper secondary school. What is the content of the course, how is the course taught and what do the teachers regard as the goal of the course? A further aim is to describe the five teachers personal experiences of music in various social, educational and musical contexts, and how these experiences affect their teaching.

Background

Music in a multi-dimensional perspective

THE DISCUSSION OF MUSIC teachers' experience of music as a didactic, aesthetic and socio-cultural phenomenon involves taking account of experiences both personal and professional in educational, social and purely musical contexts. It is hardly controversial to maintain that the relationship between continuity and interaction, between the familiar and the unfamiliar, forms the basis of various choices in teaching. On the other hand the teachers' subjective, emotional and socio-cultural experiences in a number of temporal and spatial dimensions can be problematised from a variety of perspectives. Music teachers can describe and evaluate music both as an aural phenomenon and as an area of knowledge either within or outside of the school – treating the two aspects either separately or together. This makes it difficult and hazardous to differentiate between music as phenomenon and music as school subject. The teacher's broader attitude to music can of course have a strong influence on his or her methodological and didactic choices.

The chapter begins with a brief history of the growth of the upper secondary school in Sweden and a concise presentation of important reforms which took place in the 70s and 90s. This is followed by a discussion of the aesthetic concept of music and the analytic relationship between philosophy of music and didactics of music. In conclusion, the focus shifts from the theoretical to the practical, being now directed towards music as a school subject.

Here I concentrate on those aspects of the background that are not easily accessible in English, the other aspects being treated more briefly and with more reliance on references.

Reform of the upper secondary school

When in 1991 the Riksdag decreed a reform of the upper secondary school, 23 years had gone by since the last such reform. The idea was to create a school where there could be constant renewal through local initiatives and development work. There was also a hope of increasing flexibility and pupil influence. Growth, security and quality were to be fostered, the keywords being *flexibility* and *knowledge* (*Skolverket* [National Agency for Education] 2000).

There are three types of programme in the educational structure prevailing at the time of the study: national, specially designed and individual. The idea is that upper secondary education shall begin broad and then – through the pupils’ own choices – become narrower. All 17 of the national programmes have eight core subjects: English; Artistic Activities; Physical Education and Health; Mathematics; General Science; Civics; Swedish (alternatively Swedish as a Second Language); Religious Knowledge. The core subjects are intended to provide pupils with a common store of knowledge and to enhance their general proficiency.

The core subject Artistic Activities

Artistic Activities is a core subject taken at one time or another by all pupils on the national or specially designed programmes of the upper secondary school. The subject allows of local diversity: different schools may offer different ranges of choice within it. Artistic activities can be organised in any of the aesthetic areas such as art, dance, music, design or theatre. The subject may also be of an interdisciplinary nature, where different aesthetic forms of expression can be combined and exercised parallel with each other. This being the case, the syllabus is of a general nature, the presupposition being that head, teachers and pupils together will choose the content and method best for their school (ES 2000:05).

The aim of the core subject Artistic Activities is to

The subject of Arts aims at developing and stimulating pupils’ creativity and desire to use aesthetic means of expression to express their thoughts, feelings and actions. The subject also aims at awakening an interest in and an understanding of culture and creative activities from a broader perspective (ES 2000:05, p. 59; SKOLFS [Code of Educational Statutes] 2000:10)

When it comes to goals, a distinction is to be made between *goals to be striven for* and *goals to be attained*. The school shall for instance strive to ensure that pupils through artistic activity shall develop their imagination and desire to express themselves, become aware of the role and use of aesthetic expression and be stimulated to create. The pupils shall also develop a feeling for aesthetic values and shall acquire knowledge and experience of art, music and drama, and shall furthermore have the opportunity of a general education in cultural history. Not only traditional artistic methods, but also newer digital means of producing artistic products are a part of the subject (ES 2000:05, p. 59; SKOLFS 2000:10).

At the end of the course the pupils shall be able to express thoughts and ideas by aesthetic means and be able to reflect on their own creative activity (ibid.). It can be seen that the possibilities of interpretation are extensive.

Music and its place in the subject Artistic Activities

Music teachers' views of their subject can involve various interpretations of the concept of music. The subject can for instance be perceived as an institutionalised form of artistic endeavour, having the latter's conditions, possibilities and goals. But on the one hand a teacher's music-philosophical outlook may not influence his or her teaching, on the other hand the latter may reflect the teacher's outlook without its being articulated (Varkøy 2001).

The relation between theory and practice can also be problemised with regard to the subject Music in itself. Characteristic of the music part of the core subject Artistic Activity in the upper secondary school is that it involves both music as object of aesthetic appreciation and music as artistic activity, as craft. The course has both an aesthetic and a scientific, logical side.

Literally translated, the name of the subject is Aesthetic Activity (*Estetisk Verksamhet*) – but the current syllabus does not take up the question of what is designated by either the first word or the second. Sundin (2003) takes it as referring to artistic *method* (a method to be integrated with other school-work), whilst the *content* is of subordinate interest.

In addition to the fact that the import of the term aesthetic is diffuse, there is an evaluative aspect involved, says Edström (2002). The *essence* of music can be associated with a classically oriented normative discourse based upon the assumption that music is an object, whilst the *function* of music belongs rather within a modern music-sociological or music-anthropological and descriptive discourse.

In different sections of this chapter there is discussion of the essence, value and function of music. The central reference is the debate between David Elliott (1995) and Bennett Reimer (1970/1989 & 1997). To this are added contributions by musicologists such as Goehr (1994), Shusterman (2000), Small (1998) and Swanwick (1994 & 1999). But though different approaches emphasise different aspects of music, the distinction between music as object and music as process is no longer clear-cut. Music both expresses a number of cultural spheres and is reflected in them, and it can be seen a means of shaping, modifying and calling into question individual and cultural identities. For the purpose

of indicating the relationship between human beings, music and culture, there are presented the ideas of such scholars as Berger & Luckmann (1979), DeNora (2000), Frith (2002), Lundberg, Malm & Ronström (2000), Macdonald, Hargreaves & Miell (2001) and Even Ruud (1996; 1997; 2001).

Music as a school subject

Regardless of the nature of the individual teachers' personal experience of music, and regardless of how and where they have acquired their knowledge of learning processes in music (cf. Lilliestam 1995; Ziehe 1986), their conception of music as a phenomenon can differ from their conception of it as a school subject. When it comes to understanding the relation between individual teachers' reflections and their practice, one can turn to a theoretical level of ideas which includes teaching methods and consideration for the pupils, for which reason didactic conditions are taken up in this section.

Music teachers lay the emphasis on different aspects of the subject – the pupil's development as a human being, the musical craft, the musical product – but most often speak of it in terms of complex and fluid categories that cannot easily be separated. For this reason many scholars regard the question “Shall it be the pupil at the centre, or the music?” as over-simplified. Ruud (1996) says, for instance, that it is always a question of the value of music for the human being, and that teaching always has to do with activity both *to* music and *through* music.

Central to the nature of the subject Music is that music appeals to the senses and non-verbal knowledge. Practical activity often has a creative element, which is why different artistic areas are at times brought together under the heading “practical and artistic subjects”. That the type of knowledge deriving from the practical, skill-oriented and artistic aspects of Music is not directly related to intellectual knowledge, is what may make it appear to be distinct from other school subjects. But many aspects of music can also be elucidated verbally, not least in teaching where the intention is to provide pupils with a greater knowledge and understanding of music.

Given the diversity of ideas concerning the functions and forms of knowledge of the subject Music, together with its place within the broader framework of education, it is easy to see that pupils can encounter music in school in a great many ways. At the teacher's disposal are forms of activity based on the artistic/aesthetic dimension of music (Reimer 1989), its practical and skill-oriented dimension (Elliott 1995) or its

scientific dimension (Nielsen 1998). Content and methods can also be geared to instrumental goals (Ruud 1996) regarded as falling within the subject's range of possibilities.

The chapter concludes with a discussion of what previous research has revealed with regard to how music teachers' conceptions of the subject and what it should achieve are formed. It is shown that musicological research in the Nordic countries has never explicitly taken this up.

Understanding through interpretation – hermeneutics as a scientific-theoretical approach

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND method is not seen in this study as being so clear-cut as to warrant the customary discussion. This chapter offers a discussion of the possibilities and problems of hermeneutics as an overall theoretical frame of reference, whilst the next chapter takes up theoretical angles of approach concerning narratives, this in connection with life history method.

The structure of the chapter follows the central concepts of hermeneutics: part and whole, the hermeneutic circle, text, pre-understanding, understanding, explanation and interpretation.

The interest of hermeneutics in, for instance, the social sciences is based on the notion that all people perceive themselves and their situation in a unique way. To acquire knowledge of such perceptions and of unique experience we have to interpret both actions and verbal expressions, designated text. In hermeneutic science the interest is not normally in the way the world *is*, but in how it is *perceived*. The knowledge which hermeneutics seeks to acquire about the import of meaningful actions is often designated “understanding”.

It is also part of the endeavour of hermeneutics to bring different “horizons of understanding” together. The recognition that there are different horizons of understanding, different modes of understanding reality, is indeed basic to hermeneutics (Gadamer 1997).

Through interpretation we can acquire an understanding of how people perceive the world and imbue it with meaning. The process of interpretation falls within hermeneutic theory of science. Though there is no search for absolute truths, it remains important to distinguish between everyday and scientific interpretation. From the scientific interpretation of text or action should emerge a new text which in some sense offers a better or clearer explanation of the meaning of the phenomenon. A condition for the acceptance of this new understanding is that the interpretation can be accounted for. This is the second task of hermeneutics. Both these tasks – describing the scientific process involved in understanding another person and accounting for our interpretation – can be referred to the so-called hermeneutic circle.

There is a connection between what we are to interpret, our pre-understanding and the context in which the interpretation has to be performed. Thus the interpretation is temporally and spatially contextual. When we interpret a person's experiences we relate them in the first place to the person's biography. As the context of interpretation of an experience broadens, from the local to the comprehensive, our understanding increases. But the meanings are not always concrete and palpable. The text may also have an emotive import and its meaning be interpreted in the light of what we have read before. Once an overall understanding emerges, we can go back to the beginning and start reading the parts of the text in a new way. We do not have the same pre-understanding as before. Starting from the new pre-understanding, a new overall understanding is built up.

The self-justificatory capacity of the hermeneutic circle, too, is based on the idea of alternating standpoints. The pendulum movements can reveal connections between what is to be interpreted, the pre-understanding and the context of explanation. Through alternating references to the different parts of the text on the one hand, the whole of the text on the other, the reader is put in a position to see the basis, framework and pattern of the interpretation. Thus the movements of the hermeneutic circle between the part and the whole are linked both with the practical process of interpretation and with the consistency of the resulting interpretation.

Texts and literary language are the core of all hermeneutics, though the two differ in status. Ricoeur (2002), like Gadamer, regards the text and its interpretation as central, but he adds the concept of explanation. He sees all discourse as narrative, whereby a series of isolated events are woven into a whole through a plot, and he sees such narrative as common to the human sciences. In this context narrative analysis is not directed towards rhetoric or linguistic ornament but towards the core of the text and the fundamental mode of thought. This lies behind Ricoeur's view that explanation is a natural extension of understanding, without this explanation doing violence to the understanding. Through explanation a meaningful whole is constructed from separate events.

From lives as narratives to narratives about lives – life history method in research

GAINING ACCESS TO PEOPLE'S SUBJECTIVE reality and acquiring an understanding of the connections between the individual's actions and a broader historical, cultural and social framework is not without its problems, from either a strategic or a scientific point of view. This chapter offers a discussion of the individual life as the basis for research, the path from the concrete to the abstract, from the anecdotal to the general and theoretical. Employing a life history approach is not simply a question of focusing on a particular type of empirical material. Underlying the desire to listen to people's narratives is an assumption that these narratives can have a scientific value.

A prerequisite for discussing the statements that are of scientific interest is that one understands the different meanings attributed to the concepts of narrative, biography and life history. When it comes to qualitative methods of data collection and analysis where the word "life" being a component there is a lack of clarity concerning using, and there is no established terminology. Complete biographies appear in life history research, but it is not self-evident that this is what life history method is all about. "Life history" can also be a question of a person's narration of a number of experiences with a particular focus. Common to all methods involving a biographical approach is that the acquisition of knowledge is based on the narrative of one person or on the narratives of a small number of persons. In some studies the narrative text is at the centre, in others it is the events themselves – an important distinction is whether it is the text that is to be investigated or whether it is the events that are to be investigated and a text is to be derived from this. The difference between analysis of narrative and narrative analysis has been discussed by, for instance, Jerome Bruner (1985) and developed by Polkinghorne (1995). Analysis of narrative means that the researcher collects people's narratives and performs thematic analyses of them, whereby categories are developed which facilitate an understanding of all the narratives. Narrative analysis means that the researcher uses various types of data – which may include narratives – to create a story, this with the aid of a plot constructed by the researcher himself/herself.

After a presentation of how the empirical data of the dissertation were collected there is a discussion of the theoretical perspective within the

framework of life history and biographical method. There then follows a problematisation of life history method focusing on possibilities and limitations. The presentation is largely based on the work of Goodson but is problematised and developed through comparisons with for example Bertaux (1981), Ricoeur (1993; 1996; 2002) and Roberts (2002).

Five life histories

Introduction

THE RESULTS OF THE DISSERTATION are introduced by way of life histories that present the five music teachers individually.

The life histories were constructed on the basis of the themes that I perceived as prominent in the narratives of the teachers' musical interests and lives in general. The point of departure is the individual teachers' explanations of their possibilities of action, choices and experiences. These explanations are further developed and interpreted by being set within the broader biographical and structural framework to which they belong. This involved attending to the manner in which the narrators presented themselves, but there was no attempt to seek alternative narrative identities or biographical narratives such as appear in psychotherapy.

After every life history there is a section comprising a summary, designated *exposition*, the purpose of which is twofold: to provide a reminder of what I perceive as central observations and to point forward to a deeper understanding.

The chapter presenting the results contains two texts designated *syntheses*. These offer a development and comparison of the interpretations of the preceding two and three life histories, respectively, and it is here that research literature is brought into the discussion. The syntheses also indicate the themes treated in the discussion part of the dissertation, for which reason the position of the first synthesis makes it possible to include this synthesis in the reading of the remaining three life histories.

For reasons of space I have chosen in this summary to go direct to the syntheses. Here the detailed descriptions and quotations are lacking but prominent themes in each teacher's biography are still visible.

Synthesis I

Birgitta's and Klara's personal experience of music

Birgitta and Klara have both gone from tuition in learning an instrument, private or at music school, by way of the music course of studies at folk high school or upper secondary school to a university college of music. Both play an instrument and devote themselves to music in a form described by Klara as typical for a girl: piano, flute, choir-singing, etc. mostly within the classical sphere.

The great difference between these two music teachers is to be found in how they describe their experiences. Birgitta again and again speaks of joy and pleasure in music-making, and in the context of music she has grown as a person. On the other hand she has never felt a need to use music to communicate values and attitudes in order to indicate distance to or affiliation with others – has never, that is, felt a need to use music for the purpose of establishing a social identity (Cook 2000; Ruud 1997). At the same time it is clear that her music-making has brought her into contact with people who share her views on the practice of music. For Birgitta it is not a question of playing perfectly but of having fun together and of giving those who are listening an experience, and she says that she doesn't like practising. She has always had a special liking for trying the unknown and for broadening her musical knowledge. The ability to quickly learn new instruments and new types of music has given her a sense of competence and confirmation (Ruud 1997). On the other hand she has never been ready to devote much time to concentrated practising and the development of technique. Thanks not only to her musical skills but also to her positive attitude and go-ahead spirit, Birgitta often appears as a soloist.

Klara started playing the piano when she was six, and several of her early experiences of music are described in such a way as to indicate that they were in the first place part of the social involvement of the family as a whole. Her interest in music lasted because she liked practising. For a time she even dreamed of becoming a prominent musician, but she realised that she was not self-centred enough to neglect her friends for the sake of practising. Klara has a lot of experience of playing in front of an audience, but little experience of playing in an ensemble. In Klara's experience of music the centre of attention is not the sound of the music or a strong sense of community with fellow-musicians, but instead the role of the music in the communication between musician and musician on the platform and between the musicians on the platform and the audience. The concept of context is recurrent in Klara's life history and is a question of music, environment and emotional communication. Nowadays Klara spends relatively little of her leisure time either listening or playing, but she does make use of music for her own private needs. She sees music primarily as a means of ventilating emotions. When she needs to rest or, as she puts it, ventilate, it can happen that she seats herself at the piano and practises. DeNora (2000, pp. 46ff.) links people's use of music in everyday life with self-regulating and identity-reinforcing strategies. Music is seen as a tool, a technique for changing one's state of

mind or shaping one's immediate environment. Music can help us to shift from one mood to another, to acquire physical energy or to relax, to "ease the pressure".

Music means a lot to Birgitta and Klara – both felt right from the start that it was meaningful to play an instrument – but they differ in their experience of music and in their view of what music is, what role it should play. For Birgitta the major role of music is social. Klara, too, wants to bring people joy through music: she has a strong social involvement and cares about how others are getting along. Despite this, though, music is for her chiefly bound up with individual needs and private experience.

Content, methods and goals of the teaching

Both Birgitta and Klara employ methods of teaching that are practical and craft-based. Neither of them lectures on the history of music. Klara spends quite a lot of time on traditional theory of music, Birgitta less and less. Both want the pupils to sing and to play one or more instruments, the hope being that the pupils will keep this up later in life.

Birgitta lets the pupils work in groups with authentic music, which is to say songs from their own world of experience and which are performed by them as they should be. Though Birgitta herself is familiar with a variety of types of music and the appropriate modes of performance, it is pop and rock that are dominant in her teaching, this more because they work well than because of their aesthetic qualities (Elliott 1995, p. 121; Ruud 1996, p. 34). The reason why Birgitta affords priority to group work is that she sees it as her main task to be a guide in social training. She wants to help her pupils to become independent and able to co-operate, wants to help them become whole human beings. Thus Birgitta sees Music as contributing to the school's broader aims in that the pupils learn the value of the aesthetic side of life. She expects Music to contribute to the children's becoming active, independent members of the democratic society, without her specifically introducing them to a spirit of critical vigilance (Nielsen 1998, pp. 38ff.).

In music-philosophical terms Birgitta's ideas are very much in line with the theories of Elliott (1995) concerning praxis. In her process-oriented teaching, however, there is not space for intellectual challenges, dialogue with and concerning traditions, or the role of music as contributor to cultural identity or as political force (cf. Swanwick 1999).

Klara gives the highest priority to the pupils' needs. Nevertheless the choice of repertoire is governed by Klara's desire to ensure that during a long working life she will always have something to give to the pupils – it

is not governed, that is, by the taste or leisure-time interests of the particular pupil. She considers that the pupils should learn the language of music on the course. The centre of attention is not what might loosely be called artistic activities or experiences, but appropriate basic material for Music where theory is transformed into practice and the pupils receive motor training in dealing with intellectual problems (Sundin 2003, p. 96). The work is more or less completely individualised and the pupils work on their own. Klara bases her teaching on folders that she has put together herself and that contain tasks – both ones involving playing and ones involving theory – based on simple tuneful songs like “Amazing Grace”.

For moral reasons Klara rejects having the children sing or play in a large group: she thinks the cleverer pupils might be dominant and inhibit the others. Similarly, she bans composition and song-writing from the course. She gives prominence to the communicative capacity of music, where through interaction there is a sharing of feelings, opinions and intentions. Klara sees music as being capable of eliciting deep emotion (cf. Hargreaves, Miell & Macdonald 2002). It is not her intention, however, that her pupils should develop their emotional lives, either through composition or through the concentration and clarification of feelings (cf. Reimer 1998). She sees language and sport as having the same creative potential as music. She does not want her pupils to have to make public their emotions – emotions that music can give rise to and can capture.

That Klara focuses on the pupils’ needs does not mean that she subscribes to reformist ideas concerning teaching (Nielsen 1998). Nor is it a question of democracy, culture, cultural heritage or socialisation (Ruud 1996). I would say that Klara has a personalised view of music teaching and of human beings, whereby her concern is with the pupils’ integrity rather than with having their characteristics and interests determine the content of the lessons.

Synthesis II

Johan’s, Hanni’s and Mikael’s personal experience of music

In Johan’s, Hanni’s and Mikael’s life histories there emerge major themes concerning music-related experiences, and my purpose here, as in Synthesis I, is to attempt to deepen the interpretations and discern the driving force behind each teacher’s interest in music. In the case of Hanni this has been difficult.

In Johan's family music can be understood as a cultural narrative, a narrative where music both unites the family and binds together the different threads of the family's history, illustrating at the same time the family's basic view of the function of the arts in society (Ricoeur 2002). In Johan's opinion culture is an important force in society, a living process (cf. Gustavsson 1996). Not that this means, though, that musical heirlooms have to be passed on or held in trust.

Though Johan took part in the family music-making and sang in church choirs, for a long time he had no other involvement in music. It was at upper secondary school that curiosity and joy came on the scene, for it was here that he discovered something else than the note-bound types of music he had encountered when he was learning an instrument. Nowadays, he says, his main "instrument" and the source of his musical identity is acoustic engineering (Ruud 1996). He is also very good at playing the piano by ear, and he plays the drums, bass and a number of other instruments well enough to play in an ensemble. Being a musician rather than a non-musician is sometimes associated with knowledge of how music is produced and distributed (O'Neill 2002). During the time when Johan's image of what it meant to be a skilled musician included periods of practice and an ability to read music, he had little self-confidence in the sphere of music. Johan's main ambition has been to expand his knowledge, and even at the age of 40 he is ready to learn the technique of being a DJ and such more modern types of music as rap.

Hanni started playing the piano and the flute when she was small. She was in the municipal orchestra and she has sung in a church choir. Choosing music teacher training was a matter of course for her – she had long ago made up her mind to teach rather than to become a professional musician. Hanni's life history is characterised by negative experience of being taught music, whilst she does not say what personal reasons lie behind her interest in music. When I ask her to recount a strong memory of music, she tells me about an unpleasant experience when she had to sing solo. She remembers nothing of her actual singing, she felt that she left her body and watched herself from above. She is not sure whether she was entranced by the music or simply had stage fright. Music has always been a part of Hanni's life, and she has always felt a sense of frustration when she herself or someone else has played or sung soullessly. The main recurrent theme in her life history is competence and ambition. In childhood an interest in music can be stimulated at the same time – and without contradiction – by a sense of being good at expressing oneself musically and by a need to express oneself better. This can cause

achievement anxiety and be inhibiting. What in Hanni's case speaks for a deep commitment to music is the considerable integrity she reveals concerning other matters. When I ask her, for instance, what she regards as good and bad about music teacher education, she takes it as a personal, an intrusive, question.

Hermeneutics is sometimes criticised for wanting to understand authors better than they understand themselves (see e.g. Kaiser 1999). Personally I find it reasonable to seek a broader understanding of why music-related experiences are perceived or explained as they are, this through setting them within a larger historical or cultural framework. On the other hand there is every reason for criticism when interpretation turns into speculation, and both Gadamer (1997) and Ricoeur (1993) point out that hermeneutic interpretation is not directed towards probing the psychological make-up of the author but towards discovering what the text has to say. It is for this reason that I do not attempt to delve into the driving force behind Hanni's interest in music.

What I find most interesting about Mikael's life history is his multifaceted relation to music. He describes himself as having a broad range as his musical ideal. A keynote of his life history is experimentation. When he was in his teens one of his most important instruments was a taperecorder. He recorded his own songs on it, and they were broadcast on national radio; he also experimented with sound compositions. Mikael has played in a large number of rock groups, has devoted himself to folk music from all over the world, has built his own instruments and has done theatre and dance. The common denominator is improvisation. His concern with the aesthetic involves a combination of imagination and intellect, does not exclude the unpredictable and includes a readiness to adopt new perspectives (Thavenius 2002). Mikael wants to continue devoting himself to music both alone and with others, producing and reproducing, both as active musician and as listener, and all this in respect of many types of music (cf. Nielsen 1998). He has both strong opinions on how music should be performed and a pragmatic view of its function. His concern with music is marked by great pleasure, curiosity and playfulness – this on the basis of a passion for music whereby Mikael rejects any attempt to undervalue it. This does not mean, though, that Mikael espouses aesthetic norms implying the superiority of one type of music to another. It is important to him that music should function in its context and communicate. If he plays at a dance he wants people to do just that – dance, not stand listening. For Mikael the value of music is not linked to a particular type of music but to context and environment (Elliott

1995; Small 1998). Mikael's musical orientation is directed on the one hand towards the music and the music-making, on the other towards what the music gives to the individual and to others. But it is a two-way process: the music, the music-making and other people have brought about changes in Mikael (Frith 2002a).

Content, methods and goals of the teaching

From the point of view of content there is little difference between the three teachers' courses. Playing is given priority over factual knowledge, and pop and rock dominate the repertoire. Hanni's and Mikael's pupils choose the repertoire themselves, and the major part of it comprises hits like Metallica's "Nothing Else Matters" (1991). Johan's pupils, too, choose what they want to play, but Johan tries to broaden both the repertoire and the practical possibilities by seeing that resources are available for pupils who do not want to play in an ensemble. Out of his own interest he watches MTV, and he derives inspiration from it. This has led him to have DJ equipment bought, and he tries to encourage his pupils to compose rap songs. If there are pupils who do not want to try an instrument, he has nothing against their doing karaoke instead.

The tenor of Johan's, Hanni's and Mikael's courses is completely in line with what the National Agency for Education prescribes for music teaching in the comprehensive school. The subject shall be essentially practical and the music shall come from the pupils' own world of experience. Since Johan, Hanni and Mikael have good practical resources – well-adapted premises with several group rooms, plenty of instruments and technical equipment – they have a wide choice when it comes to how ensemble playing is to be pursued. The most common way of working is that of copying the way in which many rock bands composed of young people rehearse without a teacher or supervisor during their free time (Lilliestam 1995). The pupils work independently in groups of different size, listen to an original, try it themselves and rehearse it (both their own parts and together). The teachers give out papers with text, chord analysis, fingering tables and sometimes tablature. The pupils have the chance to make their own musical decisions and to learn to co-operate with one another. None of the teachers participates in the artistic decision-making – what they spend most time on is solving problems of playing technique. The different groups also perform for one another.

Swanwick (1999) suggests three factors that need to be taken into consideration if music teaching is to be carried out musically: curiosity, the desire to be competent and the desire to emulate others. These factors

have to do with a view of music as a symbolic form of discourse, a discourse including cultural reflection where the teacher attempts to make best use of the pupils' own experience in order to motivate learning. The pupils of Johan, Hanni and Mikael have great influence over the teaching: they are relatively free to decide on the content of the lessons, on the choice of songs and on the ways of working. Furthermore the musical processes are closely linked with their non-institutional origins. Whether this unequivocally fulfils Swanwick's requirements is a question to which I shall return.

The idea of the pupil's being at the centre is understood in slightly different ways by the teachers: for Johan it is a question of the pupils' assuming responsibility for their own studies, whilst for Hanni and Mikael it has more to do with solicitude for the pupils as individuals and their particular interests.

The goals of Hanni's teaching are geared chiefly to strengthening the pupils' self-confidence in musical matters. The course concludes with a "concert" for the whole class where the pupils either alone or in small groups play a tune or sing a song for one another. Hanni prepares the programme with great care in respect of both content and performance, and during the concert she focuses her attention on the pupils who are performing. This feature of the course reinforces my impression of her as an ambitious, well-intentioned and respectful teacher. I think this is what Hanni wanted to be – a skilled teacher working with care and a sense of purpose and at the same time showing great consideration for the pupils. At the end of our period of contact with each other the working climate at Hanni's school worsened because of problems concerning the running of the school. A decision was taken higher up whereby certain groups of pupils no longer had the chance to choose Music but had to do Computer Graphics instead. When the teachers' shared self-image and possibilities of continuing to work in an atmosphere of mutual understanding and solidarity were shattered, Hanni's identity – or what Crossley (2000) designates narrative identity – was disturbed, and after ten years at the school she now decided to move.

Johan is the only one who spends time on conventional music theory. This may be due in part to the fact that he is a trained intermediate level teacher, not a music teacher, together with the fact that even though he has worked longer as a teacher than either of the others, he has only worked a few years at upper secondary school. Being knowledgeable about music is sometimes equated with knowing about notes on the page and theory of harmony (O'Neill 2003). Since Johan is not a formally qualified

music teacher and I represent the university's School of Music, he is at pains to point out that he has read and understood the syllabus and is fully aware of its intentions.

The goal of Johan's teaching is that his pupil shall be conversant with music and thereby not afraid to participate in social events in adult life. Thereby society will be the richer. Music is not to be regarded as having an intrinsic value accessible only to the small group of the initiated, it should be accessible to everyone. Culture is thus not a question of passing on a cultural heritage, but of creating a cultural identity of one's own through a dialectical relation to one's "home district" and the experience of affinity in time and space (Frith 2002a; Swanwick 1999).

Johan's endeavour to teach his pupils to assume responsibility for their own education is of ideological origin: his ideas derive on the one hand from a Christian tradition whereby we are under an obligation to explore what gifts we have, on the other hand from a liberal philosophy where the individual is free to decide how his or her life is to be (Gustavsson 1996).

Mikael mentions no other motivation for, or goal of, his teaching than that he wants to take the pupils' needs into account and that music shall be a break in everyday life. The subject Music is based on knowledge *in* music, and being musically knowledgeable is for Mikael the same as being able to accomplish music – the same as knowing a craft. He offers his pupils the opportunity to compose their own music, but he knows from experience that composition is difficult to teach. It is also for personal reasons that Mikael teaches as he does. He very much wants to continue as a music teacher, but this means that his teaching must function even if he has trouble in his private life or with some aspect of his work other than the teaching itself.

Johan, Hanni and Mikael enjoy teaching. For Johan and Mikael it has to do with self-image and basic view of music. Both say that they value music more highly as activity, craft, bringer of joy, than as technical skill.

Discussion

THE DISCUSSION CENTRES ON THE RELATIONSHIP between the five music teachers' personal experience of music and their work – for there *is* such a relationship. It is a theme, though, with at least two variations.

The teachers' musical experience has to do with different types of music and different instruments, and is connected with school, church and leisure pursuits. For all five, music is identity-shaping and contributes to self-regulation, as well as constituting practice and skill, creation and play – each on its own and all together. Knowledge of music as craft and practice has been acquired in both formal and informal, individual and collective contexts.

The study indicates that what is essential is not the concrete experience of different types of music, of different musical contexts – rock band, choir, orchestra, etc. – or of particular educational environments where such experience has been acquired. Regardless of the nature of such experience, it is rock and pop that are dominant on the teachers' courses, whilst no more than marginal attention is paid to composition and listening, dance and movement. Nor is the teaching directed towards the passing on of knowledge concerning a cultural heritage, or towards guiding and shaping cultural reflection (cf. Swanwick 1999). What has priority is music as a craft. Musical knowledge is regarded as personal and as being generated in processes where the pupils' everyday culture is reconstructed. For this reason the pupils are working in small groups with the friends they want and the songs they want, and in a manner based as far as possible on that of rock and pop bands. The focus is on skills, with no attention to the artistic and creative side of the subject – no attention, that is, to creating something new, breaking with conventions, making radical changes. This training of skills is made possible by the fact that the teachers have a good supply of instruments and technical equipment.

The expectation is that active music-making will give the pupils greater self-awareness, greater ability to co-operate with others and a greater chance to discover the emotive function of music. The teachers emphasise that the work shall take place in a spirit of responsibility and collaboration, in a secure and permissive environment where pupils of different natures can encounter one another with respect.

There is no straightforward relation of cause and effect between personal experience and professional attitude, and indeed there are certain differences between the teachers in this respect. However, there is a vital relation in that what the teachers have derived from their own musical experiences – pleasure and play, skill, a sense of community, outlet for emotion – is what they want to pass on to the pupils. When this basic attitude to music comes into conflict with the teacher's work, there appears another, joint discourse which is considered distinctive of contemporary life. Accordingly, the second part of the discussion takes up the theme of the individual in the centre, both in education – where the focus is on the pupil's resources, requirements and need to assume responsibility – and in society as a whole, where such values as freedom of choice have acquired greater importance than collective ones. There is also discussion of the implications for music teaching – involving the school's possibility of being a place for encounter and communication, for conducting a reflective dialogue between different cultures and periods, without neglect of the pupils' own experiences and without any attempt to refine the pupils' musical and cultural preferences.

The discussion concludes with reflections on the carrying out of the study and on further research.

Noter

¹ Ett epitet som ofta används i tal och artiklar om musklärare (jfr Bladh 2002, s. 306).

² GRUMUS = grundskola – musikskola

³ De delar av texten som behandlar gymnasieskolans timplaner och struktur efter reformen 1991 bygger på följande källor: SFS 1992:394; SKOLFS 2000:10; SKOLFS 2000:134; GyVux 1994:5; Gy2000. 2000:5; Gy2000. 2000:19; ES 2000:05; Skolverket 1999.

⁴ Mellan 1994 och 2000 fanns tre inriktningar: teater och dans, bild och formgivning samt musik.

⁵ Barn- och fritidsprogrammet, byggprogrammet, elprogrammet, energi-programmet, estetiska programmet, fordonsprogrammet, handels- och administrationsprogrammet, hantverksprogrammet, hotell- och restaurangprogrammet, industriprogrammet, livsmedelsprogrammet, medieprogrammet, naturbruksprogrammet, naturvetenskapliga programmet, omvårdnadsprogrammet, samhällsprogrammet och teknikprogrammet.

⁶ Service, Individ och Samhälle, Kultur och Kommunikation, Ekonomi och Samhälle, Bygg och Fastighet, Natur och Samhälle, Teknik och Produktion samt Teknik och Design.

⁷ <http://education.nyu.edu/music/mayday/maydaygroup>

⁸ ”Uttrycket är hämtat från det grekiska aletheia, ofördoldhet, dvs. uppenbarande av något som är dolt” (Alvesson & Sköldbberg 1994, s. 131).

⁹ Exempelvis den sociologiska förklaringen; ”Hvordan opplevelser, situasjonstolkninger, typifikasjoner og legitimering blir felles og intersubjektive. Dvs. rolleovertakelse, innlevelse, språklig kommunikasjon, ritualisering og internalisering”. <http://home.no.net/opsand/sosgrunnfag/handlingsteori3.htm> [2004-03-19]

¹⁰ I Christina Spännars (2001) avhandling om invandrade ungdomar kan man läsa mer om intersubjektivitet ur ett sociologiskt perspektiv.

¹¹ profetisk ~ förmåga, av lat. divinatio ”gudomlig spådomsgåva” (NE på nätet, 2005-02-07)

¹² En filolog är språkforskare eller mer skämtsamt ”en idisslare som demonstrerar konsten att läsa långsamt” (Melberg I: Auerbach 1999, s. 6). Själva ordet kan betyda både ord- och meningsälskare. Utifrån ett citat i en text vidgas tolkningen till hela verket och dess epok.

¹³ Exempelvis Georg Simmel, Wilhelm Windelbaum och Heinrich Rickert. Den tyska idealismen betecknar den dominerande filosofin i slutet av 1700-talet och början av 1800-talet och var starkt påverkad av Kant. Centralgestalter är Hegel och Schelling. Enl. Kant kan vi ha sann och universell kunskap om fenomenen därför att de är konstituerade av våra åskådningsformer. Om tingen i sig själva kan vi inte veta något. Efter Hegels död bryter den idealistiska riktningen samman och följs bl.a. av olika materialistiska strömningar med påverkan från naturvetenskapen. Benämningen ”neoidelalism” betecknar en återgång till en idealistisk syn (Egidius 1986, s. 44f; Filosofilexikonet 1988, s. 252f).

¹⁴ ”Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir” (Egidius 1986, s. 46).

¹⁵ Descartes' cogito ergo sum: "Jag tänker (har medvetande), alltså är (existerar) jag" (Filosoflexikonet 1988, s. 93).

¹⁶ Weber var tysk sociolog, historiker och filosof (Filosoflexikonet 1988, s. 569).

¹⁷ För en beskrivning, se Gilje & Grimen 2003, kap. 5.5.

¹⁸ Med relativism avses ofta att det existerar en "oreducerbar mångfald". Begrepp som sanning, verklighet eller normer måste förstås som "relativa till ett specifikt begreppsschema, en teoretisk ram, ett paradigm (...) eller en kultur." Det finns inget substantiellt övergripande ramverk (...) med vars hjälp vi rationellt kan förklara eller otvetydigt bedöma konkurrerande påståenden från alternativa paradigm" (Bernstein 1983, s. 26f). Bernstein betonar att relativism och subjektivism inte är samma sak. Subjektivism i sin vardagliga mening används för att visa på något som "bara" är fråga om en personlig åsikt, men säger för den skull inte att det är något subjektivt med olika paradigm (s. 31). Med objektivism avses uppfattningen att "det finns eller måste finnas någon permanent, överhistorisk (...) ram som vi i sista hand kan åberopa för att fastställa (...) kunskapens, sanningens, verklighetens (...) natur" (Bernstein 1983, s. 26).

¹⁹ <http://www.skolutveckling.se/skolnet/index.html>

²⁰ <http://plato.stanford.edu/entries/ricoeur/>

²¹ Herbert Blumer (1900–1987) var elev till George Herbert Mead och den som i en artikel år 1937 myntade benämningen 'symbolisk interaktionism' (Blumer 1969, s.1).

²² En informell kontakt upprätthålls under hela författarens forskarutbildning med de av deltagarna, bl.a. Birgitta, som emellanåt skickar en hälsning via e-post.

²³ Musik från medeltid, renässans och barock

²⁴ Välproducerad, skickligt spelad "vuxenrock" eller "amerikansk västkust musik". Stilen ligger nära jazzen och definieras av sångbara melodier och färgade ackord (Gullberg 1999, s. 63).

²⁵ Gardner, Howard (f. 1943). Professor i pedagogik sedan 1986 vid Harvard Graduate School of Education i USA. Mest känd för sin teori om de multipla intelligenserna (Pedagogisk Uppslagsbok 1996). På svenska finns bl.a. böckerna Så tänker barn – och så borde skolan undervisa (1992) och De sju intelligenserna (1994) publicerade.

²⁶ Hotell- och Restaurangprogrammet

²⁷ I original skriven och framförd av Joan Osborne 1996 (<http://www.rockonthenet.com>).

²⁸ Svenska för invandrare.

²⁹ Svensk tonsättare och konstnär f. 1936. Ägare till elektronmusikstudion Andromeda utanför Stockholm (Musiklexikon 1982).

³⁰ Skriven och framförd av Bob Dylan, men även inspelad av Guns N' Roses 1990 (<http://www.rockonthenet.com>).

³¹ Ett datorprogram för hårddiskinspelning

Referenser

- 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna. Lpf 94. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- 90-talsprogrammet. En debattbok om arbetarrörelsens viktigaste frågor under 90-talet. (1989). Sveriges socialdemokratiska arbetareparti. Stockholm: Tiden.
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Ansvaret för skolan*. Regeringens proposition 1990/91:18. Stockholm: Riksdagen 1990.
- Aristoteles 384–322 f. Kr. (1982). *Poetics*. Översättning James Hutton. New York: W.W. Norton.
- Arvidsson, Alf (1998). *Livet som berättelse*. Studier i levnadshistoriska intervjuer. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, Robert (1998). *The Life Story Interview*. London: Sage.
- Auerbach, Erich (1999 [1946]). *Mimesis*. Verklighetsframställningen i den västerländska litteraturen. Övers. Ulrika Wallenström; förord Arne Melberg. Stockholm: Bonnier.
- Aylesworth, Gary E. (1991). Dialogue, text, narrative: confronting Gadamer and Ricoeur. s. 63–81. I: Hugh J. Silverman (ed.) (1991). *Gadamer and hermeneutics*. Continental Philosophy IV. London: Routledge.
- Bager-Charleson, Sofie (2004). *The parents school? Narrative about parental involvement*. Diss. Lund: Studentlitteratur. Abstract hämtad på nätet [2004-02-09]
http://www.lub.lu.se/cgi-bin/show_diss.pl/soc_471.html
- Ball, Stephen J. & Goodson, Ivor F. (eds.) (1985). *Teachers' Lives and Careers*. Issues in Education and Training Series: 3. Selected Papers from a conference held in Sept. 1983 at St. Hilda's College, Oxford UK. London: Falmer Press.
- Barrett, Stephen M. (1998 [1906]). *Geronimo's story of his life/taken down and edited by S. M. Barrett*. Including Geronimo's autograph by Michael Minor & Larry Vrzalik. Originally published: New York: Duffield, 1906. Utgåvan 1998: Alexander, N.C.: Alexander Books.
- Bauman, Zygmunt (2000 [1998]). *Globalisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Bauman, Zygmunt (2002a [2001]). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Daidalos.

- Bauman, Zygmunt (2002b). Individually, together. Förord I: Ulrich Beck & Elisabeth Beck-Gernsheim. *Individualization*. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences. London: Sage.
- Beck, Ulrich & Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002). *Individualization*. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences. London: Sage.
- Bengtsson, Ingmar (1973). *Musikvetenskap*. En översikt. Stockholm: Esselte Studium.
- Bengtsson, Jan (red.) (1999). *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (2001). *Sammanflätningar*. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi. Göteborg: Daidalos.
- Bennett, Andy (2000). *Popular music and youth culture*. Music, identity and place. London: Macmillan Press.
- Berger, L. Peter & Luckmann, Thomas (1979). *Kunskapssociologi: Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Sv. övers. Synnöve Olsson. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Berkaak, Odd Are & Ruud, Even (1994). *Sunwheels*. Fortellinger om et rockeband. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernler, Gunnar & Bjerkman, Anders (1990). *Den sociala biografien*. Göteborg: Daidalos.
- Bernstein, Richard J. (1987 [1983]). *Bortom Objektivism och Relativism*. Vetenskap, hermeneutik och praxis. Göteborg: Röda bokförlaget.
- Bertaux, Daniel (ed.) (1981). *Biography and Society*. The life history approach in the social sciences. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Betti, Emilio (1967). *Allgemeine Auslegungslehre als Methodik der Geisteswissenschaften*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Betygsboken*. Om betygskriterier i ett nytt betygssystem för gymnasieskolan och gymnasial vuxenutbildning (1994). Stockholm: Liber.
- Bogdan, Robert (1974). *Being Different*. The Autobiography of Jane Fry. Toronto: Wiley.
- Bibeln*. Bibel 2000. Med noter, parallellhänvisningar och tillägg (2001). Bibelkommissionens översättning. Örebro: Marcus.
- Bladh, Stephan (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke: en longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Diss. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap.
- Blomqvist, Göran (2004). Gymnasierform utan helhetssyn. *Universitetsläraren*, 5, s. 3.
- Blumer, Herbert (1969). *Symbolic Interactionism*. Perspective and method. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.

- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitik i det andra moderna*. Om skolans normativa villkor. Diss. Örebro: Örebro Studies in Education 4. Örebro universitet.
- Boström, Eva (1998). *Eстетisk verksamhet*. Ett nytt ämne för en post-modern läroplan. C-uppsats. Örebro: Högskolan i Örebro, Musikhögskolan.
- Bouij, Christer (1998). ”*Musik – mitt liv och mitt kommande levebröd*”. En studie i musiklärarens yrkessocialisation. Diss. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap.
- Bouij, Christer & Bladh, Stephan (2004). *Normer och värderingar i och omkring musikläraryrket*. Paper presenterat vid 14th Nordic Musicological Congress 11–14 August 2004. Sibeliusakademien, Helsingfors.
- Broadly, Donald (1991). *Sociologi och epistemologi*. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin. Stockholm: HLS.
- Broman-Kananen, Ulla-Britta. (Under arbete.) *På klassrummets tröskel*. Om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid. Diss. Helsingfors: Sibeliusakademien.
- Bruner, Jerome S. (1985). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1987). *Life as Narrative*. I: Social research, vol. 54, No. 1.
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Brändström, Sture & Wiklund, Christer (1995). *Två musikpedagogiska fält*. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning. Diss. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet.
- Brändström, Sture (1999). Musikaliskt lärande som social aktivitet. En kommentar till Hermann J. Kaisers artikel Filosofiska grunder för musiklärarutbildning. s. 23–32 I: Frede V. Nielsen; Sture Brändström; Harald Jørgensen & Bengt Olsson (red). *Nordisk Musikkpedagogisk forskning*. Årbok 3. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bäck-Wiklund, Margareta (1998). Fenomenologi: Livsvärld och vardagskunskap. I: Per Månsson (red) (1998). *Moderna samhällsteorier*. Traditioner, riktningar, teoretiker. Stockholm: Prisma.
- Bärmark, Jan & Nilsson, Ingemar (1983). *Poul Bjerre: ”Människosonen”*. Stockholm: Natur och kultur.
- Carlgrén, Ingrid & Marton, Ference (2000). *Lärare av i morgon*. Pedagogiska Magasinets skriftserie. Nummer ett. Stockholm: Lärarförbundet.

- Chamberlayne, P.; Bornat, J. & Wengraf, T. (eds.) (2000). *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London: Routledge.
- Clandinin, D. Jean & Connelly, F. Michael. (1994). Personal Experience Methods. I: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage
- Cohen, Louis & Manion, Lawrence (1994). *Research methods in education*. Fourth edition. London: Routledge.
- Colnerud, Gunnel (1995). *Etik och praktik i läraryrket*. En empirisk studie av lärares yrkesetiska konflikter i grundskolan. Diss. Institutionen för Pedagogik och Psykologi. Linköpings Universitet. Stockholm: HLS Förlag.
- Colwell, Richard & Richardsson, Carol (2002) (eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. A Project of the Music Educators National Conference. Oxford: University Press.
- Cook, Nicholas (2000 [1998]). *Music*. A very short introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Cortis, Gerald A. (1975) Seven years on – a longitudinal study of teacher behavior *Educational Review*, 28, 1, s. 60–70. London: Routledge.
- Crafoord, Clarence (1994). *Människan är en berättelse*. Tankar om samtalskonst. Stockholm: Natur och kultur.
- Craafoord, Clarence (2002). Radioprogrammet Tendens, Sveriges Radio P1, 2002-10-15.
- Crossley, Michele L. (2000). (Introducing narrative psychology). Self, trauma and the construction of meaning. Buckingham: Open University Press.
- Danermark, Berth; Ekström, Mats; Jakobsen, Liselotte & Karlsson Jan Ch. (1997). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Del-Ben, Luciana (2002). *Music teaching in Brazilian schools*. Conceptions and practices of a primary school music teacher. Paper inför ISME-konferens. Privat kopia.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*, 2nd ed. London: Sage.
- Denzin, Norman K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage
- Denzin, Norman K. (1992). *Symbolic interactionism and cultural studies*. The politics of interpretation Oxford: Blackwell
- Dewey, John (1980 [1934]). *Art as Experience*. New York: Perigee Books.
- Dewey, John (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- DeNora, Tia (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge; New York:

- Cambridge University Press.
- Dollard, John (1949). *Criteria for the life history: with analyses of six notable documents*. New York: Peter Smith.
- Dunne, Joseph (1996). Beyond sovereignty and deconstruction: the storied self. I: Richard Kearney (ed.). *Paul Ricoeur. The Hermeneutics of Action*. London: Sage.
- Durkheim, Émile (1966 [1938]). *The rules of sociological method*. Transl. Sarah A. Solovay & John H. Mueller; ed. George E. G. Catlin. New York: Free Press.
- Edström, Olle (2002). *En annan berättelse om den västerländska musikhistorien och det estetiska projektet*. Göteborg: Elander Novum.
- Egidius, Henry (1986). *Positivism – fenomenologi – hermeneutik*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, Henry (2002). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Elliott, David J. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. New York: Oxford university press.
- Emsheimer, Peter (1995). *Handledningsprocessen i spänningsfältet mellan disciplinering och utforskande*. Lic. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- ES 2000:05 (2000). *Estetiska programmet*. Programsmål, kursplaner, betygsriterier och kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Ericson, Gunilla & Wermeling, Erika (2004). Gymnasiereformen som kom av sig. *Skolvärlden*, 6, s. 8–9.
- Fagius, Jan (2001). *Hemisfärernas musik*. Om musikanteringen i hjärnan. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.
- Faraday, Annabel & Plummer, Kenneth (1979). Doing life histories. *Sociological Review*. Vol 27, No 4, s. 773–795.
- Fay, Brian (1996). *Contemporary philosophy of social science*. Oxford: Blackwell.
- Ferm, Cecilia (2004). *Öppenhet och medvetenhet*. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå. 2004:15.
- Filosoflexikonet*. En uppslagsbok. Filosofier och filosofiska begrepp från A till Ö. (1988). Redaktör Poul Lübcke. Översättning Jan Hartman. Serie: När-Var-Hur-serien. Stockholm: Forum.
- Fornäs, Johan; Lindberg, Ulf & Sernhede, Ove (1988). *Under rocken*. Musikens roll i tre unga band. Lund: Symposion.
- Forsberg, Eva (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in Education 93.

- Freeman, Mark (1995 [1993]). *Rewriting the Self*. History, Memory, Narrative. London och New York: Routledge.
- Freeman, Mark (2003). *Myth, Memory, and the Moral Space of Autobiographical Narrative*. College of the Holy Cross. Worcester, MA. USA. Conference Paper. Hämtad på nätet [2004-02-12] <http://www.uta.fi/conference/narrative/program.html>
- Frith, Simon (2002a [1996]). *Performing Rites*. Evaluating Popular Music. Oxford: Oxford University Press.
- Frith, Simon (2002b [1996]). Music and Identity. s. 108–127 I: Stuart Hall & Paul du Gay (eds). *Questions of Cultural Identity*. London: Sage Publications.
- Frykman, Jonas (2001) *Ljusnande framtid!* Skola, social mobilitet och kulturell identitet. Lund: Historiska Media.
- Gadamer, Hans-Georg (1997 [1960]). *Sanning och metod*: i urval. Inledning och översättning av Arne Melberg. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, Hans-Georg (1988). *Förnuftet i vetenskapens tidsålder*. Översättning: Thomas Olsson. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, Hans-Georg (2003). Den Grekiska filosofin och det moderna tänkandet. s. 9–15. I: Hans Ruin & Nicholas Smith (red.). *Hermeneutik och tradition*. Gadamer och den grekiska filosofin. Huddinge: Södertörns högskola; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Gardner, Howard (1992 [1991]). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.
- Gardner, Howard (1994 [1983]). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Gefors, Hans (1993). Kompositionslärares perspektiv. s. 34–43 I: Bertil Sundin (ansv. utgivare). *Den konstnärliga pedagogen och den pedagogiska konstnären*. Dokumentation av ett symposium i Malmö 13–15 maj 1993. Lunds universitet: Musikhögskolan i Malmö.
- Georgii-Hemming, Eva (1998). *Skapande processer i tre rockband*. C-uppsats. Örebro: Högskolan i Örebro, Musikhögskolan.
- Georgii-Hemming, Eva (1999). *Om viljan att spela och lusten att skapa egen musik*. Musiklärarstudenters musikskapande. D-uppsats. Örebro: Högskolan i Örebro, Musikhögskolan.
- Georgii-Hemming, Eva (2004). Två bilder av bild. s. 71–89 I: Inga-Britt Gustafsson & Börje Stålhammar (red.) *Kultur och identitet*. Doktorandkurs i spetsen ”Sinnena och Konsten”. Sinnena, konsten och vetenskapen 3. Örebro: Örebro universitet.
- Giddens, Anthony (1976). *New Rules of Sociological Method*. A Positive Critique of Interpretative Sociologies. New York: Basic Books.

- Giddens, Anthony (1996). *Modernitetens följder*. Övers. Joachim Retzlaff. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, Anthony (1997 [1991]). *Modernitet och självidentitet*. Självet och samhället i den senmoderna epoken. Göteborg: Daidalos.
- Giele, Janet Z. & Elder Jr. Glen H. (eds.) (1998). *Methods of Life Course Research*. Qualitative and Quantitative Approaches. London: Sage.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2003 [1992]). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Goehr, Lydia (1994 [1992]). *The Imaginary Museum of Musical Works*. An Essay in the Philosophy of Music. Oxford: Oxford University Press.
- Goodson, Ivor F. (1988). *The making of Curriculum*. Collected Essays. London & Philadelphia: The Falmer Press.
- Goodson, Ivor F. (ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives*. London: Routledge.
- Goodson, Ivor F. (1995). The story so far: personal knowledge and the political. I: J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (eds): *Life History and Narrative*. London: Falmer Press.
- Goodson, Ivor F. (1996). *Att stärka lärarnas röster*. Sex essäer om lärarforskning och lärar-forskarsamarbete. Stockholm: Didactica 5, HLS Förlag.
- Goodson, Ivor F. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Studies in education and change. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Goodson, Ivor F. & Ball, Stephen J (eds.) (1984). *Defining the curriculum*. Histories & Ethnographies. Philadelphia: Falmer Press.
- Goodson, Ivor F. & Hargreaves, Andy (1996) *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press.
- Goodson, Ivor F. & Numan Ulf (2003). *Livshistoria och professionsutveckling*. Berättelser om lärares liv och arbete. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, Ivor F. & Sikes, Pat (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Learning from lives. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Green, Lucy (1997). *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, Lucy (2001a). Music in Society and Education. I: Charles Plummeridge & Chris Philpott (eds). *Issues in music teaching*. London: Routledge Falmer.
- Green, Lucy (2001b). *How popular musicians learn*. A way ahead for music education. Aldershot: Ashgate.

- Greider, Göran (2001). *Vem är rädd för litteraturen?* Stockholm: Manifest.
- Gudmundsdottir, Sigrún (1991). Story-maker, Story-teller: Narrative Structures in Curriculum. s. 207–218. I: *Journal of Curriculum Studies*, 23(4). Hämtad på nätet [2004-02-09]
<http://www.sv.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/STORYM.html>
- Gudmundsdottir, Sigrún (1996). The Teller, the Tale, and the One Being Told: The Narrative Nature of the Research Interview. s. 293–306. *Curriculum Inquiry* 1996, 26(3). Hämtad på nätet [2004-03-29]
<http://www.sv.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/TELLER.html>
- Gudmundsdottir, Sigrún (1997). Narrativ forskning på pedagogisk praxis. s. 147–174 I: I.B. Karseth; S. Gudmundsdottir & S. Hopman (red.) (1997). *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse*. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gudem. Oslo: Universitetet i Oslo. Hämtad på nätet [2004-02-09]
www.sv.ntnu.no/ped/sigrun/publikasjoner/pedpraksis.html
- Gullberg, Anna-Karin (1999). *Formspråk och spelregler*. En studie i rock-musicerande inom och utanför musikhögskolan. Lic. Luleå: Luleå tekniska universitet, Musikhögskolan i Piteå. 1999:12.
- Gunnarsson, Ronny (2002). *Fenomenologi*. Artikel på nätet hämtad [2004-03-18]
<http://infovoice.se/fou/bok/kvalmet/10000009.htm>
- Gustafsson, Inga-Britt & Stålhammar, Börje (red.) (2004). *Kultur och identitet*. Doktorandkurs i spetsen ”Sinnena och Konsten”. Sinnena, konsten och vetenskapen 3. Örebro: Örebro universitet.
- Gustafsson, Jonas (2000). *Så ska det låta*. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965. Diss. Uppsala: universitetet. Acta Universitatis.
- Gustavsson, Bernt (1996). *Bildning i vår tid*. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2000a [1996]). Att leva och lära livet ut – livslångt lärande ur ett integrativt perspektiv. s. 48–72 I: Per-Erik Ellström; Bernt Gustavsson & Staffan Larsson (red.). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, Bernt (2000b). *Kunskapsfilosofi*. Tre kunskapsformer i historisk belysning. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gy2000. 2000:05. *Eстетiska programmet: program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Fritzes.

- Gy2000. 2000:19. *Programhandledning*. Programföreskrifter samt förteckning över ämnen och kurser. Stockholm: Fritzes.
- GyVux 1994:5. *Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vux-
enutbildning*. Estetiska programmet: programmål, kursplaner, betygs-
kriterier och kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Habermas, Jürgen (1980 [1971]). *Toward a Rational Society*. Student
protest, science, and politics. London: Heinemann educational.
- Habermas, Jürgen (1984). *The Theory of Communicative Action*. Vol. 1.
Boston: Beacon Press.
- Hall, Stuart & du Gay, Paul (eds) (2002 [1996]). *Questions of Cultural
Identity*. London: Sage Publications.
- Hamm, Charles (1995). Modernist narratives and popular music. I:
Putting popular music in its place. Cambridge, UK: Cambridge Uni-
versity Press.
- Hammersley, Martyn & Atkinson, Paul (1996). *Feltmetodikk*. Grunnlaget
for feltarbeid og feltforskning. 2 upplagan 1998. Oslo: Ad Notam
Gyldendal A/S.
- Hanken, Ingrid Maria & Johansen Geir (1998). *Musikkundervisningens
didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hanken, Ingrid Maria; Graabraek, Siw & Nerland, Monika (2002) (eds.).
Research in and for higher music education. Festschrift for Harald
Jørgensen. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hargreaves David Harold (1967). *Social Relations in a Secondary School*.
London: Routledge och Kegan Paul.
- Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande*. Från kunskapsteori till
metodteori. Lund: Studentlitteratur.
- Hasselgren, Björn & Lindblad, Sverker (1986). Mot ett bättre tänkande
och en ökad professionalism? s. 39–55 I: Sveinung Vaage; Gunnar
Handal & Karl Øyvind Jordell (red). *Skolas till lärare*. Lund: Student-
litteratur.
- Hatch, J. Amos & Wisniewski, Richard (eds.) (1995) *Life history and
narrative*. London: Falmer Press.
- Heyman, Ingrid (1998). Oss pedagoger emellan. Konstruktion av en be-
rättelse. I: Ingrid Heyman & Héctor Prieto Pérez (eds.). *Om berättel-
ser som redskap i pedagogisk forskning*. En rapport från forsknings-
gruppen Utbildning: kultur-interaktion-karriär, UTKIK. Pedagogisk
forskning i Uppsala (1978); 131 Uppsala: Pedagogiska institutionen,
Universitetet.

- Hirsch, Eric Donald (1967). *Validity in interpretation*. New Haven: Yale University Press.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research Differently*. Free Association, Narrative and the Interview Method. London: Sage.
- Hopmann, Stefan (1997). Wolfgang Klafki och den tyska didaktiken. s. 198–214 I: Michael Uljens (red.). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Hughes John A. & Månsson Sven-Axel (1988). *Kvalitativ sociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Hägglund, Solvieg & Lander Rolf (1988). *Individualisering, elevinflytande och praktik*. Kompletterande data om projekt på fem fallstudieskolor inom försöks-programmet Gymnasieskola i utveckling. Lägesrapport 3. Göteborg: Institutionen för pedagogik Göteborgs universitet. Publikationer från institutionen för pedagogik. 1988:22.
- Imsen, Gunn (1999). *Lärarens värld*. Introduktion till allmän didaktik. Lund: Studentlitteratur.
- Jackson, Philip W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997a). Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. s. 17–34 I: Michael Uljens (red.). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997b). Didaktikens centrala frågor. s. 47–74 I: Michael Uljens (red.). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jorgensen, Estelle R. (1997). *In search of music education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Jorgensen, Estelle R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Josselson, Ruthellen (1995). Imagining the real: empathy, narrative, and the dialogic self. I: Ruthellen Josselson & Amia Lieblich (eds) *The narrative Study of Lives*, 3. London: Sage.
- Josselson, Ruthellen & Lieblich, Amia (eds) (1993). *The Narrative Study of Lives*, 1. London: Sage.
- Josselson, Ruthellen & Lieblich, Amia (eds) (1994). *The Narrative Study of Lives*, 2. Exploring Identity and Gender. London: Sage.
- Josselson, Ruthellen & Lieblich, Amia (eds) (1995). *The Narrative Study of Lives*, 3. London: Sage.
- Josselson, Ruthellen & Lieblich, Amia (eds) (1999). *The Narrative Study of Lives*, 6. Making Meaning of Narratives. London: Sage.
- Johansen Geir (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan*. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfatning i musikk og en ny læreplans

- påverkan på denne. Diss. Oslo: Norges musikkhøgskole. NMH-publikasjoner, 2003:3.
- Johansson, Kjell-Gunnar (1996). *Rockgruppen*. Stockholm: Warner/Chappell Music Scandinavia.
- Jørgensen, Harald & Hanken, Ingrid M. (red). (1995). *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jönsson, Ingrid; Trondman, Mats; Arnman, Göran & Palme, Mikael (1993). *Skola-fritid-framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Kaiser, Hermann J. (1999). Filosofiska grunder för musikärläroarutbildning. s. 9–21 I: Frede V. Nielsen; Sture Brändström; Harald Jørgensen & Bengt Olsson (red). *Nordisk Musikkpedagogisk forskning*. Årbok 3. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kansanen, Pertti (1997). Vad är skolpedagogik? s. 146–165 I: Michael Uljens (red.) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Kearney, Richard (ed.) (1996). *Paul Ricoeur*. The Hermeneutics of Action. London: Sage.
- Klempe, Hroar (1991). *Musikkvitenskapelige retninger*. En innføring. Oslo: Spartacus.
- Kruger, Thorolf (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the construction of knowledge*. Two case studies of teachers at work. Diss. University of Wisconsin-Madison.
- Krüger, Thorolf (2000). Musikkundervisningens epistemologi. s. 55–77 I: Frede V. Nielsen; Sture Brändström; Harald Jørgensen & Bengt Olsson (red). *Nordisk Musikkpedagogisk forskning*. Årbok 4. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kunskap och kvalitet*. Elva steg för utvecklingen av gymnasieskolan. Proposition 2003/04:140.
- Kursplan 2000*. Kursplan och betygsriterier i musik för grundskolan. Skolverket.
<http://www3.skolverket.se/kio3/front.aspx> [2005-01-26]
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvernbekk, Tone (2001). *Is this a narrative?* Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer. Research report no 60, 2001. Publicerad på webben 2001-04-09.
<http://www.hil.no/biblioteket/fulltekst/frapport60.pdf> [2004-02-09]
- Lacey, Colin (1970). *Hightown grammar*. The school as a social system. Manchester: Manchester University.
- Lgr 62. *Läroplan för grundskolan 1962*. Allmän del. Skolöverstyrelsens skriftserie 60. Stockholm: SÖ-förlaget.

- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan 1969*. Allmän del. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgr 80. *Läroplan för grundskolan 1980*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgy 70. *Läroplan för gymnasieskolan 1970*. Allmän del. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lieblich, Amia; Tuval-Mashiach, Rivka & Zilber, Tamar (1998). *Narrative Research*. Reading, Analysis and Interpretation. Applied Social Research Methods Series Volume 47. London: Sage.
- Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr*. Om människans kunskaper. Stockholm: Bonnier.
- Lilliestam, Lars (1995). *Gehörsmusik*. Blues, rock och muntlig trading. Göteborg: Akademiförlaget.
- Lilliestam, Lars (2001). "En dödsmetall-hardcore-hårdrocksgrej, det är jättesvårt att förklara". Göteborgska gymnasister tänker och talar om musik. Skrifter från institutionen för musikvetenskap, nr 69. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindblad, Sverker & Arfwedsson, Gerhard (1995). Att studera lärares liv och verksamhet – en kritisk introduktion. I: Ivor F. Goodson (1996). *Att stärka lärarnas röster*. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete. Stockholm: Didactica 5, HLS Förlag.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994*. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Lundberg, Dan; Malm, Krister & Ronström, Owe (2000). *Musik, medier, mångkultur*. Förändringar i svenska musiklandskap. Hedemora: Gidlunds förlag i samarbete med Riksbankens jubileumsfond.
- Lundgren, Ulf P. (1972). *Frame factors and the teaching process*. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Diss. Göteborg: Göteborg studies in educational sciences 8, Universitetet.
- Lundgren, Ulf P. (1979). *Att organisera omvärlden*. En introduktion till läroplansteori. Stockholm: Liber Förlag.
- Lyotard, Jean-François (1992). *The Postmodern Explained to Children*. Correspondence 1982–1985. London: Turnaround.
- Läroplan för gymnasiet* (1965). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för gymnasieskolan: Lgy 70*. Allmän del. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Macdonald, Raymond; Hargreaves, David J. & Miell, Dorothy (eds.) (2002). *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Madsén Torsten (2002). Återupprätta läraren! *Pedagogiska Magasinet* nr 3, s. 54–59, augusti 2002.

- Merriam, Alan P. (1964). *The anthropology of music*. USA: Northwestern University Press.
- Merton, Robert K. (1995). The Thomas Theorem and The Matthew Effect. I: *Social Forces*, 74(2): 379–424. The University of North Carolina Press.
- Miller, Robert L. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Introducing Qualitative Methods. London: Sage.
- Molander, Bengt (1993). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, Bengt (2003 [1983]). *Vetenskapsfilosofi*. En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan. Stockholm: Thales.
- Muller, Jessica H. (1999). Narrative approaches to qualitative research in primary care. I: Benjamin F. Crabtree & William L. Miller (eds). *Doing Qualitative Research*, 2nd edn. London: Sage.
- Musiklexikon*. Musik i ord och bild. Del 2, [L-Ö] (1982). Göteborg: Kulturhistoriska förlaget.
- Månsson, Per (red) (1998). *Moderna samhällsteorier*. Traditioner, riktningar, teoretiker. Stockholm: Prisma.
- Nationalencyklopedin multimedia* (2000). Höganäs: Bra Böcker.
- Nicholson, Graeme (1991). Answers to critical theory. s. 151–162. I: Hugh J. Silverman (ed.) (1991). *Gadamer and hermeneutics*. Continental Philosophy IV. London: Routledge.
- Nielsen, Frede V. (1995). Fænomenologi i relation til musikpædagogisk forskning. s. 68–97. I: Harald Jørgensen & Ingrid M. Hanken (red). *Nordisk musikkpædagogisk forskning*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V.; Brändström, Sture; Jørgensen, Harald & Olsson, Bengt (red). *Nordisk Musikkpædagogisk forskning*. Årbok 3. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, Frede V. (1998). *Almen musikdidaktik*. Köpenhamn: Akademisk forlag.
- Numan, Ulf (1999). *En god lärare*. Några perspektiv och empiriska bidrag. Diss. Institutionen för Pedagogik och ämnesdidaktik. Centrum för forskning i lärande. 1999:34. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Nyström, Maria (2002). *Hermeneutik*. Göteborg: Göteborgs Universitet, avdelningen för allmänmedicin. Artikel hämtad på nätet [2004-03-18]
<http://infovoice.se/fou/bok/kvalmet/10000012.htm>
- Nøjgaard, Morten (1999). *Litteraturens tid*. Om Paul Ricoeur og den fortalte tids paradokser. Köpenhamn: Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.

- Okely, Judith & Callaway, Helen (eds) (2001 [1992]). *Anthropology & Autobiography*. ASA Monographs 29. London: Routledge.
- Olsson, Bengt (1993). *SÄMUS en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?* En studie om en musikutbildning på 1970-talet. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Musikhögskolan. Skrifter från musikvetenskap, nr 33.
- Olsson, Bengt (2002). Research as a strategy for professionalisation. s. 187–198 I: Ingrid Maria Hanken; Siw Graabraek & Monika Nerland (eds.). *Research in and for higher music education*. Festschrift for Harald Jørgensen. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Olsson, Gudrun (2001). *Berättelsen i psykoterapi och i vardagslivet*. Installationsföreläsning 16 nov 2001. Ålborg universitet. Hämtad på nätet [2004-07-05]
<http://www.kommunikation.aau.dk/publikationer/gudrun.htm>
- O'Neill, Susan A. (1997). Gender and music. s. 46–63. I: David J. Hargreaves & Adrian C. North (eds.). *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, Susan A. (2002). The self-identity of young musicians. s. 79–96 I: Raymond Macdonald; David J. Hargreaves, & Dorothy Miell (eds.)—*Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- Paldanius, Sam (2003). *Deltagares upplevelse av folkbildning*. Det här borde alla få pröva! Delbetänkande av Utredningen för Statens utvärdering av folkbildningen 2004. SOU 2003:112.
- Pedagogisk Uppslagsbok (1996). Från A till Ö utan pekpinna. Stockholm: Lärarförbundets Förlag. Informationsförlaget.
- Pembroke, Randall & Craig (2002). Teaching as a Profession. Two Variations on a Theme. s. 786–817 I: Richard Colwell & Carol Richardsson (2002) (eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. A Project of the Music Educators National Conference. Oxford: University Press.
- Persson, Magnus & Thavenius, Jan (2003). *Skolan och den radikala estetik*. Rapport nr. 1/2003. Redaktör: Lena Aulin-Gråhamn. Lärarutbildningen. Malmö: Malmö högskola.
- Plummer, Kenneth (1983). *Documents of life*. An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method. London: George Allen & Unwin.
- Polanyi, Michael (1983 [1966]). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass.: Peter Smith.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: Amos J. Hatch & Richard Wisniewski (eds.) (1995) *Life history and narrative*. London: Falmer Press.

- Radin, Paul (1920). *The autobiography of a Winnebago Indian*. Berkeley, Calif.: University of California Press.
- Regelski, Thomas A. (1996). Prolegomenon to Praxial Philosophy of Music and Music Education. I: *Finnish Journal of Music Education*, vol. 1 No 1 1996.
- Regelski, Thomas A. (1998). The Aristotelian Bases of Praxis for Music and Music Education as Praxis. I: *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 6, Number 1, Spring 1998. Indiana University.
- Regelski, Thomas A. (2003). *On the value of 'school music'*. International Society for Music Education. <http://www.isme.org/article/articleview/190/1/26> Publicerad på nätet 2003-10-07 [2005-02-07].
- Reimer, Bennett (1989). *A Philosophy of Music Education*. 2. ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Reimer, Bennett (1997). Should there be a universal philosophy of music education? I: *International Journal of Music Education*, 1997, nr 29, s. 4-21.
- Ricoeur, Paul (1993 [1988]). *Från text till handling*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.
- Ricoeur, Paul (2002). *En hermeneutisk brobygger: tekster*. Redigeret af Mads Hermansen & Jacob Dahl Rendtorff ; oversat af Gerd Have. Århus: Klim.
- Roberts, Brian (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Rolf, Bertil (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. En studie i Michael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension. Nora: Nya Doxa.
- Rosengren, Mats (2003). Traditionen, att den inte finns. s. 33-40. I: Hans Ruin & Nicholas Smith (red.). *Hermeneutik och tradition*. Gadamer och den grekiska filosofin. Huddinge: Södertörns högskola; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rostvall, Anna-Lena & West, Tore (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling*. En studie av frivillig musikundervisning. Diss. Stockholm: Centrum för musikpedagogisk forskning, KMH förlag.
- Ruin, Hans & Smith, Nicholas (red.) (2003). *Hermeneutik och tradition*. Gadamer och den grekiska filosofin. Huddinge: Södertörns högskola; Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Rushdie, Salman (1999). *The ground beneath her feet*. A novel. New York: Henry Holt.
- Rusten, Einar (2001). *Hermeneutikk og fenomenologi som filosofier om mening*. Publicerad på nätet. Oslo: Norges Musikkhøgskole,

- musikkterapi hovedfag. Hämtad på nätet [2004-03-01]
<http://www.hisf.no/sts/Musikkterapi/hovudfag/artikkelrusten2001.html>
- Ruud, Even (1996). *Musikk og verdier*. Musikkpedagogiske essays. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ruud, Even (1997). *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ruud, Even (2001). *Varme Øyeblikk*. Om musikk, helse og livskvalitet. Oslo: Unipub.
- Saar, Tomas (1999). *Musikens dimensioner*. En studie av unga musikers lärande. Diss. Göteborg Studies in Educational Sciences 133. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sá Cavalcante Schuback, Marcia (2003). Till grekerna själva. Anteckningar om antikens hermeneutik hos Gadamer. s. 17–31 I: Hans Ruin & Nicholas Smith (red.). *Hermeneutik och tradition*. Gadamer och den grekiska filosofin. Huddinge: Södertörns högskola.
- Salminen-Karlsson, Minna (1994). *Att berätta och tolka liv*. Metodologiska problem i nyare life history-forskning. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi. LiU-PEK-R-177, Juli 1994.
- Sandberg, Ralf (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv*. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema. Diss. Studies in educational sciences 5, Stockholm: HLS.
- Sartre, Jean-Paul (1946). *Existentialismen är en humanism*. Översättning Arne Häggqvist. Stockholm: Bonniers.
- Shusterman, Richard (2000). *Pragmatist Aesthetics*. Living beauty, rethinking art. Second edition. Oxford: Rowman & Littlefield publishers, Inc.
- Senior, Michael (1985). *Vem är vem i mytologin*. 1200 mytologiska gestalter från hela världen. I översättning av Sven Christer Swahn. Originalförlag Orbis Publishing Ltd, London. Italien 1990: Rabén & Sjögren.
- Silverman, Hugh J. (ed.) (1991). *Gadamer and hermeneutics*. Continental Philosophy IV. London: Routledge.
- SFS 1962:480. *Kungl. Maj:ts kungörelse om läroplan för grundskolan m.m.: given Stockholms slott den 6 juni 1962*. Stockholm: Norstedt.
- SFS 1992:394. *Gymnasieförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Shaw, Clifford R. (1930). *The jack-roller*. A delinquent boy's own story. Chicago.

- SKOLFS 2000:10. *Skolverkets föreskrifter om kursplaner och betygskriterier för kurser i ämnet estetisk verksamhet i gymnasieskolan*. Grundföreskrift. Stockholm: Skolverket.
- SKOLFS 2000:134. *Skolverkets föreskrifter om tillämpningen av betygskriterier i gymnasieskolan*. Grundföreskrift. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (1999). *Gymnasieskolans inriktningar och program mål m.m.* Redovisning av ett regeringsuppdrag, givet 1999-04-22. U1999/11171S, U19999/1581/S. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000). *Reformeringen av gymnasieskolan*. En sammanfattande analys. Rapport nr 187. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2002). *Efter skolan*. Rapport nr 223. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2003). Yttrande 2003-06-11. *Betänkandet Åtta vägar till kunskap – En ny struktur för gymnasieskolan*. (SOU 2002:120). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Sammanfattande huvudrapport. Dnr: 75-2001:04045. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Huvudrapport – bild, hem- och konsumentkunskap, idrott och hälsa, musik och slöjd. Rapport 253. Stockholm: Skolverket.
- Small, Christopher (1998). *Musicking*. The meanings of performing and listening. Hanover, NH: University Press of New England.
- Smiers, Joost (2003). *Arts under pressure*. Promoting Cultural Diversity in the Age of Globalization. London: Zed Books.
- SOU 1990:14, bilaga 22. *Utbildning för 2000-talet*. Långtidsutredningen 1990. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Huvudbetänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 2002:120. *Åtta vägar till kunskap – en ny struktur för gymnasieskolan*. Gymnasiekommittén 2000. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:121. *Internationella kulturutredningen*. Stockholm: Regeringskansliet, Kulturdepartementet.
- Spychiger, Maria (1997). Aesthetic and Praxial Philosophies of Music Education Compared: A Semiotic Consideration. I: *Philosophy of music education* Vol. 5 Number 1, Spring 1997.
- Spännar, Christina (2001). *Med främmande bagage*. Tankar och erfarenheter hos unga människor med ursprung i en annan kultur eller Det postmoderna främligskapet. Diss. Dissertations in Sociology 40. Lund: Lunds universitet.

- Stålhammar, Börje (1995). *Samspel: grundskola – musikskola i samverkan*. En studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation. Diss. Göteborgs universitet: Musikvetenskapliga avdelningen. Musikhögskolan.
- Stålhammar, Börje (2004). *Musiken – deras liv*. Några svenska och engelska ungdomars musikerfarenheter och musiksyn. Örebro: Örebro universitet.
- Sundin, Bertil (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Mareld.
- Svenska akademiens ordlista över svenska språket* (1986). 11. upplagan. Stockholm: Norstedt.
- Swanwick, Keith (1994). *Musical Knowledge*. Intuition, analysis and music education. London: Routledge.
- Swanwick, Keith (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Taylor, Steven J. & Bogdan, Robert (1984). *Introduction to Qualitative Research Methods*. The search for meanings. Second edition. New York: Wiley.
- Thavenius, Jan (2002). Skolan och den radikala estetiken. I: *Pedagogiska Magasinet* nr. 1/02, sid. 56–63.
- Thomas, William Isaac & Znaniecki, Florian (1974 [1927]). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York.
- Thörn, Håkan (2002). *Globaliseringens dimensioner*. Nationalstat, välfärdssamhälle, demokrati och sociala rörelser. Stockholm: Atlas.
- Trondman, Mats (1994). *Bilden av en klassresa*. Sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan. Diss. Stockholm: Carlsson.
- Uddén, Berit (2001). *Musisk pedagogik med kunskapande barn*. Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog. Diss. Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning. Stockholm: KMH förlag.
- Uitto, Minna & Syrjäla, Leena (2003). *I will never forget my teacher*. Students telling about their former teachers. Conference Paper. Hämtad på nätet [2004-02-12]
<http://www.uta.fi/conference/narrative/program.html>
- Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik*. Teori, reflektion och praktik. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsutskottets betänkande 2003/04:UbU13. *Utveckling av gymnasieskolan*.—Protokoll 2004/05:21 8§.
- Vaage, Sveinung; Handal, Gunnar & Jordell, Karl Øyvind (1986) (red). *Skolas till lärare*. Lund: Studentlitteratur.

- Varkøy, Øivind (1996). *Varför musik?* En musikpedagogisk idéhistoria. Stockholm: Runa.
- Varkøy, Øivind (2001). *Musikk for alt (og alle)*. Om musikk i norsk grunnskole. Diss. Norges musikkhøgskole. Oslo: NMH-publikasjoner 2001:2.
- Vi i Gemenskap*. (197n). Umeå: Lärarhögskolan.
- Warnke Georgia (1993 [1987]). *Hans-Georg Gadamer*. Hermeneutik, tradition och förnuft. Övers. Joachim Retzlaff. Göteborg: Daidalos.
- Westrheim, Steinar (2001). *Innføring av IKT-basert læringsmiljø i ungdomsskolen*. Et sosiokulturelt forsøk med distribuert konstruksjonisme og aksjonsforskning. Hovedfagsoppgave i pedagogisk informasjonsvitenskap. Universitetet i Bergen: Institutt for Informasjonsvitenskap. Artikel på nätet hämtad [2004-02-09] <http://www.abcddata.com/steinar/hopg/metode/metode2.htm>
- Wiklander, Levi (1998). *Intertextuella strövtåg i Akademia*. Diss. Företagsekonomiska institutionen. Stockholm: Stockholms universitet. Läst på nätet [2004-02-09]. Sökord; Berättelse, narrativ. <http://www.fek.su.se/home/lew/SAM-BER.HTM>
- von Wright, Moira (2000). *Vad eller vem?* En pedagogisk rekonstruktion av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet. Diss. Göteborg: Daidalos.
- Växa med kunskaper – om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Regeringens proposition 1990/91:85. Stockholm: Riksdagen 1990/91. I saml. Nr 85. Bilagedel.
- Zackari, Gunilla & Modigh, Fredrik (2002 [2000]). *Värdegrundsboken*. Om samtal för demokrati i skolan. Stockholm: Värdegrundsprojektet, Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet.
- Ziehe, Thomas (1986). *Ny ungdom*. Om ovanliga läroprocesser. Övers. Hans O Sjöström. Stockholm: Norstedt.
- Åkerman, Sune; Ambjörnsson, Ronny & Ringby Pär (red.) (1997). *Att skriva människan*. Essäer om biografien som livshistoria och vetenskaplig genre. Stockholm: Carlssons.
- Ödman, Per-Johan (1994 [1979]). *Tolkning förståelse vetande*. Hermeneutik i teori och praktik. Stockholm: Almqvist & Wiksell förlag AB.
- Ödman, Per-Johan (1995). Hermeneutik som grund för musikpedagogisk forskning, I: *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, red. Harald Jørgensen & Ingrid Maria Hanken, Norges musikkhøgskole 1995:2, s. 55–67.

Internetadresser. Myndigheter och artiklar utan författare:

<http://www.skolverket.se/fakta/skoladresser.shtml> [1999-2002]

Adresser till skolor i Sverige

<http://education.nyu.edu/music/mayday/maydaygroup> [2005-02-07]

Uppslagsord: Aesthetic theory

<http://www.ne.se> [2005-02-07]

Sökord: Divinatorisk

<http://www.skolverket.se/fakta/faktablad/gymnasie.shtml> [2003-04-08]

Fakta Gymnasieskolan

<http://www.skolverket.se/styr/laroplaner/index.shtml> [2003-04-08]

Fakta Läroplaner

http://www.ne.se/jsp/search/printarticle.jsp?i_art_id=168377 [2004-02-09]

Uppslagsord: Fenomenologi

<http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%7BHTML%7D=SFST LST&%7BBOOHTML%7D=SFST DOK&%7BSNHTML%7D=SFSTERR&%7BMAXPAGE%7D=26&%7BTRIPSHOW%7D=format=THW&%7BBASE%7D=SFST&%7D=SFST&%7BFREETEXT%7D=&BET=1992%3A394&RUB=&ORG> [2003-04-08]

Uppslagsord: Gymnasieförordning (1992:394)

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=202053 [2004-02-09]

Uppslagsord: Hermeneutik

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=211117 [2002-09-02]

Uppslagsord: Individualisering

<http://home.no.net/opsand/sosgrunnfag/handlingsteori3.htm> [2004-03-19]

Sökord: Intersubjektivitet

<http://www.skolutveckling.se/skolnet/index.html> [2003-05-06]

Skoldatanätet

<http://www.skolutveckling.se/utvecklingsteman/elevsrlarande/betygsbedomning/fragor/index.shtml> [2004-01-09]

Myndigheten för skolutveckling. Betygsättning, gymnasieskolan.

<http://www.rockonthenet.com> [2004-10-20]

Uppslagsord: Osborne Joan; Guns N' Roses

<http://home.no.net/opsand/sosgrunnfag/handlingsteori3.htm> [2004-03-19]

Uppslagsord: Schütz, intersubjektivitet

<http://education.nyu.edu/music/mayday/maydaygroup> [2005-02-07]

Sökord: Theory Music Education, MayDay Group

<http://www.skolwww.artisan.se/cgi-shlstartsidan.exe?random=0.7622563659718141> [2003-05-06]