

Omsorg, välvilja och tystnadskultur

Monica Frick Alexandersson

Omsorg, välvilja och tystnadskultur

Diskursiva dilemman och
strategier i lärarutbildningens
undervisningspraktik i musik
mot yngre åldrar

Högskolan för scen och musik,
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Abstract

Title: Omsorg, välvilja och tystnadskultur – diskursiva dilemman och strategier i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik mot yngre åldrar

English title: Care, benevolence and culture of silence – discursive dilemmas and strategies in music teaching practice within teacher education for younger ages

Language: Swedish

Keywords: music, music education, teacher education, teacher training, aesthetics, discourse, discourse psychology, social constructionism

ISBN: 978-91-8009-276-0 (Printed)

ISBN: 978-91-8009-277-7 (Digital)

URL: <https://hdl.handle.net/2077/67818>

The aim of this thesis is to critically scrutinize, identify and problematize discourses in music education within teacher education towards younger ages. The study explores how teaching practice and examinations in music are constructed, and what kind of strategies are used to handle the dilemmas that emerge in music teaching practice. Theoretically, the study is based on social constructionist theory, and the thesis deploys a discourse psychological methodology and approach. The data consist of observational films and field notes, and the material was produced within a period of three years. It included 91 students, 26 student groups and three teacher educators at three Swedish teacher education institutes.

The results show two overarching discourses. First, a discourse focusing on care was articulated and legitimized based on an idea that student teachers are scared of express themselves within music education and that they lack confidence in teaching music. This discourse was expressed within a framework of a culture of silence that has a protective function for student teachers lacking self-confidence. Second, a discourse focusing on benevolence was articulated and legitimized based on an idea that a student teacher's boldness could compensate for their lack of musical skills. This discourse was expressed within a framework of a tolerant and compensatory culture of assessment which has a protective and supportive function for student teachers with a lack of musical skills.

To provide a basis for new pedagogical discussions concerning progress and development of quality, the conclusion discusses critical aspects in teaching practice in music within teacher education.

Doktorsavhandling ledande till filosofie doktorsexamen i ämnet estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid HSM, Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Publicerad av Göteborgs universitet (Avhandlingar)

Doktorsavhandlingen är nr. 85 i serien Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

www.konst.gu.se/artmonitor

Avhandlingen finns också tillgänglig som PDF i fulltextdatabasen GUPEA:
<https://hdl.handle.net/2077/67818>

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL
Forskarskolan i utbildningsvetenskap
Doktorsavhandling nr. 91

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen. Forskarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

www.cul.gu.se

Sättning: Daniel Flodin
Engelsk översättning och språkgranskning:
David Ordoubadian, Accent Språkservice AB
Tryck: Stema Speciatryck AB

© Monica Frick Alexandersson 2021

ISBN 978-91-8009-276-0 (tryckt)

ISBN 978-91-8009-277-7 (digital)

Innehåll

Abstract	v
Innehåll.....	vii
Förord	xi
1. En introduktion till den estetiska verksamhetens musikpraktik.....	1
1.1 Introduktion.....	4
1.2 Problemformulering, syfte och forskningsfrågor	9
1.3 Avhandlingens disposition	11
2. En historisk tillbakablick på svensk utbildningskontext	13
2.1 Barnomsorgen och förskolan	13
2.1.1 Från småbarnsskolan via barntädgården.....	14
2.1.2 ...till förskolan.....	16
2.2 Skolan	20
2.2.1 Från folkskolan.....	20
2.2.2 ...till grundskolan	24
2.3 Lärautbildningen.....	30
2.3.1 Från småbarnslärlarinna till förskollärare.....	31
2.3.2 Lärautbildningens framväxt	35
2.3.3 De två senaste lärautbildningsreformerna och estetikens plats.....	41
3. Forskning om lärautbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik.....	47
3.1 Kampen om den estetiska verksamhetens identitet och legitimitet	48
3.1.1 Musikämnetts reducerade identitet	50
3.1.2 Förekomst av estetiska ämnen i grundskolan	54
3.2 Organisation och styrning.....	56
3.2.1 Lärautbildningens organisation och uppfattningar om densamma.....	57
3.2.2 Institutionskultur och styrningsmekanism	62
3.3 Kultur, estetik, teori och praktik.....	64
3.3.1 Kultur i skolan och teorier kring estetikbegreppet	64
3.3.2 Teori och praktik – motsatser eller komplement?	67
3.4 Från lärautbildning till läraprofession.....	69
3.4.1 Lärastudenters förberedelse inför läraprofessionen.....	70
3.4.2 Bristande tilltro till sin egen förmåga att undervisa i estetiska ämnen	75
3.5 Summering av forskningsläget.....	79

Innehåll

4. En teoretisk blick på sociala konstruktioner och diskursiva praktiker.....	83
4.1 Det språkliga	84
4.2 Det historiska, kulturella och förgivettagna	86
4.3 Det diskursiva	88
4.3.1 Diskurs – makronivå och mikronivå.....	89
4.3.2 Avhandlingens diskursbegrepp och teoriernas funktion i studien.....	90
5. Studiens diskurspsykologiska design och metod.....	95
5.1 Diskurspsykologi	96
5.1.1 Analysverktygens och begreppens funktion i avhandlingen.....	98
5.2 Metod och design	100
5.2.1 Videodokumentation	101
5.2.2 Genomförande.....	101
5.2.3 Urval	104
5.2.4 Transkribering	105
5.2.5 Forskningsetik	105
5.3 Analysprocess	107
6. Lärautbildningens undervisningspraktik i musik	111
6.1 Att sjunga och spela.....	113
6.1.1 Den ömma tån.....	115
6.1.2 Katten kring het gröt.....	120
6.2 Att leka	124
6.2.1 Om man skrapar på ytan.....	126
6.3 Att arbeta i grupp	134
6.3.1 På egen hand.....	137
6.3.2 Tidspressen.....	148
6.3.3 Åka snålskjuts eller samåka	156
6.3.4 När katten är borta	163
6.4 Att redovisa, bedömas och examineras.....	171
6.4.1 Tåhättan.....	172
6.4.2 Huvudet i sanden	198
7. En diskussion kring diskurser i lärautbildningens estetiska praktik.....	213
7.1 En omsorgsladdad undervisningspraktik och en rådande tystnadskultur	214
7.2 En välvillig examinationspraktik och en kompensatorisk bedömningskultur	221
7.3 Studien i backspegeln.....	229

Innehåll

8. Epilog och fortsatt forskning.....	233
English Summary	243
Referenser	267
Bilagor	288

Förord

”När du har skickat in den här texten, är du färdig då?”, ”Hur mycket är det kvar när du har skickat in den här revideringen?”, ”Är du helt klar när du har gjort detta, nu då?” är frågor som har ställts av mina barn, min familj och av mina vänner otaliga gånger under den tid som jag har arbetat med den här avhandlingen. Många gånger har jag svarat: ”Ja, nu är det snart klart!” men med tillägget som vi känner igen från böckerna om Alfons Åberg: ”Jag ska bara...”. Till mina älskade barn, min familj och mina vänner kan jag nu äntligen säga: ”Ja, nu är avhandlingen klar!”.

Språket är centralt i denna avhandling. Språket består dock inte bara av ord, verbala utsagor eller framskrivningar i skrift. Det icke-verbala talar ibland ännu mer. Jag inser att jag har haft hjälp av många olika språk under tiden jag har skrivit den här avhandlingen; musiken, naturen, fåglarna och havet har på sitt sätt talat sitt tydliga språk. På samma sätt har de långa och många telefonsamtalen, de genomtänkta böckerna, de tänkvärda texterna och boken med de kloka ordspråken varit mina guider under hela skrivprocessen.

I skrivande stund har skymningen fallit, efter en lång stund i solen på en klippa vid havet i Göteborgs skärgård. Platser och situationer är också centrala i avhandlingen. Jag inser nu att olika platser har betytt mer för mitt skrivande än jag anat. Den första platsen som har betytt mycket är rummet med flygeln i det småländska huset, där jag har suttit

många morgnar och fascinerats av den vackra soluppgången över sjön. Jag kallade rummet för ”min lilla kyrka” eftersom jag så många gånger fick uppleva en gudagiven känsla av frid en stund vid flygeln, innan jag började skriva för dagen. Samma sak upplevde jag i det lilla sommarhuset mittemot, med dofterna och ljuden av kaffebryggaren och den sprakande kakelugnen. När vi sedan flyttade till skärgården, till hemmet med det inglasade uterummet där taket dignade av vindruvsklasar, fick jag en ny skrivarlya med en ny sorts frid ackompanjerad av sjungande koltrastar och skriande havstrutar. Mina stilla morgonandakter på dessa vackra platser har varit grunden för mitt skrivande resten av dagen. Genom dem har jag fått hopp, tröst, glädje och inspiration. För dem är jag oerhört tacksam.

Det är nu dags att formulera ett tack till alla fina människor som på olika sätt har varit en del av detta arbete, genom samtal, stöd, lyssnande, kritiska reflektioner och uppmuntran. En avhandling skriver inte sig själv och inte heller har den skrivits enbart av mig, eftersom en mängd personer har varit delaktiga på olika sätt. Ni är värda mitt varmaste och innerligaste tack!

Tack till

- Professor emeritus *Claes Ericsson*, min huvudhandledare, för outtröttliga, genomtänkta och kvalificerade kommentarer och synpunkter på mina många (och ofta alltför långa) textutkast. Tack för dina finurliga och humoristiska små kommentarer under handledningen, som har hållit mitt humör uppe när det har varit på väg att dala. Tack för all kunskap som du så osjälviskt har delat med dig av och för att du har sett människan bakom doktoranden.
- Professor *Monica Lindgren*, min biträdande handledare, som har följt med hela vägen, för knivskarpa och guidande kommentarer på mina textutkast och för stimulerande handledning. Tack för att du så generöst har delgett mig av din gedigna kunskap och tack för ärlighet, klokhet och medmänsklighet. Tack för att du alltid funnits tillgänglig för frågor. Jag har helt enkelt haft de bästa handledare en doktorand kan ha!
- Professor emeritus *Bengt Olsson*, vill jag också tacka, som inledningsvis var min huvudhandledare. Tack för att du slussade mig in i den vetenskapliga världen!

- Professor emeritus *Claes Ericsson*, docent *Kristina Holmberg* och professor *Elin Angelo*, som varit opponenter vid mina etappseminarier. Tack alla tre för er tid, för kritisk läsning med värdefulla kommentarer och för mycket givande seminarier som har fört mitt arbete framåt.
- CUL:s forskarskola, för möjligheten att få arbeta med och skriva denna avhandling samt för intressanta och givande konferenser och seminarier.
- Alla deltagare i CUL-temat inom forskarskolan CUL, för inspirerande seminarier och givande och utvecklande samtal.
- Samtliga doktorand- och forskarkollegor vid forskarskolan CUL och vid Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet. Tack för kritiska reflektioner, för givande forskningsseminarier och för vänskap.
- Mina kollegor och chefer vid Högskolan i Halmstad för allt stöd under mitt arbete med avhandlingen, för alla givande diskussioner och för gott samarbete.
- Alla lärarutbildare och lärarstudenter som i samband med mina besök vid era lärosäten har gett av er tid och låtit mig få observera och filma er i undervisningspraktiken i musik. Utan er hade inte denna avhandling blivit till.
- *Anders Carlsson*, dåvarande studierektor för forskarutbildningen, för allt stöd du gett på många plan, samt *Anna Frisk*, forskarutbildningshandläggare och *Daniel Flodin*, för allt administrativt arbete med sättning och layout av avhandlingen.
- Mina kollegor och chefer vid Linnéuniversitetet i Växjö, för vår gemensamma resa in i den musikpedagogiska världen och för råd och stöd under arbetet med avhandlingen.
- Docent *Carina Borgström Källén*, för korrekturläsning, alla telefonsamtal i tid och otid, kloka och utvecklande råd, men främst för stark vänskap. Du har funnits med hela resan och jag är så tacksam för att du finns. Nu kan vi boka resan till New York!
- Universitetslektor *Jeanette Sjöberg*, för korrekturläsning, goda råd och för allt du lärt mig.
- Konstnär *Lucas Silwner*, för arbetet med det fantastiska konstverk som utgör avhandlingens omslag. Jag vill även tacka fotograf *Samuel Ekman*, för arbetet med att fotografera konstverket.

- Mina fantastiska vänner, för att ni har stått ut med allt tal om avhandlingen, för alla övernattningar, promenader, långa telefonsamtal, kaffe och för djup och sann vänskap. Ni vet vilka ni är! Jag vill dock särskilt nämna *Mia Martinsson* och *Micke Martinsson*, som på ett särskilt sätt har varit mitt stöd under denna tid. Ni finns för alltid i mitt hjärta!
- Mina underbara syskon med respektive, *Carina Frick* och *Kent Frick* samt *Roger Frick* och *Gitte Frick*, för att ni har funnits här för mig i vått och torrt under hela denna resa. Tack för att ni har lyssnat på allt tal om avhandlingens vindlingar, och för alla stunder av mys och vila i soffan.
- Mina kära föräldrar, *Birgit Frick* och *Bengt-Olov Frick*, för omsorg och kärlek genom alla år! Tack mamma, för alla gånger du läste för mig när jag var sjuk och för att du genom din högläsning öppnade böckernas värld för mig! Tack pappa, för alla gånger du repeterat med kvartetten hemma i vardagsrummet och för att du genom ditt musicerande öppnade musikens värld för mig.
- *Jonas Alexandersson*, min man, för all kärlek, alla skratt, alla kaffekoppar och värmda vetekuddar, alla försök att träna mig in i bättre sömnvanor, all tid du har lagt ner för att lyssna på mina tankar om avhandlingens innehåll, för att du ständigt finns här för mig och för att du är den du är. Ditt stöd är ovärderligt och jag är uteslutande tacksam över att få ha dig i mitt liv!
- *Jonathan* och *Linnéa*, mina älskade barn, för att ni har stått ut med alla ”jag ska bara” när jag har satt mig i kontoret och skrivit. Tack för att ni är så varma, roliga, kloka och fantastiska. Tack för all kärlek och för alla kramar. Vem vore jag utan er? Ni är mitt allt och jag är så stolt över er!

Hönö, 1 februari 2021

Monica Frick Alexandersson

Till Jonathan och Linnéa

En introduktion till den estetiska verksamhetens musikpraktik

Den estetiska verksamheten i svensk lärarutbildning och förskollä-
rarutbildning har under de senaste decennierna varit i fokus under
återkommande pedagogiska diskussioner och den har fått varierad
grad av utrymme i utbildningen beroende på hur de utbildningspoli-
tiska vindarna har blåst. I kölvattnet av dessa diskussioner och debatter
gällande estetikens plats i lärarutbildning, skola och förskola har olika
utbildningspolitiska beslut tagits. Dessa beslut har resulterat i att ett
antal reformeringar har genomförts i lärarutbildningen, reformeringar
som sedan i sin tur gett upphov till nya pedagogiska resonemang kring
den estetiska verksamhetens plats i utbildningen och till återkommande
förändringar av densamma. Både i min profession som lärarutbildare
och som musiklektör i skolans och förskolans verksamhet har jag också
genom åren tagit del av många resonemang kring estetik och musik.
Samtalen kring hur lärarutbildningens, skolans och förskolans aktörer
arbetar med estetiska uttrycksformer inom den pedagogiska verksam-
heten har ofta uppkommit utifrån de pendlande utbildningspolitiska
debatterna och besluten kring estetik och kultur i lärarutbildning och
skola. De betydande förändringar i utbildningssystemet som reforme-
ringarna har lett till kan beskrivas som diskursiva förskjutningar som
i hög grad inverkar på hur den estetiska verksamheten konstrueras i
olika utbildningskontexter.

Läroutbildningen kan beskrivas som en diskursiv och social praktik (Foucault, 2006; Howarth, 2007) där lärarstudenter utbildas inför sin kommande lärargärning i skola och förskola, där kunskap konstrueras och där läroutbildarnas och lärarstudenternas identiteter utvecklas och omformas i en ständigt pågående interaktion. Med utgångspunkt i att läroutbildningen i Sverige under de senaste decennierna har genomgått flera reformeringar beroende på samhällsliga och utbildningspolitiska omdaningar och utvecklingsfaser, kan samhälle och läroutbildning sägas vara intimt förknippade med varandra. De samhällsliga reformeringarna inverkar på läroutbildningens utformande och verksamhet. På samma sätt inverkar läroutbildningens reformeringar på undervisningspraktiken i skolans och förskolans verksamhet. Det som händer i skola och förskola har även bäring på läroutbildningens verksamhet. Utbildningspraktiken i läroutbildning, skola och förskola styrs dels av samhällsliga lagar med dess utbildningspolitiska ramverk såsom exempelvis läroplaner men även av mer lokala styrdokument såsom kursplaner och bedömningsmatriser. Det senmoderna samhället har i demokratisk anda även uppmuntrat de individualiseringstendenser som har inneburit ett större brukarinflytande i skolan (Ericsson & Lindgren, 2010; Giddens, 1991). Studenter och elever har därmed erbjudits större inflytande över undervisningsinnehåll och tillvägagångssätt genom olika utvärderingsmöjligheter och rankingssystem. Därmed kan skolan och förskolan sägas vara styrd och konstruerad dels av samhället i stort, dels av de lärare som verkar i varje enskild skola, lärare som i sin tur är styrda genom läroutbildningskontexten, dels av de elever och studenter som är en del av skolans sociala kontext. Det finns därmed täta kopplingar mellan samhälle, läroutbildning, skola och förskola vilket innebär att det i denna studie inte går att bortse från vare sig framväxten av dessa utbildningskontexter eller från de diskursiva förskjutningar och spänningsfält som inryms i dem. Inte heller är det rimligt att vid en studie om läroutbildningen bortse från viss forskning om skola och förskola. Denna avhandling kommer därmed att i någon mån behandla även dessa områden.

Med utgångspunkt i mina egna erfarenheter i min profession och i efterdyningarna av de utbildningspolitiska reformeringar jag själv har sett verkningarna av, både i utbildningssammanhang och i de senaste decenniernas forskning kring estetik i dessa kontexter, vill jag påstå att

den estetiska verksamhetens musikpraktik inom lärarutbildning, skola och förskola är ett problematiskt område som inrymmer ett flertal spänningsfält. Dessa spänningar, som drar åt olika håll, ger upphov till flertalet dilemman i dessa utbildningskontexter, inte minst i lärarutbildningen. Mitt forskningsintresse i denna avhandling riktas mot just dessa dilemman.

Empiriproduktionen har skett mitt i den period då lärarutbildningens estetiska verksamhet återigen reformerades, i samband med den senaste lärarutbildningsreformen år 2011. För att kunna belysa de dilemman som har uppstått är empirin producerad både i den föregående och i den senare lärarutbildningen, samt några år efter att den senaste reformen genomfördes, det vill säga år 2013 och år 2014. Denna studie är dock inte en komparativ studie där den föregående och den nya lärarutbildningen jämförs. Istället riktas intresset mot vilka diskurser som framstår som betydande i dessa kontexter och vid denna tid, vilka dilemman som framträdde samt hur dessa hanterades diskursivt. Med utgångspunkt i ovanstående vill jag nu ge en fördjupad bakgrund till denna avhandlings problemområde, syfte och frågeställningar. För att avhandlingens problemområde ska bli klarlagt krävs inledningsvis en kort beskrivning av musikens plats i estetisk verksamhet i svensk lärarutbildning. Musiken är inte längre ett eget ämne i lärarutbildningen mot yngre åldrar utan det är numera förgivettaget att musik ingår i en bredare estetisk kursverksamhet och sammankopplas med ett flertal ämnesområden som benämns som estetiska, exempelvis bild, dans, digitala uttrycksformer, slöjd eller rytmik. Detta kan givetvis förstås och diskuteras ur olika perspektiv, men jag menar att det inte är oproblematiskt att ett flertal ämnesområden kämpar om utrymmet i lärarutbildningens estetiska kursverksamhet. Att också jag i denna avhandling talar om musikämnet som en del i en större estetisk diskurs har alltså sin grund i den svenska lärarutbildningens organisation av musik som en del i estetisk kursverksamhet.

I klarläggningen av avhandlingens problemområde krävs även en beskrivning av några av de spänningsfält som gör den estetiska verksamhetens musikpraktik till ett problematiskt område. Beskrivningen utgår från en sammanfattande historisk tillbakablick på förskolans, skolans och lärarutbildningens musikpraktik med inriktning mot yngre barn samt en kortfattad beskrivning av några betydande diskursiva

förskjutningar och spänningsfält som har skett i musikpraktiken i samband med att den estetiska verksamheten i dessa kontexter har förändrats och reformerats genom åren, innan slutligen avhandlingens problemformulering, syfte och forskningsfrågor beskrivs. En fördjupad historisk tillbakablick finns i kapitel 2, (En historisk tillbakablick på svensk utbildningskontext). Följande tillbakablick gör dock några nedslag i historien och tar sin början i barnomsorgen för de yngre barnen.

1.1 INTRODUKTION

Ett flertal spänningsfält som gör musikpraktiken till ett problematiskt område har sin grund i diskursiva förskjutningar i olika utbildningars styrdokument och i dess musikpraktik från mitten av 1800-talet fram till idag. Ett övergripande spänningsfält, musikens vara eller inte vara i svensk barnomsorg och skola, rör vilken grad av utrymme musik bör få. Denna debatt har framträtt i barnomsorg, förskola, skola och senare även i lärarutbildning, ända från 1800-talet fram till idag. Vid en tillbakablick på barnomsorgen ser vi att i 1800-talets småbarnsskolor, barnkrubbor och arbetsstugor hade musiken en given plats och det var främst psalmer och andliga sånger som utgjorde de musikaliska inslagen i verksamheten. I styrdokumentet för dessa verksamheter förordades en uppfostran byggd på den dåtida kyrkans etik och moral (Forsell, 1837, 1841) varvid en kyrklig diskurs var framträdande i barnomsorgen, vilket innebar att även musiken var sprungen ur denna diskurs.

Ett spänningsfält som började aktualiseras under 1800-talet gällde vilken övergripande inriktning i barnomsorgens verksamhet som var bäst för barnen, undervisning eller lek. Med startpunkt i debatten kring undervisningens vara eller inte vara (Westberg, 2008) skedde sedan diskursiva förskjutningar i barnomsorgen då retoriken i olika perioder böljade mellan att betona antingen undervisning eller lek. Dessa förskjutningar avspeglades även i sångpraktiken. År 1991 utkom en bok författad av musikprofessor Jon-Roar Bjørkvold (1991/2009) som betonade betydelsen av just lek och barns spontansång. Bjørkvold införde begreppet musisk pedagogik, vilket innebar en förskjutning mot ett lärande där kroppslig och fysisk rörelse fick en betydande plats i samband med musikutövande, medan musiken sköts i bakgrunden.

Begreppet musisk pedagogik fick stor genomslagskraft i förskolors och skolors musikpraktik och har diskuterats exempelvis i en avhandling av Grahn (2005). När undervisningsbegreppet åter aktualiserades i och med att det för första gången omnämndes i förskolans styrdokument, ”Läroplan för förskolan, Lpfö 98” (2010), framkom i den efterföljande debatten rädslan för att en för stor betoning på undervisning i förskolan innebar att barn nu inte skulle få leka längre. Diskussionen kring undervisning kontra lek i förskolan har idag förskjutits till didaktiska resonemang kring ”lekresponsiv undervisning” inom vilken barns lärande och utveckling organiseras i relation till lek (Pramling m.fl., 2019; Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 7).

Ett spänningsfält med startpunkt i 1930–40-talen rör huruvida kristendomens historiska plats i det svenska samhället ska få avspeglas i skola och barnomsorg i dagens sekulariserade samhälle eller inte. Spänningsfältet mellan kyrkans kulturarv kontra samhällets sekularisering är fortfarande aktuellt även vad gäller musikutövandet i förskola och skola. Enligt ”Läroplan för förskolan, Lpfö 18” (2019) föreskrivs att ”Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell” (Lpfö 18, 2019, s. 5) och i samma läroplan föreläggs att ”några av de vanligaste psalmerna” hör till det centrala innehållet i musik i årskurs 1–3 (Lpfö 18, 2019, s. 58). Dessa formuleringar har under det senaste decenniet och fram till idag skapat en stor debatt, då frågan kring vem som ska få tolkningsföreträde gällande vilka psalmer som kan räknas som de vanligaste inte är klarlagd. Debatten kring huruvida psalmverser där Gud eller Jesus omnämns ska få sjungas under skolavslutningar i skolan eller inte, samt huruvida dessa skolavslutningar traditionsenligt ska få genomföras i kyrkolokaler eller inte, är i skrivande stund fortfarande en pågående debatt i förskola, skola och lärarutbildning.

Ytterligare ett spänningsfält har sin grund i ett antal diskursiva förskjutningar gällande musikpraktiken i skolan. En av de mer betydande förskjutningarna är den reformering i folkskolan där sång utbyttes till musik i Undervisningsplanen från år 1955 (Undervisningsplan, U-55, 1955). Här betonades möjligheten att använda musik som hjälpmedel även i andra ämnen vilket gjorde att ett nytt spänningsfält blev synligt, musik som ett mål eller ett medel. Samma spänningsfält framträder senare även i förskolan. I allmänna råd för förskolans verksamhet från Socialstyrelsen

föreskrivs att ”Skapande verksamhet kan ses som både ett medel och ett mål” (Socialstyrelsen, 1990:98) och musik omnämns här som en av de föreslagna skapande verksamheterna. Spänningsfältet mellan musik som mål eller medel har varit föremål för en intensiv debatt under de senaste decennierna (Ehrlin, 2012; Eisner, 2002; Elsner, 1999, 2000; Ericsson & Lindgren, 2007; Marner & Örtegren, 2003). Marner och Örtegren skriver att den pågående diskussionen handlar om ”huruvida det estetiska ämnet intrinsikalt motiveras inom ämnet och i relation till dess egna mål eller instrumentellt, som ett medel för mål som formuleras utanför ämnet” (Marner & Örtegren, 2003, s. 46). Pramling Samuelsson m.fl. (2008) skriver: ”Självklart kan skapande innehåll utgöra såväl ett mål, något barn ska utveckla ett kunnande om, som ett medel för att uppnå något annat.” men författarna markerar att de ser ”barns kunnande om det estetiska som målet i sig” (Pramling Samuelsson m.fl., 2008, s. 20–21).

Spänningsfältet mellan mål och medel har även beröringspunkter med närliggande spänningsfält, exempelvis det mellan process och produkt (Ericsson & Lindgren, 2007; Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Detta spänningsfält innefattar frågorna kring huruvida det är själva skapandeprocessen som är själva målet i sig, eller om det är slutprodukten av skapandet som bör vara ett mål att sträva mot. En skillnad är att måluppfyllelse i förskolan innebär mål att sträva mot medan måluppfyllelse i skolan innebär mål att uppnå. Oavsett skolform är diskussionen kring den skapande processens eller produktens relevans fortfarande aktuell. Ytterligare ett spänningsfält med beröringspunkter med mål/medel och process/produkt är spänningen mellan praktisk eller teoretisk kunskap (Ehrlin, 2012; Ericsson & Lindgren, 2007) eller mellan estetiska och teoretiska ämnen (Ericsson & Lindgren, 2007; Saar, 2005). Denna kategorisering kan antingen ha att göra med uppdelningen av å ena sidan praktiska ämnen där görandet sägs vara centralt, å andra sidan teoretiska ämnen med konstruktion av teoretisk kunskap som central. Denna uppdelning är dock mer och mer ifrågasatt idag, även om dessa kategoriseringar fortfarande används i utbildningssammanhang (Ericsson & Lindgren, 2007, s. 123).

Avslutningsvis vill jag nämna ett par ytterligare spänningsfält som i allra högsta grad fortfarande är aktuella. Det första som jag vill nämna här, är spänningsfältet mellan pedagogik och musikhantverk. Detta har bäring på läraridentiteten, det vill säga muskläraren som pedagogisk eller

hantverksskicklig. Detta spänningsfält innefattar dels frågan kring hur lärarna positionerar sig eller positioneras, dels de didaktiska frågorna kring musikundervisningens syfte, innehåll och metod. En fråga som har att göra med musikens syfte är frågan kring huruvida musikundervisningen bör ske för sin egen skull eller huruvida musikundervisningen bör betraktas som ett större och mer samhälleligt spörsmål, relaterat till samhälleliga frågor om social tillhörighet eller demokrati (Georgii-Hemming, 2005; Georgii-Hemming & Westvall, 2010a; Swanwick 1999; Westvall, 2007). Diskussioner kring huruvida hantverket eller pedagogiken är det viktigaste i musikpraktiken har därmed tydliga beröringspunkter med det övergripande spänningsfält som nämndes inledningsvis, spänningen mellan musikens vara eller inte vara i verksamheten i barnomsorg och skola. En aspekt av detta spänningsfält är också spänningen mellan musik som ett eget ämne, eller musik som en del i ett större estetiskt ämnesområde. Diskussioner kring estetiska ämnens fortlevnad handlar inte enbart om estetik kontra andra ämnen som benämns som mer teoretiska, utan även om vilka ämnesområden inom det estetiska fältet som ska få störst utrymme. Dans och drama kan exempelvis vara billigare ämnen att driva än musik och bild, vilket gör att det kan uppstå en situation där ämnen som benämns som estetiska även konkurrerar med varandra om utrymmet i barnomsorg och skola (Lindgren & Ericsson, 2011).

Vad gäller de förändringar som har skett i barnomsorg och skola framträder en bild av en praktik där flertalet diskursiva förskjutningar över tid har skapat spänningsfält som har haft stor inverkan på både innehållet och metoderna i verksamheten, därmed även i musikpraktiken. Det som framträder med tydlighet vid en historisk tillbakablick är dock att varierande diskurser böljar fram och tillbaka i relevans och omfång. Olika diskurser får stort utrymme under en period där de blomstrar och ger stor inverkan för att efter hand reduceras när andra tar vid. Vissa diskurser avtar helt medan andra återkommer med förnyad styrka, vilket innebär att musikpraktiken i barnomsorg och skola är starkt avhängig de utbildningspolitiska och samhälleliga vindar som blåser starkast under olika perioder.

Musikaktiviteterna i förskolans musikpraktik har på ett liknande sätt påverkats av de diskursiva förskjutningarna och rört sig från att ha varit en stor del av förskolans verksamhet med ett innehåll som

innefattade sång, instrumentspel, musiklyssning, rytmik och musikbegrepp, till att reduceras till sångstunder eller till ingen musik alls på många förskolor, med hänvisning till att pedagogerna inte tycker sig besitta tillräckliga färdigheter i sång eller instrumentspel för att kunna musicera med barnen. Detta är ett av flera exempel på hur musikens plats i styrdokument och utbildningspraktik har varierat i omfång och utrymme. Diskussionen kring vilken grad av utrymme musik bör få i utbildningspraktiken är därmed fortfarande aktuell.

I de politiska förändringar som har skett gällande utbildning för lärare framträder även här en diskursiv förskjutning från 1800-talets kyrkliga diskurs där gudfruktighet och sedlighet betonas och där de icke utbildade lärarinnorna ändå förväntades vara skickliga i sång och spel, fram till 1900-talets sekulära diskurs som lägger tonvikt på vetenskaplighet och där det krävs förskolepedagogisk utbildning eller lärarutbildning med lärarlegitimation för tillsvidareanställning i förskola eller grundskola. Vad gäller musikpraktiken så har högskolorna till stor del själva fått utforma antalet timmar i musik, vilket gör att omfattningen av musik har varierat kraftigt i olika lärarutbildningar. I 1980-talets lärarutbildning fanns musikämnet med enbart som delmoment i vissa korta kurser medan det i 1990-talets lärarutbildning har reducerats till ett tillval i en kurs.

Även under de senaste decennierna har ett antal reformeringar skett av lärarutbildningen, den föregående genomfördes 2001 och den senaste genomfördes 2011. Dessa reformeringar har även inneburit att lärarutbildningens estetiska verksamhet har genomgått flertalet reformeringar och förändringar. I den lärarutbildningsreform som genomfördes 2001 ingick estetisk kursverksamhet i det allmänna utbildningsområdet för alla lärarstudenter. I den senaste lärarutbildningsreformen som genomfördes 2011 (Prop. 2009/10:89) är den estetiska kursverksamheten inte längre en del av det allmänna utbildningsområdet (vilket i denna proposition skrivs fram som en utbildningsvetenskaplig kärna).

Varierande lärarkategorier har under de senaste decennierna verkat inom estetisk verksamhet i grundskolan. Den första kategorin är lärare som har utbildats i grundskollärarutbildningen med estetisk kursverksamhet som en del i det allmänna utbildningsområdet. Den andra kategorin är lärare som har utbildats med estetisk inriktning i

grundskollärautbildningen och den tredje kategorin är lärare som har utbildats vid de konstnärliga högskolorna. Regeringen formulerar sig på följande sätt i propositionen från 2009: ”Inom utbildningens ram bör även kunna rymmas vissa moment inom de praktiska och estetiska områdena. För att tillgodose behovet av ämneskompetens inom dessa områden anser regeringen att grundlärare med andra inriktningar och relevanta ämneskunskaper ska kunna undervisa i praktiska och estetiska ämnen i förskoleklassen och i årskurs 1–3. Det är också önskvärt att det anordnas kompletterande kurser (se avsnitt 7.8) där blivande lärare i förskoleklassen och årskurs 1–3 ges möjlighet till fördjupning i dessa ämnen.” (Prop. 2009/10:89, s. 19–20). Den nya lärarutbildningens nedtoning av estetisk kursverksamhet innebär därmed att den sistnämnda lärarkategorin, det vill säga lärare som har utbildats vid de konstnärliga högskolorna, nu förväntas verka i grundskolan i högre grad än tidigare (Lindgren & Ericsson, 2013). Frågan är om denna intention har förverkligats i landets grundskolor eller inte. Musikpraktiken i förskola, skola och lärarutbildning kan alltså anses vara ett problematiskt område som inrymmer ett antal spänningsfält.

1.2 PROBLEMFÖRMULERING, SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR

Med utgångspunkt i min profession som lärare och lärarutbildare samt mot bakgrund av de förändringar som de senaste lärarutbildningsreformerna har inneburit för estetisk verksamhet i lärarutbildningen har mitt intresse väckts kring diskursiva förskjutningar och förändringar i lärarutbildningens undervisningspraktiker i musik och kring hur dessa diskurser legitimeras och materialiseras i praktiken. Även om både lärarutbildningen och estetisk verksamhet har beforskats tidigare så menar jag att den estetiska verksamheten med musikinnehåll inom lärarutbildningen fortfarande är ett område där ny utbildningsvetenskaplig kunskap kan och behöver tillföras. Ett kunskapstillskott av forskning inom detta område skulle kunna utgöra en grund för att utvärdera eventuella utvecklingsbara faktorer och bidra till pedagogiska samtal på olika nivåer gällande lärarutbildningens musikverksamhet, för att om möjligt förbättra lärarstudenternas möjligheter att förberedas för sin kommande pedagogiska yrkesverksamhet.

Ovanstående introduktion tecknar en bild av det problemområde som fokuseras i denna avhandling. Att olika utbildningspolitiska beslut har resulterat i reformeringar och diskursiva förskjutningar i styrdokument har givetvis inverkat på utbildningspraktiken i förskola, skola och lärarutbildning. Huruvida estetiska uttrycksformer har fått större eller mindre utrymme beror till stor del på vilka ideologiska strömningar som har tolkningsföreträdare i utbildningspolitiken. Musikpraktiken har därmed fått varierad grad av dignitet och utrymme beroende på hur de olika utbildningspolitiska vindarna har blåst. De spänningsfält som har beskrivits ovan är också till viss del ett resultat av att reformeringarna inte entydigt har rört sig åt samma håll, utan istället gått åt olika håll i olika perioder.

Sammanfattningsvis framträder dels en bild av lärarutbildningens musikpraktik som ett problematiskt område, där diskurser kommer och går. Musikutövande har under vissa perioder ansetts vara en grundläggande färdighet för blivande pedagoger medan betydelsen av musikaliska färdigheter under andra perioder har marginaliserats, reducerats och kritiserats, antingen i retorik eller i praktik. Som en följd av mitt intresse kring diskurser i lärarutbildningen har även intresset växt kring hur musikpraktiken har konstruerats i lärarutbildningens estetiska kursverksamhet, särskilt med utgångspunkt i att musikpraktiken ständigt står inför utmaningen med förändrade förutsättningar. Ingen förändring växer fram kontextlös varför både rötterna till den musikpraktik vi ser idag i lärarutbildningen och det som inte syns och det som är nedtystat, är av intresse för att få perspektiv på verksamheten. Det faktum att de olika spänningsfält som är beskrivna ovan är omnämnda i flertalet pedagogiska och utbildningsvetenskapliga sammanhang har inte minskat behovet av forskning i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik utan snarare förstärkt detta forskningsbehov. De dilemman som har blivit en följd av spänningsfälten är viktiga att synliggöra och diskutera. Ett flertal diskurser och några av ovanstående spänningsfält framträder i tidigare lärarutbildningsforskning med intervjuer som metod (Lindgren & Ericsson, 2012, 2013). Med utgångspunkt i att lärarutbildningsforskning i svensk kontext tidigare har beforskat diskurser med hjälp av intervjuer, och i det faktum att jag inte har identifierat någon studie som har observerat hur diskurser materialiseras i undervisningspraktiken i estetiska

kurser med musikinnehåll i svensk lärarutbildning, menar jag att det här framträder en tydlig kunskapslucka i svensk lärarutbildningsforskning. Utifrån detta faktum växte mitt intresse av att problematisera detta ytterligare genom att observera lärarutbildningspraktikerna, med avsikt att undersöka om och i så fall hur de identifierade spänningsfälten gestaltas i undervisningssituationen.

Syftet med denna studie är att utifrån en kritisk granskning av undervisningspraktikerna i musik i lärarutbildningen riktad mot yngre åldrar, identifiera och problematisera de diskurser som framträder. Genom detta syfte är min avsikt att fylla den kunskapslucka som jag har identifierat och därigenom bidra till en utveckling av området.

Syftet uppnås med hjälp av följande forskningsfrågor:

Forskningsfrågor

- 1 Vilka diskurser materialiseras i lärarutbildningens undervisningspraktiker i musik mot yngre åldrar, hur byggs dessa upp och hur legitimeras de?
- 2 Hur konstrueras undervisningspraktikerna i musik i dessa lärarutbildningskontexter, hur görs musik och hur examineras studenternas kunskaper och färdigheter i musik?
- 3 Vilka dilemman kan identifieras och vilka strategier används för att hantera dessa?

1.3 AVHANDLINGENS DISPOSITION

Denna avhandling är indelad i åtta kapitel. Det första kapitlet har introducerat läsaren i avhandlingens undersökningsområde och det har även beskrivit studiens forskningsfokus. I kapitel 1 redovisades också problemformulering, syfte och forskningsfrågor. I kapitel 2 följer en fördjupad bakgrund av avhandlingens undersökningsområde. Vidare ges i kapitel 3 en översikt av den forskning som kan anses vara av relevans för studien. Kapitel 4 består av en beskrivning av avhandlingens teoretiska ramverk och utgångspunkter. I kapitel 5 beskrivs avhandlingens metod och genomförande, huvudsakliga analytiska begrepp samt en redogörelse för dess tillämpning i studien och i det fjärde kapitlet redovisas även de

etiska överväganden som har gjorts. I kapitel 6 redogörs för studiens resultat och resultatkapitlet är indelat i fyra avsnitt; Att sjunga och spela, Att leka, Att arbeta i grupp, samt Att redovisa, bedömas och examineras. Därefter följer kapitel 7 vilket är avhandlingens diskussionskapitel. I detta kapitel diskuteras resultatet med utgångspunkt i avhandlingens teoretiska ramverk och problematiseras i relation till tidigare forskning. Efter en återblickande reflektion kring studien avslutas avhandlingen med en epilog och förslag till vidare forskning i kapitel 8.

KAPITEL 2

En historisk tillbakablick på svensk utbildningskontext

Min intention med detta kapitel är att ge en bakgrund till forskningsfältet, som jag senare kommer att presentera i kapitel 3. De två första avsnitten (2.1 och 2.2) innefattar därför en redogörelse för framväxten av svensk barnomsorg, förskola och skola. I det tredje och sista avsnittet i detta kapitel (2.3) beskrivs framväxten av svensk förskolläraryrke- och lärarutbildning. I denna historiska återblick på framväxten av nämnda barnomsorgs- och utbildningskontexter beskriver jag också ett antal diskursiva förskjutningar som har skett genom åren i dessa kontexter, i synnerhet gällande musikområdet.

2.1 BARNOMSORGEN OCH FÖRSKOLAN

Avsikten med detta avsnitt är att jag dels ska ge en generell redogörelse för framväxten av barnomsorgen med dess olika reformer i Sverige, från de första småbarnsskolorna till och med dagens förskola, dels ge en mer specifik redogörelse för vilket utrymme estetik och musik har haft i de olika reformerna.

2.1.1 Från småbarnsskolan via barnträdgården...

Den historiska återblicken tar sin startpunkt i småbarnsskolan som inrättades i Sverige år 1836. Småbarnsskolorna syftade till att barn mellan två och sex år skulle skyddas från barnarbete men innefattade också en pedagogisk, moralisk och social verksamhet med sång som återkommande inslag. Carl af Forsell var en huvudaktör för småbarnsskolorna vilka inrättades efter förebilder i industrialismens England, med stor påverkan av både militärväsendet och kyrkan. Det avspeglades även i Forsells styrande handböcker för småbarnsskolan vilka gjorde gällande att barn skulle fostras bland annat genom att sjunga sedelärande sånger. Barnen sjöng ackompanjerade av marschmusik sånger som innefattade varning för lek eller uppmaning till strid, fostrande sånger om kung och fosterland, samt sånger till uppmuntran eller som omväxling till annan undervisning (Vallberg Roth, 2001, 2006, 2019). I första hand sjöngs dock förmedlande sånger om det kristna budskapet, såsom psalmer, hymner, andliga sånger eller lekvisor med religiöst innehåll (Forsell, 1837, Forsell, 1841, Morgens-tern, 1861/1867). Småbarnsskolan karaktäriserades därmed av en kyrklig diskurs med en undervisning och uppfostran byggd på kristendomens etiska och moraliska grundvalar, framträdande även i sångundervisningen.

Den första barnkrubban grundades år 1854 i Sverige med syfte att stödja förvärvsarbetande mödrar. Barnkrubborna, som år 1944 ändrade namn till daghem, var en barnomsorgsform med mer vårdande karaktär än småbarnsskolans undervisande inriktning. I de tidiga barnkrubbornas sångundervisning utökades psalmerna och de andliga sångerna, vilka kompletterades med mer vårdande inslag där barnen fick vara delaktiga i gemensamma rytmik-, sång- och sagostunder. År 1887 inrättades arbetsstugor som drevs ideellt av kyrkan. Verksamheten riktades mot barn till fattiga mödrar och kan ses som föregångare till fritidshemmen. Sång var en del i aftonbönen och vid sidan om de andliga inslagen användes sång både som en stämningshöjare under högtids- och bemerkelsedagar, samt för att höja stämningen och arbetsmoralen under tiden barnen arbetade med hantverk eller skötte andra sysslor i arbetsstugorna (En föreståndarinnas redogörelse för läsåret 1928–1929, ur *Historik 1929 Stiftelsen Västerbotten läns arbetsstugor*, Kvinnohistoriskt museum).

Den så kallade kindergarten grundades i Sverige för första gången år 1896 och blev en föregångare till den svenska förskolan. Kindergarten,

senare benämnd barnträdgård, var en pedagogisk verksamhet för barn och etablerades efter en förebild som inrättades år 1837 i Tyskland. Huvudaktörer i utformandet av de svenska barnträdgårdarna var systrarna Maria och Ellen Moberg som var utbildade vid The Pestalozzi- Froebel Haus i Berlin. De svenska barnträdgårdarnas pedagogik hade sitt ursprung i Friedrich Froebels filosofi där barnets fria lek och vistelse i naturen var dominerande element. Skolvisorna med dess sedelärande, fostrande och moraliska innehåll fick stor betydelse för framväxten av sångerna i barnträdgårdarna och barnstugorna (Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Framträdande i Froebels småbarnspedagogik var även användandet av ramsor, rim, lekfulla sånger och sånglekar där musik och lek smälte samman till en helhet. Froebels tanke om att de minsta barnens lärande har sitt ursprung i sinneserfarenheten (Froebel, 1826/1912) kan härledas till Alexander Gottlieb Baumgartens (Baumgarten, 1750) beteckning på den sinnliga kunskapen, estetik. Denna tanke blev tydlig i de sånglekar och fingerlekar som kombinerade sång och kroppsliga erfarenheter (Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Framträdande under denna period var en estetisk diskurs där sinneserfarenheter, estetik och lek fick stort utrymme, även i sångpraktiken.

Under 1930- och 1940-talen skedde en samhällelig reformering med en påbörjande sekulariseringsprocess. Religionen reducerades medan vetenskap och rationalitet förespråkades i högre grad och sekulariseringen påverkade även sångaktiviteterna i de rådande barnomsorgsformerna. Reformeringen förordades bland andra av Alva Myrdal som pläderade för storbarnkammaren som barnomsorgsform, vilken innefattade både barnkrubban och barnträdgården. Den största delen av dagen i storbarnkammaren skulle nu bestå av fri lek men mellan varven skedde gemensamma aktiviteter i form av rytmik-, sång- och sagostunder. Under 1940- och 1950-talen började rytmikmetoden enligt Emile Jaques-Dalcroze att ta fart i den pedagogiska verksamheten för barn. Det innebar att den tidigare småbarnsskolans andligt sånginriktade verksamhet utökades till en bredare musikverksamhet med sång och sånglekar, musik, rörelse, kroppsövningar och improvisationsövningar (Gustavsson, 2000; Strandberg, 2007). År 1944 reformerades barnkrubborna och blev Daghem, en mer pedagogiskt inriktad barnomsorgsform finansierad genom statsbidrag och med Socialstyrelsen som ansvarig myndighet. Daghemmen blev

föregångare till Leksolan och så småningom Förskolan. Under denna period skedde en diskursiv förskjutning från andlig sång till musikalisk bildning och mer sekulära inslag med vetenskap som utgångspunkt.

2.1.2 ...till förskolan

Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, 1972:27, 1974:42, 1975:67, 1975:94) genomfördes år 1968–1975 och utmynnade år 1975 i Förskolelagen, en lag om en avgiftsfri förskola för alla 6-åringar i varje kommun. Socialstyrelsen gav sedan ut ett antal anvisningar och arbetsplaner skrivna ur ett psykologiskt perspektiv, texter som blev styrande dokument för förskolans verksamhet. Den första av dessa anvisningar, ”Arbetsplan för förskolan 1” (Socialstyrelsen, 1975a) baserades främst på utvecklingspsykologiska teorier av Jean Piaget och E.H. Erikson och förordade ett dialogpedagogiskt förhållningssätt. Musik framhölls som viktigt i förskolan och arbetsplanen innehöll instruktioner för musikaktiviteterna vilka skulle omfatta ljudupplevelser och musiklyssning, instrumentspel och eget musicerande. Det skulle även finnas tillgång till musik på barnens hemspråk (Socialstyrelsen, 1975a, s. 80). Här framträder därmed begrepp såsom musikalisk bildning, gehör och kultur.

I den senaste av ovan nämnda anvisningar, ”Pedagogiskt program för förskolan”, (Socialstyrelsen, 1987) förespråkades att en helhetssyn på barnens uppväxt, sociala vardag och kulturella verklighet (Socialstyrelsen, 1987, s. 9) och barnens personlighetsutveckling, fysiska och sociala utveckling skulle främjas (Socialstyrelsen, 1987, s. 14). Det innebar att den verksamhet som förespråkades skulle erbjuda både kunskapsutvecklande och personlighetsutvecklande aktiviteter.

Innehållet i förskolans verksamhet uppdelades i tre teman; natur, kultur och samhälle (Socialstyrelsen, 1987, s. 26). Kulturdiskursen byggdes upp av en retorik kring barns kulturella miljö, kulturarv eller barns egen kultur (Socialstyrelsen, 1987, s. 30). Barnen skulle få utveckla sitt språk och andra uttrycksmedel såsom ”Språk och litteratur, Bild och form, Sång och musik, Rörelse samt Drama” (Socialstyrelsen, 1987, s. 30). Här framträdde en inriktning mot de uttrycksformer som idag benämns som estetiska. Vidare talades i det pedagogiska programmet om en lekkultur innefattande bland annat lekar, sånger och danslekar. Vuxna kunde leda

dessa lekar men lekarna behövde också ”leva vidare och utvecklas barn emellan som barnens egen lekkultur.” (Socialstyrelsen, 1987, s. 31). Musik framhölls som essentiellt i alla kulturer och det beskrevs som självklart att barn uttrycker känslor genom sång, musik, dans och drama. Det klargjordes även att musikaktiviteterna i förskolan skulle innefatta sång, musik, rytm, musiklyssning av olika musikstilar, musikskapande, rytmik, ramsor, sång- och danslek, spel på rytm- och musikinstrument, enklare musikbegrepp, gemensamt musikutövande, konsertbesök samt samtal om barnens musikupplevelser (Socialstyrelsen, 1987, s. 34–35), vilket gjorde att en inriktning mot musikalisk bildning var framträdande.

I det pedagogiska programmet framträdde även en diskurs kring temaarbete, mer synligt än i barnomsorgens tidigare handböcker och styrdokument. Temaarbete beskrevs som ett centralt arbetssätt utan ämnesgränser, innefattande ”berättelser och sagor, samtal, lek och drama, sång och musik, bild och form.” (Socialstyrelsen, 1987, s. 43–46). I samband med instruktionerna för temaarbetet blev även en individualiseringsdiskurs synlig i formuleringar såsom: ”En individuell anpassning måste göras så att alla barn som berörs av temat kan bli delaktiga utifrån sina förutsättningar och sin mognadsnivå.” (Socialstyrelsen, 1987, s. 45).

Även känslor började få större utrymme i formuleringar såsom: ”Barnen bör få uttrycka, fundera över och samtala om känslor, t ex hur vi uttrycker känslor genom kroppshållning, ansiktsuttryck och röst.” (Socialstyrelsen, 1987, s. 27). Barnen förväntades även kunna känna upptäckarglädje, stolthet, trygghet, samhörighet, rörelseglädje och förväntan. Framskrivningar av känslor relaterades även till aktiviteter såsom sång, musik, danslekar och rytmik genom att dessa beskrevs vara förknippade med ”glädje och gemenskap” (Socialstyrelsen, 1987, s. 34). Det talades om ”lyssnandets nöje”, ”glädjen i att spela och sjunga” och ”det spontana sång- och ljudskapandet” (Socialstyrelsen, 1987, s. 35). Musik förknippades med glädje och spontanitet i det pedagogiska programmet.

En större reformering av förskolans verksamhet skedde år 1991 då Skolöverstyrelsen och länskolnämnderna upphörde, Skolverket inrättades och förskolan fick en egen läroplan, ”Läroplan för förskolan, Lpfö 98” (1998). Läroplanens innehåll känns igen från föregående styrdokument vad gäller exempelvis natur, kultur och samhälle, men i Lpfö 98 beskrivs innehåll och arbetssätt på ett bredare plan under två

huvudrubriker som beskriver förskolans värdegrund och dess mål och riktlinjer (Lpfö 98, 1998, sid. 3). Även om Lpfö 98 betonar att "Förskolans verksamhet skall präglas av en pedagogik, där omvårdnad, omsorg, fostran och lärande bildar en helhet." (Lpfö 98, 1998, sid. 3) reduceras begrepp såsom fostran, omvårdnad och omsorg i både antal nämnda tillfällen och i omfång från 1987 till 1998. Även utvecklingsbegreppet och kunskapsbegreppet reduceras rejält i Lpfö 98 i jämförelse med föregående styrdokument. Personlighetsbegreppet är helt borttaget, identitets-, kultur- och lekbegreppet minskar i omfång och känslor omnämns i Lpfö 98 vid ett tillfälle i samband med lek. Estetikbegreppet minskar också innehållsmässigt i Lpfö 98, där exempelvis bildbegreppet minskar från 151 tillfällen i pedagogiska programmet till 2 tillfällen i Lpfö 98, sångbegreppet minskar från 29 tillfällen till 2 och musikbegreppet minskar från 27 tillfällen till 2. Förskolans innehåll gällande de uttrycksformer som benämns som estetiska komprimeras istället i en formulering: "Att skapa och kommunicera med hjälp av olika uttrycksformer såsom bild, sång och musik, drama, rytmik, dans och rörelse liksom med hjälp av tal- och skriftspråk utgör både innehåll och metod i förskolans strävan att främja barns utveckling och lärande." (Lpfö 98, 1998, sid. 3).

En av de större diskursiva förändringarna i Lpfö 98 är att de specifika musikaktiviteterna och musikbegreppen som fanns framskrivna i "Pedagogiskt program för förskolan" (1987) nu kraftigt reduceras. Sång, musik och dans nämns vid två tillfällen vardera i Lpfö 98 och rytmik vid ett tillfälle, medan alla musikbegrepp såsom rytm, musiklyssning, musikstilar, musikskapande, ramsor, sång- och danslek, spel på rytm- och musikinstrument, enklare musikbegrepp, gemensamt musikutövande, konsertbesök samt samtal om barnens musikupplevelser är helt borttagna i Lpfö 98. Det musikaliska bildningsbegreppet kan därmed sägas lysa med sin frånvaro i denna läroplan även om musikbegreppet omnämns.

Istället börjar nu begreppet lärande att öka och för första gången omnämns begreppet "ett livslångt lärande" (Lpfö 98, 1998, sid. 4). Lpfö 98 fick även några tillägg från och med 2010 där både utveckling och lärande åter ökar (Lpfö 98, 2010) och för första gången omnämns begreppet utbildning i förskolans styrdokument. En allmän lärandediskurs börjar därmed framträda i förskolans styrdokument.

År 2018 utkom ytterligare en reviderad läroplan för förskolan, (Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2018), i vilken både omsorg, lek och kunskap åter expanderar. Även begreppen lärande och utveckling utökas rejält för varje revidering. En större diskursiv förändring framträder då undervisning för första gången nämns i förskolans läroplan (Lpfö 18, 2018). I Lpfö 18 föreskrivs även att undervisningen ska vara "saklig, allsidig och icke-konfessionell" (Lpfö 18, 2018, s. 6). Detta är första gången som ett icke-konfessionellt förhållningssätt omnämns i ett styrdokument för förskolan vilket innebär att den kyrkliga diskursen inte längre finns kvar i svensk förskola från och med år 2018.

Ytterligare en stor förändring på det musikaliska området är att även rytmik är helt borttaget i Lpfö 18. Sång och musik nämns vid två tillfällen vardera medan alla musikbegrepp från det pedagogiska programmet från 1987 (det vill säga rytm, musiklyssning, musikstilar, musikskapande, ramsor, sång- och danslek, spel på rytm- och musikinstrument, enklare musikbegrepp, gemensamt musikutövande, konsertbesök samt samtal om barnens musikupplevelser) fortfarande är borttagna i Lpfö 18. Det musikaliska bildningsbegreppet är därmed fortfarande frånvarande.

Sammantaget kan sägas att det under de tre senaste decennierna sker en markant diskursiv förskjutning från en betoning på utveckling och kunskap, bland annat genom olika uttrycksformer som omnämns i större utsträckning (sång/musik, rytmik, bild/form, drama, rörelse/dans, lek), via erfarenheter av estetiska uttrycksformer, till en betoning på lärande, undervisning och utbildning, bland annat genom olika uttrycksformer som omnämns i mindre utsträckning (sång/musik, bild/form, drama, rörelse/dans, lek- dock inte längre rytmik). För att förtydliga denna diskursiva förskjutning beskrivs nu varje begrepp i antal tillfällen som det omnämns. Den första siffran i varje parentes är hämtad ur Pedagogiskt program för förskolan 1987 medan den andra siffran är hämtad ur Lpfö 18. Begrepp i bokstavsordning som minskat i antal omnämnda tillfällen är: Dans (26/2); Drama (30/2); Form (32/4); Sång (29/2); Kunskap (131/26); Lek (146/42); Musik (27/2); Rytmik (4/0); Rörelse (33/3); Utveckling (262/70). Begrepp i bokstavsordning som ökat i antal omnämnda tillfällen är: Bild (30/42); Lärande (2/47); Utbildning (23/69).

En liknande rörelse beskrivs av Pramling Samuelsson m.fl. (2008, s. 16): "Sammanfattningsvis har alltså estetiken i förskolan sin grund i,

för det första, upplysningstidens idealistiska epistemologi, för det andra, romantikens syn på fostran av barnen – nämligen att de lär genom sinneserfarenhet som att smaka, lukta och känna på världen – och, för det tredje, 1880-talets kvinnoemancipation, när den unga kvinnan ur borgarklassen, som är fostrad att måla, musicera och skriva poesi, börjar arbeta i barnomsorgen.”

2.2 SKOLAN

I kommande avsnitt kommer jag att ge en redogörelse för skolans framväxt med dess olika reformer, från de första småskolorna och folkskolorna till dagens grundskola. Fokus läggs i avsnittet dels på de diskursiva förskjutningar som har skett i dessa kontexter, dels på vilket utrymme som estetik och musik har haft i dessa reformer.

2.2.1 Från folkskolan...

Med kyrkliga förtecken

För att kunna rikta den historiska tillbakablicken mot de statliga och pedagogiska verksamheterna med skolplikt för barn mellan 6 och 12 år, behöver vi backa ett sekel till år 1842 då folkskolorna växte fram i samband med att undervisningsplikten övergick i skolplikt. År 1858 uppdelades folkskolorna i två-åriga småskolor för yngre barn och fyra-åriga folkskolor för äldre barn. Den kyrkliga diskursen var genom kyrkosång och psalmer fortsatt tongivande i både småskolornas och i de tidiga folkskolornas sångundervisning. Från och med slutet av 1870-talet skedde dock en förskjutning gällande sång och musik i den pedagogiska verksamheten för barn i samband med att ”Folkskolans normalplan” (Normalplan, 1878) blev ett styrande dokument för folkskolans verksamhet. Vid sidan av de sedelärande, fostrande, andliga och omsorgsbetonade aspekterna av sång i småbarnsskolorna och barnkrubborna, fick sång ett mer riktat musikaliskt innehåll och en musikalisk bildningsdiskurs började framträda.

Folkskolans normalplan (Normalplan, 1878) var föregångare till grundskolans nutida läroplaner och föreskrev att sångundervisningen skulle bestå av psalmer vid morgonandakten och dagens avslutande

bönestund men i normalplanen betonades även vikten av tonbildning, skalor, tonträfnings- och taktövningar i syfte att barnen skulle få utveckla sina röster och lära sig att sjunga rent. Skolvisornas innehåll gick från andliga sånger och fosterlandssånger via sedelärande och fostrande sånger till folkvisor om natur och årstider (Netterstad, 1982; Pramling Samuelsson m.fl., 2008). Från 1890-talet och runt sekelskiftet fick sedan de så kallade barnvisorna en bred spridning i skolorna.

Sång i folkskolan användes också ”till omvexling och uppmuntran” i andra ämnen än sång (Normalplan, 1878, 1889, 1900). I de reviderade normalplanerna klargjordes att syftet med sångundervisningen var att barnen skulle utveckla sina röster och sitt gehör, samt förberedas för deltagande i den svenska mässan. I revideringen från år 1900 påbjöds koral- och liturgisk sång varje vecka (Normalplan, 1900, s. 48) och 1905 utgavs en gemensam sångbok i Sverige, *Sjung svenska folk! Sångbok för skola och samhälle* (utgiven av Samfundet för unison sång och Musiklärarnas Riksförbund). I både 1878 års normalplan och i den reviderade versionen från år 1900 framträder därmed dels de andliga inslagen men även tilltagande inslag av musikalisk bildning.

Förskjutningen mot ett musikaliskt bildningsinnehåll framträder ännu tydligare år 1919 då småskolan och folkskolan bildade en gemensam skolform för klasserna 1–6 och blev föregångare till dagens grundskola. Undervisningsplanen för denna skolform (Undervisningsplan, 1919) innefattade detaljerade föreskrifter för sångundervisningens mål och innehåll, där psalmsång förordades under kristendomslektioner och dagliga morgonböner medan sånglekar förespråkades i hembygds- och gymnastikundervisning. Utöver de tonbildningsövningar och taktövningar som förordades i normalplanen från 1900, inbegreps i 1919 års undervisningsplan även rytmövningar, taktering, noter, gehoövnningar, röstvård samt en samlad skatt av melodier; psalmsånger, sånger ingående i den svenska mässan, hembygdssånger och fosterlandssånger. 1943 skrevs 20 stamsånger in i läroplanen som obligatoriska moment i sångundervisningen. Även om dessa sånger togs bort ur läroplanen 1969, var de en del av vissa skolors sångrepertoar ytterligare ett par decennier.

Målet för sångundervisningen var att ”väcka håg för sång samt sinne för tonkonsten, att bilda rösten och det musikaliska gehöret samt att tillföra barnen ett förråd av sånger och psalmer att sjunga inom och utom skolan.”

(Undervisningsplan, 1919). Den stämningshöjande funktionen skrevs fram även här och avslutades med att sång kan ge ”större intresse, ökad livaktighet eller en högre stämning åt skolarbetet.” (Undervisningsplan, 1919).

Undervisningsplanen gjorde gällande att om något barn ”på grund av bristande gehör inverkar störande på sången” skulle barnet istället för att själv sjunga ”åhöra de andra barnens sång samt deltaga i sådana övningar, som icke kräva musikaliskt gehör.” (Undervisningsplan, 1919). Här framställs bristande gehör som något som inverkar negativt på sångförmågan samtidigt som lyssnandet, att ”åhöra”, framställs som en förutsättning för utveckling av sångfärdighet. Huruvida barnen tilläts att delta i aktiviteterna i sång eller inte blev därmed avhängigt en viss nivå av musikalisk färdighet, varvid en skiljelinje framträdde mellan barn med ”bristande gehör” och barn med ”musikaliskt gehör”. Läraren förväntades då och då undersöka huruvida barnets gehör ”vunnit en sådan utveckling att det kan få sjunga tillsammans med kamraterna.” (Undervisningsplan, 1919). Relationen mellan ett musikaliskt gehör och färdigheter i sång betonades inte tidigare på detta sätt, vilket gör att även gehörsbegreppet framträder inom diskursen kring musikalisk bildning, med påtagliga konsekvenser för folkskolans sångpraktik. Större krav skulle dock ställas på de mer försigkomna eleverna (Undervisningsplan, 1919, s. 122–123).

Mål, medel och grupparbete

En diskursiv vändning med stor betydelse för sångundervisningen framträdde i 1955 års reformering då ämnet sång breddades och utbyttes till ämnet musik, vilket innebar att musik framställs som ett mål i sig. I 1955 års undervisningsplan (Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955, U-55, 1955) betonades musikens sociala värde och en personlig musikupplevelse relaterad till känslor. Musiklyssning var en del av kursinnehållet upp till tredje klass. Betoningen låg på att eleverna skulle få utveckla sitt intresse för musik, sina musikaliska anlag och kunskaper samt att de skulle få bekantas med ”god musik” (Undervisningsplan, U-55, 1955). Psalmer stod inte längre med i målbeskrivningen för musik, dock fanns psalmsång med i de allmänna beskrivningarna för ett flertal andra ämnen. Från och med denna reformering började elevernas kunskaper i musik att betygsättas i både andra och tredje klass.

Audiovisuella hjälpmedel såsom grammofoon, magnetofon och ljudfilm föreslogs som hjälpmedel i musikundervisningen och skolan skulle nu förmedla kontakt med musiklivet utanför skolan. Här startade den era då frivillig undervisning i körsång eller instrumentalmusik tilläts att anordnas under skoltid. Kontrasterande mot 1919 års betoning på gehör var att i anvisningarna för musik i 1955 års undervisningsplan fastställdes att svagheter i vissa ämnesmoment i musik kunde kompenseras av styrkor i andra moment, vilket gjorde att en kompensatorisk diskurs framträdde.

I tidigare undervisningsplaner förordades sång som omväxling och uppmuntran under andra lärotimmar. I 1955 års undervisningsplan förespråkades musik även som hjälpmedel i andra ämnen; kyrkans historia kunde levandegöras med andlig musik från en viss epok, geografi kunde illustreras med hjälp av folksånger och det engelska språket kunde utvecklas när barnen fick sjunga engelska sånger. Musik framställs som medel för att utveckla andra ämnesområden. Både diskursen kring musik som något roligt och omväxlande och diskursen kring musik som medel och som "hjälpgumma" åt undervisning i andra ämnen är centrala även i dagens skola (Lindgren, 2006). Även uppfattningen att naturvetenskap, matematik och språk är de mest nödvändiga kunskaperna att utveckla i skolan är framträdande i dagens skola (Pramling Samuelsson m.fl., 2008).

I Kungl. Maj:ts kungörelse den 4 juni 1954 (nr 570, s. 8, 16) som blev en del av 1955 års undervisningsplan (Undervisningsplan, U-55, 1955) framhölls en ny arbetsform, grupparbetet, inom vilket de "svagare" eleverna kunde få hjälp av de "duktiga" eleverna (Undervisningsplan, U-55, 1955; Kungl. Maj:ts kungörelse den 4 juni 1954, nr 570, s. 18, 22, i U-55). Här framhölls även gruppundervisning som arbetsform, vilken ansågs öka möjligheterna till individualisering av skolarbetet. Individualiseringen framhölls särskilt i musik eftersom elevernas begåvning i musik ansågs variera. Sång kunde exempelvis inövas i mindre grupper där vissa sånger transponerades för att tillgodose de barn som sjöng med ett avvikande tonomfång (Undervisningsplan, 1955; Kungl. Maj:ts kungörelse den 4 juni 1954, nr 570 s. 17, i U-55). Grupparbete är en arbetsform som sedan dess införande på 1950-talet kan ses som förgivettagen i både skola och lärarutbildning.

År 1955 fastställdes även *Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola* av Kungliga Skolöverstyrelsen för läsåret 1955/1958 (Skolöverstyrelsen, 1955). I målbeskrivningen för

musik i enhetsskolan, föregångaren till grundskolan, betonas den personliga musikupplevelsen, aktivt musicerande och musiklyssning medan innehållet i de musikaliska elementen för lågstadiet förordas vara: Sång, Rörelse, Instrument, Lyssnande och Skapande (Skolöverstyrelsen, 1955, s. 85). Här beskrivs också att ”På lågstadiet ägnas särskild uppmärksamhet åt ett naturligt sätt att sjunga samt åt röstens vård och tonens klang.” (Skolöverstyrelsen, 1955, s. 87).

2.2.2 ...till grundskolan

Känslor, personlighet och konstnärliga uttryck

Styrdokumentet för skolan bytte år 1962 namn från Undervisningsplan till ”Läroplan för grundskolan, Lgr-62” (1962), som inledningsvis betonar att slutmålet för skolans verksamhet är ”individens utveckling till en självständig personlighet” (Lgr-62, 1962, s. 32). I de nya anvisningarna för musik betonades att musik, rytmik, rörelsesånger och lekvisor kunde bidra till frigörelse och personlighetsutveckling (Lgr-62, 1962, s. 302). En diskurs som än idag i samband med musikutövning är ett återkommande inslag i skola och lärarutbildning är den personlighetsutvecklande diskursen, vilken byggs upp genom retoriken kring musikens inneboende förmåga att i positiv riktning utveckla elevers och studenters personlighet och sociala kompetens (Lindgren & Ericsson, 2013; Lgr-62, 1962). Även grupparbete och individualisering fanns kvar som begrepp i Lgr-62 och är än idag framträdande i skolan.

Även i Lgr-62 föreskrevs att eleverna i lågstadiet skulle ha betyg i ämnet musik. Musik omnämndes här både som ett ämne, som ett eget tillvalsämne och som en del i ett estetiskt specialämne med musik, rytmik och dramatik (de två sistnämnda dock enbart för högstadiet). Därmed gjorde estetikbegreppet återigen sitt intåg men utifrån en ämnesmässigt bredare synvinkel än i barnträdgårdarnas estetikdiskurs. Estetisk fostran ingick i den grundläggande bildningen för de små barnen och skulle bidra till barnens utveckling och kulturorientering i alla ämnen och en estetisk ämnesdiskurs framträder.

I målbeskrivningen för musikämnet i lågstadiet betonades personlig musikupplevelse, instrumentspel, sång, skapande, aktivt musicerande,

musiklyssning, melodiskt och rytmiskt gestaltande, rörelse, melodi-läsning och gehörsutbildning. Gehörsbegreppet från Undervisningsplanen år 1919 blev åter synligt. Ett lustfyllt skapande skulle bidra till elevens personlighetsutveckling och självförtroende (Lgr-62, 1962, s. 293). Musikundervisningen skulle också innefatta lekbetonade och glädjefyllda aktiviteter vilka ansågs ha ”stor betydelse för skolarbetet och skolprestationen.” (Lgr-62, 1962, s. 295). Den lustbetonade leken blev därmed framträdande i läroplanen för barn i lågstadiet. Även det självständiga grupparbetet lyftes fram som arbetsform (Lgr-62, 1962, s. 45). och vad gällde grupparbete för barn i de yngre åldrarna betonades att det borde ske i samband med ”lek och annan spontan sysselsättning” (Lgr-62, 1962, s. 54). vilket gjorde att leken framträder också i samband med grupparbete. Även i Lgr-62 fick individualiseringen stort utrymme inom grupparbetet samtidigt som betydelsen av gemenskap genom grupparbete betonades.

En tydlig förändring från föregående undervisningsplan är att nu omnämns känslöstämningar på ett annat sätt än tidigare i anvisningarna för musik. I U-55 omnämndes vid enbart ett tillfälle ordet ”sångglädje” (Undervisningsplan, U-55, 1955, s. 134). I Lgr-62 omnämns däremot en rad positivt laddade känslor i samband med musikutövande, och det tidigare nämnda känslobegreppet framträder i texten. En diskurs relaterad till känslor byggs upp av en retorik innefattande uttryck kring barnens ”spontana glädje”, ”musikaliska verksamhetslust”, ”lust att frambringa ljud” och så vidare. Barnen skulle genom rytmisk rörelse få uppleva ”frigörelse och utveckling” och genom instrumentspel få ”upptäcka sammusicerandets tjusning” där spel kan få ”väcka en längtan” hos barnen att delta i musicerandet. Barnen skulle genom musik få uppleva ”glädje” och ”entusiasm” och för att utveckla gehöret behövde barnen få känna ”trygghet” och vara ”avspända och frimodiga”. ”Glädje” skrevs även fram som en förutsättning för ”framgång i tonbildningsarbetet” (Lgr-62, 1962, s. 298). Läroplanen gjorde även gällande att det inte torde vara skadligt för barnen att sjunga en visa som sångtekniskt är något för svår, om det bara är en sång som gör att ”alla älskar att gnola den”. Slutligen påpekades att om eleverna var glada, fick de bättre tonbildning i sång: ”Där eleverna med glädje går till sånglektionen, finns de bästa förutsättningar för framgång i tonbildningsarbetet.” (Lgr-62, 1962, s. 298).

I Lgr-62 skrevs en till synes divergerande diskurs fram, en disciplineringsdiskurs, vilken byggs upp med en retorik kring hur barn i ett gott syfte kunde disciplineras med hjälp av goda rörelsevanor eller gemensamt instrumentspel. Disciplin och självdisciplin omnämns på ett flertal ställen i Lgr-62. Disciplineringsdiskursen kan å ena sidan ses som en motdiskurs mot känslodiskursen i och med att disciplin inte alltid förknippas med positiva känslor, men å andra sidan omnämns disciplin på ett flertal ställen i läroplanen just i samband med positiva ordalag (Lgr-62, 1962, s. 300–302).

År 1969 reviderades återigen läroplanen för grundskolan, (Läroplan för grundskolan, Lgr-69, 1969) och i dess mål och riktlinjer lades stort fokus på individuell och social utveckling. Den personlighetsutvecklande diskursen tilltar i denna läroplan som dock gör gällande att det är av underordnad betydelse inom vilket ämne som personlighetsutvecklingen sker (Lgr-69, 1969, s. 293). I föregående läroplan påtalades att teoretiska arbetsmoment i skolan behöver varieras med estetiska och att all estetisk fostran syftar till att eleven ska få uppleva ”konstnärliga kvaliteter” (Lgr-62, 1962, s. 293). I Lgr-69 talas istället om ”konstnärliga uttrycksformer” såsom bild, miljö, litteratur, teater, musik och rörelse (Lgr-69, 1969, s. 206). Eleven skulle få bekanta sig med konstnärliga verksamhetsområden och konstnärliga uttrycksmedel, samt få kunskap om konstnärliga grundbegrepp och tekniska förfaringssätt inom konstnärlig verksamhet. Vid sidan av den estetiska ämnesdiskursen i Lgr-69 framträdde därmed även en konstnärlig ämnesdiskurs.

I Lgr-69 återfinns gehörsbegreppet, nu med betoning på lyssning, det inre lyssnandet och förmågan att ”tänka musik” (Lgr-69, 1969, s. 147). Betoningen på lek reduceras till en tredjedel och känslobegreppet är fortfarande framträdande även om den positivt laddade retoriken i samband med musik mildras i denna revidering. Slutligen görs fortfarande kopplingen mellan glada elever och goda studieresultat: ”Där eleverna med glädje går till undervisningen, finns de bästa förutsättningarna för framgång i röstvårdsarbetet.” (Lgr-69, 1969, s. 147). Disciplineringsdiskursen i Lgr-62 är helt borttagen i samband med musikämnet i Lgr-69.

Kritik, musikalisk bildning och kultur

I 1980 års revidering av läroplanen, "Läroplan för grundskolan, Lgr 80, Allmän del: mål och riktlinjer: kursplaner: timplaner" (1980), finns de personlighetsutvecklande aspekterna relaterade till musik kvar (Lgr 80, 1980, s. 26,108). Grupparbete och individualisering finns kvar men nu infinner sig i musikämnet även en kritisk diskurs inom vilken eleverna uppmanas att granska musikens roll och musikutbudets styrande krafter (Lgr 80, 1980, s. 108). Musikalisk bildning är också framträdande och i syftesbeskrivningen för musikämnet läggs betoning på musikintresse, musikalisk förmåga, musikens olika uttrycksmedel och olika musikarter, samt olika kulturers och epokers musikstilar (Lgr 80, 1980, s. 108). Syftet uppnås genom att eleverna i lågstadiet får arbeta med tre huvudteman: Att musicera tillsammans, Att skapa musik, Musiken i samhället och världen (Lgr 80, 1980, s. 109–112). Eleverna får arbeta med rörelse och dans, melodi och text, stämning och ljud, tillverkning av och spel på musikinstrument, medvetandegöras om musik i samhället genom musiklyssning samt sjunga sånger och psalmer. Begreppet gehör nämns vid ett tillfälle i samband med musikundervisningen för lågstadiet (Lgr 80, 1980, s. 109). men undervisningen uppmanas att innefatta flertalet gehörrelaterade övningar vilket betyder att gehördiskursen fortfarande kan sägas vara framträdande i Lgr 80. Lekdiskursen finns kvar, men vare sig det konstnärliga begreppet, estetikbegreppet eller det estetiska ämnesbegreppet är synliga i samband med musik i Lgr 80 (även om den sistnämnda framträder i bildämnet).

Ytterligare en tydlig förskjutning sker i Lgr 80 i och med att känslodiskursen inte längre är synlig i kursplanen för musik i lågstadiet. Däremot ökar kulturbegreppet markant och en ny diskurs framträder som innefattar kultur. I de allmänna målen och riktlinjerna beskrivs skolan som ett "kulturcentrum" och det talas om "kulturyttringar", "kulturevenemang", "kulturområden" och "kulturarbetare" (Lgr 80, 1980, s. 29). I Lgr-69 omnämns inte kultur någonstans i kursplanen för musik, men i Lgr 80 betonas redan i den inledande motiveringen för musikämnet att eleverna ska få kunskap om olika "kulturers och epokers musikstilar" och olika "kulturtraditioner" (Lgr 80, 1980, s. 108).

Lek, känslor och sekularisering

En större reformering sker i nästa reviderade läroplan ”Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94” (1994) genom att den från år 1994 skulle gälla för både det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Föregående läroplans metodiska anvisningar gällande grupparbete är borttagna och av begreppet individualiseringsprocess syns intet i Lpo 94. I de allmänna målen och riktlinjerna i Lpo 94 reduceras omfattningen av kulturbegreppet något medan betoningen ligger på skapande arbete, lek och fysisk aktivitet, samt på kritisk granskning, kommunikation och problemlösning. Särskilt lek betonas som en nödvändig aktivitet i lågstadiet och intellektuella, praktiska, sinnliga och estetiska aspekter ska uppmärksammas i skolarbetet (Lpo 94, 1994, s. 6). Nu synliggörs åter en betoning på känslor (vilken varit frånvarande i föregående läroplan). Här betonas att eleverna ska få ”utveckla olika uttrycksformer och uppleva känslor och stämningar” samt att ”Drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form skall vara inslag i skolans verksamhet.” (Lpo 94, 1994, s. 7). I det inledande kapitlet syns spår av ett flertal tidigare nämnda begrepp och diskurser, såsom lek-, estetik- och känslobegreppet, det estetiska ämnesbegreppet och den kritiska diskursen.

I denna läroplan sker dock en reformerande diskursiv förskjutning från en genomgående kyrklig diskurs som, om än i olika former, har varit framträdande i styrdokumentet för svensk barnomsorg och skola sedan 1836. Den sekulariseringsprocess som började framträda under 1930- och 1940-talet når nu sin kulmen då det för första gången görs gällande i läroplanens texter om skolans värdegrund att ”Undervisningen i skolan ska vara icke-konfessionell” (Lpo 94, 1994, s. 5). I den text som föregår denna formulering fastslås att förmedlingen av skolans värdegrund ska vara ”I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism” (Lpo 94, 1994, s. 5). Denna formulering har varit omstridd i olika utbildningspolitiska motioner, diskussioner och beslut. Såsom den här formuleras lägger den dock i första hand betoningen på de etiska aspekterna. Genom denna retorik styrs den kyrkliga diskursen från sin tongivande plats i svensk barnomsorg och skolverksamhet och blir en tystad diskurs med förlorad dignitet i styrdokumentet. Istället betonas

nu betydelsen av förmåga till kritisk granskning, argumentation och problemlösning, varvid den vetenskapliga diskursens retorik åter gör sitt intåg i läroplanen för grundskolan och ökar i omfattning i Lpo 94.

Kursplanen för musik klargör att musiken ska bidra till elevernas personliga och sociala utveckling genom ”musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande” (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 36). Kulturdiskursen är fortfarande framträdande och byggs upp genom en retorik där kultur på olika sätt har en tongivande roll, såsom: ”Genom sin kulturbärande och kulturskapande roll kan musikundervisningen befärja den kulturella miljön i skolan och den musikaliska bildningen i samhället.” (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 36). Här börjar även medieteknikens inträde i skolan att påtalas och musikundervisningen relateras till kunskaps- och informationssamhällets utveckling. Grupparbete som metod är inte längre synlig i Lpo 94, vare sig i de allmänna målen och riktlinjerna eller i kursplanen i musik. Det enda som skulle kunna relateras till grupparbete är att det står i kursplanen att eleverna ska kunna musicera gemensamt.

Vetenskap, digitalisering och könsmönster

År 2011 ersattes Lpo 94 av den till dags dato senaste läroplanen, ”Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11” (2011), som utkom i en sjätte upplaga år 2019 och gäller för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11, 2019). Läroplanens inledande del gällande skolans värdegrund och uppdrag är till stora delar lik den föregående och gäller för alla ovanstående skolformer, såsom de övergripande målen och riktlinjerna. Den vetenskapliga och den kritiska diskursen är tydligt framskrivna i riktlinjerna medan lek-, kultur- estetik- och i viss mån även känslobegreppet är framträdande både i läroplanens riktlinjer och i kursplanen för musik. Den kyrkliga diskursen är fortfarande osynlig förutom att kursplanen gör gällande att eleverna ska sjunga några av de vanligaste psalmerna.

I texten kring syfte och centralt innehåll för förskoleklassen framträder ett flertal tidigare nämnda diskurser, såsom estetikdiskursen, den kritiska diskursen och lekdiskursen. I syftesbeskrivningen för musik, vilken gäller både förskoleklass och grundskola, sammanfattas musikundervisningens innehåll i nedanstående tre

punkter: ”spela och sjunga i olika musikaliska former och genrer”, ”skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer” samt ”analysera och samtala om musikens uttryck i olika sociala, kulturella och historiska sammanhang” (Lgr11, 2011, s. 157) och även musikalisk bildning ges en framträdande plats i Lgr11.

År 2017 reviderades denna läroplan för att förtydliga förfarandet kring elevernas utveckling av digital kompetens i ett samhälle med ökad digitalisering (Lgr11, 2017) vilket gör att digitaliseringsbegreppet framträder. En diskurs kring digitalisering byggs upp av en retorik kring utvecklingen av ”digitala verktyg”, ”digital teknik” och kring utvecklingen av ett kritiskt förhållningssätt till denna teknik, det vill säga utvecklingen av ”digital kompetens” (Lgr11, 2017, s. 8, 12). I kursplanen för musik står också framskrivet att eleverna ska få utveckla kunskaper i ”digitala verktyg” (Lgr11, 2017, s. 157).

I Lgr 80 stod skrivet att ”könsrollsfrågor” och ”frågor kring sexualitet och samlevnad” skulle diskuteras (Lgr 80, 1980, s. 61) i skolan. I Lpo-94 avsmalnas den tidigare och mer bredare beskrivningen att diskutera könsrollsfrågor och blir mer styrande. Nu föreskriver läroplanen att det i skolans värdegrund och uppdrag ingår att ”motverka traditionella könsmonster” (Lpo 94, 1994, s. 6). År 2018 reviderades Lgr11 i syfte att förtydliga skolans uppdrag att främja jämställdhet och motverka könsmonster. Skolan ska enligt denna femte upplaga av Lgr11 utveckla elevernas förmåga att ”kritiskt granska könsmonster” (Lgr11, 2018, s. 7) medan det av läraren förväntas att denne ska ha förmåga att både kunna synliggöra och diskutera med eleverna hur könsmonster ”kan begränsa egna livsval och livsvillkor” (Lgr11, 2018, s. 11). Denna diskurs på framfart kan utifrån läroplanens retorik benämnas som en könsmonsterdiskurs.

2.3 LÄRARUTBILDNINGEN

Min intention med kapitlets avslutande avsnitt är dels att redogöra för framväxten av svensk förskolläro- och lärarutbildning och den estetiska verksamhetens plats i utbildningen och dess reformer, dels att redogöra för vilka krav gällande musikalisk bildning som genom åren har ställts på pedagoger som har arbetat med sång och musik i svensk barnomsorg och skola. Slutligen belyser jag de två senaste lärarutbildningsreformerna, de

diskursiva förskjutningar som har skett i dessa reformer och vad de har inneburit för den estetiska verksamheten och för musikverksamheten i svensk lärarutbildning.

2.3.1 Från småbarnslärlarinna till förskollärare

En glad, gudfruktig och utbildad småbarnslärlarinna

Denna historiska tillbakablick tar sin början hos lärarinnorna i småbarnsskolorna under 1800-talet. Det krävdes ingen formell utbildning för att undervisa vid småbarnsskolorna. I Forsells handbok klargjordes dock att det av en lärlarinna fordrades att hon var gudfruktig och kunnig i alla ämnen i småbarnsskolan, vilket innefattade även ämnet sång. Lärlarinnan skulle enligt handboken även besitta en ovanlig skicklighet för att kunna undervisa barnen (Forsell, 1841). År 1861 utkom Lina Morgensterns handbok för lärarinnorna vid småbarnsskolorna (Morgenstern, 1861). Denna handbok blev vid sidan av Forsells handböcker också ett betydande styrdokument för lärarinnorna i småbarnsskolan och beskrev de karaktärsdrag som småbarnslärlarinnorna skulle besitta. Vid sidan av att de var gudfruktiga skulle de ha ett glatt sinne och samtidigt vara självbehärskad och beslutsamma. En likhet mellan småbarnsskolornas och de tidiga barnkrubbarnas verksamhet var att ingen av dessa verksamheter hade några krav på att pedagogerna skulle vara formellt utbildade. Inledningsvis krävdes inte heller någon formell utbildning för pedagogerna som ledde verksamheten i arbetsstugorna, vilka till stor del drevs som en ideell verksamhet av kyrkan.

En pedagogisk, sekulär och utbildad pedagog

Under 1900-talets början skedde en reformering gällande utbildning för lärarinnorna i den tidiga barnomsorgen. Denna reformering kan sägas ta sin startpunkt i och med att Maria Moberg dels år 1899 öppnade en kindergården i sitt hem i Norrköping, dels år 1904 inrättade en avgiftsfri folkkindergården för arbetarklassens barn. På initiativ av Maria Moberg och hennes syster invigdes sedan Froebelinstitutet år 1909, en utbildning för barnträdgårdsledarinnorna, som lärarna vid barnträdgårdarna

benämndes (Froebelföreningen i Norrköping, Norrköpings stadsarkiv, Riksarkivet). Även om utbildningen för barnträdgårdsledarinnorna startade redan i det första decenniet av 1900-talet, dröjde det till år 1935 innan ett seminarium inrättades med syfte att utbilda barnkrubbarnas så kallade småbarnsfostrarinnor, vilket reducerade den fattigvårdstämpel som varit karaktäristisk för de tidiga barnkrubbarna. Detta blev åter startskottet för en mer pedagogiskt inriktad verksamhet och år 1944 ändrade barnkrubbarna namn till daghem. Under 1930- och 1940-talen tog kommunerna över ansvaret för arbetsstugorna som tidigare drevs av kyrkan. Nu började även kommunerna att utbilda pedagoger för att de skulle kunna hjälpa arbetsstugornas barn med sina läxor. Pedagogerna skulle även kunna leka med barnen när det fanns tid för det i arbetsstugorna. Musikverksamheten, som under 1940- och 1950-talen började innefatta inslag av rytmikmetoder enligt Dalcroze, skulle nu utformas under utbildade rytmikpedagogers ledning medan de andliga inslagen utbyttes mot sekulära inslag bottnade i vetenskap (Gustavsson, 2000; Strandberg, 2007).

*En barncentrerad, utvecklingspsykologisk och omsorgsfull
förskollärare*

I samband med att barnkrubbarna år 1944 började kallas daghem, förändrades även yrkestitlarna i takt med barnomsorgens reformeringar. I Socialstyrelsens anvisningar kallades barnomsorgens pedagoger från mitten av 1940-talet till 1960-talet för allt från barnträdgårdslärarinna, småbarnsfostrarinna och föreståndarinna till barnskötare och förskollärare. År 1946 inrättades en anstalt för utbildning av förskollärare, förskoleseminariet, vilket var en realitet till och med 1976. Fler seminarier inrättades i Sverige och i dessa förskoleseminarier utbildades de blivande förskollärarna dels ur ett teoretiskt perspektiv med anknytning till psykologisk forskning, dels ur ett praktiskt omsorgsperspektiv.

När Förskolelagen år 1975 realiserades som en följd av Barnstugeutredningen (SOU 1972:26, 1972:27, 1974:42, 1975:67, 1975:94) var genomgången förskolläraryrket eller barnskötaryrket enligt arbetsplanen ett krav för anställning i förskola. Det var dock eftersträvanvärt att även assistenter och medhjälpare kunde engageras i förskolans verksamhet (Socialstyrelsen 1975a, s. 98). År 1975 fanns ca 8200 förskollärare med

förskolläraryt utbildning och ca 6000 barnskötare med barnskötaryt utbildning (Socialstyrelsen 1975a, s. 12) men i arbetsplanen framhölls också betydelsen av ett närmande mellan förskolläraryt och lågstadieläraryt utbildningen. De skillnader i utbildningarna som omnämns är att den barncentrerade och utvecklingspsykologiskt inriktade förskolläraryt utbildningen betonar personlighetsutveckling, medan den kunskapsinriktade lågstadieläraryt utbildningen betonar en lärarstyrd pedagogik. Trots dessa skillnader framhölls i arbetsplanen från 1975 betydelsen av en fördjupad samverkan mellan utbildningarna (Socialstyrelsen 1975a, s. 142–144).

En högskoleutbildad, teoretisk och praktisk förskolläraryt

En större förändring för blivande förskolläraryt skedde i samband med 1977 års högskolereform då förskoleseminariet inte längre var en realitet, utan utbildningarna för blivande förskolläraryt och fritidspedagoger istället uppgick i högskolan. 1968 års Barnstugeutrednings betänkande, Utbildning i samspel (SOU 1975:67) innefattade tankegångar om utbildning av förskolans och fritidshemmens personal. En utbildning i samverkan och samspel som tog sin utgångspunkt i de blivande förskollärarytarnas egna erfarenheter, var huvudsakliga ingredienser i betänkandet. Teoretiska och praktiska moment skulle integreras i de problemorienterade studierna i utbildningen som skulle innefatta 1) kommunikation, 2) omvärldsorientering och 3) pedagogik.

Det pedagogiska programmet som var förskolans styrdokument från år 1987 klargjorde att förskolans verksamhet skulle präglas av ”en helhetsyn på barnens uppväxtsituation och utveckling, förmedla demokratiska värderingar och utveckla en medveten pedagogik som utgår från barnens sociala och kulturella verklighet” (Socialstyrelsen, 1987, s. 9). Utvecklingsbegreppet var en stor del av detta styrdokument och omnämndes vid 262 tillfällen, så även kunskapsbegreppet som omnämndes vid 131 tillfällen. Här hänvisades till personalens yrkesskicklighet vad gällde utformningen av en verksamhet med utgångspunkt i deras kunskaper om teorier kring barns utveckling. Verksamheten skulle präglas av en miljö inom vilken barnens kunskapsutveckling och personlighetsutveckling kunde främjas.

Vad gäller krav på personalen fanns tydliga instruktioner: ”Förskolans verksamhet bör ledas av förskolepedagogiskt utbildad personal med

såväl teoretisk som praktisk kompetens.” (Socialstyrelsen, 1987, s. 72). Personalens kunskaper och erfarenheter beskrevs som den viktigaste tillgången för verksamheten. I det pedagogiska programmet fanns flersidiga anvisningar om hur personalen skulle arbeta på ett sätt som ”leder till inläring och utveckling för alla barn i gruppen” (Socialstyrelsen, 1987, s. 52) och personalen förväntades också kunna tillse att barnen fick uppleva glädje i förskolan. Känslobegreppet framträdde även i formuleringar såsom att personalen förväntades kunna känna arbetsglädje, engagemang och yrkesstolthet (Socialstyrelsen, 1987). Förskollärarytbildningen vid högskolan gavs under åren 1977–2001 och utbildningen skulle nu bygga på vetenskaplig grund. Sedan 2001 ges förskollärarytbildningen som en egen inriktning och som en del i lärarutbildningen vid högskola/universitet.

En vetenskaplig, demokratisk och läroplansstyrd förskollärare

De uttalade krav på personalen som omnämns i Lpfö 98 i tillägget från 2010 är något utökade (Lpfö 98, 2010). Att personalen bör kunna samspela med barnen och skapa förtroende hos föräldrarna är omnämnt i båda versionerna av läroplanen. I den senare versionen från 2010 finns dock utökade krav just för förskollärarna, vilka inte omnämns alls i (Lpfö 98, 1998). För förskollärarna gäller nu specifikt i den reviderade versionen från 2010 att de ska ansvara för samverkan med personalen i förskoleklass, skola och fritidshem, samt för att barnens lärande dokumenteras och analyseras (Lpfö 98, 2010, s. 14). De ska även ansvara för att arbetet styrs av läroplanens mål, för att barnens behov respekteras och tillgodoses genom ett demokratiskt arbetssätt, för att utveckla normer för arbetet, för att barnen får inflytande över verksamhetens innehåll och arbetssätt, samt för samverkan med föräldrarna och hemmet (Lpfö 98, 2010, s. 8, 12, 13). Det finns även ett avsnitt med tio punkter som gäller förskollärarens ansvar för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen ”ges förutsättningar för utveckling och lärande” (Lpfö 98, 2010, s. 11). I dessa riktlinjer omnämns förskollärarens ansvar för att stimulera barnens utveckling i språk och kommunikation, matematik, naturvetenskap och teknik, samt barnens motorik. Det finns dock ingen punkt i dessa riktlinjer som anger förskollärarens ansvar för att stimulera barnens utveckling inom någon estetisk uttrycksform. Däremot står skrivet i riktlinjerna för arbetslaget att de ska ansvara för att ge barn

möjlighet att ”utveckla sin förmåga att kommunicera, dokumentera och förmedla upplevelser, erfarenheter, idéer och tankegångar med hjälp av [...] estetiska och andra uttrycksformer.” (Lpfö 98, 2010, s. 11).

Utöver de ansvarsområden som kommer an på förskollärarna i Lpfö 98, reviderad 2010, beskrivs några ytterligare ansvarsområden i nästa läroplan, Lpfö 18 (2018). I texten kring förskolans uppdrag betonas att undervisningen syftar till lärande och utveckling hos barnen samt att ”Riktlinjerna anger förskollärares ansvar för att undervisningen bedrivs i enlighet med målen i läroplanen.” (Lpfö 18, 2018, s. 12). Här finns också ett eget avsnitt vad gäller förskollärares ansvar i undervisningen. Nu betonas att förskollärarna ska ”ansvara för det pedagogiska innehållet i undervisningen och för att det målinriktade arbetet främjar barns utveckling och lärande” (Lpfö 18, 2018, s. 7), ”aktivt inkludera ett jämställdhetsperspektiv” (Lpfö 18, 2018, s. 12) samt tillgodose att barnen får ”använda digitala verktyg på ett sätt som stimulerar utveckling och lärande” (Lpfö 18, 2018, s. 15). Arbetslagets ansvar för att barnen ska få kommunicera och förmedla upplevelser med hjälp av estetiska uttrycksformer är nu borttaget. Nu står enbart att detta ska ske ”med hjälp av olika uttrycksformer” (Lpfö 18, 2018, s. 15). Värt att notera är att det i Lpfö 18 betonas att ”Utbildningen ska ge barnen möjlighet att uppleva, gestalta och kommunicera genom olika estetiska uttrycksformer som bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans” (Lpfö 18, 2018, s. 9) men att ansvaret för att barnen ska få kommunicera genom estetiska uttrycksformer nu är fråntaget både personalen i arbetslaget och de enskilda förskollärarna. Det innebär att det inte längre finns någon person eller grupp bland förskolans personal som anses vara ansvariga för att barnen får kommunicera genom estetiska uttrycksformer.

2.3.2 Lärarutbildningens framväxt

Ett folkskoleseminarium i en kyrklig diskurs

I det Kungliga Majestätets Folkskolestadga från år 1842 föreskrevs att Domkapitlet i varje Stiftsstad skulle anordna ett seminarium där blivande lärare i folkskolan skulle utbildas. Diskussioner pågick kring huruvida även statsmakten, och inte enbart kyrkan, skulle få inflytande över

folkskollärarytbildningen, eftersom staten ansågs som ytterst ansvarig för utbildningen. Det fanns inga antagningskrav vad gäller vare sig musikkunskaper eller musikfärdigheter för de blivande folkskollärarna. I seminariet fick de blivande lärarna exempelvis undervisning i fyrstämig kyrkosång som en förberedelse inför sin lärargärning i folkskolan (SFS 1842:19, § 5). De som erhållit godkända betyg från seminariet kunde sedan arbeta som folkskollärare. I Folkskolestadgan föreskrevs att: ”Wid folk-skole-lärares antagande fästes i första rummet afseende å deras gudsfuktan och sedliga wandel.” (SFS 1842:19, § 6) och det föreskrevs även att de färdigutbildade folkskollärarna efter genomgången seminarium skulle ha erhållit skicklighet att undervisa barnen i Lilla Katekesen, den bibliska historien och i kyrkosång, vilket exemplifierar hur de kyrkliga inslagen inledningsvis var framträdande både i folkskolorna i allmänhet och i sångundervisningen i synnerhet. År 1859 fick även kvinnorna tillträde till seminariet vilket inte var fallet i de tidigare seminarierna.

År 1937 var antagningskravet för folkskollärarytbildningen real-examen och 1938 höjdes kraven även för blivande småskollärare, av vilka det nu också krävdes realexamen eller motsvarande (Emanuelson, 1990). I seminariet fick de blivande småskol- och folkskollärarna undervisning i alla ämnen, även de estetiska. I musik fick de arbeta med tonbildningsövningar och sjunga koraler och sånger ur den svenska mässan. De fick även kännedom om liturgisk kyrkomusik och kyrkotonararter. Pianoundervisning och spel på orgelharmonium eller pedalorgel var även en del av seminariets innehåll, liksom flerstämig sång. Här är den kyrkliga diskursen en mycket framträdande diskurs i seminariernas verksamhet.

Seminarieelevernas bristande förkunskaper i musik

Det fanns inga särskilda antagningskrav gällande musik eller krav på tidigare musikaliska kunskaper, färdigheter eller examina för tillträde till seminarierna. 1946 års skolkommissions betänkande (SOU 1948:27) gjorde dessutom gällande att musikämnet var det ämne som var sämst tillgodosett i seminarieundervisningen för enhetsskolan. I detta dokument, som kan ses som en förkommentar till 1947 års musikutredning (SOU 1954:2), problematiseras musikämnet i seminarieundervisningen och den brist på antagningskrav på förkunskaper i musik som gällde för de

blivande småskol- och folkskollärarna vid antagningen till seminariet. I kommentaren betonas att eftersom undervisningen i musik kommer att skötas av klassläraren, vilken bara i sällsynta fall kommer att ha någon annan musikutbildning utöver den som erhållits vid lärarhögskolan, kommer lärarhögskolornas musikundervisning att vara fundamental för hela landets musikkultur. ”Med förvåning har utredningen erfarit att kraven på musikkunskap för inträde i seminarium icke ens motsvarar kursen för andra skolåret. I allmänhet torde för närvarande de gällande kursplanerna icke kunna följas på grund av de katastrofalt låga kunskapsmått varmed seminarieeleverna börja sina studier i musik. Den begränsade tid som i seminarieundervisningen står till buds för musik måste upptas av inlärandet av musikens enklaste elementa. Detta hindrar avsevärt förberedelserna för själva lärareuppgiften. För att lärareutbildningen i större grad än hittills ska kunna inrymma praktiska övningar är en höjning av inträdesfordringarna obetingat nödvändig.” (SOU 1948:27, s. 545–546).

I anvisningarna för musik i 1955 års undervisningsplan fastställdes att svagheter i vissa ämnesmoment i musik kunde kompenseras av styrkor i andra moment, vilket innebar att den kompensatoriska diskursen blev framträdande och inverkade även på lärarnas arbete. I anvisningarna ålades visserligen lärarna att ägna särskild omtanke åt de barn som hade bristande gehör och de barn som inte sjöng rent, men inte främst med utgångspunkt i att barnen skulle utveckla sitt gehör och sin musikaliska förmåga, utan uttryckligen utifrån det faktum att dessa elever ibland bedömdes som omusikaliska. Kompensationstänkandet speglade sig därför även i betygssättningen där svaghet i vissa moment, såsom exempelvis gehör, kunde kompenseras av styrkor i andra moment så att eleven kunde erhålla ett godkänt betyg; ”Gehörssvaghet bör således inte i och för sig utgöra hinder för godkänt betyg i musik.” (Undervisningsplan, U-55, 1955)

Musik i folkskoleseminariets undervisningsplan och i grundskolans läroplan

År 1961 utkom ”Undervisningsplaner för folkskoleseminarierna” (Skolöverstyrelsen, 1961). Dessa planer skulle vara kompatibla med kommande års läroplan för grundskolan vilken utkom 1962 (Lgr-62, 1962). I folkskoleseminariets undervisningsplan var inga större skillnader framskrivna

gällande musikundervisningen, i jämförelse med den föregående undervisningsplanen, ”Stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna av den 18 juni 1937: med författningsändringar intill den 1 januari 1947 jämte översikt över folkskoleseminarierna” (1947). En skillnad är dock att stamsångerna omnämns i undervisningsplanen från 1961 men inte i planen från 1937. I det som betecknas som ”Allmänna kursmoment” ingick musikämnets moment såsom musikbegrepp och tonbildnings- och andningsövningar. I ”Sång” ingick koraler, sånger ur den svenska mässan, stamsångerna och övningar för dynamik och nyansering. I ”Musikkunskap” ingick allt från musikhistoria till musikanalys och harmonisering och i ”Metodik” ingick metodiska musikövningar och praktiska moment. Den starka kopplingen till kyrkomusiken finns fortfarande kvar, vilket synliggör att den kyrkliga diskursen fortfarande är stark även 1961. Vad gäller lågstadielärares musikundervisning betonades i läroplanen för grundskolan att ”Lärares uppgift på lågstadiet blir i främsta rummet att skapa goda lyssnarvanor och på så sätt förbereda det musiklyssnande som skall ge barnen en positiv attityd till musik...” (Lgr-62, 1962, s. 301). Studentexamen eller gymnasiekompetens var nu antagningskravet för blivande lärare vid lärarutbildningen.

I grundskolans läroplan återfinns ett flertal sidor som ingående diskuterar elevens och lärarens relationella förhållande och samspel, vilka krav som ställs på pedagogerna i allmänhet och vilken utbildning som lärarna bör besitta (Lgr-62, 1962, s. 31–35). ”Vid sidan av ingående fackkunskaper måste en lärare ha en god teoretisk och praktisk utbildning i pedagogik och metodik.” (Lgr-62, 1962, s. 34). Vad gäller de krav som ställs på pedagogerna i musikundervisningen så genomsystras också de av känslodiskursen och positivt laddade ord. Läraren förväntas kunna sjunga med ”inlevelse” och ”engagemang” och skapa ”lockande” övningstillfällen. En förutsättning för att barnen ska kunna sjunga med en ”mjuk och vackert klingande sångton” är att läraren kan skapa ”trivsel och avspänning” för eleverna och ”inspirera” eleverna till musikskapande. Lärarna anmodas även att erbjuda stödundervisning för de elever som beskrivs som ”gehörssvaga” och anvisningarna gällande denna stödundervisning avslutas med: ”För ett gott resultat krävs ett eggande och fantasifullt arbetssätt, humor och tålmod.” Läroplanen gör även gällande att läraren i samband med instrumentspel ”noggrant

organiserar sitt arbete” och ”ger tydliga anvisningar och klar ledning” (Lgr-62, 1962, s. 297–300).

Vad gäller de krav som ställs på läraren föreskrivs värdet av en uppdaterad metodik i de allmänna riktlinjerna i nästa läroplan, Lgr-69: ”Det är av utomordentlig betydelse, att läraren ständigt är i takt med utvecklingen såväl på den allmänna undervisningsmetodikens som på ämnesmetodikens område...” (Lgr-69, 1969, s. 15). Gällande kraven på lärarna i musikundervisningen finns också en del förändringar i Lgr-69. De positivt laddade känslorelaterade ord som genomsyrade beskrivningen av de krav som ställdes på lärarna i föregående läroplan mildras och är till stor del borttagna i den reviderade versionen, såsom exempelvis att läraren bör kunna ”inspirera”, sjunga med ”inlevelse”, ha ett ”eggande och fantasifullt arbetssätt” eller undervisa med ”humor och tålmod” (Lgr-62, 1962, s. 297–300). Dock betonas fortfarande betydelsen av att läraren kan skapa en positiv arbetsmiljö, att läraren bör vara medveten om att dennes egen tal- och sångröst påverkar klassens klang samt att lärarens objektivitet är av betydelse, exempelvis gällande repertoarval (Lgr-69, 1969, s. 147–149).

Lärarytbildningens anpassning till grundskolans verksamhet och krav på de blivande lärarna

År 1965 utkom 1960-års lärarytbildningssakkunniga med två betänkanden gällande lärarytbildningen (SOU 1965:25; SOU 1965:29). Dessa skulle förbereda lärarytbildningarna för en bättre anpassning till grundskolans verksamhet. De sakkunniga förordade inträdesprov i musik men det förslaget gick inte igenom. Dessa betänkanden blev dock startskottet till en ny lärarytbildning.

År 1971 utkom ”Utbildningsplan för klasslärarlinjer vid lärarhögskola”, (Skolöverstyrelsen, 1971). Denna utbildningsplan reviderades både 1974 och 1975. Studiemomenten känns till stor del igen sedan tidigare, men de blivande lärarna ska nu exempelvis få undervisning i melodispel på blockflöjt och piano. Dock finns inga krav på tvåhändig pianospel, även om det föreslås som önskvärt. Här betonas att begreppen musikalisk kontra omusikalisk inte längre bör användas. År 1978 utkom ett betänkande gällande lärarytbildningen (SOU 1978) vilket bottnade i

1974 års lärarutbildningsutredning (LUT-74). Här beskrivs bakgrunden till beteckningar såsom praktiskt-estetiska ämnen och övningsämnen, till vilka musik hörde (SOU 1978, s. 86). Eftersom högskolorna fick stor frihet i utformningen av lärarutbildningen varierade även antalet timmar i musik kraftigt i olika lärarutbildningar.

I grundskolans läroplan från år 1980 föreskrivs i de allmänna målen och riktlinjerna att läraren måste vinnlägga sig om saklighet och allsidighet samt arbeta aktivt för att eleverna ska arbeta kritiskt och ställa frågor (Lgr 80, 1980, s. 32,48). Flera krav som uttrycks i Lgr 80 är att elevaktiva arbetssätt tillämpas, att ensidig katederundervisning utesluts och att undervisningen präglas av individualisering gällande både intresse, tidsram och studiesätt. Läraren förväntas också skaffa sig överblick över hela utbildningens innehåll i grundskolan.

1980-talets lärarutbildning blev mer resultat- och prestationsinriktad än tidigare (Lindgren & Ericsson, 2013) och var till stor del kopplad till grundskolans utbildning, medan musik finns med som kortare delmoment i korta kurser vilket försvårar en tydlig progression inom musikämnets. Kulturbegreppet var en stor del av innehållet i ett antal olika moment. Vänder vi blicken mot 1990-talets lärarutbildning ser vi att i grundskollärarutbildningen (från och med 1988/1989) finns musik med som ett tillval i en kurs. Efter genomgången kurs fick lärarna behörighet att undervisa i musik. Musik med inslag av sång, och datoranvändning, var återkommande inslag i dessa kurser.

En förändring i retoriken gällande de krav som ställs på lärarna är att läroplanen inte längre betonar undervisningsskicklighet som i de första handböckerna, utan att läraren ska vara kapabel att ”diskutera det svenska samhällets värdegrund”, ”diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem”, ”förebygga och motverka alla former av kränkande behandling”, ”utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen”, samt ”samarbeta med hemmen i elevernas fostran och därvid klargöra skolans normer och regler som en grund för arbetet och för samarbete.” (Lpo 94, 1994, s. 9). Här framträder en större förändring vad gäller tidigare uttryckta krav på lärarens undervisningsskicklighet. Nu betonas istället lärarens förmåga att kunna diskutera samhällets värdegrund, förebygga kränkande behandling och utveckla regler för samvaro, samt lärarens förmåga att samarbeta med övrig skolpersonal och med hemmen.

Under 1990-talet präglades styrningen av lärarutbildningen också av en marknadsorientering, vilket medförde större valfrihet för de blivande lärarna vad gällde deras kunskapsmässiga profilering (Krantz, 2009).

I den senaste läroplansreformen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11, reviderad 2019) framskrivs gällande förväntade krav på läraren, att denne nu ska ”ta hänsyn till varje enskild elevs behov”, ”stärka elevernas vilja att lära”, ”ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa”, ge ”särskilt stöd till elever som har svårigheter” och ”samverka med andra lärare”, men även kunna ”organisera och genomföra arbetet så att eleven får använda digitala verktyg på ett sätt som främjar kunskapsutveckling” (Lgr11, 2019, s. 13). Digitaliseringen framstår här som en viktig del i lärarnas uppdrag och i elevers kunskapsutveckling.

2.3.3 De två senaste lärarutbildningsreformerna och estetikkens plats

En förnyad lärarutbildning

De senaste decennierna har den svenska lärarutbildningen varit föremål för ett antal reformeringar och förändringar i utvecklingssyfte. Den föregående lärarutbildningsreformen, vilken genomfördes 2001, byggde på regeringens proposition från år 1999 (Prop. 1999/2000:135). I denna proposition ges förslag på en ny struktur för lärarutbildningen med en gemensam lärarexamen som tar sin utgångspunkt i tre utbildningsområden: ett allmänt utbildningsområde vilket innefattar de moment som lärarstudenterna har gemensamt, ett ämnesinriktat utbildningsområde vilket anger profilen för den aktuella lärarexamen samt ett specialiserat utbildningsområde inom vilket varje lärarstudent kan fördjupa sina tidigare studier inom sina specialiserade områden. I propositionen betonas det livslånga lärandet och att det vid varje lärosäte som erbjuder lärarutbildning ska inrättas ett organ vars uppgift är att ansvara för både grundutbildning och forskning vid det aktuella lärosätet.

Tre huvudsakliga utgångspunkter skrivs fram i propositionen som grund för den föreslagna förnyelsen inom lärarutbildningen. Den första utgångspunkten är att vi lever i ett samhälle i omvandling och att det föränderliga kunskapsområdet kräver allt högre grad av kunskaper och

kompetens hos samhällsmedborgarna. Utbildning beskrivs som grunden till välfärd, vilket gör lärarutbildningen till en viktig plattform på den politiska arenan. I framskrivningen av det föränderliga kunskapssamhället nämns också ytterligare aspekter, såsom att samhället förändras till ett informationssamhälle vilket kräver ett större mått av ett kritiskt förhållningssätt, samt att samhället förändras till ett mångkulturellt samhälle vilket kräver större grad av respekt och förståelse. Även globaliseringen, den tekniska utvecklingen och den ökande segregationen mellan fattiga och rika, skrivs, tillsammans med de växande miljöproblemen och större krav på ekologisk uthållighet, fram som delar av det föränderliga kunskapssamhället. Dessa aspekter utgör i propositionen den första legitimeringsgrunden för en förnyad lärarutbildning, beredd att möta de allt snabbare samhällsförändringarna.

Förändringarna i såväl förskola som skola och vuxenutbildning samt kravet på kvalitet är den andra utgångspunkten som skrivs fram som grund för den förnyade lärarutbildningen, och det betonas att det krävs välutbildade lärare för att kvalitet ska kunna uppnås i utbildningarna. Decentraliseringen av utbildningarna har inneburit att högre krav ställs på professionalitet, dels på kommunernas utvecklingsarbete, dels på skolledarna och dels på lärarna. Vikten av att lärare kan samarbeta på lika villkor över gränserna för förskola, skola och vuxenutbildning skrivs fram som en förutsättning för att ett livslångt lärande ska komma till stånd. Skolväsendets utveckling kräver en förnyad och förändrad lärarroll och därmed ställs större krav på en förnyad och förändrad lärarutbildning. Dessa aspekter utgör i propositionen den andra legitimeringsgrunden för en förnyad lärarutbildning, beredd att möta de allt större kraven på kvalitet i utbildningsväsendet och det leder även fram till den tredje utgångspunkten som skrivs fram som grund för den förnyade lärarutbildningen.

Det förändrade läraruppdraget är den tredje utgångspunkten i propositionen. Beteckningen syftar på att de ständiga och snabba samhällsförändringarna kräver att lärarna själva är beredda på att utveckla sina kompetenser i det livslånga lärandet. Här betonas dock inte enbart det föränderliga kunskapssamhället som styrande för utbildningsväsendet utan även det motsatta, det vill säga att utbildningsväsendet i sig är en starkt samhällsförändrande kraft och att lärarna därmed har en viktig

roll i att människors kunskaper och färdigheter kan utvecklas. Samhällets värdegrund som bottnar i alla människors lika värde skrivs fram som det huvudsakliga fundamentet för pedagogisk yrkesverksamhet. Därmed krävs professionella lärare som hos barn och elever kan förankra värdegrunden om människors lika värde och vikten av ett demokratiskt samhälle. Läraren beskrivs i denna proposition som en handledare vars uppdrag är att göra eleverna delaktiga, snarare än en lärare som ensidigt är styrande i undervisningen. Decentraliseringen av utbildningarna har även inneburit att högre krav ställs på lärarutbildningarna och på en gemensam yrkesidentitet hos lärare inriktade mot olika åldersgrupper. Dessa aspekter utgör i propositionen den tredje legitimeringsgrunden för en förnyad lärarutbildning, beredd att möta de allt större kraven på lärarnas livslånga kompetensutveckling.

Sammanfattningsvis kan sägas att ovan nämnda utgångspunkter för en ny lärarutbildning i propositionen inför 2001 års lärarutbildningsreform bottnar i en framskrivning av kunskapssamhällets förändringar på tre nivåer: förändringar i samhället, förändringar i utbildningsväsendet samt förändringar i läraruppdraget. Utifrån ovan nämnda utgångspunkter beskrivs sedan motiven för den nya lärarutbildningen. Här nämns decentraliseringen av skolan, mål- och resultatstyrning, kritik mot lärarutbildningen i tidigare utvärderingar, kravet på förnyad kompetens hos lärare, att lärarutbildningen ska vila på vetenskaplig grund och att antalet forskarutbildade lärare ska öka inom lärarutbildningen. Allt för att lärarutbildningen ska kunna bidra till det livslånga lärandet.

Bäst i klassen – en ny lärarutbildning

Den senaste lärarutbildningsreformen, vilken genomfördes 2011 (det vill säga tio år efter genomförandet av föregående reform), bygger på regeringens proposition från år 2009 (Prop. 2009/10:89). I denna proposition ges återigen förslag på en ny struktur för lärarutbildningen, vilket innebär att den gemensamma lärarexamen som var ett resultat av den föregående lärarutbildningsreformen istället ska delas upp i fyra olika examina: förskollärarexamen, grundlärarexamen, ämneslärarexamen samt yrkeslärarexamen. I denna proposition föreslås vidare att det tidigare kravet på ett organ med ansvar för både grundutbildning och

forskning vid de lärosäten som utfärdar lärarexamen, ska utgå. Även i denna proposition skrivs ett antal huvudsakliga utgångspunkter fram som grund för den föreslagna förnyelsen inom lärarutbildningen.

Den första utgångspunkten som här skrivs fram är vissa elevers bristande måluppfyllelse. Texten tar avstamp i skolväsendets utmaningar i och med att en fjärdedel av eleverna i grundskolan, vid tidpunkten när propositionen skrevs, inte hade uppnått målen i alla ämnen. Vidare beskrivs att en tiondel av eleverna i grundskolan inte nådde behörighet till gymnasieskolan samt att en tredjedel av eleverna i gymnasieskolan inte nådde behörighet till högskolan. Om eleverna ska kunna fördjupa sina kunskaper så att de når målen, krävs lärare i skolan som har kompetens för att kunna stötta eleverna i sitt fortsatta lärande. Det innebär i sin tur att det behöver finnas lärarutbildningar där blivande lärare kan utbildas så att de kan stötta de elever som inte når målen. Att en andel av eleverna i grundskolan och gymnasiet inte har uppnått målen i alla ämnen, att en andel av dem inte har nått behörighet för vidare studier samt att kraven i och med det ökar på lärarna, skrivs därmed fram som den första legitimeringsgrunden för en förnyad lärarutbildning. Detta i syfte att förbereda de blivande lärarna för de utmaningar som skolväsendet står inför i och med den bristande måluppfyllelsen hos vissa elever i skolan.

Det föränderliga samhället är den andra utgångspunkten som skrivs fram för en ny lärarutbildning och denna utgångspunkt känns igen från den föregående propositionen ”En förnyad lärarutbildning” (Prop. 1999/2000:135). I den senare propositionen ”Bäst i klassen – en ny lärarutbildning” (Prop. 2009/10:89) beskrivs hur samhället blivit alltmer mångfacetterat med en ökad social, kulturell och språklig mångfald, vilket innebär att kraven ökar på kvalitet i utbildningsväsendet gällande sociala, ekonomiska, kulturella och miljömässiga aspekter. Detta medför även att kraven på kompetens hos lärarna och förskollärarna ytterligare ökar. Att skolan ska medverka till förändring av beteendemönster hos kommande generationer skrivs fram som en av de viktigaste utgångspunkterna för en ny lärarutbildning i denna proposition. Denna utgångspunkt medför att om kraven på kompetens hos lärarna och förskollärarna ökar så ökar även kraven på lärarutbildningarna för att de ska kunna möta upp skolornas och förskolornas ökade kompetensbehov. Det föränderliga samhället och det förändrade läraruppdraget, vilket är en följd av ett

samhälle i förvandling, samt de ökade kraven på lärarnas och förskollärarnas livslånga kompetensutveckling skrivs därmed fram som den andra legitimeringsgrunden för en förnyad lärarutbildning.

De innehållsmässiga och strukturella kvalitetsbrister i lärarutbildningen som har påtalats i olika granskningar är den tredje utgångspunkten för en förnyad lärarutbildning som skrivs fram i propositionen. I texten framgår att det krävs en förnyelse av lärarutbildningen för att regeringen ska kunna garantera att den innehållsmässiga och strukturella utformningen i lärarutbildningen har en hög kvalitet. Dessa aspekter utgör i propositionen den tredje legitimeringsgrunden för en förnyad lärarutbildning, beredd att möta utbildningsväsendets allt högre krav på kvalitet.

Estetikens plats i de två senaste lärarutbildningsreformerna

I den lärarutbildning som blev resultatet av lärarutbildningsreformen som genomfördes år 2001 ingick, som tidigare nämnts, estetisk kursverksamhet i det allmänna utbildningsområdet för alla lärarstudenter inom alla kategorier. Här framträder en diskursiv förskjutning mot estetiska perspektiv i jämförelse med tidigare lärarutbildningsreformer som inte betonade det estetiska lika starkt i allmänpedagogiskt sammanhang. De estetiska kunskaperna och uttrycksformerna betonades som viktiga för samtliga lärarstudenter att ta del av och omtalades i samma stycke som kulturella uttrycksformer. ”Flera myndigheter, högskolor och organisationer betonar att estetiska kunskaper är viktiga och föreslår bl.a. att lärarstudenter får kunskaper om kulturpolitikens områden och lär sig att hantera kulturella uttrycksformer och att dessa uttrycksformer integreras i det allmänna området.” (Prop. 1999/2000:135, s. 85). Den nuvarande lärarutbildningen har sitt ursprung i lärarutbildningsreformen som genomfördes 2011. Efter denna reformering ingår den estetiska kursverksamheten inte längre i den gemensamma delen av det allmänna utbildningsområdet, nu betecknat utbildningsvetenskaplig kärna (Prop. 2009/10:89). I propositionen betonas att regeringens bedömning är att kompetenser inom det estetiska området är viktiga för lärarstudenterna att utveckla, inte enbart för dess egenvärde utan också med utgångspunkt i att det estetiska området kan stärka kunskapsutvecklingen i andra ämnen. I denna lärarutbildningsreform är dock den estetiska kursverksamheten som tidigare bedrevs inom ramen

2. En historisk tillbakablick på svensk utbildningskontext

för det allmänna utbildningsområdet borttagen och lärarstudenterna får istället välja mellan att fördjupa sina ämneskunskaper i naturorienterande ämnen och teknik, samhällsorienterande ämnen eller något eller några estetiska ämnen. De blivande grundskollärarna med inriktning mot yngre åldrar har inte heller samma möjlighet efter denna lärarutbildningsreform, att välja kurser med estetiskt innehåll. Det estetiska området har därmed tonats ned i denna lärarutbildningsreform i jämförelse med den förra.

Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

I detta kapitel kommer jag att presentera forskning med relevans för föreliggande avhandlings syfte och forskningsfokus, lärarutbildningens estetiska verksamhet, eftersom en dylik contextualisering av denna studie är nödvändig för förståelsen av dess resultat. I detta kapitel gör jag dock inga anspråk på att kartlägga ett helt utbildningsvetenskapligt forskningsfält relaterat till lärarutbildning eller estetisk verksamhet eftersom det skulle bli alltför omfattande. I syfte att lägga en bakgrund till avhandlingens empiriska studie redogör jag istället för de studier som jag anser vara relevanta, med utgångspunkt i dessa studiers huvudsakliga forskningsområden. Kapitlet inrymmer därmed en beskrivning av forskningsläget främst med utgångspunkt i studiernas fokus och forskningsresultat. I den största delen av kapitlet kommer företrädesvis forskning som belyser musikområdet att fokuseras. Dessa studier kan på olika sätt relateras till avhandlingens forskningsresultat, vilket jag på olika sätt kommer att diskutera och belysa i avhandlingens diskussionskapitel.

Jag har valt att inte enbart diskutera forskning som är genomförd i lärarutbildningskontext, utan kommer även att diskutera några studier som är gjorda i andra utbildningskontexter såsom förskola och skola. Forskningen visar att liknande teman tas upp i både lärarutbildningsforskning och skolforskning, där många gemensamma nämnare kan skönjas och ett flertal liknande frågeställningar undersöks. Exempelvis

lyfts frågeställningar kring den estetiska verksamhetens legitimitet i förskola, skola och lärarutbildning, olika frågor kring yrkesidentitet eller frågor kring lärarstudenters eller yrkesutövande förskollärares och lärares självförtroende inför att undervisa i estetiska ämnen. I föreliggande kapitel presenteras därför studier från olika utbildningskontexter som ändå kan anses ha relevans för avhandlingens syfte och forskningsfokus.

Tidigare forskning i den estetiska verksamheten i svensk lärarutbildning har till stor del bestått av forskning vid ämneslärarutbildningen eller vid den allmänna lärarutbildningen med inriktning mot äldre åldrar. Även internationellt har lärarutbildningars estetiska fält beforskats på olika sätt genom åren, och slutligen har även det estetiska fältet i gymnasium, grundskola och förskola studerats både internationellt och i svensk kontext de senaste decennierna. Forskning i den allmänna lärarutbildningens musikpraktik med inriktning mot yngre åldrar har dock beforskats i mindre omfattning och förefaller vara ett forskningsfält som fortfarande är i behov av ytterligare problematisering i svensk kontext. I de studier som har gjorts i denna kontext har exempelvis fokusgruppsintervjuer, djupintervjuer och studier av politiska dokument använts (Lindgren & Ericsson, 2011, 2012, 2013), men jag har inte identifierat någon studie som har observerat musikundervisningspraktiken i den svenska lärarutbildningen med inriktning mot yngre åldrar. De diskurser som materialiseras och den undervisningspraktik som konstrueras i den diskursiva och sociala praktik som musikpraktiken kan beskrivas som, är därmed i behov av en mer fördjupad problematisering utifrån empiriskt underlag från undervisningssituationer.

3.1 KAMPEN OM DEN ESTETISKA VERKSAMHETENS IDENTITET OCH LEGITIMITET

Med utgångspunkt i en forskningsstudie i den allmänna lärarutbildningens estetiska verksamhet med inriktning mot grundskola och förskola under 2008–2011, diskuterar Lindgren och Ericsson (2013) vilka diskurser som framträder i intervjuer med aktörer i dessa kontexter samt hur den estetiska verksamheten i lärarutbildningen legitimeras av lärarutbildare och studenter vid tio svenska lärosäten. Denna studie är särskilt relevant i relation till syftet i min avhandling, det vill säga att problematisera de diskurser och konstruktioner som framträder i

fältstudier av lärarutbildningens undervisningspraktiker i musik. Resultatet i nämnda studie (Lindgren & Ericsson, 2013) visar att det i lärarutbildningarna råder en akademisk diskurs där teori och akademisk kunskap premieras tillsammans med produktion av och reflektion kring text, en terapeutisk diskurs inom vilken lärarstudenternas personliga utveckling fokuseras och där lärarnas egen trygghet i sig själva framförs som en förutsättning för att kunna undervisa, samt ytterligare en diskurs inom vilken begreppet kvalitet karaktäriseras av att vara subjektivt och relativt. Inom denna diskurs artikuleras exempelvis bristande ämneskunskaper som pedagogiska verktyg. Vad gäller frågan kring hur den estetiska verksamheten i lärarutbildningen legitimeras, framträder i studien fyra legitimeringsstrategier (Lindgren & Ericsson, 2013:17):

- Estetisk verksamhet som kommunikativ kompetens
- Estetisk verksamhet som praktiska färdigheter
- Estetisk verksamhet som terapi och personlig utveckling
- Estetisk verksamhet som relativisering av kvalitet

Den förstnämnda kategorin innebär att praktiskt musicerande har övergått till didaktiska samtal om musik och om studenternas lärandeprocess i ämnet, medan den andra kategorin innefattar det praktiska görandet eller musicerandet. I den tredje kategorin betonas de blivande lärarnas personliga utveckling till att bli trygga i sin läraridentitet, medan den sistnämnda kategorin i korthet kan sägas innefatta en diskurs som exempelvis betonar att även lärare med bristande ämneskunskaper ska våga uttrycka sig i musik. Denna diskurs artikuleras utifrån en retorik som har sin grund i uppfattningen att när lärarstudenterna trots bristande ämneskunskaper ändå vågar uttrycka sig med musik när de är färdiga med sin utbildning, så skapas en miljö där även barnen vågar uttrycka sig med musik. Med hjälp av innehållet i dessa kategorier legitimeras den estetiska verksamheten, enligt Lindgren och Ericsson, av de intervjuade aktörerna i lärarutbildningen. Några frågor som kan inställa sig med utgångspunkt i denna studie är frågor kring vilka faktorer som ligger till grund för att den estetiska verksamheten behöver legitimeras i lärarutbildningen, huruvida andra förskolepedagogiska områden eller skolämnen också omfattas av ett liknande legitimeringsbehov samt frågor kring huruvida liknande legitimeringsstrategier och diskurser som identifieras i studien även är framträdande i andra internationella eller nationella studier.

3. Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

3.1.1 Musikämnet reducerade identitet

Delar av de diskurser som identifierats i nämnda studie inom lärarutbildningen har visat sig vara identiska med några av de diskurser som har identifierats i grundskolans undervisningspraktiker i musik, i tidigare studier som har problematiserat diskursiva gränsdragningar kring estetisk verksamhet i svensk grundskola (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006). I dessa studier framträder en bild av hur en tidigare diskurs kring estetisk verksamhet som en del i elevernas bildningsprocess till goda samhällsmedborgare har fått träda tillbaka till förmån för en diskurs om de estetiska ämnenas frigörande funktion i elevernas personliga utveckling. Här finns alltså påtagliga likheter mellan dessa resultat ur en grundskolekontext och resultaten i ovan nämnda lärarutbildningsstudie. Lindgren och Ericsson (2013) påtalar att lärarutbildningens diskursiva fält dels innefattar resursfrågor och spörsmål gällande kompetenser, dels frågor som har att göra med lärarstudenternas utveckling personligt och socialt. Konstruktionerna ”kan betraktas som strategier att legitimera en verksamhet som i en lärarutbildningskontext inte längre har en självklar identitet” (Lindgren & Ericsson, 2013, s. 33).

I Sverige finns även flera studier som belyser att musikundervisning i skolan legitimeras genom betoningen på musik som medel för undervisning i andra ämnen (Lindgren, 2006; Lindström, 2008, 2012). Pramling Samuelsson med flera betonar att i en diskurs som framhäver exempelvis matematik och språk som de mest nödvändiga kunskaperna att utveckla i skolan, kan musikundervisning legitimeras genom betoningen på musik som medel för utveckling av barns kunskaper och färdigheter i de ämnen som framhävs som viktigare (Pramling Samuelsson m.fl., 2008). I en diskursanalytisk intervjustudie med grundlärare i årskurs 1–3 legitimeras estetiska uttrycksformer såsom bild, musik och rörelse, av intervjuade lärare i studien utifrån möjligheten att genom dessa uttrycksformer arbeta med barns språkutveckling, deras sociala inkludering och gemenskapsfrämjande aktiviteter (Dahlbäck, 2016, s. 10). Svenskämnet beskrivs av en del lärare i studien som ett ämne inom vilket ”estetiska uttrycksformer har legitimitet som didaktiska verktyg” och framhåller också estetiska uttrycksformer som vägar in i det svenska språket, i synnerhet in i skriftspråket (Dahlbäck, 2016, s. 1).

En liknande identitetsproblematik gällande estetisk verksamhet framträder i fler utbildningskontexter utöver den svenska lärarutbildningen.

Även i tidigare internationella studier från motsvarigheten till svensk grundskola, framträder en bild av både musikämnets reducerade identitet och musikämnets reducering vad gäller tid och resurser. Sedan den amerikanska regeringen i början av 2000-talet tog kongressbeslutet *No Child Left Behind Act*, 2001, angående barns rätt till undervisning och rättvis bedömning i skolan, ett beslut som trädde i kraft år 2002, har undersökningar gjorts och diskussioner förts i amerikanska utbildningsvetenskapliga sammanhang kring hur denna standardbaserade utbildningsreform har inverkat på musikämnet i motsvarigheten till svensk grundskola och gymnasium, och på elevernas prestationer i musikämnet. Även om skolan i amerikansk kontext givetvis i många delar skiljer sig från skolan i svensk kontext, är det av relevans att lyfta några amerikanska studier som diskuterar musikämnets reducerade identitet eftersom dessa diskussioner även förs i Sverige.

Delar av den kritik som har lyfts i utbildningsvetenskapliga sammanhang gällande *NCLB*:s inverkan på musikämnet har sin bakgrund i *NCLB*:s huvudfokus: att barnens utveckling i färdigheter såsom att läsa, skriva och räkna skulle mätas med hjälp av standardiserade mätningar kallade "adequate yearly progress" eller "AYP". Att den statliga finansieringen till skolorna sedan skulle ta sin utgångspunkt i dessa testresultat var en konsekvens av *NCLB* som enligt flera av ovanstående forskare hade en negativ inverkan på musikämnet. Genom att de standardiserade mätningarna påverkade skolornas statliga finansiering reducerades estetiska skolämnen både gällande resurser och tid i samband med den lågkonjunktur som rådde i flera länder under 2000-talet. De resurser som kunde sparas genom reducering av dessa estetiska ämnen kunde dels användas för att utveckla de ämnen som var mätbara via AYP, såsom engelska och matematik, dels användas för att förbereda eleverna för de standardiserade tester som följde i spåren av *NCLB*.

Det råder bland flera forskare relativt stor enighet om att dessa standardiserade tester och mätningar har inverkat negativt på de estetiska ämnesområdena såsom musik, bland annat med hänvisning till att resurserna för estetiska ämnen i ett flertal skolor har reducerats till förmån för utveckling av andra ämnesområden såsom språk och matematik (Abril & Gault, 2006, 2008; Beveridge, 2010, s. 4; Gerber & Gerrity, 2007, s. 17; Gerrity, 2009, s. 88; Pederson, 2007; Persellin,

2007). Ett exempel på en sådan kritik som har lyfts står att läsa i en artikel av Beveridge (2010) som diskuterar vilka effekter NCLB har haft på skolämnen som inte är mätbara med standardbaserade mätningar, i synnerhet musikämnet. NCLB har enligt Beveridge haft stora effekter på undervisningen i konstnärliga ämnen såsom musik. En effekt har att göra med ekonomiska aspekter, eftersom finansieringen till skolorna är beroende av resultaten av de standardiserade mätningarna i mätbara ämnen. En annan aspekt har att göra med schemamässiga och praktiska spörsmål, eftersom elever mitt i terminerna kan tas ur sina valbara ämnen såsom musikensemble för att istället undervisas i de ämnen där eleverna enligt mätningarna har presterat sämre resultat. Det finns dock forskare som inte är odelat kritiska. Ett exempel är Elpus (2014) som har undersökt huruvida NCLB har haft några effekter på antalet antagna elever i musikkurser på gymnasiet. Enligt Elpus har NCLB:s införande inte haft någon märkbar effekt på frekvensen av antagna elever i dessa musikkurser. Däremot betonar Elpus att NCLB:s implementering förefaller ha förvärrat den redan existerande underrepresentationen i musikkurserna av spansktalande och engelsktalande elever samt av elever med individuella studieplaner.

Hur grundskolans undervisningspraktiker i musik har påverkats av dylika resultatmätningar har diskuterats i flertalet studier. Genom att intervjua rektorer i Ohios kommunala skolor gav Gerrity (2009) rektorerna möjlighet att med egna ord uttrycka sina uppfattningar gällande vilken påverkan NCLB har haft på musikundervisningen. Gerrity menar att rektorernas svar kan tolkas som något motsägelsefulla. Trots att 93% av de av de 179 intervjuade rektorerna uttryckte en positiv attityd mot musikämnet rankade 71% av rektorerna musik och andra estetiska ämnen som de minst viktiga ämnena i skolan, medan läsning och räkning rankades högst (Gerrity, 2009, s. 87-90). 60% av rektorerna i studien uttryckte också att de förväntade sig att musiklärarna skulle reservera en del av sin tid i musikundervisningen till förmån för utveckling av språk och matematik, det vill säga ämnen som var mätbara via AYP (Gerber & Gerrity, 2007, s. 19; Gerrity, 2009, s. 90). Studien visade även att ett flertal av rektorerna därmed i större grad valde att anställa musiklärare med kompetens för att integrera matematik och språk i sin musikundervisning. Resultaten i Gerritys

(2009) studie visar att 43 % av Ohios kommunala skolor till följd av NCLB utsattes för reducering av musikämnet genom en minskning av tid och resurser, medan ytterligare 40 % av skolorna förväntades genomgå liknande förändringar i syfte att höja testresultaten i de mer mätbara ämnena i AYP. West (2012) framhåller att eftersom estetiska ämnen inte är medtagna i NCLB bland de ämnen som skolorna hålls ansvariga för i nationella mätningar av elevernas resultat, har de estetiska ämnenas status reducerats i jämförelse med de mer mätbara ämnena som betecknats som kärnämnen, det vill säga språk och matematik (West, 2012, s. 75). Att musiklärares anställningsbarhet ökade om de satsade på kompetensutveckling inom språk och matematik, kan också förstås som att musikämnets identitet och legitimitet var avhängigt graden av implementering av mätbara ämnen i AYP. En liknande identitetsproblematik som den som Lindgren och Ericsson (2013) uppmärksammade i svensk lärarutbildningskontext kan därmed sägas framträda även i amerikansk skolkontext.

Ovanstående forskning visar att språk och matematik får sin legitimitet dels genom att de besitter kärnämnesstatus, dels genom att de är mätbara ämnen i AYP som kan generera ökad finansiering till skolan. Estetiska ämnen såsom musik, framträder däremot enligt ovanstående forskning med en reducerad status i egenskap av mindre mätbart ämne (West, 2012) och genom minskningen av tid och resurser till förmån för språk och matematik (Gerrity, 2009). Det faktum att musikämnet på det sättet både tidsmässigt och resursmässigt reducerades, och det faktum att musiklärares anställningsbarhet ökade om de satsade på kompetensutveckling inom språk och matematik, kan således förstås som att musikämnets legitimitet blev avhängigt graden av implementering av mätbara ämnen i AYP.

En liknande reducering av estetik som nämnts ovan i en amerikansk kontext, kopplad till utveckling av andra kunskapsområden, har även framträtt i förskolans verksamhet i svensk kontext. Persellin (2007) framhåller i sin artikel att personalen i många förskolor upplever det stressande att redan i förskolan försöka förbereda barnen inför de standardiserade resultatmätningar som sedan väntar barnen i grundskolan. Dessa förberedelser inför resultatmätningar som har genomförts i förskolan har, enligt Persellin, skett på bekostnad av musikpraktiken (Persellin, 2007, s. 54).

3. Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

3.1.2 Förekomst av estetiska ämnen i grundskolan

I en studie av Gara m.fl. (2018) undersöktes förändringar gällande förekomsten av estetiska ämnen i huvudsakligen årskurs 1 i grundskolor i USA från år 1999 till år 2012, det vill säga under perioden sedan implementeringen av NCLB. Resultatet visar en minskning av antalet barn i årskurs 1 som erbjöds undervisningstid i musik, bild, dans och teater, samt att reduktionen av estetiska ämnen var som störst för skolbarn i de lägre samhällsklasserna. Studien visar å ena sidan att förekomsten av dans- och teateraktiviteter i skolan har minskat från 1999 men å andra sidan att i de skolor där aktiviteter i musik, dans och teater erbjöds, ökade ändå klassrumstiden per vecka för dessa uttrycksformer (Gara m.fl., 2018, s. 263). Även om denna studie huvudsakligen genomfördes i årskurs 1 kan dess resultat ses som både bekräftande och något kontrasterande mot ovanstående studier som påvisar en mer entydig reducering av estetiska ämnen i skolan. Här kan ytterligare en kontrasterande jämförelse göras med lärarutbildningen på Kuba. Även om ett land som Kuba har helt andra förutsättningar och musiktraditioner än USA, kan det vara intressant med en liten jämförelse i detta sammanhang. Det tar fem år för lärarstudenter på Kuba att utbilda sig till förskollärare eller till lärare för barn i tidiga åldrar (6–11 år). Tre år av dessa fem år i lärarutbildningen innefattar utbildning i musik. Musikundervisningen syftar dels till att utveckla lärarstudenternas teoretiska kunskaper inom exempelvis musikteori och musikhistoria och dels till att utveckla de blivande lärarnas praktiska färdigheter inom musikmetodik (Lorenzino, 2011, s. 204). Dessa förutsättningar skiljer sig alltså markant från svensk lärarutbildning där lärarstudenterna erbjuds betydligt mindre musikundervisning efter den senaste lärarutbildningsreformen, då inte längre estetisk verksamhet ingår i ett allmänt utbildningsområde för lärarstudenterna.

I Gruhn's (2004) kartläggning av forskning gällande musik i Tyskland beskrivs ett flertal empiriska forskningsprojekt, vilka innefattar studier av barn som fått extra musikundervisning i skolan och vars sociala utveckling och prestationer i skolan har jämförts med barn i klasser som inte har fått extra musikundervisning. I resultaten av dessa studier framhölls positiva sidoeffekter på barns sociala förmåga som en direkt följd av den utökade musikundervisningen (Gruhn, 2004, s. 216). Även här legitimeras alltså musikundervisningen inte i första hand utifrån

elevernas utveckling i själva musikämnet som sådant utan utifrån prestationer i andra mer mätbara ämnen eller utifrån social utveckling. Här framträder åter den diskurs som omnämndes i början av detta avsnitt, nämligen diskursen kring de estetiska ämnenas funktion för elevernas personliga utveckling (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006).

Diskussionen kring elevernas personliga och sociala utveckling i samband med estetiska uttrycksformer kan även sägas ha beröringspunkter med diskursen kring musikundervisningens inneboende förmåga att bidra till utvecklingen av ett humant och omsorgstagande samhälle. Både denna diskurs och grundtanken till framväxten av NCLB, barns rätt till likartad undervisning i skolan, känns igen även från en skandinavisk kontext gällande det estetiska området. Heimonen (2006) lyfter utifrån ett musikfilosofiskt perspektiv, frågan om alla barns rätt till musikutbildning i skolan och vad den rätten i så fall innebär. Heimonen menar att alla barn enligt lag i de skandinaviska länderna har samma rätt till ett visst antal musiklektioner i skolan och understryker att all musikundervisning i sin förlängning har som syfte att skapa ett mer humant samhälle. En av Heimomens konklusioner är att barnen i skolan behöver få känna sig omhändertagna, att grunden för social interaktion i skolan bör vara att barnen får uppleva kärlek, respekt och rättvisa samt att de kan få uppleva detta i samband med musik. Musikundervisning kan, menar Heimonen, göra världen bättre i en anda av etisk omsorg (Heimonen, 2006, s. 134–135). I artikeln legitimeras musikundervisningen därmed utifrån dess förmåga att bidra både till samhällsutvecklingen i stort och till barns personliga utveckling.

Diskurser kring den estetiska verksamhetens identitet och legitimitet framträder även i andra estetiska områden än musik, exempelvis i dans. I en artikel av Green Gilbert (2005) belyses en gemensam faktor för många länders skolpraktik; att den kommunala och obligatoriska skolan inte har dans som ett eget ämne, vilket gör att förekomsten av regelbunden dansundervisning varierar vid olika skolor. Green Gilbert belyser i sin artikel fyra problemområden som, enligt henne, är gemensamma i ett internationellt perspektiv. Det första problemområdet som lyfts i artikeln är bristen på ekonomiska resurser för dansundervisning och bristen på forskningsmedel för dansforskning. Det andra är att de lärare som arbetar med dans i skolan mer sällan är utbildade danspedagoger och mer ofta är idrottslärare, klasslärare eller musiklektörer. Ett tredje problemområde

3. Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

är att det, enligt Green, inte finns någon som tar ansvar för vem som ska undervisa och kompetensutveckla de lärare som undervisar i dans i skolan. Det fjärde området som artikeln lyfter handlar om läroplanen och om *vad* som ska läras ut i dansundervisningen i skolan, medan det femte området handlar om *hur* dansen ska läras ut, det vill säga vilken pedagogisk metod som bör användas. Liknande frågor som förs fram i forskningen kring NCLB:s inverkan på musikämnet diskuteras därmed även gällande dansutbildning i grundskolan, exempelvis bristen på resurser, innehållet i kompetensutveckling för lärare och frågor kring ämnesinnehållet.

Sammantaget visar ovanstående forskning hur det sker en ständig kamp om de estetiska ämnesområdenas identitet och legitimitet i olika utbildningskontexter, från förskolan upp till lärarutbildningen. Även om ovanstående studier är genomförda i olika utbildningskontexter, och även om studierna fokuserar andra estetiska uttryck än musik, kan de alla ses som relevanta utifrån min avhandlings syfte och frågeställningar. Forskning om diskurser, identitetsproblematik och legitimitetsstrategier i estetiska praktiker i lärarutbildnings- och skolkontext, kan ses som betydande för denna studie med syfte att problematisera diskurser och konstruktioner av musik i lärarutbildningens undervisningspraktiker i musik.

3.2 ORGANISATION OCH STYRNING

Frågor kring hur lärarutbildningarna för blivande lärare bör organiseras, vilket ämnesinnehåll dessa utbildningar bör ha och huruvida kunskapsinnehållet som fokuseras bör vara mer subjektivt och upplevelsebaserat eller mer akademiskt och ämnesorienterat, är exempel på frågor som under de senaste decennierna har diskuterats och problematiserats i några av de utbildningsvetenskapliga studier som har identifierats gällande svensk lärarutbildning. Andra exempel på frågeställningar som har fokuserats är frågor kring institutionskultur vid olika lärosäten, styrningsmekanismer i lärarutbildningen samt kontextens betydelse för utbildningen. I nedanstående avsnitt (3.2.1 och 3.2.2) belyses studier med detta forskningsfokus.

3. Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

3.2.1 Lärarutbildningens organisation och uppfattningar om densamma

Detta avsnitt tar sin utgångspunkt i Lindbergs (2003) litteraturgenomgång *Samtal eller parallella monologer* som är en genomgång av svenska avhandlingar om lärarutbildning under perioden 1953–2000. Denna sammanställning är en del av Lindbergs avhandling (Lindberg, 2002). Enligt Lindberg har tidigare forskning (det vill säga forskning publicerad före 2002) om lärarutbildning huvudsakligen fokuserat konstruktion av lärarutbildningar och lärarstudenters uppfattningar om utbildningen. Lindbergs litteraturgenomgång innefattar totalt 47 avhandlingar. I sin genomgång av den svenska lärarutbildningsforskningen beskriver Lindberg (2003) inledningsvis 11 avhandlingar vilka utgörs av en vid spridning i forskningsfokus och teoretiska utgångspunkter eller perspektiv varvid de, enligt Lindberg, knappast kan inlemmas i ett fortlöpande forsknings-samtal om lärarutbildningen. Dessutom behandlar dessa avhandlingar frågeställningar som var aktuella vid den tidpunkten som avhandlingarna skrevs men som inte längre anses aktuella. I 12 av de återstående 36 avhandlingarna berörs lärarutbildning enbart perifert. I ytterligare 12 avhandlingar fokuseras lärarutbildningsfrågor men inom så vitt skilda lärarutbildningssammanhang att de av Lindberg inte heller anses ha några gemensamma orienteringspunkter. I litteraturgenomgången fokuseras några gemensamma intresseområden för de 12 återstående avhandlingar som utgör det huvudsakliga intressefält som litteraturgenomgången åsyftar. Enligt Lindberg kan innehållet i dessa avhandlingar indelas i två huvudområden. Inom dessa områden studeras "(i) hur lärarutbildningar varit, är och kan vara konstruerade samt (ii) hur blivande lärare uppfattar världen, framförallt sin egen utbildning" (Lindberg, 2003, s. 167). Sju av studierna fokuserar frågor ur ett studentperspektiv. Lindberg framhåller att antalet gemensamma referenser för dessa 12 avhandlingar utgör ca 5 %, (106 referenser) av de cirka 2000 referenser som sammanlagt förekommer i avhandlingarna. En referens förekommer i sex avhandlingar (Molander, 1996) och är därmed den referens som förekommer i flest avhandlingar av dessa 12. Fem av avhandlingarna har refererat till ytterligare gemensamma referenser: Bourdieu, 1993; Carlgren, 1992; Hult, 1990; Kuhn, 1970 samt Ödman, 1979. Av dessa fem referenser har *en* (Carlgren, 1992) koppling till lärarutbildningen.

Anmärkningsvärt i sammanhanget är att Molanders (1996) bok utgör den starkaste orienteringspunkten, trots att han med utgångspunkt i Schön (1987) diskuterar kunskapsformer såsom praktisk kunskap och kunskap i handling utifrån ett teoretiskt filosofiskt perspektiv men inte specifikt kopplat till lärarutbildningen.

Vid en sökning på svenska avhandlingar om lärarutbildningen mellan år 2000 och 2020 framträder olika forskningsstudier med både skiftande och likartat fokus. Nedanstående översikt innefattar den övervägande delen av de svenska avhandlingar med lärarutbildningsfokus som utkommit efter år 2000. Utöver nedanstående har några få avhandlingar utkommit med ett fokus som visserligen tangerar lärarutbildningen men som ändå kan anses vara så perifert eller brett att de inte är av relevans för min avhandling. Dessa är inte medtagna i nedanstående översikt. De 28 återstående svenska doktorsavhandlingar med lärarutbildningsfokus som också har relevans för min avhandling är studier med fokus på:

- 1 *Konstruktion av lärarutbildningens innehåll* (Råde, 2016)
- 2 *Lärarstudenters uppfattningar om, meningsskapande och lärande i, erfarenheter av eller förväntningar på utbildningen* (Amhag, 2010; Emsheimer, 2000; Hanell, 2019; Leijon, 2010; Persson, 2016; Öberg Tuleus, 2008)
- 3 *Lärarstudenters utveckling från student till lärare, föreställningar om lärarrollen och konstruktion av lärarsubjekt och läraridentitet* (Bayati, 2014; Lindqvist, 2019; Sjöberg, 2020; Åberg, 2008) samt dito forskningsfokus relaterat till ämnesdidaktik såsom *läs- och skrivundervisning* (Alatalo, 2011; Svensson, 2011) *matematik* (Persson, 2009; Player-Koro, 2012) *naturvetenskap* (Nilsson, 2008; Sjöberg, 2020) *idrottsdidaktik* (Schenker, 2011) och *bild* (Skåreus, 2007)
- 4 *Bedömning i examinationer eller i verksamhetsförlagd utbildning* (Hegender, 2010; Jönsson, 2008)
- 5 *Yrkesetik och moral* (Cronqvist, 2015; Högberg, 2015)
- 6 *Policytexter och policyfrågor* (Eriksson, 2009; Hallsén, 2013; Sjöberg, 2011; Strömberg Jämsvi, 2019)
- 7 *Makt och styrning* (Emsheimer, 2000; Erixon Arreman, 2005; Krantz, 2009; Åberg, 2008)

Ovanstående översikter tyder på att ingen av dessa studier handlar om det estetiska området i lärarutbildningen och de visar på en diskursiv

förskjutning i svenska avhandlingars forskningsfokus från konstruktion av *lärarutbildningar* och *lärarstudenters uppfattningar* om sin utbildning innan år 2000, till efter år 2000 riktas mot konstruktion av *läraridentitet, bedömning, yrkesetik, policy* samt *makt och styrning*. Dessa översikter innefattar doktorsavhandlingar från 1953 till dags dato men dock inte övrig forskning. Ahlström & Kallós (1996) har gjort en komparativ litteraturgenomgång av svensk och internationell lärarutbildningsforskning under åren 1980–1996. Denna översikt fokuserar forskning i grundskollärarutbildning och Ahlström & Kallós delar in forskningen i sex teman: 1) Historiskt orienterade studier 2) Studier med fokus på rekrytering till lärarutbildning 3) Vem vill bli lärare idag? Praktikens roll i grundutbildningen 4) Innehållet i den grundläggande lärarutbildningens högskolebaserade studier 5) Grundutbildningens effekter 6) Fortbildning av lärare.

Det som gör ovanstående litteraturgenomgångar relevanta för min studie är dels att tidigare forskning inom det fält som ska studeras alltid är av intresse, för att säkerställa att den nya forskningen kompletterar och berikar det befintliga forskningsfältet, dels att kunskap om forskningsfältet (och därmed även om aktuella referenser) är en förutsättning för att få till stånd ett konstruktivt och innovativt forskningssamtal. Diskussioner kring lärarutbildningsforskningens gemensamma referenser och koppling till tidigare forskning behöver även kopplas till diskussioner kring nödvändigheten av att fortlöpande praktikförankra detta utbildningsvetenskapliga forskningsfält i lärarutbildningspraktiken. Om lärarutbildningsforskning sker utan koppling till lärarutbildningen och de som där arbetar i den dagliga verksamheten är risken stor att lärarutbildarnas och lärarstudenternas trovärdighet för forskning reduceras. Konsekvenserna av ett sådant scenario är en ökad risk för att det skapas en klyfta mellan lärarutbildningens forskningsfält och lärarutbildningens dagliga utövare. Det skulle i sin tur innebära att utvecklingen av forskningsfältets innehållsliga stringens genom tydlig empiriförankring, och utvecklingen av lärarutbildningens innehållsliga skärpa genom tydlig vetenskaplig förankring, därmed skulle reduceras. I sin förlängning innebär detta även att den lärarutbildningsvetenskapliga teoriförankringen reduceras, eftersom forskningsfältet i så fall inte utökas med relevant forskningslitteratur att referera till i framtida forskning. Både lärarutbildningens vetenskapliga förankring och empiriförankringen i lärarstudenters vetenskapliga uppsatser belyses

dock av Baneviciute och Kudinoviene (2015). De har gjort en översikt av studier som lärarstudenter har genomfört i Litauen från 2009 till 2013, i varierande lärarutbildningar inom konstnärliga områden såsom dans, teater, bildkonst och musik. Denna översikt inkluderar 131 studier och ger en indikation på vilka forskningsområden som lärarstudenterna själva intresserar sig för. Enligt Baneviciute och Kudinoviene visar resultatet att det, oberoende av vilken konstform och vilka forskningsproblem som har varit i fokus för studierna, ändå i dessa studier kan skönjas ett gemensamt utbildningsvetenskapligt intresseområde: ökad kvalitet i utbildning. I artikeln betonas att det i ett flertal studier världen över understryks att en förutsättning för ökad kvalitet i utbildning är kompetenta lärare som inte enbart är skickliga i sina respektive ämneskunskaper, utan som även besitter pedagogisk skicklighet och förmåga att stötta elever och studenter. Av de studier som ingick i översikten var 28 relaterade till musikutbildning. Inom dessa studier fokuserades forskningsproblem inom områden som exempelvis motivation, musik i skolan, musikutbildning för personer med särskilda behov, professionell musikutbildning för vuxna och musik som medel i utbildning.

Liknande områden som lärarstudenterna i Litauen intresserade sig för i musikutbildning, framträder även i Jørgensens översikt av forskning i musikutbildning i Skandinavien mellan åren 1990–2002. I Jørgensens översikt kan läsas att forskningen riktades mot fyra huvudområden: 1) barns, ungdomars och vuxnas musikaliska utveckling, 2) genusaspekter i olika utbildningskontexter, 3) hur musik lärs ut och studeras från förskolan till högskoleutbildning, samt 4) på vilket sätt forskning har tagit upp grundläggande frågor inom musikundervisning, såsom exempelvis förhållandet mellan forskning och praktik (Jørgensen, 2004, s. 291). Några av dessa aspekter såsom barns musikaliska utveckling, hur musik lärs ut och lärarrollen i musikundervisning diskuteras i en artikel av Georgii-Hemming och Westvall (2010a). De belyser diskurser gällande musikundervisning i svensk grundskola med hjälp av musikpedagogisk forskning från år 2000 till år 2010 och ger även några illustrerande exempel från gymnasieskolan i Sverige. Georgii-Hemming och Westvall talar om en ökad användning av populärmusik i grundskolans musikundervisning och en ökning av undervisningsstrategier hämtade ur informella musikpraktiker utanför skolkontexten, vilket även har uppmärksammats i

en studie av Ericsson och Lindgren (2010). Artikeln av Georgii-Hemming och Westvall (2010a) belyser konsekvenser av denna pedagogik ur ett kritiskt perspektiv. De betonar att fokuseringen på personlig utveckling och på elevernas egna musikaliska preferenser och intresseområden, både har inneburit en begränsning gällande repertoar samt en innehållslig och didaktisk begränsning (Georgii-Hemming & Westvall, 2010a:21). Frågor om undervisningsmetoder och musiklärarens musikaliska och pedagogiska kompetenser är frågor som har varit i fokus i nationella pedagogiska diskussioner även vad gäller ämneslärare i musik (Georgii-Hemming & Westvall, 2010b). Georgii-Hemming och Westvall har med hjälp av 2 fokusgruppsintervjuer med 15 deltagare vardera undersökt musiklärarstudenters uppfattningar om deras pågående lärarutbildning (lärarutbildningen efter reformeringen 2001) samt deras uppfattningar om huruvida och i så fall hur utbildningen förberedde dem för uppdraget att undervisa i musik. Resultaten visade att studenterna under intervjuerna lyfte tre huvudområden; deras intryck från sin praktik i skolan, sina egna åsikter om att undervisa i musik, samt deras egna erfarenheter av att undervisa i musik i början av utbildningen i jämförelse med i slutet av utbildningen. Studenterna upplevde under sin praktik det som ett problem att musiklärarna i skolan inte använde sig av läroplanen, samt att både syftet och de långsiktiga målen med musikundervisningen var oklara. Ett annat område som diskuterades var huruvida målet med musikundervisningen i första hand borde vara att den skulle vara underhållande och om detta i så fall kunde leda till en brist på kontinuitet och progression. Lärarstudenterna ansåg att en musiklärarens uppdrag är att erbjuda eleverna individuella och känslomässiga musikupplevelser i en social kontext, samt att musikundervisningen behövde leda framåt och att den gärna skulle vara projektbaserad. Vad gällde studenternas egen musikutbildning i lärarutbildningen, upplevde lärarstudenterna att deras mentorer under praktiken, det vill säga de färdigutbildade musiklärarna i skolan, gav uttryck för att deras egen gamla lärarutbildning hade högre status än den nya som lärarstudenterna själva genomgick, vilket skapade en oro hos studenterna. Slutligen betonade lärarstudenterna att de med hjälp av sina lärare vid lärarutbildningen fick bra guidning i att omforma läroplanens mål till praktik men de upplevde inte att mentorerna under praktiken såg detta som intressant.

3. Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

Trots att några av ovanstående studier har genomförts i en annan utbildningskontext än i förskolläro- eller grundläro- utbildning kan dessa studier ändå anses vara av relevans för min avhandling då detta urval sammantaget ger en bild av aspekter och frågor som framträder i forskning kring lärarutbildningens organisation eller uppfattningar om densamma.

3.2.2 Institutionskultur och styrningsmekanism

Kontextens betydelse i utbildningen är en central frågeställning som sedan slutet på 1900-talet har beforskats både internationellt och nationellt vid högre musikutbildning, ämnesläro- utbildning i estetiska ämnen, allmän läro- utbildning och skola. I flertalet studier har diskuterats hur den rådande kulturen vid olika utbildningskontexter inverkar på aktörerna i den aktuella utbildningen, samt vilka faktorer som verkar styrande för verksamheten. Som ett exempel kan nämnas Kingsburys studie (Kingsbury, 1988) vars resultat publicerades i slutet av 1980-talet och visade att musikkonservatoriekulturens uttalade normer och strukturer verkade styrande vid det amerikanska lärosäte där han genomförde sin studie. Resultaten visade också att vissa begrepp såsom exempelvis musikalitet och begåvning var förgivettagna i denna kontext utan att problematiseras ytterligare (Kingsbury, 1988). En jämförelse kan göras med en annan studie (Nettl, 1995) som också genomfördes i en amerikansk kontext, i vilken det framkom hur tidigare normer och strukturer fick en styrande funktion i utbildningen. Resultaten i Nettls studie visade att olika kompositörer och deras musikaliska verk verkar styrande för verksamheten vid högre musikutbildningar (Nettl, 1995). Även de diskurser inom läro- utbildningens musikpraktik som framträdde i Lindgren och Ericsson (2013) det vill säga den akademiska, den terapeutiska, samt den diskurs där kvalitetsbegreppet karaktäriserades av subjektivitet och relativism, kan beskrivas som styrande för läro- utbildningens verksamhet.

Under de senaste decennierna har ett flertal forskare gjort försök att sätta ord på det som i dagligt tal ibland beskrivs som *det som sitter i väggarna*, det vill säga en slags institutionskultur där vissa föreställningar, strukturer eller strategier tas för givna. Jørgensen (2009, s. 32) talar om tre aspekter av *institutionell kultur*, 1) artefakter 2) värden och 3) antaganden, där den tredje aspekten syftar bland annat till föreställningar

som är outtalade och dolda. Broady (1981/1995) talar om konstskolors *dolda läroplaner* med funktionen att disciplinera elever, medan Olsson (1993) talar om högre musikutbildningars *frusna ideologier*. Lindgren och Ericsson, som också diskuterar olika tekniker för styrning i lärarutbildning (Lindgren & Ericsson, 2013) bekräftar Olssons beskrivning av de frusna ideologierna när de framhåller att ideologiska faktorer såsom utbildningsideologier eller ideologier kring lärande fortfarande inverkar på konstruktionen av lärarutbildningens estetiska verksamhet och den samtida diskursen kring densamma.

Lindgren (2013, s. 20–21) framhåller dels att kontexten kan vara konstituerande för diskurser, dels att ”diskursiva föreställningar och kontextberoende faktorer bildar gränser för vad som är möjligt att uppfatta och därmed också att lära”. Lindgren betonar även i sin artikel att uttalade eller outtalade normer kan vara grundläggande för vår förståelse av hög kvalitet i estetiska och pedagogiska kontexter, vilket ger konsekvenser för vårt sätt att tala och handla. Detta behöver både lärarutbildare och forskare inom det estetiska fältet, enligt Lindgren, ständigt vara medvetna om (Lindgren, 2013, s. 24). Styrning i utbildning har även diskuterats av andra forskare. Ett exempel är Player-Koro (2012) som i sin avhandling belyser hur olika former av social interaktion påverkar vad som är möjligt att tänka och säga och göra i lärarutbildningskontexten. I avhandlingen diskuteras den politiska styrningen av lärarutbildningen, effekterna av svensk lärarutbildning i matematikämnet och hur lärare reproducerar traditionella lärandediskurser. Player-Koro menar att olika krav på förändring i lärarutbildningen i högre grad är en konsekvens av politiska maktspel och i lägre grad beslut som är grundade i forskning (Player-Koro, 2012, s. 80). Likaså i en tidigare avhandling av Krantz (2009) fokuseras dels politisk styrning av lärarutbildning och skola, dels dess implikationer för dessa utbildningskontexter. Krantz påtalar att det finns en problematik i politiska anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola gällande akademiska ämnen respektive skolämnen och skriver: ”Ett didaktiskt spänningsfält framträder i det empiriska materialet som en diskursiv kamp om innehållets disciplinära, ämnesdidaktiska, tvärvetenskapliga och allmäntdidaktiska inriktning. Jag har påvisat att anspråk på kritisk bildning, värdegrund och demokrati alltmer framställs som separerade från kunskapskvalificering och som orealistiska mål givet betoningen på

bedömlarhet och utvärderbarhet. Särskilt intressant är att argumenten mot en mer integrativ professionalitet motiveras med att demokrati och värdegrundaspekter är svåra att utvärdera och bedöma.” (Krantz, 2009, s. 230).

3.3 KULTUR, ESTETIK, TEORI OCH PRAKTIK

3.3.1 Kultur i skolan och teorier kring estetikbegreppet

Spänningsfält mellan didaktiska och vetenskapliga inriktningar i lärarutbildningen framträder även inom det estetiska fältet. De senaste decennierna har forskare diskuterat och debatterat didaktiska och vetenskapliga frågor inom det estetiska fältet och flera försök har gjorts att ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv skapa teorier kring estetik som kan vara gångbara i lärarutbildning och skola. I svensk skolkontext har estetikbegreppet inrymt varierande innebörder. I Thorgersens (Thorgersen, 2007) licentiatavhandling granskas läroplaner för det obligatoriska skolväsendet i Sverige och Thorgersen finner sju definitioner för ordet estetik. Estetik som; ett värderingsverktyg och ett verktyg för bedömning, en färdighet, en erfarenhet och/eller en upplevelse, ett uttrycksmedel, en specifik kunskap, ett medel eller verktyg för att skaffa sig färdigheter och kunskaper inom andra ämnen, och slutligen ett sätt att beskriva ett ämne. Ett flertal forskare har på olika sätt försökt att definiera estetikbegreppet. I Saar (2005) omtalas den svaga och den starka estetiken. Med den svaga estetiken åsyftas ett retrospektivt lärande, det vill säga ett återblickande gestaltande av något som redan finns men som gestaltas med nya tillvägagångssätt. Konstnärliga aktiviteter motiveras som verkningfulla redskap för inläring. Kunskapsinnehåll kan därmed erfaras ur nya synvinklar men förändras inte, menar Saar. I den starka estetiken däremot, tillåts kunskapsinnehållet att förändras. Den starka estetiken beskrivs följaktligen som prospektiv och framåtblickande. Konstnärliga aktiviteter erbjuds som redskap för utmaning och förändring av det givna kunskapsinnehållets ramverk. Därmed, framhåller Saar, erbjuder den starka estetiken även en förändring av den lärande individen. Thavenius (2003) talar om den modesta och radikala estetiken och beskriver skolans modesta estetik just som modest med hänvisning till att den är marginaliserad, hämmad och ointresserad av innehållet samt bottande

i skolans svaga definitioner av estetik. En ytlig kunskap blir följaktligen det sämsta scenariot, menar Thavenius (2003). Den radikala estetiken beskrivs istället som en konventionsutmanande motvikt inrymmande nyfikenhet, motsägelser, fantasi, emotioner och intellekt. En motvikt som i bästa fall tillåts att främmandegöra det självklara.

Estetikbegreppet vandrar från förskolans pedagogik med fokus på lek, gestaltning och drama (Lindqvist, 1996, 2000), fokus på konst och bild (Paulsen, 1994) eller fokus på poesi, dans och musik (Pramling Samuelsson m.fl., 2008) och genom grundskolans estetiska ämnen bild, musik, slöjd och drama, vilka ofta benämns i skolkontexten som praktiska ämnen och lika ofta kontrasteras mot de mer teoretiska ämnena såsom matematik, språk och samhällskunskap.

Marner och Örtegren (2003) gör utifrån semiotikens funktionsbegrepp åtskillnad på instrumentella och estetiska lärprocesser. Det som skiljer dessa processer åt är i korthet att lärprocessens instrumentella funktion tar sig uttryck genom vanor och rutiner medan lärprocessens estetiska dimension genom främmandegörandebegreppet vill finna nya vägar att se saker med nya ögon, med hjälp av nya medel eller medier. Författarna hänvisar till semiotikens begrepp främmandegörande vilket i korthet syftar till att ge nya perspektiv genom avautomatisering av perceptionen. Marner och Örtegren framhåller dock vikten av det teoretiska perspektivet i de estetiska lärprocesserna, och betonar att de instrumentella och de estetiska processerna både samspelar och i viss mån förutsätter varandra.

Estetikbegreppet återkommer i sammanhang där det talas om estetisk verksamhet och estetiska upplevelser (Sörbom, 1993; Lindstrand & Selander, 2009), estetiska praktiker och estetiska läroprocesser (Lindstrand & Selander, 2009). Saar (2005) benämner estetiskt lärande som inlärningsstöd, fostran och som subjektiva upplevelser. Det gemensamma är, förutom att estetikbegreppet benämns på skilda sätt i olika skolkontexter, att estetikbegreppet kopplas till konstnärliga ämnen och inryms i en ämnesdidaktisk diskurs där varje ämne har sin grund i sin egen specifika särart, ett så kallat mediespecifikt perspektiv (Lindström, 2012; Sundin, 2003). Marner (2008) gör åtskillnad mellan kompetens *i* och *om* ett mediespecifikt ämne. Liknande distinktioner görs av Lindström (Lindström, 2012) som inte enbart talar om att lära

i och *om* estetik utan även om att lära *med* och att lära *genom* estetik. Sett ur ett medieneutralt perspektiv kan estetiska aspekter tydas in i vardagliga sammanhang och i läroprocesser oberoende av ämnestillhörighet (Aulin-Gråhamn, m.fl., 2002; Lindgren, 2006; Marner & Örtegren, 2003; Sundin, 2003).

Den svenska diskussionen om det medieneutrala eller det mediespecifika perspektivet beträffande estetikbegreppet har beröringspunkter med diskussioner inom den anglosaxiska rörelsen som under slutet av 1990-talet benämndes den nyestetiska rörelsen. I dessa diskussioner framhålls å ena sidan ett estetiskt helhetsperspektiv och å andra sidan konstformernas utmärkande och specifika särprägel (Elsner, 1999). Genom att låta barnen utvecklas konstnärligt i skolan införlivas huvudsyftet inom denna rörelse; att fostra konstintresserade människor och kulturkonsumenter (Saar, 2005). Den nyestetiska rörelsen har enligt Elsner (1999) kritiserat det så kallade *fria skapandet* och framhärdat att estetiska ämnen förlorar sin identitet genom detta arbetssätt. Undervisningen som genom denna terapeutiska lärandemodell syftar till emotionell utveckling, borde enligt den nyestetiska rörelsen istället fokusera estetiska aspekter och konstformernas kulturella egenvärde och symbolspråk, samt dess kritiska, historiska och samhällseliga aspekter (Elsner, 1999; Marner & Örtegren, 2003).

I nordamerikansk forskning särskiljs begreppet *arts learning* från *arts education* (Bumgarner, 2002; Lindgren, 2006). Som orden antyder, innefattar *arts learning* ett estetiskt eller konstnärligt lärande som sker oberoende av yttre kontext. Det måste alltså inte ske inom ramen för skola och utbildning, utan kan ske i vilken vardaglig miljö som helst. Däremot innefattar *arts education* i huvudsak utbildning eller lärande inom ramen för skol- eller utbildningskontext. Begrepp som *arts learning* och *arts education*, det vill säga lärande och utbildning inom konstområdet, har på senare tid fått stå tillbaka för mer subjektrelaterade begrepp relaterat till konstbegreppet. Exempelvis begrepp som deltagande, upplevelser, exponering och engagemang. Bumgarner (2002) framhåller risken för att konsten genom liknande begreppsfrskjutningar reduceras i nordamerikanska skolor. Här syns tydliga paralleller mellan den anglosaxiska, nyestetiska rörelsens kritik mot undervisning som syftar till emotionell utveckling genom det fria skapandet i engelska skolor (Elsner, 1999) och den kritik mot subjektsperspektivet i de nya

konstbegreppen som lyfts i amerikanska skolor (Bumgarner, 2002). I båda fall uttrycks risken för att konstens utrymme ska reduceras och de estetiska ämnena förlora sin identitet, när undervisning i estetisk verksamhet enligt nämnda kritik istället borde fokusera konstens kulturella och historiska värde och dess estetiska aspekter. Efter detta avsnitt av forskningsgenomgången, vilket tog sin utgångspunkt i spänningsfält mellan didaktiska och vetenskapliga inriktningar i lärarutbildningen, står det klart att estetikbegreppet fortfarande definieras på ett flertal sätt och att det inte ännu är självklart eller entydigt.

3.3.2 Teori och praktik – motsatser eller komplement?

Den problematik som Krantz (2009) belyste gällande didaktiska och vetenskapliga inriktningar känns igen från ett tangerande område i den diskursiva kampen om innehållet i lärarutbildningen, nämligen relationen mellan teori och praktik. Detta relationella förhållande har ända sedan mitten av 1800-talet diskuterats och problematiserats både i nationell och internationell forskning (Cheng m.fl., 2010; Eriksson, 2009; Hegender, 2010; Lindgren, 2006; Lindqvist, 2019; Ogden m.fl., 2010; Onnismaa m.fl., 2015; Råde, 2016; Westbury m.fl., 2005). Begreppen teori och praktik kan användas i olika syfte och kan förstås på olika sätt. I vissa sammanhang åsyftas exempelvis relationen mellan de skolämnen som benämns som teoretiska, exempelvis matematik eller språk, kontra andra ämnen som betecknas som praktiska, exempelvis estetiska ämnen såsom musik eller bild. Dessa uppdelningar kan dock betraktats som problematiska eftersom varje praktisk handling bygger på en teori och varje teori genererar praktiska handlingar. I andra sammanhang åsyftas relationen mellan den mer teoretiskt inriktade undervisning och kunskapsproduktion som sker i lärarutbildningens HFU-kurser (högskoleförlagd utbildning) kontra den mer praktiskt inriktade kunskapsproduktion som sker i VFU (verksamhetsförlagd utbildning), det vill säga lärarstudenternas praktik ute i förskola och skola. Förhållandet mellan teori och praktik beskrivs även som förhållandet mellan tanke och handling, som förhållandet mellan vad lärare vet i förhållande till vad de kan göra (Hegender, 2010) eller som förhållandet mellan akademiska och professionella mål i utbildningen (Råde, 2016).

I svensk högskolelag (SFS 1992:1434) lagstodgades att lärarutbildningen ska vila på både beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund. Under 1990-talet fick dock grundskollärarutbildningen utstå en hel del kritik för att relationen mellan teori och praktik var för svag (Gran, 1995; Eriksson, 2009). I lärarutbildningsreformen som genomfördes år 2001 betonades betydelsen av att utbildningen måste vila på både beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (Prop. 1999/2000:135) enligt den överensstämmande skrivningen i högskolelagen. Intentionerna i lärarutbildningen att integrera vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet har dock inte alltid fått önskvärt genomslag (Alatalo, 2011, s. 199). Integrationen av de delar som vilar på beprövad erfarenhetsgrund och de delar som vilar på vetenskaplig grund i lärarutbildningen är också något som lärarstudenterna behöver erfarna lärares och lärarutbildares hjälp med, enligt en studie om teori och praktik i lärarutbildningen av Eriksson (2009). Resultatet av studien visar bland annat att lärarstudenterna önskar mer hjälp av HFU-lärarna med att relatera vissa olika delar av utbildningsinnehållet till varandra, helst genom att lärarutbildaren inledningsvis redogör för sitt eget synsätt och sedan relaterar detta till den teoretiska utgångspunkt som ligger till grund för detta synsätt för att slutligen relatera det till dess praktiska inverkan på planering och genomförande av undervisning (Eriksson, 2009, s. 241).

Råde (2016) som i sin avhandling diskuterar integreringen av professionella och akademiska mål för lärarutbildningens examensarbeten och förhållandet mellan teori och praktik i lärarutbildningen, belyser på ett liknande sätt en problematik i relationen mellan teoretiska och praktiska delar i lärarutbildningen och mellan ambitioner och försök att integrera dessa delar med varandra i utbildningen (Råde, 2016, s. 14). I en kanadensisk studie (Ogden m.fl., 2010) beskrivs hur studenterna vid lärarutbildningen i Queen's University i Ontario upplevde en bristande koppling mellan universitetets campusförlagda utbildning i form av teoretiska kurser och den praktiska, verksamhetsförlagda utbildningen i skolan. För att möta upp mot denna upplevda diskrepans och minska kontrasten mellan teori och praktik, erbjöds studenterna därför att delta i en studie med utgångspunkt i en pedagogisk metod kallad "authentic learning" (Ogden, m.fl., 2010) vilken syftade till att ge lärarstudenterna upplevelser av ett meningsskapande och konstbaserat lärande med större

koppling mellan teori och praktik. Detta skedde genom att lärarstudenterna fick delta i en musikteaterproduktion med musik, sång, dans och talad dialog. En studie av dramalärarstudenters upplevelser av sin praktik i lärarutbildningen visade att när lärarstudenternas övertygelser och föreställningar om läraruppdraget i sin verksamhetsförlagda utbildning stämde överens med den verklighet som de mötte i praktiken, fick de en positiv upplevelse av sitt läraruppdrag och de uppvisade en större självständighet i läraruppdraget i praktiken. I de fall där lärarstudenternas föreställningar om läraruppdraget i sin verksamhetsförlagda utbildning inte stämde överens med praktiken, upplevde lärarstudenterna istället en stor press och stressfylld praktik (Gray, 2016).

Relationen mellan ambitioner och praktiskt genomförande samt integrationen mellan teori och praktik beskrivs i en intervjustudie från Hong Kong (Cheng m.fl., 2010). Studiens resultat visar att det även finns ett gap mellan lärarstudenternas bästa undervisningsmetoder och deras vanligaste. Författarna till artikeln betonar att gapet mellan teori och praktik i undervisning inte är en nationell problematik utan en internationell. Med utgångspunkt i studiens resultat och utifrån internationell forskning ges fyra rekommendationer: 1) lärarna rekommenderas kompetensutveckling för att kunna hjälpa lärarstudenterna att med hjälp av reflekterande metoder minska klyftan mellan teori och praktik 2) lärarna rekommenderas att främja lärarstudenternas självständiga lärande och att detta är grundläggande för att lärarstudenterna ska kunna utvecklas i sitt agentskap som aktiva och självständiga lärare 3) lärarna rekommenderas att i större utsträckning själva modellera och exemplifiera i sin undervisning eftersom detta har visat sig vara avgörande för lärarstudenternas utveckling till lärare 4) lärarstudenterna rekommenderas att även studera utomlands för att utifrån ett internationellt perspektiv kunna få hjälp att utvecklas till självständiga lärare (Cheng m.fl., 2010, s. 102).

3.4 FRÅN LÄRARUTBILDNING TILL LÄRARPROFESSION

Hur lärarstudenternas kunskapskonstruktion i lärarutbildningen framträder samt hur studenternas förberedelse för yrket och deras utveckling till självständiga lärare ter sig, är något som forskare inom varierande områden i lärarutbildningen på senare år har intresserat sig för. I följande avsnitt

3. Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

kommer i huvudsak forskning som relaterar till dessa forskningsfokus inom det estetiska fältet att beröras, eftersom denna avhandling fokuserar diskurser och konstruktioner i lärarutbildningens estetiska kursverksamhet, i synnerhet i dess undervisningspraktik i musik och dess musikklassrum. I avsnittet berörs forskning från olika länder och världsdelar, vilket givetvis innebär att både kontexterna och förutsättningarna skiljer sig åt. Dock finns beröringspunkter mellan dessa studier som är värda att belysa vad gäller lärarstudenters förberedelse inför lärarprofessionen.

3.4.1 Lärarstudenters förberedelse inför lärarprofessionen

Betydelsen av att lärarstudenter i Hong Kong utvecklar autonomi och självständighet i sin blivande profession i har redan omnämnts (Cheng m.fl., 2010). Trots att kontexterna är olika i olika länder uppvisar Wright och Kanellopoulos (2010) liknande forskningsresultat i en grekisk studie. Wright och Kanellopoulos har studerat betydelsen av improvisation som informellt lärande i musikpraktiken i två lärarutbildningar i Grekland med sammanlagt 91 deltagare. Forskarna undersökte effekten av en kurs i fri improvisation under musiklärarutbildningen och huruvida improvisation kan förstås som en informell musikutbildningsprocess i lärarstudenternas professionsutveckling. I studien identifieras tre kategorier inom vilka improvisation kan bidra positivt till studenternas pedagogiska utveckling och förberedelse inför läraryrket: autonomi, personlighetsutveckling och utvecklandet av en öppen attityd gentemot barn och deras musik (Wright & Kanellopoulos, 2010, s. 81).

Lärarstudenters förmåga att undervisa barn i musik har studerats i en annan grekisk studie (Koutsoupidou, 2010) och resultatet visade att blivande förskollärare upplevde stress under den verksamhetsförlagda utbildningen. I studien fick deltagarna arbeta med självbedömningar av sin egen förmåga att undervisa förskolebarn i musik. Förskollärarstudenterna ombads att designa tre tillfällen med musikaktiviteter för förskolebarn och göra en reflekterande portfolio som sedan analyserades med kvalitativ analys. Trots den stress som lärarstudenterna gav uttryck för i studien visade resultatet att den stora majoriteten av förskollärarstudenterna uttryckte positiva känslor efter de genomförda musikaktiviteterna, vilka beskrevs som stunder av glädjefyllt lärande för både barnen och förskollärarstudenterna

(Koutsoupidou, 2010, s. 107). Även i en australiensisk artikel av Gray m.fl. (2017b) diskuteras lärarstudenters upplevda stress under sin praktik i skolan under den verksamhetsförlagda utbildningen, med utgångspunkt i en studie som forskarna genomförde med blivande dramalärare (Gray m.fl., 2017a). Den upplevda stressen under lärarstudenternas praktik härleddes dels till bristen på förberedelse, dels till en upplevd känsla av ensamhet och brist på tillhörighet under praktiken. Detta påverkade deras engagemang, deras grad av deltagande och deras förmåga att utvecklas under sin praktik, vilket i motsats till förskollärarstudenterna som uttryckte positiva känslor efter aktiviteter i praktiken med barnen (Koutsoupidou, 2010), skapade en känsla av sårbarhet för de blivande lärarna. Detta ska dock inte, enligt Gray m.fl. (2017b, s. 271, 276) tolkas som att lärarstudenterna inte skulle passa för läraryrket, utan resultaten av den studie som diskuteras i artikeln visar istället på att praktiken i läraryrket är komplex och utmanande.

I en annan studie från ämneslärarutbildningen i drama (Gray m.fl., 2018) problematiseras lärarstudenters övertygelser och idéer om läraryrket. I artikeln diskuteras hur lärarstudenternas föreställningar och idéer om läraryrket kan inverka på deras sätt att konstruera kunskap i lärarutbildningen inför deras kommande lärargärning. Tre huvudsakliga uppfattningar och föreställningar om dramaläraryrket framträdde i intervjuerna i studien. För det första ansågs aktiviteter i drama skapa en känsla av samhörighet vilket i studien omtalas som det viktigaste för dramalärarna att uppnå tillsammans med barnen. För det andra sågs lärarutbildningen i drama kunna främja självinsikt och bidra till personlighetsutveckling, vilket i förlängningen innebär att drama har en inneboende potential att förändra liv. För det tredje värderades dramalärare som hårt arbetande och mycket skickliga yrkesverksamma lärare som är dedikerade åt att locka fram elevernas potential (Gray m.fl., 2018). I studien betonas betydelsen av att lärarstudenter medvetandegörs om hur deras egen förförståelse och deras egna subjektiva föreställningar kan inverka på deras sätt att arbeta med sina elever i drama.

Gray m.fl. relaterar sitt resultat till en tidigare genomförd nordamerikansk avhandlingsstudie med liknande resultat, en studie som problematiserar lärarstudenters kunskapskonstruktion i den allmänna lärarutbildningen i Kalifornien (Gray m.fl., 2018; Olsen, 2002). Olsen följde lärarstudenter under två års tid, ett år i utbildningen och ett år när

de undervisade i den verksamhetsförlagda praktiken. Resultaten visade att varje student bar på tidigare personliga influenser, antaganden och förväntningar gällande lärares och elevers tankar och handlingar samt att dessa inverkade på både lärarstudenternas egen kunskapsbildning och på deras sätt att undervisa. Resultaten visade också att den största delen av studenternas kunskapskonstruktion i lärarutbildningen var en upprepande process av appropriering och förhandling. Olsen betonar att lärarutbildningen på ett bättre sätt behöver anpassa sin praxis till lärarstudenternas lärandeprocesser (Olsen, 2002). I likhet med Olsen betonar Gray m.fl. (2018) den roll som lärarutbildningen spelar i lärarstudenternas lärandeprocesser och understryker betydelsen av att lärarutbildarna är medvetna om lärarstudenters förförståelse och antaganden eftersom de har en påtaglig inverkan på lärarstudenternas egna lärandeprocesser, på deras undervisningsmetoder och den klassrumspraktik där de kommer att verka (Gray m.fl., 2018, s. 18–19).

I en studie gjord i Litauen diskuteras komplexa aspekter av läraryrket även av Baneviciute och Kudinoviene (2015) som betonar att blivande lärare i konstnärliga ämnen behöver utbilda sig till både konsulter, rådgivare och assistenter, samtidigt som de bör tillägna sig tillräckliga vetenskapliga kunskaper och färdigheter för att kunna bedriva evidensbaserad forskning (Baneviciute & Kudinoviene, 2015, s. 302). En förutsättning för ökad kvalitet i utbildning är, enligt Baneviciute och Kudinoviene, att det där finns kompetenta lärare som besitter både goda ämneskunskaper och pedagogisk skicklighet.

Joseph (2015) har genomfört en intervjustudie med 143 deltagare i den allmänna lärarutbildningens estetiska kurser i musik i Australien. Studien visar att både lärarutbildare och lärarstudenter uttrycker att det inte finns tillräckligt med tid i lärarutbildningens kurser i musik för att skickliggöra studenterna inför deras kommande lärarprofession i skolan, vilket kan vara särskilt utmanande för de studenter som saknar förkunskaper i musik. Joseph hänvisar också till att en tidigare studie (Hennessy, 2006) har uppvisat samma resultat även i Storbritannien. Det saknas också, enligt Joseph (2015), möjlighet för vissa studenter att arbeta med musikaktiviteter under den verksamhetsförlagda utbildningen i skolan. För lärarutbildarna var det en utmaning att kunna hjälpa studenterna till en bättre tilltro till sin egen förmåga att undervisa i musik och till

att i högre grad tro på sina egna förmågor att klara av att sjunga, spela och skapa musik (Joseph, 2015, s. 9).

Även i svensk kontext har lärarstudenters perspektiv och aspekter inför den blivande professionen uppmärksammats i forskning. Georgii-Hemming och Westvall (2010b, s. 358) betonar att relationen mellan de svenska lärarstudenternas förväntningar på sig själva som blivande lärare i musik och på vad deras profession så småningom kommer att innebära är en central fråga, samt att det är avgörande för de blivande lärarnas profession att de så småningom får släppa studentrollen för att istället anamma lärarrollen. Pedagogiska diskurser i lärarutbildningen är något som under de senare åren har fokuserats i forskning inom grundskolläraryrket och förskolläraryrket. Player-Koro och Sjöberg (2018) betonar att utbildningssystemen idag omformas av neoliberala idéer. Med utgångspunkt i detta faktum har Player-Koro och Sjöberg i syfte att identifiera hur kunskap och läraridentitet konstrueras i grundskolläraryrket, studerat 322 examinationsuppgifter i grundskolläraryrket, med en kvalitativ, kvantitativ och teoretiskt baserad analys för att identifiera vilka pedagogiska diskurser som opererar i de formulerade examinationsuppgifterna. Resultaten visar att det som examinationsuppgifterna i huvudsak examinerar, är de metodiska och didaktiska kunskaper och färdigheter som kan relateras till lärarstudenternas klassrumspraktik, men att det saknas examinationsuppgifter där studenterna får träna sina analytiska färdigheter (Player-Koro & Sjöberg, 2018). Med fokus på pedagogiska diskurser har Sjöberg (2018) även studerat examinationsuppgifter i bedömningspraktiken i förskolläraryrket. Resultatet visar även här att studenterna i huvudsak examineras i ämnesdidaktiska förmågor, det vill säga hur de förmår att planera, genomföra och utvärdera didaktiska uppgifter tillsammans med barn. Sjöberg framhåller att en möjlig konsekvens av detta är att studenterna inte får tillräcklig träning i kritisk analys (Sjöberg, 2018) vilket visar på ett liknande resultat både i grundskolläraryrket och förskolläraryrket.

Ehrlin och Gustavsson (2015) har genomfört en intervjustudie med förskolläraryrket, i en förskolläraryrket med musikprofil i Sverige. Resultatet visade att 3/4 av de intervjuade studenterna inte hade valt denna förskolläraryrket på grund av dess musikprofil, utan på grund av var i landet den var placerad eller på grund av att de helt enkelt

kom in på just den utbildningen. De flesta uttryckte dock att de hade ett stort musikintresse och att musik var viktigt i deras liv. Ehrlin och Gustavsson lyfter dock frågan kring hur man designar en yrkesförberedande musikprofil som kan förbereda förskollärostudenterna till att bli skickliga ledare och inspirationskällor för musik i förskolorna under dessa förutsättningar. Vid frågan kring vad förskollärostudenterna själva tyckte att de hade utvecklat hittills under sin utbildning var det två områden som framträdde i högre utsträckning än andra. Ett av de två områden som studenterna lyfte fram var att de ur ett didaktiskt perspektiv hade fått en djupare förståelse för varför musik borde vara en del i förskolans verksamhet. Studenterna framhöll att musiken kunde användas för att utveckla språkförståelse, matematikförståelse, motorik eller som ett redskap för att införa kulturella aspekter i förskolans verksamhet. Det andra området som studenterna lyfte fram var att de hade utvecklat sina egna röster, både i tal och i sång, vilket bland annat ökade studenternas självförtroende inför att tala i större grupper. Ett fåtal av studenterna lyfte fram musikens inneboende värde. Musik beskrivs i studien som ett verktyg för att utveckla andra ämnen eller som en aktivitet som genomförs bara för att det är roligt (Ehrlin & Gustavsson, 2015, s. 37) vilket har belysts även i andra studier med liknande resultat (Ehrlin, 2012; Lindgren & Ericsson, 2013; Pramling Samuelsson m.fl., 2008).

Skåreus (2007) problematiserade begreppet lärarroll i en undersökning om svenska lärarstudenters föreställningar om lärarrollen och konstruktion av kön med bild som utgångspunkt. Skåreus betonar att begreppet lärarroll i relation till begreppet läraryrke kan uppfattas som begränsande och normativt, medan begreppet yrkesroll är vidare och inrymmer hela praktiken (Skåreus, 2007, s. 109). Ett annat exempel på forskning inom ett liknande forskningsområde är en studie av Ericsson (2006) inom vilken han har intervjuat musiklärarstudenter och yrkesverksamma musiklärare om vilka undervisningsideologier och diskurser som ligger till grund för deras yrkesprofession. Resultaten är inordnade i tre teman som innefattar konstruktion av läraren, eleven och ämnet. Läraridentiteten illustreras i studiens resultat med hjälp av metaforer, såsom exempelvis läraren som tvångsmatare, medium, missionär, försäljare, motivator, brobyggare, servitör, dörröppnare, ryttare, odlare eller tjänare (Ericsson, 2006).

3. Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

Liknelsen med läraren som rådgivare används även i en artikel av Lindström (2012) där lärare i konstnärliga ämnen beskrivs som "the instructor, the facilitator, the advisor and the educator" (Lindström, 2012, s. 166). Som en motbild mot dessa komplexa aspekter av läraryrket där läraren beskrivs utifrån en rad av varierande positioneringar såsom konsulter eller utbildare, beskriver Lindgren och Ericsson (2013) i en lärarutbildningsstudie en helt annan sida av läraryrket. I resultatet framträder en diskurs inom vilken kvalitetsbegreppet relativiseras genom att bristande ämneskunskaper beskrivs som något positivt som kan användas som pedagogiska verktyg. Inom denna diskurs beskrivs en lärare med självkännedom som en lärare som vågar använda estetiska uttrycksformer och uttrycka sig via dessa trots bristande kunskaper i desamma. Lindgren och Ericsson beskriver detta på följande sätt:

Att artikulera bristande ämneskunskaper som ett pedagogiskt verktyg, genom att organisera undervisningen så att eleverna blir mera aktiva i sitt lärande, har också en terapeutisk dimension. Genom en öppen och tillåtande atmosfär, där till och med läraren vågar bekänna bristande ämneskompetens, elimineras kvalitet som en parameter i exempelvis ett musikaliskt framförande eller en skapandeprocess, vilket torde vara en gynnsam miljö för att även barnen ska våga uttrycka sig. Därmed kan bristande ämneskunskaper artikuleras som en pedagogisk kompetens eller åtminstone inte som en problematisk faktor för lärandet (Lindgren & Ericsson, 2013, s. 26).

Samtidigt som estetiska uttrycksformer har tonats ned i den senaste lärarutbildningsreformen som genomfördes 2011 (prop. 2009/10:89) framträder i studien av Lindgren och Ericsson (2013) diskurser inom det estetiska fältet som innefattar föreställningar om de estetiska uttrycksformernas förmåga att frigöra lärarstudenterna från föråldrade läraridentiteter och att ingjuta mod och självförtroende.

3.4.2 Bristande tilltro till sin egen förmåga att undervisa i estetiska ämnen

I relation till de studier som betonar att estetisk verksamhet kan bidra till ett ökat självförtroende och till lärarstudenters personlighetsutveckling kan ställas de studier vars resultat visar på lärarstudenters och undervisande lärares bristande tilltro till sin egen förmåga att undervisa

i estetiska ämnen. En stor mängd internationell forskning har under de senaste 30 åren undersökt och diskuterat villkoren för musikaliskt lärande för lärarstudenter i den allmänna lärarutbildningen, studier i vilka ett flertal forskare genom åren har betonat lärarstudenters brist på självförtroende eller brist på tillit till sina egna förmågor att undervisa i musik (Beauchamp, 2010; Bresler, 1993; Dobrowen, 2020; Gifford, 1993; Hallam m.fl., 2009; Hennessy, 2000; Hennessy m.fl., 2010; Heyning, 2011; Heyworth, 2011; Holden & Button, 2006; Mills, 1996; Munday & Smith, 2010; Oreck, 2004; Russell-Bowie, 2010; Russell-Bowie, 2012). Liknande resultat framträder i forskning som är gjord bland undervisande lärare i grundskolan (Beauchamp, 1997; Holden & Button, 2006; Kiliç, 2009; Mills, 1989; Rogers m.fl., 2008; Russell-Bowie, 2009; Stunell, 2010).

I en intervjustudie med grundskollärare med inriktning mot yngre åldrar i Australien (Alter m.fl., 2009, s. 5), beskriver ett flertal av de intervjuade lärarna att tidsmässig reducering av estetiska ämnen i lärarutbildningen, har inneburit att lärarna upplevde bristande kunskap, förståelse, färdigheter och en brist på tillit till sin förmåga att undervisa i musik i skolan efter genomgången utbildning. Både Alter m.fl. (2009) och Collins (2014) beskriver att klasslärare som har genomgått den allmänna lärarutbildningen förväntas arbeta med musikämnet för yngre åldrar trots att musik endast utgör en mindre del av lärarutbildningen. Många klasslärare upplever, enligt Collins, en bristande musikalisk kompetens och en utbildning i musikämnet som inte är tidsmässigt tillräcklig. Collins framhåller att forskning relaterad till musikundervisning i lärarutbildningen för lärarstudenter med inriktning mot grundskolans yngre åldrar, under de tre senaste decennierna visar på fyra områden som verkar begränsande för studenterna: 1) influenser från tidigare erfarenheter 2) brist på tilltro till sin egen förmåga 3) bristande musikalisk kompetens 4) brist på tid att arbeta med dessa frågor under utbildningen.

Mot bakgrund av att internationell forskning genom åren har påvisat en tidsmässig reducering av estetiska ämnen i lärarutbildningen och att forskning även visat att lärarstudenters tilltro till sin egen förmåga brister vad gäller undervisning i estetiska ämnen såsom musik, har flera projekt startats i syfte att öka lärarstudenters och lärares kompetens och självförtroende inför att undervisa i musik, exempelvis i England

(Hallam m.fl., 2009), Wales (Baldwin & Beauchamp, 2014) Australien (Collins, 2014, 2016) Österrike, Italien, Nederländerna och Slovenien (Biasutti m.fl., 2015). I syfte att se om lärarstudenternas tilltro till den egna förmågan och kompetens vad gäller undervisning i musik skulle öka om de fick undervisning i musik och dans, samt om de fick läsa hjärnforskning som påvisade musikens fördelar för individers utveckling, genomfördes en studie under en 10-veckors period med praktiska musikaktiviteter och med undervisning om hjärnforskning om musikens inverkan på individer (Collins, 2014). Resultatet visade dels att lärarstudenternas tilltro till sin egen förmåga att undervisa ökade med hjälp av skraddarsydd kursplaner och undervisningsmetoder, dels att studenterna uttryckte att de värdesatte musikutbildning högre efter projektets avslut (Collins, 2014, s. 14). I en senare artikel beskriver Collins (2016) hur lärarutbildare för lärarstudenter med inriktning mot barn i yngre åldrar kämpar med ett flertal förväntningar gällande estetiska ämnen som upplevs svåra att leva upp till. Collins beskriver fyra problemområden: 1) lärarstudenternas frånvaro av förkunskaper i estetiska ämnen 2) lärarstudenterna erbjuds för lite tid under sin utbildning för att hinna med att utvecklas i estetiska ämnen 3) de förväntas kunna undervisa i estetiska ämnen med samma kvalitet som ämneslärare i samma ämnen. En studie genomfördes med lärarutbildare där de intervjuades gällande undervisning i fyra estetiska ämnen; dans, drama, musik och bild (Collins, 2016). En del i studien undersökte lärarnas egna kunskaper och färdigheter i de estetiska ämnena medan den andra delen i studien undersökte deras tilltro till sin förmåga att undervisa i dessa ämnen. I studien ingick även praktisk fortbildning för lärarutbildarna. Resultaten påvisade en ökning både i kunskaps- och färdighetsnivå samt en ökning av deltagarnas tilltro till sin egen förmåga att undervisa i estetiska ämnen (Collins, 2016, s. 11, 17).

I Italien startades ett internationellt projekt i form av en sommarskola för blivande grundskollärare; ISSEMT, International Summer School in Educating Music Teachers (Biasutti m.fl., 2015). Syftet med projektet var att utveckla lärarstudenternas kunskaper i musik och öka deras självförtroende gällande musikundervisning för barn. Under projektets gång genomfördes skriftliga och muntliga utvärderingar med projektets deltagare, 23 studenter från Österrike, Italien, Nederländerna

och Slovenien. Resultaten visade en signifikant skillnad från projektets början till projektets slut vad gällde studenternas upplevda självförtroende inför att undervisa i musik och tillämpa kreativa metoder. Två år och fem månader efter projektets avslut gjordes uppföljande intervjuer med deltagarna och dessa undersökningar befäste resultatet. Efter genomförandet av de uppföljande undersökningarna pekade forskarna på behovet av nya studier inom vilka lärandeprocesserna i lärarutbildningens musikpraktik studeras. Biasutti m.fl. (2015) hänvisar till andra studier som visar ett liknande resultat där ett ökat självförtroende framträdde efter kurser med musikaktiviteter (Jeanneret, 1997; Mills, 1989; Seddon & Biasutti, 2008), men efterlyser även komparativa studier där jämförelser görs mellan kurser som är utspridda över tid och tidsmässigt komprimerade intensivkurser (Biasutti m.fl., 2015, s. 157).

Istället för den nationella läroplanen för barn mellan fem och sju år lagstodgades i Wales år 2010 The Foundation Phase (FP) som genomfördes till fullo år 2011 (Baldwin & Beauchamp, 2014). FP är ett program som kan beskrivas som en läroplan för alla tre- till sjuåringar i Wales, med syfte att göra lärandet mer roligt och mer effektivt genom att uppmuntra barnen till kreativitet och fantasi. År 2014 genomfördes en forskningsstudie i syfte att undersöka musikundervisningen efter introduktionen av FP. Studien visade bland annat att dokumentationen relaterat till FP underlättade för lärarna att förstå hur de skulle kunna genomföra musikaktiviteter med barn och att lärarnas självförtroende inför att planera och genomföra musikaktiviteter hade ökat efter att FP inrättats (Baldwin & Beauchamp, 2014, s. 206).

Även i svensk kontext lyfts i forskning problematiken kring blivande förskollärares bristande självförtroende inför att undervisa i musik. Resultatet i intervjustudien som Ehrlin och Gustavsson (2015) genomförde med förskollärostudenterna, visade att två av de femton studenterna som besvarade frågan kring sitt självförtroende inför att undervisa i musik uttryckte att de hade tillräckligt självförtroende för att sjunga eller spela med barn i förskolan. Dessa studenter gick sin fjärde termin i utbildningen. På frågan kring vad studenterna själva upplevde att de behövde för att öka sitt självförtroende inför att leda musikaktiviteter med barn i förskolan, framhöll studenterna tidsaspekten och att de behövde både mer tid, större möjligheter att få träna med barn under praktiken, samt

att de behövde utveckla sitt didaktiska tänkande i samband med musikutövande genom att få mer kunskap om vad man kan göra med barnen och hur det bör göras (Ehrlin & Gustavsson, 2015, s. 38-39).

Slutligen kan konstateras att ingen studie har identifierats som har filmat undervisningspraktik i musik i lärarutbildningen och på det sättet beforskat den, efter introduktionen av den senaste lärarutbildningsreformen som implementerades i Sverige år 2011.

3.5 SUMMERING AV FORSKNINGSLÄGET

Estetisk verksamhet i lärarutbildning och skola är som forskningsöversikten i detta kapitel visar, ett forskningsfält som är i behov av ytterligare belysning. De nationella och internationella studier som har berörts i detta forskningskapitel har inledningsvis fokuserat utbildningsvetenskapliga och ämnesövergripande frågor i allmän lärarutbildning, vidare det estetiska forskningsfältet i ämneslärarutbildning med inriktning mot äldre åldrar, samt även i viss mån estetisk verksamhet i gymnasium, grundskola och förskola. Dock har färre studier genomförts i den allmänna lärarutbildningens estetiska fält varvid ännu färre studier genomförts i undervisningspraktiker i musik i lärarutbildning med inriktning mot yngre åldrar, i synnerhet i svensk kontext.

En tidigare genomförd forskningsöversikt gällande svensk lärarutbildning belyser svenska avhandlingars innehåll mellan år 1953–2000 (Lindberg, 2003) och visar att forskningen har berört främst två teman; 1) *konstruktion av lärarutbildning* och 2) *lärarstudenters uppfattningar* om densamma. En annan forskningsöversikt som belyser innehållet i svensk och internationell forskning mellan år 1980–1996 (Ahlström & Kallós, 1996) visar att forskningen berör främst sex teman relaterade till lärarutbildning 1) *historik*, 2) *rekrytering*, 3) *praktikens roll*, 4) *utbildningsinnehåll*, 5) *effekter av utbildningen*, samt 6) *fortbildning av lärare*. Ytterligare en översikt av forskning gällande musikutbildning i Skandinavien mellan år 1990–2002 (Jørgensen, 2004) visar att forskningen är relaterad till fyra huvudområden 1) *barns, ungdomars och vuxnas musikaliska utveckling* 2) *hur olika sociala aspekter såsom exempelvis kön framträder i utbildningskontext* 3) *undervisning och lärande i utbildning från förskola till högre utbildning*, samt 4) *hur forskning har belyst frågor kring musikutbildning*.

3. Forskning om lärarutbildningens estetiska verksamhet och musikpraktik

Efter en vidare sökning på svenska avhandlingar som kan relateras till lärarutbildning mellan åren 2000–2020 har avhandlingar identifierats som har belyst ytterligare fem teman, utöver de två områden som redan har beskrivits 1) *konstruktion av lärarutbildning* och 2) *studenters uppfattningar* om utbildningen. De resterande fem temana som har identifierats är; 3) *konstruktion av lärarsubjekt och lärarstudenters utveckling* från student till lärare (samt *ämnesdidaktiska* studier inom liknande område) 4) *verksamhetsförlagd utbildning* (samt *bedömning* i densamma) 5) *yrkesetik och moral* 6) *policytexter och policyfrågor*, samt 7) *makt och styrning*. I vidare sökningar på nationell och internationell forskning som kan relateras till lärarutbildning (utöver avhandlingar) har följande sju teman identifierats 1) *diskurser kring och legitimitet* för estetisk verksamhet, 2) lärarutbildningens *organisation, innehåll och uppfattningar* om utbildningen 3) *institutionskultur, makt och styrningsmekanismer* 4) teorier kring *kultur- och estetikbegreppet* 5) relationen mellan *teori och praktik* 6) *lärarstudenters förberedelse för lärarprofessionen*, samt 7) *lärarstudenters och lärares självförtroende inför att undervisa i estetiska ämnen*.

Vid en överblick av den lärarutbildningsforskning som har identifierats och belysts i detta kapitel framträder sju sammanfattande teman: 1) *den historiska framväxten av lärarutbildning, dess organisation, innehåll och effekter samt hur forskningen har belyst frågor kring utbildning* 2) *uppfattningar om eller av lärarutbildning* 3) *relationen mellan teori och praktik, högskoleförlagd och verksamhetsförlagd utbildning samt bedömningsfrågor* 4) *lärarstudenters utveckling och förberedelse för lärarprofessionen, yrkesetik och moral samt fortbildning av lärare* 5) *policyfrågor, institutionskultur, makt- och styrningsmekanismer* 6) *teorier kring kultur och estetikbegreppet* 7) *självförtroende inför att undervisa i estetiska ämnen*.

Ovanstående sammanfattningar visar att det i de senaste decenniernas lärarutbildningsforskning har skett diskursiva förskjutningar från forskningsintressen som innefattar konstruktion av utbildning och uppfattningar om den, mot forskningsintressen som även inbegriper exempelvis policyfrågor, makt- och styrningsmekanismer samt konstruktion av läraridentitet och lärarstudenters förberedelse för professionen. Enligt min uppfattning är forskning både *i, om* och *för* lärarutbildningens estetiska verksamhet angeläget. Att ideologiska strömningar har växlat

under de senaste decennierna har resulterat i olika utbildningspolitiska beslut gällande lärarutbildningens estetiska verksamhet. Detta påverkar både samhälle, lärarutbildning, skola och förskola, vilket även studier som belyser estetisk verksamhet i skolan visar. Även om inte alla studier som har identifierats i detta kapitel explicit rör sig inom lärarutbildningen är de ändå på olika sätt relevanta för denna avhandling. Ovanstående forskningskapitel belyser därmed studier som på olika sätt kan anses ha relevans för denna avhandlings syfte och forskningsfrågor.

Sammanfattningsvis tyder forskningsläget på att estetisk verksamhet i lärarutbildning och skola är ett forskningsfält som i svensk kontext är i behov av ytterligare belysning, i synnerhet dess undervisningspraktiker i musik. Eftersom ingen studie har identifierats som har observerat musikaktiviteter i svensk lärarutbildning med inriktning mot de yngre åldrarna är det angeläget att bidra till forskningsfältet med en sådan studie.

En teoretisk blick på sociala konstruktioner och diskursiva praktiker

Då studien syftar till att identifiera och problematisera diskurser i undervisningspraktiker i musik i den sociala kontext som den estetiska kursverksamheten i lärarutbildningen utgör, har jag valt att utgå från en socialkonstruktionistisk teoribildning (Burr, 2003; Hacking, 1999) och ett diskursanalytiskt ramverk (Howarth, 2007). Därmed uppfattas undervisningspraktikerna som socialt konstruerade och som diskursiva praktiker. Till grund för studien ligger även ett diskurspsykologiskt perspektiv då jag använder mig av en diskurspsykologisk analysmetod (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987) varvid diskurser uppfattas framträda i sociala handlingar i en social praktik.

I detta kapitel avser jag att redogöra för de centrala begrepp och utgångspunkter som utgör avhandlingens teoretiska fundament. Kapitlet tar avstamp i det teoretiska ramverk som ligger till grund för studien, *socialkonstruktionism*. Sedan följer en beskrivning av hur lärarutbildningens undervisningspraktiker i musik kan uppfattas med utgångspunkt i detta ramverk vad gäller synen på *språket*, *historiska* och *kulturella* aspekter samt *förgivettagna* föreställningar. Slutligen ges en definition av *diskursbegreppet* och vidare en presentation av avhandlingens diskursbegrepp. I kapitlet ges även löpande beskrivningar av hur de teoretiska utgångspunkterna konkret används i studien.

4.1 DET SPRÅKLIGA

Utgångspunkten att undervisningspraktikerna i musik konstrueras i sociala processer i interaktion mellan människor inrymmer uppfattningen att interaktion förutsätter kommunikation. Språket placeras därmed i en framträdande position i studiens valda perspektiv och undervisningspraktiken ses som retorisk. Detta medför att språkliga begrepp och språkliga kategorier uppfattas som fundamentala förutsättningar för aktörernas tänkande och handlande (Burr, 2003). Diskurser produceras med hjälp av vardagligt tal och handlingsbärande språk men materialiseras i institutionella system (Potter, 1996). För att det ska vara möjligt för mig att identifiera och problematisera de diskurser som materialiseras under observationerna i studien, blir det därför även nödvändigt att problematisera de språkliga konstruktioner genom vilka diskurserna skapas. Med inspiration av Wittgensteins språkspelsteori (Wittgenstein, 1953/1992) inrymmer mitt valda forskningsfokus ett intresse för hur språket kan ses som social aktivitet och som underlag för handling, samt ett intresse för språkets legitimerande funktion (Potter, 2001). Att studera och analysera hur språket i kommunikation och interaktion används retoriskt för olika syften är i avhandlingen centralt, i avsikt att undersöka gränsdragningar och analysera hur något görs övertygande med hjälp av språket. Enligt Burr (2003) konstrueras världen när människor talar med varandra och därmed får språket praktiska konsekvenser. Den så kallade *språkliga vändningen* (Burr, 2003; Kvale, 1997) satte under 1980-talet språkets betydelse som redskap för mediering och språklig interaktion i fokus i vetenskapsteoretiska samtal. Idag används ofta uttrycket *det vidgade textbegreppet* istället för begreppet språk, för att inkludera fler medieringsformer än de verbala och skriftliga kommunikationsformerna (Lindgren & Ericsson, 2013).

Att gå in i ett musikklassrum i lärarutbildningen för att som forskare studera det skeende som där försiggår, innebär i allra högsta grad både att ta del av och att använda sig av språket. Den interaktion som försiggår mellan lärare och studenter är dock inte enbart språklig i verbal mening. De kommunicerar verbalt med varandra och interagerar både med hjälp av det talade och det skrivna språket, men de kommunicerar även icke-verbalt med kroppsliga uttryck såsom kroppsrörelser och hållning, minspel och ansiktsuttryck, tonfall och röstläge, med

känslomässiga uttryck såsom skratt eller ljudliga suckar, samt med musikaliska uttryck såsom exempelvis ljud, toner och rytmer som produceras i klassrummet. Dessa icke-verbala uttryck ses i avhandlingen som språkliga och retoriska medieringsformer, av värde för interaktionen tillsammans med de explicit verbala uttrycken. I denna avhandling ligger inte fokus på att studera enbart språket i sig, men språket är en del av den interaktion som i sin tur utgör en del av de diskurser som materialiseras och de undervisningspraktiker i musik som konstrueras i klassrummet. Min ambition är därför att inte enbart studera de verbala språkliga uttrycken utan att även ta hänsyn till, och i viss mån analysera, icke språkliga medieringsformer.

Mina möjligheter att till läsaren förmedla multimodala uttryck av interaktionen i klassrummet är dock begränsade till skriftspråket i avhandlingen och till den text som den utgör. Om läsaren kunde få ta del av det dokumenterade materialet som film, skulle läsaren kunna ta del av fler aspekter i interaktionen och av vad som försiggår i klassrummet, men detta är inte möjligt av etiska skäl. De icke verbala uttrycken i klassrummen, ses dock i avhandlingen som en så pass relevant aspekt av interaktionen, att de inte kan förbises i redovisningen av empirin. Därför är ambitionen att så rikt som möjligt återge även icke verbala uttryck i analysen, även om det är en omöjlighet att förmedla all den komplexitet som interaktioner mellan människor i sociala kontexter utgör.

Då sociala interaktioner står i fokus i denna teoribildning är språket av stort intresse, vilket ses som en social handling och därmed som handlingsbärande (Potter, 1996). Språket får i och med det en betydande legitimerande funktion, dels för varierande verklighets- och sanningsanspråk, dels för kommunikation och kunskapsproduktion (Burr, 2003; Holmberg, 2010; Lindgren, 2006). En grundläggande utgångspunkt för avhandlingen är därmed att språket med dess retoriska, handlingsbärande och skapande funktioner betraktas som ett centralt begrepp (Burr, 2003; Potter, 1996) samt att undervisningspraktiken i musik utformas i en ständigt föränderlig, social, diskursiv och retorisk praktik där lärare och studenter ses som aktiva aktörer och medkonstruktörer av den utbildningskontext som de befinner sig i.

4.2 DET HISTORISKA, KULTURELLA OCH FÖRGIVETTAGNA

En ontologisk utgångspunkt för teoribildningen som ligger till grund för denna studie är även att världen ses som historiskt och kulturellt präglad (Burr, 2003). Denna utgångspunkt framträder i avhandlingen exempelvis genom min intention att diskutera resultatet av avhandlingens empiriska studie utifrån en historisk tillbakablick på framväxten av barnomsorg, skola och lärarutbildning från 1830-talet fram till idag (framskriven i kapitel 2). Utgångspunkten framträder även i avhandlingen genom avsikten att problematisera utbildningspraktiken och istället inta en kritisk hållning till det som kan ses som självklart i den institutionskultur som framträder i undervisningspraktiken i musik. Jag nämnde i problemformuleringen att ingen förändring växer fram kontextlös och att grunden till musikpraktiken i dagens lärarutbildning, samt det som inte syns och det som är nedtystat, är av intresse för att få perspektiv på verksamheten. Här vill jag även lägga till att ingen förändring växer fram historielös, varvid både de kontextuella, kulturella och historiska rötterna till undervisningspraktiken är av betydelse för förståelsen av dess resultat. Avhandlingens teoretiska utgångspunkter inrymmer härmed å ena sidan uppfattningen att både lärarutbildning, skola och förskola är en produkt av samhällets styrning genom utbildningspolitiska beslut och reformeringar, å andra sidan uppfattningen att aktörerna i dessa utbildningssammanhang kan förstås som aktiva individer och medkonstruktörer av det samhälle inom vilket de verkar, vilket medför att också samhället kan ses som en produkt av aktiva individers styrning genom exempelvis de konstruktioner och omdanande implementeringar av reformeringarna som de är en del av i utbildningskontexten.

En epistemologisk utgångspunkt inom denna teoribildning inbegriper även en kritisk hållning till och ett ifrågasättande av våra förgivettagna föreställningar om världen och till förgivettagen kunskap (Burr, 2003). Denna utgångspunkt beskrivs av Hacking (1999) dels som ett ifrågasättande av det självklara och förgivettagna, dels som ett skarpt kritiskt ifrågasättande av huruvida det som ses som självklart och förgivettaget har något existensberättigande överhuvudtaget. Självklara föreställningar om världen bygger på att människor uppfattar och kategoriserar den genom ett historiskt och socialt regelverk. Burr (2003) framhåller att de kategorier genom vilka människor uppfattar och förstår världen

inte nödvändigtvis visar på verkliga uppdelningar som bör betraktas som de enda sanna. Varje kategori kan medföra ett antal ytterligare föreställningar om världen. Ett förhållningsätt enligt studiens teori är att förgivettagna kategoriindelningar eller föreställningar om världen bör ifrågasättas och diskuteras utifrån ett kritiskt perspektiv (Burr, 2003; Ericsson, 2006; Hacking, 1999; Holmberg, 2010; Lindgren, 2006). Den kritiska inställningen till det som ses som självklart går hand i hand med uppfattningen om att den praktik som studeras, därmed även undersöks under premisserna att den skulle kunna utforskas på ett annat sätt. Det skulle i sin tur innebära att även det förgivettagna och självklara skulle kunna uppfattas på ett annat sätt (Börjesson, 2003). Det innebär konkret att jag kritiskt granskar, problematiserar och ifrågasätter det som kan ses som självklart gällande exempelvis de pedagogiska och didaktiska förgivettaganden som framträder i utbildningskontexten eller de sociala, interaktionella och retoriska handlingar som kan ses som självklara i undervisningspraktiken. Det som jag enligt denna utgångspunkt däremot inte kan säga något om är exempelvis de upplevelser, uppfattningar eller erfarenheter som aktörerna själva inte ger uttryck för i studien.

Den epistemologiska utgångspunkten innebär även att kunskap i detta perspektiv inte ses som något fast och fixerat som en människa besitter, utan som något ständigt föränderligt som skapas i interaktion mellan människor genom sociala handlingar och processer. Det innebär att jag behöver förhålla mig så kritisk och reflexiv som möjligt i de utbildningssammanhang jag studerar, för att inte mina egna förgivettagna föreställningar om förskole-, skol- eller lärarutbildningskontexten ska ligga mig till last i mina analyser. Lindgren (2006) diskuterar hur olika kunskapsideal upprätthålls i skolan, samt hur aktörerna i skolan genom varierande strategier upprätthåller gränssättningar för vad som anses vara viktig kontra mindre viktig kunskap i skolan. Intresset i denna avhandling riktas på ett liknande sätt mot vad som framträder som viktigt i de diskurser som materialiseras och mot liknande gränsdragningar gällande konstruktion av undervisningspraktiken i musik. För att kunna diskutera de diskurser och konstruktioner som materialiseras i lärarutbildningen kan det därmed även vara av vikt att belysa de gränsdragningar för vad som anses vara relevant kontra irrelevant i den estetiska verksamheten i lärarutbildningen.

Även om inte begrepp som kunskap eller kunskapskonstruktion i sig själva utgör forskningsfokus i denna avhandling, kan de ändå betraktas som fundamentala aspekter av lärarutbildning och som en del av hur musikpraktiken konstrueras i utbildningspraktiken.

Genom att inta en kritisk hållning till hur samhällets och mina egna förgivettagna föreställningar och uppfattningar konstrueras, kan jag utmana dels mitt sätt att förstå lärarprofessionen, dels mitt sätt att förstå den utbildningskontext i vilken jag verkar, det vill säga lärarutbildning, skola och förskola med dess givna strukturer. Gergen (1996) hävdar att det huvudsakliga syftet med studier som inte söker påvisa generella principer utan undersöker på vilka olika sätt verkligheten konstrueras i samhället är att åskådliggöra de problem som skapas genom diskursiva konventioner och förgivettagna sociala regler. Därmed konstaterar Gergen att förgivettagna regler och vedertagna sedvänjor inte är oproblematiska för samhället, utan behöver belysas i ljuset av forskning gällande konstruktioner av verkligheten. I avhandlingen gör jag inga anspråk på generalisering, dock på att genom en kritisk hållning identifiera och problematisera diskurser, konstruktioner och dilemman i lärarutbildning och dess undervisningspraktiker i musik.

4.3 DET DISKURSIVA

Diskursbegreppet är komplext och innefattar ett flertal olika innebörder och betydelser, emedan det används inom vitt skilda vetenskapliga discipliner, både som förklaringsmodell och i problemdefinieringssyfte (Howarth, 2007). Diskursanalys härstammar från semiotik och lingvistik och grundas företrädesvis på socialkonstruktionism, strukturalism och poststrukturalism (Burr, 2003; Ericsson, 2006). Inom diskursanalytisk forskning formar, avgränsar och definierar varje forskare begreppet enligt sina syften (Burr, 2003), varvid diskursbegreppet kan få olika betydelse beroende på vilka skilda teoretiska, ontologiska och epistemologiska utgångspunkter som det inbäddas i.

Howarth beskriver hur ”diskursen om diskursen” (Howarth, 2007, s. 10) har inneburit en förändring av diskursbegreppets innebörd. Vissa diskursanalytiker snävar in begreppet till att innefatta ett yttrande eller ett samtal i interaktion genom språklig kommunikation. Andra breddar

begreppet till att omfatta ett socialt system "...i vilket diskurser bokstavligt skapar den sociala och politiska världen" (Howarth, 2007, s. 10). Winther Jørgensen och Phillips uttrycker det som att diskurs är "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7), medan Börjesson och Palmblad menar att diskurser är repertoarer som är sammanlänkade med social kontext och kulturella fält. "Diskurser är då inte bara vad som sägs i olika sammanhang, utan också vad som gör det möjligt att säga det" (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 12). Burr menar att begreppet inom diskurspsykologin definieras som en "förekomst av situerade språkbruk" (Burr, 2003, s. 63) och ytterligare en beskrivning får vi av Potter; "I am taking a focus on discourse to mean that the concern is with *talk and texts as parts of social practices*." (Potter, 1996, s. 105).

Diskursbegreppet kan alltså innefatta en mängd aspekter, allt från det som uttalas verbalt och kommuniceras mellan människor i interaktion, till det som inryms i de större diskurser som konstruerar det samhälle vi lever i. Komplexiteten i diskursbegreppet beror även på att forskare inom varierande vetenskapliga fält numera använder sig av ett flertal olika diskursanalytiska perspektiv, vilket resulterar i att diskursbegreppet kan ha olika innebörd beroende på vilka ontologiska och epistemologiska utgångspunkter som ligger till grund för den forskning som bedrivs (Howarth, 2007). I föreliggande studie ses diskurs som något relationellt som skapas i ett socialt och samhällsligt system, samtidigt som diskurser ses som både konstituerade och konstituerande.

4.3.1 Diskurs – makronivå och mikronivå

Howarth (2007) beskriver diskursanalys som beteckningen på den process inom vilken "meningsskapande praktiker" analyseras som "diskursiva former" (Howarth, 2007, s. 18). Som redan nämnts innebär detta att forskaren har "ett brett spektrum av språkligt och icke-språkligt material" att analysera (Howarth, 2007, s. 18). Howarth talar även om analys av mindre och större diskurser. Det första tillvägagångssättet, analys av mindre diskurser, utgår från synen på diskurs som social handling i social praktik (Howarth, 2007). Här studeras den språkliga interaktionen i tal och text i ett mer mikrobetonat perspektiv. I dylika studier fokuseras användningen av retorik och hur något görs övertygande (ex. i syfte att

4. En teoretisk blick på sociala konstruktioner och diskursiva praktiker

övertyga, övertala, disciplinera, inspirera, uppmuntra eller legitimera) samt att synliggöra hur olika representationer uppnås (Potter, 1996), hur kunskap retoriskt konstrueras och framställs eller vilka motsägelser som i tal eller text synliggörs och vilka effekter som det kan ge (Parker, 2002). Det andra förhållningssättet är mer ontologiskt inriktat och här studeras makrobetonade diskurser och mer övergripande sociala strukturer utifrån maktaspekter och historisk eller politisk funktion (Howarth, 2007). Här är det inte de språkliga strukturerna i sig som är i fokus utan utövatet av dem, exempelvis i ett maktperspektiv. Även Burr (2003) delar in diskursfältet i två skilda synsätt på diskursbegreppet när hon talar om *diskursanalys* och om *analys av diskurser*. Med *diskursanalys* åsyftas här det utforskande och analyserande av mindre diskurser, social interaktion och retoriska framställningar som även kan relateras till Howarths (2007) första förhållningssätt till diskursbegreppet. Howarths (2007) andra synsätt på diskursbegreppet kan relateras till Burrs (2003) *analyser av diskurser*, vilka avser ett undersökande av ideologiskt verkande diskurser som opererar i olika praktiker, hur de relaterar till varandra och historiskt har verkat eller verkar i dagens samhälle (Burr, 2003; Börjesson & Palmblad, 2007). I avhandlingen fokuseras huvudsakligen de mindre diskurserna, men i viss mån kommer även större diskurser att belysas och diskuteras.

4.3.2 Avhandlingens diskursbegrepp och teoriernas funktion i studien

Utgångspunkten för användningen av diskursbegreppet i avhandlingen är att i studien problematiseras de diskurser som materialiseras och de konstruktioner som framträder via tal och handlingar i undervisningspraktiken, där även tal ses som handlingsbärande. Konstruktion av undervisningspraktiken sker genom att aktörerna, i form av lärare och lärarstudenter, retoriskt utformar den genom verbal eller icke verbal interaktion och kommunikation, styrda av de villkor som ingår i lärarutbildningens sociala kontext. Lärarutbildningen är styrd av samhälleliga lagar, utbildningspolitiska ramverk och större diskurser, men konstrueras också av aktörer inom lärarutbildningens lokala kontext. Diskursbegreppet i avhandlingen begränsas inte till att innefatta enbart tal och handlingar, utan innefattar även kontextuella faktorer. Detta synsätt på

diskurs innebär att det som ses som en del i diskursen kan vara allt från materiella saker såsom klassrumsinredning, instrument och notmaterial, till det som aktörerna uttrycker antingen verbalt eller genom det sätt som de positionerar sig i klassrummet med hjälp av exempelvis klädval, rörelsemönster eller musikaliska uttryck.

Allt detta gör att det inte är möjligt att placera denna studies diskursbegrepp helt och hållet i den ena eller den andra av diskursbegreppsdefinitionerna enligt Burr (1995, 2003) eller Howarth (2007). Istället placeras studiens diskursbegrepp mitt emellan dessa definitioner, vilket också har gjorts i ett antal tidigare studier inom det estetiskt pedagogiska forskningsområdet (Ericsson & Lindgren, 2010; Holmberg, 2010; Lindgren, 2006).

I avhandlingen tas utgångspunkten först och främst i ett interaktionistiskt perspektiv på diskurs, där tal ses som handling och som medskapare av den sociala praktiken. Potters (1996) syn på diskurs som tal eller text såsom delar av en social praktik bildar också utgångspunkt för föreliggande studie. Denna utgångspunkt kan definieras som mikrosociologisk i och med att den fokuserar språket som handling och hur det retoriskt används av aktörerna i studien, utifrån en social utbildningspraktik. Diskurser kan därmed sägas vara olika sätt att definiera och tala om samma saker. Det innefattar uppfattningen att människor genom tal eller text konstruerar mening i interaktion med varandra. En diskurs kan således inte skapas utifrån en enda människas tolkning, utan konstitueras genom ett system av flera aktörers tolkningar och språkliga konstruktioner.

Potter och Wetherell (1987) menar att det inte är tillräckligt att enbart identifiera olika diskurser, olika sätt att använda språket eller varierande former av retorik. Denna identifikation behöver vidare kompletteras med ett utforskande av hur olika diskurser används och vilka implikationer de kan få i en social kontext. Vilka eventuella problem och dilemman som diskurserna för med sig, är därför relevanta att synliggöra, diskutera och problematisera (Potter & Wetherell, 1987). Synen på språk som handling innebar under 1980- och 1990-talet att det ur socialpsykologin utvecklades en ny riktning, *diskurspsykologin*, vilken med sitt fokus på språket och på vad människor säger och gör med sitt tal, innefattade en kritik mot psykologins mer kognitiva inriktning mot människors inre mentala processer (Potter, 1996; Potter & Wetherell,

1987). Diskurspsykologins intresse riktas mer mot talet i sig och mot tal som aktiv handling istället för mot individers tankar och känslor samt mot de bakomliggande aspekterna av talet.

Genom att anta ett diskurspsykologiskt perspektiv där tal analyseras som handling (Potter, 1996) kan analyserna i studien fokuseras dels på vilka diskurser som materialiseras och hur de legitimeras i lärarutbildningens undervisningspraktiker i musik, dels på hur aktörerna interagerar med varandra och konstruerar undervisningspraktiken, dels på hur studenternas kunskaper och färdigheter i musik kommer att examineras i tal och därmed i handling. Med hjälp av ett diskurspsykologiskt perspektiv blir det även möjligt att utforska den retorik som aktörerna i lärarutbildningen använder sig av i syfte att legitimera sig själva, övertala någon eller i syfte att skapa trovärdighet. Därmed definieras och preciseras diskursbegreppet i avhandlingen som *en social praktik där kunskap och subjekt skapas och konstrueras i interaktion och handling*.

Foucaults uppfattning om subjektet kan sägas utgöra en grund för diskursanalysens subjektsuppfattning (Foucault, 1984/1990. Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Foucault diskuterar subjektet på en övergripande nivå och talar om ett subjekt som å ena sidan kan beskrivas vara styrt av diskurserna, men å andra sidan kan beskrivas vara kapabel till motstånd mot diskurserna (Foucault, 1984/1990). Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver hur de positioneringar som subjektet erbjuds i olika sammanhang kan ses som relationella i och med att subjektet definieras även i relation till andra grupper av subjekt. Exempelvis relaterar definitionen *de andra* till definitionen *vi*. Olika aktörer kan ibland uttrycka sig olika beroende på vilka positioner som dessa aktörer talar utifrån. Deras förståelse av sig själva och av omvärlden är ofta avhängiga dessa varierande och föränderliga positioner och kategorier (Davies & Harré, 1990). Gergen och Gergen (1988) betonar en instabilitet i det mänskliga självet och framhåller att människors framställan av sitt eget eller andras inre jag kan syfta till att vinna trovärdighet och legitimitet. Gergen och Gergen påvisar att jaget åstadkommes genom dialogiska processer i ständig rörelse.

Inom diskursanalys ses inte subjektet och samhället som två skilda enheter eller verkligheter, som var för sig ska utforskas och analyseras oberoende av varandra. Istället bör de betraktas som relationella och

4. En teoretisk blick på sociala konstruktioner och diskursiva praktiker

beroende av varandra. Istället för att analysera subjekt och samhälle skiljt ifrån varandra, riktas intresset inom diskursanalys mot vad det är som formar oss till subjekt, hur sociala praktiker påverkar och konstituerar oss, hur olika positioner formas som en produkt av varierande diskursiva praktiker, samt mot hur subjekten genom handling och i interaktion med andra subjekt positionerar sig i varierande sociala praktiker (Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Ovanstående beskrivning av synen på subjektet bör betraktas som en beskrivning av vilken syn på subjektet som denna avhandling utgår från. Dock kommer inte subjektpositionsbegreppet att användas för att beskriva den föränderliga position som läraren och studenten för tillfället tillskriver sig eller varandra. Den övergripande subjektposition som aktörerna kommer att tillskrivas i lärarutbildningspraktiken är *lärare* och *student*, även om deras positioner gällande exempelvis auktoritet är föränderliga. När ordet *aktör* används, syftar det på både lärare och studenter.

Studiens diskurspsykologiska design och metod

Vid en närmare anblick av klassrumskontexten i studien har aktörerna, bestående främst av lärarstudenterna och de undervisande lärarna i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik, fokuserats. På denna aktörsnivå har fokus lagts på de diskurser som materialiserats och den undervisningspraktik som konstruerats med utgångspunkt i den interaktion som har skett mellan aktörerna. De konstruktioner av undervisningspraktiken som har framträtt har även varit en del i produktionen av de diskurser på aktörsnivå som har betraktats utifrån ett mikrobetonat perspektiv, i och med att de tydligare fokuserat vad som har skett i interaktionen mellan aktörerna i klassrummet. Avhandlingens teoretiska utgångspunkter har därmed utgjort grunden för mitt val av analysmetod. Jag menar att det inte finns någon objektiv observation genom fältstudier. Observationer är dels socialt situerade, dels historiskt och kulturellt betingade och dels formade av forskaren som medskapare av empirin. Med andra ord, forskaren "gör" något med den "verklighet" som denne befinner sig i vid exempelvis en videoinspelning, bara genom att befinna sig i klassrummet. Aktörerna kanske omedvetet börjar bete sig annorlunda för att de blir påmindas om forskaren eller om kameran i klassrummet, eller medvetet för att visa upp en annan verklighet inför kameran. Situationen förändras oavsett i samma ögonblick som forskaren med sin videokamera träder in i klassrummet och blir inte densamma

som den skulle ha varit utan forskare och utan videokamera. Därmed sällar jag mig till skaran som menar att forskaren, om än ack så subtilt, är med och konstruerar den empiri som denne utforskar. Mitt intresse har riktats mot hur olika typer av diskurser har producerats och materialiserats och hur undervisningspraktiker i musik har konstruerats, vilka dilemman och strategier som har framträtt, samt hur olika typer av verklighets- och sanningsanspråk har legitimerats via språket.

I ett klagörande av Potter och Wetherell (1987) gällande diskursanalytiska studier konstateras att de grundar sig på ett brett teoretiskt ramverk, eftersom teori och metod är tätt förbundna i diskursanalytiska studier (Potter & Wetherell, 1987). Även Lindgren (2006) poängterar att diskursanalys inte erbjuder en specifik metod att följa, även om det exempelvis inom diskurspsykologin går att ”urskilja klara metodiska resonemang och redskap” (Lindgren, 2006, s. 70).

Utifrån utgångspunkten att forskningsintresset i avhandlingen har riktats mot diskursproduktioner och konstruktioner av undervisningspraktik, har analysförfarandet dock begränsats till främst ett diskurspsykologiskt angreppssätt (Potter, 1996) med fokus på språk som handling i ett interaktionistiskt aktörsperspektiv (Burr, 2003; Howarth, 2007; Potter, 1996). Därmed fokuseras dels mindre diskurser inom vilka aktörerna retoriskt organiserar språket i tal och handling, dels hur något görs övertygande i interaktion och samtal (Holmberg, 2010; Lindgren, 2006; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992). I kapitlet nedan redogör jag för studiens metod och design. Efter en inledande introduktion till diskurspsykologi, ges en närmare beskrivning av de diskurspsykologiska analysverktygens funktion i avhandlingen. Vidare redogörs för studiens design och genomförande innan slutligen kapitlet avslutas med en beskrivning av den genomförda analysprocessen.

5.1 DISKURSPSYKOLOGI

Avhandlingens datamaterial har analyserats via en diskurspsykologisk mikroorienterad analysmetod främst fokuserad på mindre diskurser. Dock har den mikroorienterade analysen lyfts i en diskussion som relaterar till ett vidare samhällligt perspektiv. Detta har skett exempelvis genom att resultaten har diskuterats utifrån tidigare forskning

som även behandlar större diskurser ur ett samhälleligt perspektiv. I en diskurspsykologisk analys utforskas *språket* och språkbruket i social interaktion, exempelvis genom granskningar av hur olika konstruktioner blir till, hur faktakonstruktioner görs övertygande genom språkliga utsagor eller varierande handlingar, samt hur vissa utsagor retoriskt fastläggs som sanningar medan sanningsanspråket utesluts i andra utsagor (Potter, 1996). Inom diskurspsykologin utforskas även subjektens strategier för att i social interaktion konstruera och positionera sig själva på olika sätt, strategier för hur dessa val legitimeras, samt dessa strategiers funktioner och effekter (Jørgensen & Phillips, 2000).

Diskurspsykologiska analysverktyg har beskrivits i ett flertal tidigare studier inom skilda områden, såsom inom socialpsykologi (Potter, 1996; Potter, 2006; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992) och inom musikpedagogik (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Holmberg, 2010; Lindgren, 2006; Sandberg Jurström, 2009; Söderman, 2007). Genom att ställa varierande frågor till det empiriska materialet kan varierande konstruktioner av samma tema urskiljas. Det innebär att aktörerna kan tala om samma sak men på varierande sätt. Några exempel på dylika frågor beskrivs i nästkommande avsnitt. Med utgångspunkt i diskurspsykologin anses dock inte dessa variationer utgå i första hand från de olika aktörernas åsikter, utan från de diskurser som aktörerna har som utgångspunkt för sitt tal eller sina handlingar. Detta innebär att motstridiga diskurser i samma samtal inte ses som ett särskilt besynnerligt fenomen och dessa variationer kan istället betraktas som ett resultat. Ambitionen är inte att gå, så att säga, bakom eller bortom språket för att utröna olika aktörers åsikter gällande ett särskilt tema. Syftet är istället att utforska vilka varierande diskurser som erbjuds inom ett specifikt område eller vilka varierande konstruktioner som görs möjliga i en specifik kontext och som i tal och handling kan urskiljas. Konstruktionsbegreppet kan härmed relateras till aktörskap och utgår från diskurspsykologins interaktionsfokus och på hur aktörerna konstruerar den värld och de praktiker inom vilka de verkar.

En fördjupning av analysen kan ske genom skapandet av hypoteser gällande funktioner av de varierande konstruktioner som urskiljs i materialet. Ett uttalande kan till exempel syfta till att övertyga någon, att legitimera ett ställningstagande eller att försvara ett visst handlande.

Intentionen med dylika analyser är inte att utröna huruvida aktören gör rätt eller fel eller uttalar sig rätt eller fel gällande en viss konstruktion, utan enbart att studera hur olika uttalanden konstrueras och legitimeras. Nästa steg innefattar att belysa vilka följder vissa uttalanden eller argument kan få. Vissa yttranden är dock inte explicit framskrivna eller uttalade, utan är mer implicit inbäddade i den sociala kontexten, vilket innebär att även kontexten kan vara betydelsebärande.

Diskursbegreppet har redogjorts för i föregående kapitel (Burr, 2003; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992), men några ytterligare centrala begrepp som förekommer i analysen kan här vara av värde att belysa. *Styrning* kan betraktas ur olika synvinklar. Dels kan styrning beskrivas som övergripande regelverk som exempelvis utbildningsreformer eller policydokument vilka får en samhälleligt styrande funktion för lärarutbildning och skola. Dels kan styrning beskrivas utifrån ett Foucaultianskt perspektiv (Foucault, 1978/1991, 1986) som implicita, underförstådda och ibland omedvetna styrningsstrategier för utövarna av den. Båda dessa infallsvinklar på styrningsbegreppet har använts i analyserna i studien. *Retorik* och *faktakonstruktion* är två ytterligare begrepp som förekommer i analysen. Dessa begrepp förstås i studien som något som bidrar till aktörernas förståelse och därmed som inte har enbart med kommunikation eller övertygelse att göra. Faktakonstruktion handlar dels om hur fakta retoriskt skapas och byggs upp, dels om hur dessa fakta relateras till handlingsbärande aspekter. Faktakonstruktioner och berättelser ses som redan nämnts i diskurspsykologin som handlingsbärande. Båda dessa begrepp har också använts under studiens analysarbete.

5.1.1 Analysverktygens och begreppens funktion i avhandlingen

Utifrån intresset för språkets legitimerande funktion och utifrån utgångspunkten att språket kan ses som underlag för handling och som social aktivitet, framstod diskurspsykologiska verktyg som användbara i arbetet med att ifrågasätta det förgivettagna i undervisningssituationerna i studien. I detta avsnitt kommer de analysverktyg att redogöras för som funnits användbara för föreliggande studies analyser. Dessa analysverktyg är hämtade ur Potter (1996), även om inte alla analysförfaranden som redogörs för i Potter (1996) har använts i avhandlingen. För en

grundligare genomgång av dessa diskurspsykologiska verktyg, samt av ett antal ytterligare dylika analysredskap, hänvisas därför till Potter (1996).

Analysverktygen valdes utifrån forskningsintresset i avhandlingen och utifrån dess lämplighet för att undersöka hur diskurser materialiseras och hur lärarutbildningens undervisningspraktik i musik konstrueras av aktörerna. Analyserna i föreliggande avhandling har fokuserat språk och handlingar och genomförts dels genom tematisering, kategorisering, analys och diskussion av olika diskurser och konstruktioner genom att belysa vilka ord eller begrepp som retoriskt framstod som dominanta. De övergripande analysverktyg som har använts är hämtade ur en trestegsmodell (Parker, 2002) som även har använts av Lindgren (2006). Det första steget i denna modell innefattar att söka efter motsägelser/överrensstämmelser och ställa sig frågan; Vad står på spel? Det andra steget innebär att ställa frågor till ”texten” som exempelvis; Vilka dilemman kan identifieras? eller; Hur konstrueras något som övertygande och sant? Det tredje steget innebär att skildra hur diskurser produceras, exempelvis gällande konstruktion av undervisningspraktikerna i musik, eller konstruktion av lärar- eller yrkesidentitet.

Konstruktionsbegreppet i avhandlingen är ett övergripande teoretiskt begrepp, vilket har ett interaktionsfokus som relaterar till aktörsskap och på hur aktörerna konstruerar undervisningspraktikerna i musik. Styrningsbegreppet relaterar i huvudsak till samhälleligt styrande funktioner och övergripande regelverk, men syftar även till en beskrivning av aktörernas ibland omedvetna styrningsstrategier. Frågan om *vad som står på spel* var behjälplig för att komma åt de retoriska faktakonstruktionerna i materialet (Parker, 2002; Potter, 1996). Vid analyserna har även ytterligare ett verktyg använts, *inkludering* eller *exkludering* av aktören eller subjektet. Med hjälp av en retorik där aktören inkluderas eller exkluderas i en berättelse kan faktastatusen, det vill säga trovärdigheten i en framställning, höjas eller sänkas. Om det i berättelsen kan anas ett anspråk eller egenintresse hos aktören att uppnå ett visst resultat med berättelsen kan faktastatusen i berättelsen sänkas och trovärdigheten minska (Holmberg, 2010; Potter, 1996).

Sammanfattningsvis innebär ovanstående att jag i avhandlingen har problematiserat de diskurser som har framträtt genom att med hjälp av Parkers trestegsmodell (Parker, 2002) och ovan nämnda analysverktyg såsom styrning, retorik, faktakonstruktion, inkludering och exkludering,

ställa frågor till materialet, analysera hur något konstrueras och framställs som fakta med hjälp av olika retoriska grepp, och belysa hur dessa fakta-konstruktioner görs övertygande (Potter, 1996). Med hjälp av dessa analysverktyg har min intention varit att urskilja vilka diskurser, konstruktioner, dilemman och strategier som framträder som signifikanta i materialet.

5.2 METOD OCH DESIGN

Som jag redan har nämnt är teori och metod i diskursanalytiska studier tätt förknippade med varandra. Studiens teoretiska, ontologiska och epistemologiska utgångspunkter har betydelse för vilken metodologi jag har valt och för studiens design. I avhandlingen har synen på språk som handling varit relevant för studiens design. I följande avsnitt kommer jag att redogöra för vilka metoder jag har använt i konstruktionen av studiens empiriska material. Avsnittet kommer även att innefatta hur de deltagande lärarutbildningarna har valts ut och vilka transkriberingsmetoder som används, för att sedan avslutas med en reflektion kring forskningsetiska överväganden.

I syftet och forskningsfrågorna tydliggörs att det som ska identifieras och problematiseras i studien, är de diskurser som materialiseras, de undervisningspraktiker i musik som konstrueras, samt de dilemman och hanteringsstrategier som framträder i materialet. Om syftet hade varit att utforska hur lärarstudenter uppfattar den musik som materialiseras, hur de erfar musik, eller hur de beskriver sin kunskapsutveckling, hade en intervjustudie med lärarstudenter legat närmast till hands. Detta är dock inte avsikten med denna studie. Syftet är heller inte att undersöka intentionerna med lärarutbildningens estetiska kursverksamhet, vilket hade låtit sig göras med hjälp av intervjuer med lärarutbildare. Jag har med utgångspunkt i studiens forskningsintresse istället valt att använda mig av videodokumentation som forskningsmetod, samt av kompletterande observationsanteckningar. Denna studie är en deskriptiv, tolkande och icke-experimentell studie.

Diskursanalys erbjuder relevanta och rationella verktyg för att dels få grepp om vilka diskurser som materialiserades inom lärarutbildningen och hur de kunde ta sig i uttryck, dels få grepp om hur undervisningspraktiker i musik konstruerades. På så vis erbjöds möjlighet att utforska lärarstudenternas praktik och dess sociala kontext. Genom

att videodokumentera aktörerna i den sociala kontext som lärarutbildningen utgör, det vill säga under lektioner i undervisningspraktikerna i musik, så skapades möjlighet att få en inblick i hur aktörerna konstruerade undervisningspraktiken genom det sociala samspel och den interaktion som skedde. Det blev därmed möjligt att undersöka hur lärarstudenterna i tal och handling språkliggjorde de diskurser som materialiserades vilket innebar både en innehållslig, situationell och processinriktad fokusering. Det blev även möjligt att med utgångspunkt i detta perspektiv få grepp om hur diskurser materialiserades och legitimerades, hur undervisningspraktikerna i musik konstruerades i estetisk kursverksamhet, samt hur dessa uttrycktes och kommunicerades.

5.2.1 Videodokumentation

För att i studien kunna fokusera så många variabler som möjligt och interaktionen däremellan; hur diskurser producerades, hur undervisningspraktiker i musik konstruerades, hur aktörerna uttryckte sig retoriskt, interagerade och kommunicerade med varandra, samt hur de använde fysiska material såsom musikinstrument och sociala verktyg som språket, valde jag att använda mig av videodokumentation för dataproduktion. Genom en videobaserad analys gavs möjlighet att uppfatta fler uttryck än enbart det verbala hos lärarstudenterna. Observation med filmkamera gav mig som forskare möjlighet att inte enbart utforska hur lärarstudenterna uttalade sig om sina kunskaper, utan även att utforska hur dessa kunskaper uttrycktes i handling. Jag anser därför att denna metod var lämplig för att jag skulle kunna fullgöra mitt syfte med föreliggande studie. Ovanstående resonemang blir följaktligen mitt motiv till att jag använde mig av videodokumentation som dataproduktionsmetod.

5.2.2 Genomförande

Den empiriska studien består av videodokumentationer från lektioner vid tre svenska lärarutbildningar. Dataproduktionen har skett under tre perioder, den första under hösten 2011, den andra under hösten 2013 och den tredje under hösten 2014. Orsakerna till att videodokumentationerna har skett vid tre skilda tillfällen är flera. Den första orsaken härrör

sig till intresset att videodokumentera undervisningspraktiker i musik i brytningsperioden för den senaste lärarutbildningsreformens genomförande år 2011, vid det diskursiva brott då den estetiska verksamheten åter reformerades. Perioden för detta diskursiva brott var av intresse eftersom den innefattar en del motsägelser gällande estetisk verksamhet. Kompetenser inom det estetiska området ansågs viktiga att utveckla för lärarstudenterna, samtidigt som den estetiska kursverksamheten inom ramen för det allmänna utbildningsområdet i denna reformering togs bort och det estetiska området tonades ned. Att de blivande grundskollärarna med inriktning mot yngre åldrar nu hade fått förändrade förutsättningar för att utveckla sina kunskaper och färdigheter inom de utbildningsvetenskapliga kärnämnen ännu än vad de hade inom det tidigare allmänna utbildningsområdet, gjorde att intresset var stort för att identifiera vilka diskurser som framträdde i lärarutbildningen samt att observera hur undervisningspraktiken i musik konstruerades under denna period.

Dataproduktionen i denna studie har därmed skett både i kurser som varit styrda av den föregående reformen och av den senare. Trots att studien inte är komparativ, där olika utbildningar med olika styrdokument jämförs med varandra, kan det betraktas som intressant att rikta blicken mot vilka diskurser och dilemman som framstår som betydande i dessa kontexter vid denna tid. Den andra orsaken härrör sig till en ovilja hos ett flertal lärarutbildningar att delta i studien; i ett inledande skede var åtta lärosäten kontaktade för förfrågan om deltagande i studien. Av dessa åtta tackade sju lärosäten ja till deltagande, medan ett lärosäte tackade nej. Av de sju lärosätena som var villiga att delta i studien drog sig fem av dem ur och tog tillbaka sitt medgivande till deltagande när tiden närmade sig för videodokumentation. Två lärosäten återstod som villiga att delta i studien. När analysprocessen av det empiriska material som producerats vid dessa två lärosäten hade påbörjats och fortgått under en tid, växte behovet av ytterligare empiriskt material till studien. Ännu ett lärosäte kontaktades som tackade ja till deltagande, varvid antalet deltagande lärarutbildningar i studien utökades till tre.

Genomförandet av studien såg ut som följer: jag började med att söka upp potentiella lärarutbildningar genom att ta del av respektive universitets hemsida på internet. När jag där funnit ett antal lärosäten som uppfyllde kraven enligt urvalsintentionerna, sökte jag först upp de

aktuella musiklärarna per telefon för att se om det överhuvudtaget fanns intresse hos dem att delta i studien. När jag fått ett jakande besked från musiklärarna skickade jag ett informationsmail om avhandlingsprojektet till respektive prefekt. Om prefekten gav sitt samtycke till deltagande, gick jag vidare genom att dels skicka ett informationsmail till respektive kursansvarig med en förfrågan om samtycke, dels ett mail med samma information till respektive musiklärare, för att slutligen skicka ett informationsmail och en förfrågan om samtycke till de potentiella deltagarna i studien. Jag erbjöd även varje lärosäte att själv besöka respektive lärarutbildning i förväg för att informera om projektet, men alla avböjde med hänvisning till att den information som skickades via mail var tillräcklig. Innan videodokumentationen påbörjades träffade jag varje studentgrupp och informerade om avhandlingsprojektet. Alla lärare och studenter som har deltagit i studien har gett sitt skriftliga samtycke till deltagande. Jag informerade även om hur det praktiskt skulle gå till med videodokumentationen. Jag berättade även att det under hela projektet skulle finnas en kamerafri zon i klassrummet som vem som helst var fri att utnyttja närhelst behovet infann sig. Deltagandet i studien var frivilligt och den som inte ville delta var fri att säga nej. Dock kunde denne deltagare ändå delta i all undervisning genom att befinna sig i den kamerafria zonen om så önskades. Om någon student inte ville videodokumenteras under redovisningar av grupparbeten, filmades inte den gruppen där den aktuella studenten befann sig. Videodokumentationerna skedde med hjälp av två kameror; en fast videokamera på stativ samt en rörlig som jag höll i handen när jag rörde mig i klassrummet för att kunna filma vid de vinklar som inte den fasta kameran nådde.

Sammanfattande matris över studiens dataproduktion

I nedanstående matris beskrivs antalet lärosäten, lärare, studenter och grupper som har observerats i studien. För att anonymisera lärosätena har jag benämnt dem genom att använda mig av siffrorna 1, 2 och 3.

Datamaterial	Lärosäte 1	Lärosäte 2	Lärosäte 3	Sammanlagt
	Klass A 20 studenter 4 grupper	Klass B 16 studenter 5 grupper	Klass E 19 studenter 7 grupper	3 lärosäten 5 helklasser 26 studentgrupper 91 studenter 3 lärarutbildare
		Klass C 17 studenter 5 grupper		
		Klass D 19 studenter 5 grupper		
Närvaro				48 timmar
Observation i undervisning	14,5 timmar	9 timmar	3 timmar	26,5 timmar
Videofilmad undervisning	5 timmar 44 minuter 36 sekunder	3 timmar 30 minuter 28 sekunder	1 timma 22 minuter 18 sekunder	11 timmar 5 minuter 22 sekunder

5.2.3 Urval

Urvalet av lärosäten till studien skedde utifrån följande urvalskriterier; (1) lärarutbildning med inriktning mot barn i tidigare åldrar, (2) lärarutbildning inrymmande estetisk kursverksamhet med musikinnehåll (3) storlek, samt (4) regional placering. Att estetisk kursverksamhet var ett av urvalskriterierna i studien trots att jag riktade mitt forskningsintresse mot undervisningspraktik i musik, har sin förklaring i den svenska lärarutbildningens organisation av musik i utbildningen där musik inte är ett eget ämne i renodlade musikkurser utan istället ett ämnesområde bland många i estetisk kursverksamhet.

I studien deltog, som ovan nämnts, sammanlagt 3 lärosäten, 5 helklasser med sammanlagt 91 lärarstudenter och 3 lärarutbildare, fördelade på 26 studentgrupper. Sammanlagt befann jag mig i de studerade praktikerna under 48 timmar varav jag observerade lektioner under 26,5 timmar. Videodokumentation med filmkamera skedde under 11 timmar, 5 minuter och 22 sekunder.

5.2.4 Transkribering

I studien används en transkriberingsmetod inom mikroorienterad diskursanalys, dock har jag inte använt samtalsanalys som är ett vanligt transkriptionsförfarande inom diskurspsykologi. Transkriptionerna är nedtecknade exakta på så sätt att allt tal har transkriberats ordagrant, inklusive upprepningar, stakningar och förkortade ord. Det har även setts som betydelsefullt att nedteckna icke verbala handlingar i interaktionerna där detta kan betraktas som relevant för studiens forskningsintresse. De icke verbala handlingar som nedtecknats har så gjorts med hänvisning till relevansen för studiens syfte och forskningsfrågor samt för att kunna relateras till studiens teoretiska perspektiv.

I de fall när citat inkluderas i sekvenserna så har jag valt att stryka under vissa ord som särskilt betonas av aktörerna i filmsekvenserna. I sekvens 9 har jag strukit under dessa betonade ord eftersom de markerar var i takten orden sägs i en rytmisk rap, vilket har betydelse för förståelsen av sekvensen. I sekvens 10 har jag också strukit under vissa ord som betonas med eftertryck av aktörerna. I denna sekvens är det också av betydelse för sammanhanget att läsaren får veta hur aktörerna betonade vissa ord i samtalet, eftersom den kunskapen bidrar till en större förståelse för sammanhanget. Jag har dock valt att inte stryka under alla ord som betonades i alla sekvenser i resultatet, dels eftersom det skulle störa läsningen, dels eftersom det enligt min bedömning inte är av samma betydelse för förståelsen av sammanhanget och min analys.

5.2.5 Forskningsetik

De forskningsetiska överväganden som ligger till grund för denna studie är gjorda i enlighet med Vetenskapsrådets regler, riktlinjer och rekommendationer kring forskningsetik (Vetenskapsrådet, 2017). I denna studie har individskyddskravet, vilket innebär att individer som medverkar i forskning ska skyddas från skada och kränkning (Vetenskapsrådet, 2017, s. 13) samt kravet på att individens integritet ska respekteras (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27) uppfyllts genom att forskningen har bedrivits med respekt för individen. I de fall där kränkande uttalanden har artikulats av aktörer i klassrummet har dessa uttalanden inte tagits med för analys i studien. Deltagarna i studien har avidentifierats och anonymiserats

exempelvis genom att namn på personer, kurser, högskolor, universitet och orter har fingerats. Det har under hela processen funnits kamerafria zoner i klassrummen som studenterna har varit fria att använda närhelst de har velat. Studenterna blev informerade om att ingenting av det som sker i de kamerafria zonerna, varken ljudligt eller rörelsemässigt, kommer att tas med för analys i studien.

Informationskravet, vilket innebär att forskaren har ett krav på sig att informera undersökningsdeltagarna muntligt och skriftligt och att videoinspelningen föregås av en utförlig information (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27), har tagits hänsyn till genom att deltagarna i projektet informerades muntligt och skriftligt innan projektet påbörjades (se bilaga 1).

Samtyckeskravet, vilket innebär att forskaren måste inhämta uppgiftslämnarens samtycke (Vetenskapsrådet, 2017, s. 27), har beaktats genom att alla deltagare i studien innan projektets genomförande delgavs muntlig och skriftlig information om projektet, medan de som sedan valde att delta i projektet fick ge sitt skriftliga samtycke innan projektets start (se bilaga 2). Alla deltagare gavs dessutom tillfälle att träffa mig och ställa frågor innan de gav sitt skriftliga samtycke till deltagande i studien.

Konfidentialitetskravet, en förpliktelse att inte sprida uppgifter man fått i förtroende, innebär ett skydd mot att obehöriga får del av uppgifterna (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40). Detta krav har beaktats i studien genom att alla lärarutbildare i projektet gav ett skriftligt samtycke till tystnadsplikt för att förhindra att de på något sätt skulle kunna röja deltagarnas identitet. Deltagarna i studien fick även muntlig och skriftlig information före projektets start om att de inspelade filmer som producerats under projektets genomförande skulle förvaras så att obehöriga inte kunde komma åt dem. Det innebar att de filmer som producerades under studiens gång inte har sparats i någon molntjänst, utan på fristående USB-stickor och SD-minnen, på datorns hårddisk samt på en extern dubbel hårddisk som en back-up. Allt detta har förvarats inlåst på institutionen och oåtkomligt för obehöriga.

5.3 ANALYSPROCESS

Analysprocessen har bestått av följande sex steg. Det första steget (1) startade redan under den första tiden för studiens empiriproduktion, genom att jag riktade filmkameran mot de aspekter jag fann intressanta under observationen. Sådana aspekter kunde exempelvis vara situationer när lärarna och studenterna talade ur motstridiga diskurser, eller när någon av dem hamnade i ett dilemma och använde sig av olika strategier för att hantera detta dilemma. Den diskurspsykologiska, inledande frågan *Vad står på spel?* utgjorde en grund för urvalet och fanns med genom hela analysprocessen. Urvalet av vad som kan betraktas som relevant kan givetvis diskuteras. Lektionerna dokumenterades i sin helhet med den fasta filmkameran, förutom vid ett par tillfällen då filmkameran stängde av sig själv på grund av att den blev överhettad. Vid de tillfällena filmade jag med en rörlig kamera i form av en mobilkamera istället. De aspekter som grundades i avhandlingens forskningsfrågor och sågs som särskilt intressanta dokumenterades med både den fasta och den rörliga kameran. Under lektionerna gjordes även fältanteckningar i syfte att komplettera det videodokumenterade materialet. Dessa fältanteckningar var dels av det slag att jag exempelvis noterade klockslag eller tidpunkter i filmerna när något skedde i klassrummet som jag trodde kunde vara av särskilt intresse att analysera vidare, dels av det slag att jag exempelvis gjorde kortare minnesanteckningar gällande särskilt intressanta händelser, ordval och handlingar för vidare analys. Vid några tillfällen antecknade jag även de instruktioner som läraren skrev ner på whiteboarden i klassrummet, samt ordagranna konversationer av kortare slag. Av förklarliga skäl kunde jag dock inte anteckna och hålla en rörlig kamera i handen på samma gång varvid ett urval var tvunget att göras redan här.

Det andra steget (2) i analysprocessen bestod i en första genomgång av filmerna. Här tittade jag på filmerna i ett övergripande perspektiv för att urskilja relevanta aspekter. Urval av vilka sekvenser som betraktades som särskilt intressanta gjordes även här, liksom i steg ett, med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor varvid urvalet skedde dels utifrån produktion av diskurser och dess legitimeringar, dels utifrån hur musik konstruerades och examinerades. Följande frågeställningar är exempel på frågor som ställdes till materialet, det vill säga till de filmade sekvenserna: Vilka diskurser materialiseras i de olika lektionssekvenserna? Hur

legitimeras dessa diskurser? Hur konstrueras och görs musik i de olika lektionssekvenserna? Hur talar aktörerna om musik? Hur legitimeras estetisk verksamhet i allmänhet och musik i synnerhet? Hur examineras studenternas kunskaper och färdigheter i musik? Framträder några dilemman under lektionssekvenserna och hur hanteras dessa i så fall? Vilka strategier används i så fall för att hantera dessa eventuella dilemman?

Det tredje (3) steget i analysprocessen kan sägas ha gått hand i hand med det fjärde. De utvalda sekvenserna tematiserades och kategoriserades i det tredje steget medan detta steg också varvades med det fjärde (4) steget, inom vilket en detaljerad transkription av utvalda lektionssekvenser gjordes. Inledningsvis laborerade jag med kategorier som till stor del var teoristyrda, såsom exempelvis; *Att positionera studenter*, *Att kategorisera barn* och *Att begreppsliggöra eller inte begreppsliggöra*. Utifrån transkriptionerna framstod efterhand ytterligare aspekter som intressanta varvid de vid vissa tillfällen fick omplaceras från de teman och kategorier där de först placerades, vilket innebar att det efter retranskriptionerna fick göras retematiseringar och rekategoriseringar. De kategorier som jag laborerade med i detta steg var också de teoristyrda, men innefattade även en del didaktiska aspekter gällande kunskapskonstruktion. Några exempel på dessa kategorier är; *Att konstruera kunskap*, *Att konstruera musikverksamhet*, *Kontextuella faktorer* och *Styrningsmetoder*. Efter ytterligare några teoristyrda rekategoriseringar och retematiseringar riktades kategorierna mot språkliga och detaljstyrda handlingar såsom; *Att använda språket*, *Att argumentera och förklara*, *Att ställa ledande frågor* och *Att befalla eller be om åtljudnad*. Slutligen landade jag dock i de slutgiltiga kategoriseringarna där jag gick ifrån de mer teoristyrda kategoriseringarna till mer empiristyrda sådana. Det innebar att jag istället för att kategorisera datamaterialet med begrepp hämtade ur det teoretiska ramverket, nu skrev fram mer praktiska och musikcentrerade kategorier hämtade ur empirin, vilket gjorde att jag i analysen fick en större bredd som låg närmare mitt syfte med studien. De slutgiltiga kategoriseringarna blev; *Att sjunga och spela*, *Att leka*, *Att arbeta i grupp*, samt *Att redovisa*, *bedömas* och *examineras*.

I det femte (5) steget skedde den detaljerade analysen med utgångspunkt i avhandlingens metodologiska perspektiv, diskurspsykologi. Den diskurspsykologiska, inledande frågan *Vad står på spel*, fick utgöra en grund

för analysen, medan begreppen *diskurs*, *konstruktion*, *dilemma*, *strategi*, *retorik*, *faktakonstruktion* och *legitimering* utgjorde det raster genom vilket materialet belystes. I det sjätte (6) och sista steget, skedde en sammanfattande analys där de diskurspsykologiska analyserna relaterades till de historiska perspektiv som jag presenterade i avhandlingens bakgrundskapitel.

I resultatet är ett antal sekvenser från de filmade lektionerna under observationstillfällena beskrivna. Dessa sekvenser är numrerade och utgör sammanlagt 26 sekvenser. Jag har valt ut dessa sekvenser eftersom de är signifikativa för den diskurs som beskrivs, eller för att de är kännetecknande för återkommande och liknande situationer vid andra lärosäten. Sekvenserna är deskriptiva men innefattar även citat från lärare och studenter, för att läsaren ska få en djupare förståelse för hur undervisningspraktiken konstrueras. Jag har rubricerat varje sekvens med ett citat från någon av aktörerna, antingen en lärare eller en student, ett citat som enligt mig också är kännetecknande för exempelvis den diskurs som materialiseras, för den undervisningspraktik som konstrueras, för det dilemma som framträder eller för den strategi som används för att hantera dilemman.

Det händer att jag använder samma ord för att beskriva både en strategi och en diskurs (exempelvis välvillighetsstrategi och välvillighetsdiskurs). Avhandlingens diskursbegrepp har redan definierats i kapitel 4 som *en social praktik där kunskap och subjekt skapas och konstrueras i interaktion och handling*. Strategibegreppet har dock inte definierats. Skillnaden mellan dessa begrepp i avhandlingen är att strategibegreppet används när jag vill beskriva hur aktörerna hanterar ett dilemma. Med hjälp av vilket tillvägagångssätt, det vill säga, med hjälp av vilken strategi försöker aktörerna att hantera det uppkomna dilemman? Aktörernas hanteringsstrategier förefaller dock inte alltid vara medvetna eller avsiktliga, även om jag givetvis inte kan uttala mig om graden av medvetenhet hos vare sig lärare eller studenter. Ibland tycks dock användningen av strategierna följa ett återkommande mönster och ibland förefaller de användas spontant och situerat i stunden. Att jag har använt samma ord för att beskriva en strategi och en diskurs, beror på att strategin är så pass framträdande hos alla lärare och vid alla lärosäten, så att den genomsyrar hela den sociala praktik som beforskas. När strategin får en så pass framträdande roll i interaktion och handling så att den genomtränger hela undervisningspraktiken så till den grad att den till slut blir en del av den, så beskrivs den även som en diskurs.

KAPITEL 6

Läroarutbildningens undervisningspraktik i musik

I detta kapitel presenterar jag resultatet i avhandlingen med utgångspunkt i fyra teman, vilka identifieras som de diskurser som produceras i de studerade läroarutbildningspraktikerna. Med avstamp i avhandlingens syfte, forskningsfrågor och teoretiska ramverk, samt utifrån analys av de filmer och fältanteckningar som har producerats, beskrivs dessa diskurser utifrån hur de byggs upp och legitimeras i interaktionen mellan undersökningsdeltagarna i musikverksamheten i svensk förskolläro- och läroarutbildningskontext.

Valet att inte presentera läroarutbildningspraktikerna var och en för sig bottenar i att de framträdande diskurser som kan urskiljas, i högre eller lägre grad, kan identifieras i varje praktik som har studerats. Jag presenterar diskurserna i inledningen av varje avsnitt (i kap. 6.1 *Att sjunga och spela*, beskrivs exempelvis en diskurs inom vilken musikhantverk är centralt) varpå ett antal underrubriker med metaforer, liknelser eller bevingade uttryck belyser olika aspekter av vad som är karaktäriserande för respektive diskurs (i kap. 6.1.1 utgör exempelvis *Den ömma tån* metaforen för rubriken). Varje underrubrik inleds med en analys av de övergripande diskurser som framträder varpå de utvalda sekvenser som är beskrivna analyseras på mikronivå och exemplifierar dels vad som står på spel inom diskursens ramar, dels vilka olika dilemman som kan identifieras (till exempel så beskrivs i kap 6.1.1 läroarens dilemma kring

att ge konstruktiv kritik till studenter som signalerar bristande självförtroende) och slutligen de varierande strategier som lärarutbildarna och studenterna använder för att hantera dessa dilemman (ett exempel på en dylik strategi som beskrivs i kap 6.1.1 är att läraren framställer sig som välvillig och förstående). De varierande klassrumssituationer som beskrivs inrymmer på sina ställen även undersökningsdeltagarnas olika sätt att positionera sig själva eller varandra. När så sker ges i kapitlet även en redogörelse för hur dessa positioneringar skapas och upprätthålls av både lärarutbildare och studenter.

De studenter som deltar i studien är lärarstudenter som har hunnit olika långt i sin utbildning. Något som är gemensamt för alla studerade praktiker är att studenternas förkunskaper i musik är kraftigt varierande. De grupper som har studerats inrymmer dels studenter som har vissa förkunskaper i musik, till exempel genom att de har sjungit i kör eller trakterat instrument hemma eller i kulturskolan, dels studenter som har begränsade eller inga förkunskaper alls i musik. Gemensamt för de studerade praktikerna är även att studentgrupperna till övervägande del består av de sistnämnda studenterna, det vill säga de som har begränsade förkunskaper i musik.

De deltagande lärarutbildarna i studien har samtliga en musklärautbildning bakom sig och besitter teoretiska och praktiska hantverkskunskaper och färdigheter i musik. De är alla förtrogna med undervisning i musik i förskola eller grundskola och samtliga har pedagogisk erfarenhet av arbete med barn och musik. Samtliga har även ytterligare högre studier bakom sig som ger dem kompetens att bedriva undervisning vid förskolläro- och lärarutbildning och de har alla lång erfarenhet av undervisning i musik vid densamma.

För att underlätta läsningen så kommer i detta kapitel den eller de lärarutbildare som åsyftas i sekvenserna och i analyserna helt enkelt att benämnas som *läraren* eller *lärarna*, medan de studenter som åsyftas kommer att benämnas vid fingerade *namn* och som *studenterna* eller *de blivande förskollärarna/lärarna*.

6.1 ATT SJUNGA OCH SPELA

I lärutbildningen kan sång och spel på instrument ses som en självklar del i musikundervisningen. Under lektionerna i de studerade praktikerna framträder en bild av en undervisningspraktik i musik där praktisk färdighetsträning kombineras med teoretisk kunskapsbildning och i samtliga av de observerade praktikerna framträder därmed en diskurs där musikhantverk är centralt. Hantverksdiskursen produceras med utgångspunkt i tankesättet att studenterna själva behöver vara skickliga i musikhantverk och kunna sjunga, spela och reflektera kring musik innan de är redo för att arbeta med musik i en förskola eller grundskola.

Diskursen byggs upp retoriskt genom att lärarna genomgående betonar för studenterna att både deras praktiska färdighetsträning i musik och deras musikteoretiska kunskapsbildning är en förutsättning för att de blivande förskollärarna och lärarna ska kunna undervisa i musik när de är färdiga med sin utbildning. Kunskapsbildning i musikhantverk kan därmed ses som en förgivettagen del av lärutbildningens undervisningspraktik i musik och framställs som ett primärt mål för studenterna att uppnå under utbildningen. Lärarna använder sig av musikteoretiska begrepp och samtliga lärare sjunger och spelar själva instrument såsom exempelvis gitarr, djembetrummor och rytminstrument under de observerade lektionerna. Genom de retoriska grepp som lärarna tar under lektionerna när de framställer studenternas kunskapsbildning i musikhantverk som en förutsättning för deras kommande lärargärning, legitimeras även lektionsinnehållet med musik i lärutbildningen.

Under lektionerna använder sig lärarna av musikteoretiska begrepp i positionen som musiklejare och kopplar samtidigt den teoretiska förståelsen till ett praktiskt utövande i musik genom sång och spel på instrument. Lärandet styrs mot ett ämnesinriktat lektionsinnehåll genom att de musikteoretiska begreppen relateras till varandra och studenterna får under lektionerna träna på att omsätta dessa begrepp i praktisk handling. De musikteoretiska begreppen ingår inte enbart i lärarnas vokabulär under lektionerna utan även i studenternas. Samtalen i klassrummet rör sig inte alltid kring själva betydelsen av de musikteoretiska begreppen utan kring användningen och den musikaliska tillämpningen av dem. Ett exempel på detta kan vara att studenterna med utgångspunkt i kvintcirkeln får träna på att välja lämpliga tonarter för barnsånger. Vid andra tillfällen får

studenterna sjunga enkla barnvisor och ackompanjera sig själva på gitarr. Lärarna kan då uppmana till praktisk färdighetsträning i musik genom att studenterna ombeds att stämma sina gitarrer, vilket även kräver ett mått av musikteoretisk kunskapsbildning vad gäller gitarrens uppbyggnad. I den praktiska färdighetsträningen ingår även gehörsträning genom att studenterna får lyssna tillsammans så att gitarrerna klingar väl med varandra. Studenterna får sedan arbeta vidare med musikteoretisk kunskapsbildning, praktisk färdighetsträning och gehörsträning genom att de får spela efter noter och ackord. Med hjälp av detta sätt att genomföra musikaktiviteter under lektionen får studenterna träna sig i användningen av en korrekt musikteoretisk terminologi i kombination med ett praktiskt musicerande inför deras kommande arbete med barn och musik i förskola eller skola.

Lektionsinnehållet legitimeras ofta av lärarna genom en faktaframställning om att studenterna själva behöver träna sig i musikhantverket för att de ska kunna arbeta med musik i en barngrupp i förskola eller skola. Lektionerna avslutas därmed inte sällan med reflektioner kring på vilket sätt lärarstudenterna ska kunna omsätta sina kunskaper och färdigheter i musik för att leda en barngrupp.

Det finns dock en viss problematik förknippad med hantverksdiskursen som har att göra med studenternas hantverksskunskaper och den osäkerhet eller det bristande självförtroende i musik som de signalerar i studien. Dessa är ofta relaterade till varandra på så sätt, att om studenternas färdigheter i musikhantverket brister så blir följden även ett bristande självförtroende i musikämnet eller en bristande tilltro till sina musikaliska eller musikdidaktiska förmågor. Detta kan vara ett känsligt område för de studenter som helst inte exponerar sina brister vare sig inför varandra eller inför läraren, vilket försätter lärarna i ett antal dilemman som kan påverka både studenternas och lärarnas beteenden i undervisningssituationen. Några exempel på dilemman för lärarna är hur de ska kunna ge respons till studenter med bristande hantverksskunskaper i musik utan att beröra deras känsliga områden, eller hur lärarna ska kunna ge konstruktiv kritik till studenterna utan att linda in den. Det som står på spel här är studenternas kunskapsutveckling och självförtroende vad gäller musik, varvid dessa dilemman hanteras av aktörerna med hjälp av en välvillighetsstrategi och en avledningsstrategi som i nedanstående avsnitt kommer att beskrivas mer ingående.

6.1.1 Den ömma tån

Gemensamt för alla praktiker som har observerats i denna studie är att det talas om vissa studenter som oroliga eller rädda för musikaktiviteterna i lärutbildningen. Positioneringen av studenter som oroliga eller rädda framträder under ett flertal av de observerade lektionerna. Vid vissa tillfällen är det studenterna själva som intar eller försätter varandra i denna position och under andra tillfällen är det lärarna som positionerar studenterna på detta sätt. Vid upprepade tillfällen berättar lärarna under kafferasterna mellan lektionerna att många av studenterna är rädda eller till och med livrädda för musikämnet och att mycket av uppdraget som lärutbildare i musik handlar om att hjälpa studenterna att känna trygghet under lektionerna i musik. Positioneringen av studenterna som oroliga eller rädda är ofta förknippad med talet om studenternas bristande självförtroende vad gäller musikteoretiska kunskaper eller praktiskt musicerande. Det kan vara ett känsligt område för vissa studenter och bli något som ständigt gör sig påmint genom utbildningen.

Dilemmat innebär att om studenternas osäkerhet inför musikutövande och deras bristande hantverkskunskaper i musik exponeras offentligt inför de andra studenterna i klassen så kan lärarna och/eller studenterna när de i utvecklingssyfte ska delge varandra konstruktiv kritik, riskera att såra de musikutövande eller redovisande studenterna och göra dem ledsna. Därmed är det både studenternas potentiella kunskapsutveckling i musikhantverket samt deras känslor och självförtroende gällande musik som står på spel i dessa situationer. I dilemmat ingår även tidsaspekten i lärarnas uppdrag, det vill säga att konstruera lärsituationer där studenter med mindre eller inga förkunskaper alls i musik kan lära sig att spela under den tid som står till förfogande under utbildningen.

I materialet framträder olika strategier med vars hjälp lärarna och studenterna försöker att hantera olika dilemman. Vid återkommande tillfällen under de observerade lektionstillfällena hanteras de pedagogiska och emotionella dilemman som har nämnts ovan med hjälp av en välvillighetsstrategi där lärarna eller studenterna framställer sig själva som välvilliga och förstående. Detta förfarande skulle eventuellt kunna reducera risken för att offentliggörandet av studenternas bristande hantverkskunskaper eller potentiellt bristande självförtroende, ska riskera att såra de musikutövande eller redovisande studenterna. Denna strategi tar

sig olika fysiska eller verbala uttryck. Ett fysiskt uttryck kan exempelvis vara att läraren lägger en hand på axeln eller lägger armen om den student som vidtalas medan ett verbalt uttryck kan vara att läraren talar lugnande till studenterna med uppmuntrande ord och förklarar att de inte behöver oroa sig. Något som känns igen från alla de observerade praktikerna är att lärarna ofta ger uttryck åt välvillighetsstrategin öppet inför hela klassen i syfte att inte peka ut enskilda studenters osäkerhet, bristande självförtroende eller bristande kompetens inom ett visst område. Lärarna talar då lugnande eller uppmuntrande till hela klassen istället för till en särskild student som har uttryckt oro inför något musikaliskt moment.

Ytterligare ett uttryck för välvillighetsstrategin är att ett par av lärarna vid upprepade tillfällen talar om sina egna tillkortakommanden eller misstag vad gäller musikhantverket som något som kan gagna studenterna i deras kunskapsutveckling i kurserna. Denna faktakonstruktion bygger på idén om att lärarnas egna bristande hantverkskunskaper kan motivera oroliga eller rädda studenter att våga utföra de musikaliska moment som verkar svåra att genomföra. Med utgångspunkt i lärarnas tal om uppdraget att skapa trygghet för livrädda studenter skapas en retorik kring att musik är svårt även för lärarna och att studenterna därmed kan försöka musicera även om man skulle misslyckas i sina egna ögon. Retoriken bygger på devisen: Om läraren vågar göra fel så vågar studenterna också göra det. Med hjälp av faktaframställningen kring att musik är svårt och kring att lärarens musikaliska tillkortakommanden kan gagna studenterna, görs lärarnas misstag i musik i undervisningspraktiken till pedagogiska poänger i undervisningssituationerna. En sådan retorik framträder i materialet exempelvis under en gitarrlektion när läraren leende kommenterar: ”Jag hade inte limpistolen med så att jag kunde sätta fast strängarna... Det är lite svårt...”. Ett annat exempel är när studenterna får i uppdrag att öva hemma på att sjunga en sång och ackompanjera sig själva på gitarr och läraren förklarar för studenterna att de får stå ut med att läraren ”sjunger lite falskt” men att de i alla fall kan spela med i tempot hemma med gitarren om de vill öva. Ytterligare ett exempel kommer från en lektion där en lärare sjunger en visa tillsammans med studenterna. När det kommer höga toner i sången sträcker läraren på ryggen, lättar lite från stolen, höjer på ögonbrynen och förklarar för studenterna med ett skratt: ”Det är väldigt högt för fröken också... så

det blir liksom... ååååhhhh... man tar i med hela kroppen... ögonbrynen och alltihop... så kommer ni nästan fram [...]. Tyvärr följer inte rösten alla gånger med ögonbrynen... det känner jag... men...”

Att lärarna på detta sätt ger uttryck för välvillighetsstrategin genom att leende påtala att musik är svårt eller genom att framhålla sina egna musikaliska misstag, kan ses som något motsägelsefullt i en diskurs där kunskapsbildning i musikhantverk ses som ett primärt mål för studenterna att uppnå under utbildningen. Samtidigt som lärarna lyfter fram hantverkskunnandet som viktigt för studenterna att utveckla, ses bristande hantverkskunskap som något positivt. Med hjälp av liknande uttryck för välvillighetsstrategin kan lärarna framställa sig som välvilliga och förstående lärare som själva ibland brister i musikhantverket, för att genom denna retorik kunna skapa en trygghet för osäkra studenter.

Inspelning

Nedanstående sekvens (sekvens 1) visar hur en lärare i samband med en genomgång under ett musikprojekt positionerar studenterna som potentiellt oroliga för att deras musiktekniska kunskaper inte ska vara tillräckliga inför ett kommande handledningstillfälle. Här synliggörs hur välvillighetsstrategin tar sig uttryck när läraren talar lugnande till studenterna inför den kommande handledningen under projektet. I klassrummet sitter studenter som har arbetat i grupper med förberedelser och repetitioner inför ett musikprojekt ute på en av kommunens förskolor. Utöver den handledning som studenterna redan har fått av läraren under grupparbetets gång erbjuds studenterna teknisk handledning gällande inspelning, vilket kommer att ske med hjälp av ytterligare en lärare. Idén med denna handledning är att de studenter som har bristande kunskaper eller signalerar osäkerhet vad gäller inspelning ska kunna erbjudas extra hjälp gällande dessa tekniska frågor inför musikprojektet. I sekvens 1 får studenterna en beskrivning av hur den kommande handledningen inför projektet kommer att fortlöpa.

(Sekvens 1, ”Ni behöver inte oroa er”)

I klassrummet sitter en halvklass med förskolläro- och lärarstudenter som nu får en genomgång av läraren inför det fortsatta arbetet

med ett musikprojekt. Några av studenterna sitter med raka ryggar och med händerna knäppta i knät medan några studenter sitter med block och penna i händerna och antecknar. Läraren sitter på katedern och börjar berätta om den kommande handledningssituationen. ”Om imorgon... Petter kommer ju till er som ska ut och spela in... grupp ett till tre... visst var det det?”. Studenterna nickar. Läraren tar upp ett papper och fortsätter: ”På schemat ser jag att det står: *Petter handledning...* och det står: *rum XIII*”. Läraren lägger ner papperet på katedern och fortsätter: ”Han kommer alltså att berätta då vad ni ska göra för nånting... och hur ni ska göra det här... så att... ni behöver inte oroa er... han kommer och... och samma sak så blir det ju då för er som... som ska ut senare då. Så går han igenom det med er. Det här är inte krångligt... och det är dessutom nånting som ni kan använda om det är så att ni bestämmer er för att ha ljud under erat musikprojekt... vi pratade ju lite grann om det... att ha ljudbakgrund... så kan ni använda den här prylen som ni får låna av Petter och spela in. Den går även att använda till det, tänker jag... för det som ni använder är alltså en zoom om ni vet vad det är för nånting. Det är alltså en väldigt liten inspelningsmanick som man stoppar in som ett USB-minne i datorn och så förs det över och blir en MP3 på en gång. Så det är väldigt enkelt att liksom spela in ett ljud... och så spelar jag in det och så stoppar jag in det i min dator och så bränner jag ut en skiva och så stoppar jag in den här (läraren pekar på CD-spelaren i rummet). Så enkelt är det liksom att fixa.”

Lärarens framtoning och placering på katedern kan karaktäriseras som avspänd, avslappnad och personlig och skulle kunna beskrivas som ett motstånd mot mer auktoritära lärarpositioneringar. Den avspända och personliga framtoningen understryks av att läraren ställer frågor till studenterna som därmed tidigt involveras i lärarens genomgång inför den kommande handledningen. Med hjälp av denna retorik kan läraren konstruera legitimitet för den kommande handledningen genom att studenterna själva jakande får bekräfta vilka grupper som står på tur för handledning som svar på lärarens ledande fråga: ”grupp ett till tre... visst var det det...”? Genom att studenterna själva får bekräfta vilka grupper som ska delta i handledningen elimineras risken för eventuella

protester från studenterna inför handledningstillfället. Den avspända framtoningen i lärarens inledning skulle även kunna bidra till att lugna osäkra studenter som känner sig oroliga för att exponera sina känsliga områden, såsom exempelvis deras bristande tekniska kunskaper inför den stundande musikinspelningssituationen.

Den kommande handledningen legitimeras sedan ytterligare av läraren genom att denne läser innantill från ett papper och beskriver att det står i schemat vem som ska ha handledningen och i vilken lokal de ska befinna sig. Detta signalerar till studenterna att det inte enbart är läraren som tycker att studenterna ska ha handledning. Genom uttrycket ”På schemat ser jag att det står...” så betonar läraren dels att studenterna ska ha handledning eftersom det står på schemat, dels att ansvaret för att studenterna ska ha handledning inte är lärarens utan den person som har skrivit schemat. Uttrycket ”ser jag att det står” signalerar dessutom till studenterna att det inte är självklart att det är läraren själv som har skrivit schemat. Genom att hänvisa till att handledningen står på schemat så kan läraren även på det sättet friskriva sig från eventuella protester från studenterna. När läraren berättar för studenterna om handledningstillfället framgår det att studenterna inte behöver besitta tekniska hantverkskunskaper inför handledningstillfället gällande inspelning. Istället lägger läraren ansvaret på läraren Petter för att studenterna får hjälp med det som behövs under handledningen. Genom att betona den hjälp som läraren Petter erbjuder kan läraren lugna eventuellt oroliga studenter gällande deras bristande hantverkskunskaper. Dessa formuleringar understryker att de studenter som eventuellt känner oro inte har fog för att känna sig oroliga eftersom det är läraren Petter som kommer att berätta vad som ska göras och hur det ska göras.

Vidare synliggörs i sekvens 1 hur välvillighetsstrategin kommer till uttryck genom att läraren talar lugnande till studenterna och talar om att de inte behöver oroa sig. Här positionerar läraren studenterna som potentiellt oroliga inför den kommande handledningen trots att ingen av studenterna under lektionen har uttryckt oro inför den åstundande handledningssituationen. Att läraren på detta ändå betonar för studenterna att det inte finns någon anledning att oroa sig signalerar hur djupt rotad positioneringen av de oroliga och rädda studenterna i lärarutbildningen är. Läraren fortsätter sedan med att betona hur enkelt

det är att använda inspelningsutrustningen. Välvillighetsstrategin tar sig här uttryck genom att läraren på detta sätt talar lugnande till hela klassen genom att betona hur enkelt momentet är att genomföra. Om det finns någon enskild student som tidigare har uttryckt oro inför momentet vad gäller inspelning så kan läraren dämpa studentens oro genom att tala lugnande inför hela klassen.

Ytterligare ett uttryck för välvillighetsstrategin som framträder i sekvens 1 är när läraren förenklar beskrivningen av den tekniska utrustningen som ska användas. Genom att använda vardagliga ord som liknar studenternas sätt att uttrycka sig, såsom ”prylen” och ”inspelningsmanick”, så kan läraren positionera sig som förstående inför studenter med bristande hantverkskunskaper utan att exponera dessa inför hela klassen. Läraren legitimerar även lektionsinnehållet genom att betona den tekniska utrustningens användningsområde inför genomförandet av musikprojektet.

Vid upprepade tillfällen under de inspelade lektionerna framträder liknande scenarion där lärare positionerar studenterna som oroliga och hanterar dilemmat med studenternas känsliga områden med hjälp av välvillighetsstrategin. Denna tar sig vid ett flertal tillfällen uttryck genom att lärarna talar till hela klassen i syfte att inte peka ut enskilda osäkra studenter eller deras bristande kompetens inom ett visst område.

6.1.2 Katten kring het gröt

Ytterligare något som är gemensamt för de observerade lärarutbildningspraktikerna i studien är att det också framträder en undvikande positionering hos lärarna. Denna positionering kan i vissa fall även skönjas hos en del av studenterna. Positionen som den undvikande läraren eller de undvikande studenterna, framträder under ett flertal av de observerade lektionerna och innebär att aktörerna i klassrummet ibland undviker att påpeka eller tala om uppenbara och utvecklingsbara aspekter i undervisningssituationerna, såsom exempelvis att studenterna sjunger i en tonart samtidigt som de spelar i en annan. Observationerna i nedanstående sekvens (2) tyder på ett liknande pedagogiskt och emotionellt dilemma som i sekvens 1, nämligen dilemmat kring att som lärare eller studiekamrat kunna ge rak och konstruktiv kritik till studenter i undervisnings- och/eller redovisningssituationer utan att uttrycka sig snårigt och inlindat.

Även om kritiken som läraren ger till studenterna efter deras musikutövande är konstruktiv så kan läraren riskera att uppfattas som kritisk till de musikutövande studenternas kunskaper och färdigheter i musik överlag, vilket strider mot intagandet av positionen som den uppmuntrande och bekräftande läraren och dennes önskan om en visad välvillighet. Därmed står både lärarens relationer med studenterna och studenternas självförtroende i musik på spel i dessa situationer. Det gör att läraren och i vissa fall även studiekamraterna ibland undviker att tala om studenternas bristande hantverkskunskaper och på vilka sätt studenterna skulle kunna utvecklas i musik, för att istället styra uppmärksamheten till andra områden än studenternas uppenbara utvecklingsbara områden. Med hjälp av ett sådant handlande kan fakta manipuleras och en kompletterande trovärdig framställning eller berättelse skapas.

På ett liknande sätt som positionen som den oroliga studenten kan förknippas med studenternas osäkerhet vad gäller utövande av musik, så kan positionen som den undvikande läraren eller studenten förknippas med försök från den undvikande att inte ytterligare sänka studenternas bristande självförtroende i musik. Av observationerna framgår hur lärarna använder sig av en avledningsstrategi för att hantera dilemmat kring att kunna ge rak och konstruktiv kritik till studenter i undervisnings- och/eller redovisningssituationer utan att uttrycka sig snårigt och inlindat. Om lärarna känner empati för studenterna och därför inte vill försätta dem i en situation där deras självförtroende reduceras, så kan lärarna med hjälp av nämnda avledningsstrategi avleda diskussionerna från studenternas utvecklingsbara områden i undervisningssituationen men ändå framställa sig själva som stöttande och uppmuntrande lärare. Diskussionerna kan då förskjutas till de aspekter av studenternas musikutövande som är möjliga att ge positiv respons på, för att reducera risken för att den konstruktiva kritiken ska skada förtroendet och relationerna mellan läraren och studenterna och sänka deras självförtroende i musik.

Sekvensen nedan (sekvens 2) visar hur en lärare under en gitarrlektion hanterar det pedagogiska och emotionella dilemmat med delgivandet av konstruktiv kritik genom att inta positionen som den undvikande läraren och använda sig av ovan nämnda avledningsstrategi. Det framgår även av sekvensen hur en av studenterna stödjer lärarens avledningsstrategi vilket förstärker avledningsfunktionen ytterligare och gör den ännu mer effektiv.

Olika tonarter

Nedanstående sekvens är hämtad ur en lektion i en musikkurs i lärarutbildningen som riktar sig mot både förskola och grundskolans tidigare åldrar. Sex studenter och en lärare sitter i ett klassrum i färd med att sjunga barnsånger och ackompanjera dem på gitarr. Studenterna sitter i en halvcirkel och håller i varsin gitarr. Läraren sitter framför studenterna som har haft i läxa att öva på sångerna hemma för att sedan under lektionen kunna leda gruppen i en av sångerna som de själva har valt. Läraren ger ordet till en av studenterna som nu ska redovisa sin hemläxa genom att sjunga och spela sången på gitarr och samtidigt leda gruppen i sången.

(Sekvens 2, ”Ett ritardando?”)

Studenten börjar spela men sjunger sången i en annan tonart än vad som spelas på gitarren. Resten av studenterna sjunger dock i samma tonart som sången spelas, vilket innebär att hela sången klingar i två olika tonarter samtidigt. När de har sjungit och spelat sången färdigt tittar läraren upp och säger dröjande: ”Frågan är hur man ska avsluta den här låten”. Någon svarar dröjande... ”Ett ritardando?” varpå läraren svarar: ”Man brukar ofta sluta denna låten snabbare och snabbare och till sist så dråsar man bara ihop... då blir det ett naturligt avslut!”

I sekvens 2 synliggörs det handlingsmönster som inledningsvis nämndes i detta avsnitt, nämligen hur lärarna i studien vid återkommande tillfällen använder sig av avledningsstrategin och flyttar fokus från de musikaliska handlingar som skulle kunna diskuteras som utvecklingsbara, till andra aspekter av det musikaliska skeendet i klassrummet. Det förefaller vara mer legitimt att föra diskussioner i klassrummet rörande mer allmän-giltiga musikaliska aspekter såsom exempelvis hur en sång kan avslutas, än beträffande de mer specifika musikaliska aspekter som involverar studenternas genomförande av musikaliska handlingar och hur dessa skulle kunna förbättras eller utvecklas. Detta handlingsmönster, att flytta fokus från studenternas musikaliska handlingar och därigenom utesluta diskussioner och problematiseringar kring utvecklingsbara aspekter av desamma, kan beskrivas som en retorisk strategi av lärarna med hänvisning till att den är ett återkommande inslag i studiens samtliga lärosäten.

Lärarnas användning av denna strategi skulle kunna ha sitt ursprung i uppfattningen om att när det finns studenter som inte behärskar musikhantverket så är det tabu att tala om det, men användningen av strategin skulle även kunna botten i att det i gruppundervisning som metod föreligger en inbäddad risk för att studenterna upplever det som extra jobbigt att bli utsatta för kritik när andra studenter lyssnar. Ytterligare en tolkning skulle kunna vara att det i gruppundervisning som metod även föreligger en risk för att lärarna själva upplever det som extra jobbigt att ge kritik eftersom de behöver ge den offentligt i gruppen.

När läraren tittar upp och ställer frågan kring *hur man ska avsluta den här låten* synliggörs det hur den frekvent förekommande avledningsstrategin tar sig uttryck. När studenterna har sjungit och spelat färdigt kommenterar inte läraren vare sig förtjänster och utvecklingsbara aspekter rörande studentens utförda musikaliska handlingar i sång och gitarrspel eller det faktum att studenten sjöng och spelade sången i olika tonarter, utan kommenterar istället hur sången kan avslutas. Detta förefaller vara en strategi som läraren återkommande använder sig av under lektionen. När studenterna samtidigt spelar och sjunger i olika tonarter, spelar i olika tempi, inte sjunger rent eller spelar ackord som inte är gångbara i vissa tonarter, så lyfter läraren andra frågor som studenterna får fokusera på och diskutera istället för att lyfta de utvecklingsbara aspekter i det musikaliska skeende som precis har ägt rum i klassrummet. En annan tolkning av situationen skulle kunna vara att läraren faktiskt inte hörde att sången spelades i olika tonarter även om jag menar att denna tolkning är mindre trolig med utgångspunkt i lärarens profession som högutbildad musiklejare.

Sekvensen visar hur läraren med sin dröjande fråga avleder studenternas uppmärksamhet från det faktum att de sjöng och spelade i olika tonarter, till frågan om hur sången ska kunna avslutas. Diskussionen styrs därmed till att handla om sångens utförande och potentiella framtida funktion istället för att handla om det som nyss har skett. Genom att läraren ger talutrymme till studenterna kan läraren undvika den eventuella problematik som det skulle kunna innebära att behöva kommentera studenternas sång och spel. Läraren kan därmed hantera dilemmat kring att behöva ge konstruktiv kritik som kan riskera att sära studenternas självkänsla. Läraren ställer istället en allmän fråga om det musikaliska

utförandet av sången utan att på något sätt kommentera studenternas genomförande av musikhantverket. På detta sätt kan läraren dels fokusera studenternas uppmärksamhet på musikaliska aspekter hemmahörande i en undervisningspraktik i musik och därmed både framställa sig som en musikaliskt kunnig lärare och legitimera lektionsinnehållet, dels förebygga risken för att studenterna upplever att läraren kritiserar studenternas musikutövande i sig. Avledningsstrategin får därmed även en förebyggande funktion mot att studenterna eventuellt skulle utsättas för kritik inför varandra vilket skulle kunna leda till att deras självkänsla reduceras. Genom att inta den undvikande positionen och genom att använda sig av avledningsstrategin kan läraren därmed både vaka över studenternas självkänsla och framställa sig som en empatisk lärare som vill ha goda relationer med studenterna.

6.2 ATT LEKA

Något som också framträder i samtliga av de studerade lärarutbildningspraktikerna är en undervisningspraktik med fokus på lek. Att musikundervisningen är lekfull ses som en förutsättning för att de blivande förskollärarna och lärarna ska kunna inspirera barnen till att så småningom utvecklas i musik. Lekdiskursen produceras därmed utifrån idén om musikpraktiken som en lekfull miljö, med utgångspunkt i att barnens lärande i musik sker genom lek, samt i konstruktionen av musik som något lustfyllt och roligt. Framställningen av musik som lek är alltså framträdande varvid både lekfulla övningar och musiklekar ingår som en viktig del. I ett flertal av dessa övningar och lekar ingår spel på instrument, ofta djembetrummor och rytminstrument, men inom lekdiskursen fokuseras inte främst utvecklandet av studenternas hantverksskunnande i musik. Vad gäller studenternas lärande ligger fokus i högre grad på att utveckla deras pedagogiska kunnande inför deras kommande arbete med lekbaserade övningar tillsammans med barnen i förskola och skola.

Lekdiskursen uttrycks i lärarutbildningen genom att musiklekar kombineras med talet om att musik ska vara något lustfyllt för barnen. Under lektionerna arbetar studenterna med grupparbeten vars slutresultat ska kunna användas vid eventuella besök i förskolan eller skolan. Dessa

grupparbeten kan exempelvis utmynna i att studenterna iscensätter en liten musikal med ett passande tema som ska visas upp för barnen. Vid andra tillfällen får studenterna arbeta med musik och drama, exempelvis genom att dramatisera ett klassiskt musikstycke. Undervisningspraktiken i musik framställs då som en lekfull miljö där studenter eller barn kan träna sin förmåga till musiklyssning.

I de studerade praktikerna framträder en återkommande retorik som innefattar framställningen av musik som kul eller roligt. När studenterna samtalar med varandra i positionen som blivande lärare i skolan synliggörs i deras diskussioner ett sökande efter konsensus kring att det är barnens upplevelser och känslor i samband med musik som är det primära. I studenternas resonemang är det därmed inte barnens musikaliska kunskapsutveckling eller lärande i musik som fokuseras främst utan barnens positiva känslor i samband med musik. I planeringen av olika aktiviteter för barn i förskola eller skola, framställs barnen dels som i behov av att ha roligt i samband med musik, dels som i behov av spänning. I studenternas samtal kring aktiviteter för barn, kopplas ofta barns behov av positiva känslor i samband med musik ihop med barns behov av lek. Resonemanget kring att det som bör fokuseras i musikundervisningen är positiva känslor, känner jag även igen från olika samtal som jag hade med lärarna, där de uttrycker sig på ett liknande sätt men då gällande studenterna och undervisningspraktiken i musik i lärarutbildningskontexten.

Det lekrelaterade undervisningsinnehållet i utbildningen legitimeras av en faktaframställning som tar sin utgångspunkt i barns lekbehov och lustfyllda musikaktiviteter. Att leken är central signaleras exempelvis genom att det rör sig om ganska kravlösa musikaliska aktiviteter och att det inte eftersträvas någon vedertagen musikalisk terminologi när fokus i lärandet är barn och elever.

Det finns dock en viss problematik förknippad även med lekdiskursen, en problematik som har att göra med diskrepansen mellan aktörernas intentioner med utbildningens lekrelaterade innehåll och det praktiska utförandet av detsamma. Om man skrapar på ytan på lekdiskursen så synliggörs hur den i praktiken inrymmer både pedagogiska spörsmål och disciplinering, vilket kan påverka både studenternas och lärarnas beteenden och undervisningsinnehållet i utbildningen. Denna

problematik försätter lärarna i flera pedagogiska dilemman, exempelvis kring huruvida musikens funktion ska verbaliseras som lek, pedagogik eller uppfostran, eller kring huruvida leken ska regelstyras eller inte. Det som står på spel här är både musikämnets lekfulla och pedagogiska dimensioner men också de blivande lärarnas framtida möjligheter att arbeta i en lekrelaterad musikpraktik med barn, varvid detta dilemma hanteras av aktörerna med hjälp av en disciplineringsstrategi som beskrivs mer ingående i nedanstående avsnitt.

6.2.1 Om man skrapar på ytan

I lärarutbildningspraktikerna i denna studie talas det om musik som lek men också om lek som en aspekt av lärande, vilket gör att det inom den lekfulla praktiken även kan skönjas en pedagogisk diskurs och en disciplineringsdiskurs, om än lite mer dolda. Efter beskrivningar av musik som lek följer ofta bisatser om att musikhantverket inte är det viktigaste att lära ut till barnen. Att barn lär sig exempelvis noter eller musikteoretiska begrepp ses inom lekdiskursen inte som det primära. Det som istället beskrivs som det viktigaste är att barnen får uppleva musiklektionerna som lekfulla och lustfyllda. Efter beskrivningar av lek som en aspekt av lärande följer dock ofta bisatser om att barnens lärande ofta sker genom lek och att barnens förmåga att lära sig exempelvis noter eller musikteoretiska begrepp inte ska underskattas. Även om lekdiskursen och den pedagogiska diskursen därför skulle kunna ses som motsägelsefulla artikuleras de tillsammans genom argumentet att lek är en aspekt av lärande och sålunda har leken en pedagogisk dimension och styrs av en disciplineringsdiskurs. Både lärarna och studenterna talar under lektionerna om lekens betydelse för lärandet i musik och om lärandedimensionen i leken. På det sättet beskrivs lek som en viktig beståndsdel i musik, vilket ses som en nödvändig komponent i skolans musikpraktik för att barnen ska kunna utvecklas i musikämnet. Lärarna berättar även innan och efter lektionerna om hur den lekfulla miljön kan hjälpa de studenter som är rädda för musiklektionerna att känna trygghet, att slappna av och att våga musicera. Därmed legitimeras lekens plats inom skolans undervisningspraktik, i talet om att lärandet ska vara lustfyllt.

Ett återkommande dilemma som lärarna hamnar i under de observerade lektionerna är dock det ideologiska dilemmat kring hur musikens funktion i förskolan och skolan ska presenteras för studenterna; musik som lek, musik som pedagogik eller musik som uppfostran/disciplinering. Om lärarna talar om musik som lek så kan de riskera att musikämnets status minskar i vissa studenters eller i andra lärares ögon. Talet om musik som lek skulle kunna riskera att betydelsen av musikämnet förringas eftersom det viktiga då inte är om studenterna är duktiga i musik eller inte, utan att de är lekfulla. På motsvarande sätt ser vi att om lärarna talar om musik som didaktik så riskerar de å ena sidan att musikämnets status minskar eftersom det viktiga då inte är om studenterna är duktiga i musik eller inte, utan att de är pedagogiska och didaktiska. Å andra sidan skulle lärarnas tal om musik som pedagogik kunna höja musikämnets status i andras ögon genom att den pedagogiska dimensionen av musik betonas. På motsvarande sätt ser vi att om lärarna talar om musik som uppfostran/disciplinering så riskerar de å ena sidan att musikämnets status minskar eftersom det viktiga då inte är om studenterna är duktiga i musik eller inte, utan att de är pedagoger med förmåga att uppfostra och disciplinera barnen. Å andra sidan så skulle lärarnas tal om musik som uppfostran/disciplinering kunna höja musikämnets status i andra lärares ögon genom att den disciplinerande dimensionen av musik betonas, och läraren skulle då kunna positionera sig som en ordningsam lärare med kontroll i klassrummet. Något som också är värt att poängtera är att musik som musikaliskt kunnande eller som musikalisk kunskap, det vill säga musik för musikens skull, förefaller ligga utanför det som är möjligt att föra fram i sammanhanget.

Ytterligare ett dilemma som framträder under observationerna är det pedagogiska dilemmat kring huruvida leken ska regelstyras eller inte. Dilemmat handlar då dels om huruvida lekens regler ska verbaliseras för studenterna i instruktionerna innan lekens genomförande eller inte, dels om på vilket sätt lekens regler i så fall ska verbaliseras. Detta dilemma handlar därmed om verbalisering av musikens funktion och om verbalisering av lekens regelverk. Det som står på spel här är därmed musikämnets status, musikens lekfulla dimension och lekens pedagogiska dimension men även de blivande lärarnas framtida möjligheter att inom musikämnet genomföra lek med barn och få leken att fungera.

Även inom lekdiskursen framträder det under lektionerna, på samma sätt som inom hantverksdiskursen, olika strategier med vars hjälp aktörerna försöker hantera olika dilemman. Vid ett flertal tillfällen hanteras de ideologiska och pedagogiska dilemman som ovan nämnts med hjälp av en disciplineringsstrategi där lärarna och studenterna hjälps åt med att disciplinera leken utifrån en föreställning om att både musik och lek i ett pedagogiskt syfte bör regelstyras. Att lekars regler i hög grad är disciplinerande och att pedagogik även kan ses ha med uppfostran att göra, innebär att disciplineringsstrategin blir tydlig inom den pedagogiska diskursen.

Det poppar i grytan

Sekvensen nedan (sekvens 3) visar hur lekdiskursen produceras i kombination med en pedagogisk diskurs under en lektion där en halvklass med grundlärarstudenter ska spela på djembetrummor. I sekvensen synliggörs även de nämnda dilemmana samt hur uppkomsten av dessa resulterar i att disciplineringsstrategin framträder när studenterna och läraren diskuterar olika möjligheter för att regelstyra övningen.

Alla sitter i en ring med var sin djembetrumma framför sig. Studenterna har i mindre grupper provat på några olika lekfulla övningar som innefattar olika sätt att använda trummorna och studenterna har nu fått instruktioner om att blunda. De har fått veta att den övning som nu ska utföras går ut på att alla studenter ska spela på sina instrument men målet är att ingen ska spela samtidigt som någon annan. Övningens instruktioner innefattar inga föreskrifter om hur studenterna ska spela beträffande musikaliska aspekter såsom puls, tempo eller rytm, utan studenterna uppmanas att lyssna på varandras spel, att ta plats och spela på sin trumma när utrymme ges i tystnaden.

(Sekvens 3, ”Bara för att det är kul [...] i pedagogiskt syfte också”) Studenterna sitter och blundar vid sina trummor. Några ler medan de blundar. En student börjar med att spela några slag på sin trumma och det blir tyst någon sekund innan nästa student tar vid. Fortsättningsvis spelar studenterna ibland var för sig och ibland samtidigt. Varje gång några spelar samtidigt så ler eller fnissar några

av studenterna till. Mellan varven blir det tyst i rummet. Efter några minuter avbryter läraren övningen och alla tittar upp och skrattar medan de rör på sig på olika sätt på sina stolar. Läraren kommenterar leende: ”Jag blir alltid så sugen på popcorn när man kör den här övningen... det låter som om det poppar i grytan så här...” Alla skrattar högt och småpratar lite med varandra. Läraren illustrerar sin kommentar om popcorn genom att spela med oregelbundna och snabba slag på djembetrumman, för att sedan fortsätta: ”I båda de här övningarna så har vi ju lite likhet... om vi ska tänka på vad man...”. Läraren skakar lite på huvudet och rycker på axlarna: ”För vi gör det ju bara för att det är kul...”. Flera av studenterna tittar på varandra, ler och nickar. Läraren fortsätter: ”... men sen kan man ju använda det i pedagogiskt syfte också... och ha en tanke...”. Under tiden som läraren talar tystnar studenternas skratt och de flesta blickar mot golvet. Läraren vänder sig till Kimberly: ”Vad skulle man kunna använda det till...”. Kimberly tittar tyst ner i golvet och svarar inte på frågan, varpå läraren låter blicken vandra runt i gruppen. Det blir tyst i ca fem sekunder innan någon av de andra studenterna (inte synlig på filmen) svarar med svag röst: ”Lyssna...”. Läraren böjer sig fram. Efter några fortsatta sekunders tystnad fortsätter Jan, lika tyst: ”Koncentration...”. Läraren verkar inte uppfatta svaret utan böjer sig fram, fäster blicken på Jan och frågar: ”Vad sa du...” varpå Jan fortfarande med svag röst upprepar: ”Koncentration”. Läraren upprepar svaret och nickar medan Marie föreslår: ”Vänta in de andra... eller ja... liksom... vänta på sin tur...”. Läraren nickar bekräftande ett flertal gånger under Maries svar och upprepar: ”Vänta på sin tur”.

Läraren låter åter blicken vandra mellan studenterna och frågar: ”Är det samarbete nånting?”. Studenterna sitter tysta och de flesta tittar fortfarande ner i golvet. Efter ytterligare några sekunder frågar en av studenterna (inte synlig på inspelningen): ”När då?” och läraren svarar: ”Ja... i de här övningarna...”. Eva spelar med händerna i luften ovanför sin djembetrumma och svarar: ”Ja... man måste ju lämna över till de andra... för börjar man så kan man ju liksom inte hålla på hela tiden...”. Läraren nickar och fortsätter: ”Ja men det kunde ha varit så att någon i klassen... har svårt... när

man ska börja och när man ska sluta... och kanske inte kan göra ett slag utan det blir att jag spelar jättemycket...". Samtidigt som läraren talar så ger denne exempel på hur det kan låta, genom att spela först ett slag på trumman och sedan många i en följd, för att sedan fortsätta: "Ja... hur ska man tänka då... ska man aldrig ta fram djembetrummorna då...". Läraren talar starkare och förställer rösten: *Vi har en i vår klass... han är så jobbig... och bara fortsätter och spela....* Det blir tyst i gruppen innan Anna svarar: "Ja... men man kanske kan göra andra övningar... där man får spela mycket... typ som i den förra... att man får spela hela tiden...". Även Anna demonstrerar på trumman och spelar under tiden hon talar. "Man kanske kan begränsa och säga innan att när det är tyst så får man spela två slag... och sen kanske man kan bygga på det mer och mer och sen till slut så är det helt fritt... men så att man kommer igång liksom...". Läraren nickar och avslutar diskussionen: "Ja det är klart... hade ni varit i en grupp med fyraåringar... så hade ni ju inte låtit alla gå och hämta en djembetrumma... och satt sig så här... utan då hade ni ju ofta byggt upp... så att man bekantar sig...".

När övningen är genomförd inleder läraren diskussionen på ett avspänt och ledigt sätt, genom att relatera övningen till popcorn som poppar i en gryta. Inledningsvis framträder den lekfulla musikpraktiken genom det lättsamma förhållningssättet som läraren intar i inledningen av diskussionen. Lärarens förhållningssätt förstärker tillsammans med studenternas skrattsalvor intrycket av att övningen har en lekfull karaktär. När läraren sedan jämför denna uppgift med den föregående, formuleras inledningsvis två syften med övningarna. Det första syftet, att studenterna får genomföra övningen "bara för att det är kul" relaterar till den lättsamma stämningen och förmedlar att det är viktigt att det ska vara roligt att utöva övningar med djembetrummor, medan kategorin "vi" i detta fall kan förstås som de aktörer som ingår i lärarutbildningskontexten, dvs. läraren och de närvarande lärarstudenterna. Här framträder på ett liknande sätt som i sekvens 1 och 2 talet om att musik ska vara kul eller roligt. Det andra syftet som läraren formulerar, att man kan genomföra övningen med "ett pedagogiskt syfte också... och ha en tanke..." betonar vikten av att ha en medveten tanke bakom

övningen om den ska utföras i ett pedagogiskt syfte. Att utföra övningen med djembetrummorna för att det är kul är alltså inte en pedagogisk tanke enligt lärarens resonemang. Kategorin som används i detta fall uttrycker en större allmängiltighet. "Man" skulle antingen kunna syfta till läraren själv i rollen som lärarutbildare i lärarutbildningskontexten, eller till lärarstudenterna i deras kommande roll som grundskollärare. Här synliggörs i sekvensen hur läraren börjar tala om den pedagogiska dimensionen av den lekfulla övningen. Om någon skulle uppfatta det som att musikämnets status reduceras utifrån föreställningen om att det ska vara "kul" med musik så skulle läraren med hjälp av att belysa den pedagogiska dimensionen av övningen kunna öka musikämnets status i andras ögon. Den musikaliska dimensionen i övningen eller utvecklandet av hantverksmässiga färdigheter omnämns inte som ett syfte med denna övning.

I samband med att läraren börjar tala om ett pedagogiskt syfte, förändras den lättsamma stämningen dramatiskt och skulle istället kunna beskrivas som tryckt. Studenternas skratt utbyts till tystnad och de fäster blickarna på golvet istället för att fokusera på läraren. Detta kan förstås som att det är kopplingen till det pedagogiska syftet som är orsaken till den förändrade stämningen, vilken studenterna ger uttryck för både verbalt och kroppsligt. När studenterna så småningom svarar läraren på frågan gällande vad övningarna skulle kunna användas till, talar de tyst med mycket svaga röster och blickar som riktas mot golvet medan svaren är korta och fåordiga. Studenterna uttrycker att övningen skulle kunna innefatta en träning inom områden såsom koncentration, lyssnande och att vänta på sin tur. Inga av dessa användningsområden kan sägas relatera till lek trots att övningen enligt läraren görs bara för att det är kul. De användningsområden som studenterna nämner kan istället ses som aspekter av en disciplinerande skolkultur. Studenterna ger själva uttryck för denna mer disciplinerande skolkultur när de svarar på lärarens fråga, vilket kontrasterar mot det uppslupna genomförandet av den lekbetonade övningen som nyss genomfördes i klassrummet. Detta kan förstås som om de två syftena med övningen som läraren nämner, att ha kul eller att göra dem i ett pedagogiskt syfte, inte sammanförs i lärarutbildningspraktiken till ett både/och utan istället fungerar som ett antingen/eller både retoriskt och i praktiken. Här synliggörs i sekvens 3

lärarens ideologiska dilemma kring hur musikens funktion ska verbaliseras för studenterna; musik som lek, musik som pedagogik eller musik som uppfostran/disciplinering. På detta sätt framstår lekdiskursen och den pedagogiska diskursen som något motsägelsefulla även om de artikuleras av läraren i samma andetag.

Läraren ställer sedan frågan till studenterna, huruvida samarbete kan vara ytterligare ett syfte med övningarna. Evas jakande svar om betydelsen av att lämna över instrumentspelandet till andra eftersom man inte kan spela oavbrutet, belyser en didaktisk problematik som sedan på olika sätt ventileras i diskussionen. Läraren tar upp tråden och förtydligar problematiken, genom att hänvisa till det potentiella dilemmat med en pojkes oavbrutna trumspel i en klassrumssituation där pojken inte har fått instruktioner gällande när man ska börja och när man ska sluta. Om eleverna inte får föreskrifter gällande hur mycket de ska spela, så kan det alltså medföra att någon elev inte klarar uppdraget att enbart spela ett slag utan att denne spelar "jättemycket". I övningens instruktioner uppmanas studenterna att spela på sin trumma när utrymme ges i tystnaden, men inga föreskrifter ges gällande när, hur eller hur mycket studenterna ska spela. Detta innebär att studenterna förväntas spela på sina trummor, men under förutsättning att de gör det under disciplinerade former, det vill säga att de börjar och slutar på rätt ställe samt spelar lagom mycket. Läraren illustrerar med sitt trumspel hur ett slag på trumman ljuder, i kontrast till hur det låter när många och snabba slag spelas på trumman. När läraren efterlyser lösningar på problematiken genom att fråga studenterna om de aldrig ska ta fram djembetrummorna och åter använder det allmängiltiga ordet "man" för de lärare som hamnar i en liknande situation, framstår frågan som ett sökande efter konsensus gällande disciplineringsproblematiken vid trumspel. Frågan kan uppfattas som ett sökande efter en allmängiltig regel som kan hjälpa till att eliminera problematiken med elever som inte vet när det är dags att börja och sluta, eller elever som spelar jättemycket. När läraren med förställd röst uttrycker frustration inför situationen genom kommentaren "Vi har en i vår klass... han är så jobbig... och bara fortsätter och spela..." likställs elevens beteende eller trumspelande med elevens person. Läraren uttrycker inte att det är ljudet av trummorna som är jobbigt, utan att det är eleven som är

jobbig. Eleven som i citatet bara fortsätter att spela och på det sättet framställs som jobbig, förutsätts dessutom vara en pojke; ”han är så jobbig”. Läraren kan dock gå fri från eventuell kritik av sitt uttalande genom att förstå rösterna och därmed externalisera berättelsen från sitt eget agentskap. Läraren använder pluralformerna *vi* och *vår* i det fiktiva citatet ovan, men vem eller vilka det är som egentligen uttalar sig i citatet förblir oklart. Genom att konstruera berättelsen utifrån ett ”vi”, höjs faktastatusen i berättelsen och påståendet att eleven är jobbig, blir övertygande. Här synliggörs i sekvens 3 både lärarens pedagogiska dilemma kring huruvida leken ska regelstyras och hur läraren använder sig av den efterföljande disciplineringsstrategin.

När Eva svarar på lärarens fråga gällande hur man ska tänka vid en liknande situation, förflyttar hon problematiken från pojken till metoden. Evas förslag på lösningar av den potentiella problematiken, innefattar inte några strategier för att förändra pojken eller hans beteende. Istället förordar Eva en förändring av lektionens innehåll genom att föreslå att andra övningar ska introduceras som bejakar pojkens lust att spela. Hon föreslår att man kanske kan göra andra övningar där man får spela mycket eller hela tiden. Därefter bemöter Eva lärarens tidigare efterfrågan om ett allmängiltigt regelverk för eliminering av den potentiella disciplineringsproblematiken, genom att föreslå ett införande av begränsningar för antal slag på trumman samt en påbyggnad av övningen så att barnen inledningsvis får ett visst antal slag att spela och bara när det är tyst, för att sedan få spela mer. Även här framträder disciplineringsstrategin i studenten Evas förslag om att begränsa trumspelandet.

I lärarens avslutande kommentar bejakas Evas förslag om en metod där trumspelandet utvecklas från begränsat till mer utvecklat, men i kommentaren tydliggörs även hur samma övning kan ha ett flertal syften och olika tillvägagångssätt. Här relateras övningen inte till hur den utförs, utan till en grupp med fyraåringar, vilket i sin tur hade inneburit en förändring i övningens tillvägagångssätt. När läraren talar om hur övningen hade kunnat göras tillsammans med fyraåringar så nämns inte något av de två syften som har diskuterats. Istället talar läraren om att djembetrummorna inte skulle användas på samma sätt som lärarstudenterna nyss fick prova på. Användningen av djembetrummor skulle inte i en kontext med fyraåringar ske genom att barnen i första hand tilldelas

varsin djembetrumma att spela på, utan genom att barnen kunde få en introducerande instrumentkännedom genom att de får bekanta sig med djembetrumman som instrument.

I sekvens 3 synliggörs hur lektidiskursen artikuleras tillsammans med pedagogikdiskursen, hur dilemmat vad gäller musikens funktion och lekens regelverk framträder under lektionen, samt hur både läraren och studenterna använder sig av disciplineringsstrategin för att hantera nämnda dilemma. Samtidigt som övningen sägs genomföras bara för att det är kul så framställs disciplinering som en viktig komponent i musikleken, med en förebyggande funktion mot att övningen skulle ”spåra ur” genom att något barn kanske vill spela hela tiden på sitt instrument. Förloppet i sekvensen kan därmed beskrivas på så sätt att lektidiskursen inledningsvis är tydligt framträdande i och med att leken framställs som central och sägs genomföras för nöjes skull. Ju längre leken framskrider förändras dock förloppet så att pedagogik och disciplinering blir alltmer framträdande för att så småningom överta den centrala platsen i sekvensen. Om man tittar under ytan på leken så framträder istället, den lekfulla inramningen till trots, pedagogik och disciplinering som det huvudsakliga ändamålet medan leken visar sig vara medlet som används för att nå det pedagogiska målet. På det sättet blir inte leken så att säga en fri lek bara för att det är roligt, utan något som även den behöver disciplineras i pedagogiskt syfte.

6.3 ATT ARBETA I GRUPP

Vid alla lärosäten i denna studie används grupparbete regelbundet som arbetsätt i lärarutbildningens musikundervisning. I samtliga av de studerade praktikerna har observationer gjorts under introduktioner till grupparbeten, under arbetet i grupperna samt under redovisningar av grupparbeten. Detta avsnitt syftar dock inte till att belysa själva redovisningssituationerna eftersom de exemplifieras och belyses närmare under rubriken 6.4 *Att redovisa, bedömas och examineras*. En del av grupparbetsdiskursen utgörs emellertid av diskussioner kring redovisningssituationerna varvid de kort kommer att beröras även i detta avsnitt.

Grupparbetsdiskursen produceras dels genom den strukturella uppbyggnaden av utbildningen där grupparbete som arbetsform premieras som en betydelsefull del av arbetssättet, dels genom de varierande sätt

som aktörerna under grupparbetet verkar inom diskursen. Den retoriska uppbyggnaden av diskursen sker genom att lärarna framhåller grupparbete som en arbetsform genom vilken studenterna kan erbjudas pedagogiska vinster. Grupparbete framhålls dels som ett arbetssätt som gynnar studenternas ämnesinriktade kunskapsutveckling, eftersom studenter med bristande kunskaper inom musik kan få hjälp av andra studenter i gruppen med mer utvecklade kunskaper, dels som en lärorik arbetsform som främjar deras sociala färdighetsträning, eftersom studenterna får träna på att samarbeta med andra under grupparbetet. Kunskapsbildning i musik med hjälp av grupparbete kan ses som en vanligt förekommande del av lärarutbildningens undervisningspraktik i musik och framhålls som en viktig och givande arbetsform för studenterna att arbeta med inför deras framtida profession.

Grupparbetsdiskursen kommer till uttryck genom praktiskt arbete i mindre grupper, vilket vanligtvis innebär att lärarna introducerar en uppgift med ett ämnesinriktat innehåll som studenterna sedan förväntas utföra i grupp. Först ger lärarna en muntlig introduktion för att sedan hänvisa till skriftliga instruktioner som studenterna får med sig ut i grupperna. Ett vanligt förekommande scenario är att grupparbetet inleds med att studenterna först får prova på att utföra delar av uppgiften i helklass för att sedan utföra hela uppgiften i mindre grupper.

I lärarnas retorik betonas grupparbete som en styrka för studenterna i och med att de inte lämnas, som en lärare uttrycker det, ”helt själva” med uppgiften utan får samarbeta i grupp. Grupparbetet framställs med hjälp av denna retorik som en motvikt till att lämnas helt på egen hand med en uppgift. På det sättet kan lärarna framhålla grupparbete som något positivt och som en trygghet för de studenter som eventuellt känner oro inför att själva utföra liknande uppgifter med ett ämnesinriktat innehåll. Lärandet styrs därmed mot en gemensam kunskapsbildning i ett ämnesinriktat lektionsinnehåll, vilket legitimeras av lärarna genom en faktaframställning om grupparbetets inneboende potential att erbjuda pedagogiska vinster.

Ett flertal av observationerna i denna studie pekar mot att grupparbete som arbetsform har en lugnande inverkan på vissa oroliga studenter i och med att samarbetet med sina studiekamrater tycks erbjuda dem en trygghet inför arbetet med uppgifterna inför redovisningarna. Andra

studenter uttrycker dock en frustration över grupparbete som arbetsform på grund av att inte alla i gruppen bidrar lika mycket under processens gång. Ytterligare några studenter som inte har så mycket förkunskaper i musik uttrycker även en frustration över att den planerade tiden för grupparbeten inte är tillräcklig för de uppgifter som ska genomföras i grupperna. Samtidigt framträder i studien även en bild av grupparbetet som en miljö där kritik mot undervisningen eller lärarna kan frodas, vilket kommer att diskuteras senare i detta avsnitt.

Ovanstående beskrivning belyser några aspekter som gör att grupparbete som arbetsform inte verkar vara en helt oproblematisk företeelse i lärarutbildningen. Observationerna visar att det i samband med grupparbete framträder ett flertal dilemman, vilka här omnämns kort för att sedan diskuteras längre fram i avsnittet. Dels framträder ett kontextuellt dilemma kring lärarnas bristande möjligheter att närvara i alla grupper samtidigt vilket reducerar lärarnas möjligheter att positionera sig som stöttande lärare. Detta dilemma innebär för vissa studenter även ett pedagogiskt dilemma där deras potentiella kunskapsutveckling och självförtroende utmanas. Lärarnas dilemma hanteras i studien med hjälp av uppgiftsstyrning, medan studenternas dilemma hanteras med hjälp av självstyrning. Ett annat emotionellt och pedagogiskt dilemma för aktörerna har att göra med diskrepansen mellan de uppgifter som ska genomföras och den tid som finns till förfogande för grupparbetet, vilket också sätter studenternas potentiella kunskapsbildning på spel. Detta dilemma hanteras av studenterna genom att de forcerar genom grupparbetet, medan lärarna hanterat detta genom att de hänvisar till skriftliga dokument, stöttar och peppar studenterna, eller framställer sig själva som flexibla lärare som är öppna för alternativa lösningar eftersom deras anseende som flexibla och väl planerande lärare annars kan stå på spel.

Ytterligare ett dilemma som framträder är ett pedagogiskt och etiskt dilemma som har att göra med studenternas varierande ambitionsnivå, vilket i vissa fall leder till maktkamp och ett informellt ledarskap i grupperna. Detta dilemma sätter studenternas potentiella kunskapsutveckling och relationer med varandra på spel och hanteras av studenterna med hjälp av en ansvarsstrategi. Dilemmat kan även sätta lärarnas anseende som empatiska och förstående lärare på spel och hanteras av lärarna

genom att de lämnar studenternas varierande ambitionsnivå därhän genom att negligera och bortse från problematiken som ibland uppstår ur detta dilemma. Lärarna hanterar därmed dilemmat med hjälp av en strategi som innefattar negligering. Något som tangerar detta är också ett dilemma som kan beskrivas som både pedagogiskt, relationellt och emotionellt, nämligen dilemmat gällande ledarskap kontra demokrati i grupperna, vilket hanteras av studenterna med en ledarstrategi samt av lärarna genom negligering.

Slutligen framträder ett pedagogiskt och etiskt dilemma för lärarna kring huruvida de bör låta studenterna välja grupper själva eller inte, vilket kan sätta lärarnas anseende som flexibla lärare på spel. Detta hanteras av lärarna genom styrning. Dessa dilemman och strategier kommer att belysas ytterligare i nedanstående avsnitt.

6.3.1 På egen hand

Som ovan nämnts är ett genomgående drag i denna studie att studenterna regelbundet uppmanas att arbeta tillsammans i studentgrupper på egen hand, utan lärare, under vissa lektioner i musikundervisningen. Olika former av grupparbeten förekommer vid alla lärosäten i studien. Dessa grupparbeten är sällan platsbundna och var grupparbetet sker framställs inte som avgörande för vare sig arbetsprocessen eller resultatet. I studien förekommer grupparbete exempelvis i klassrum, grupprum, gemensamhetsutrymmen, caféer och i studenternas egna hemmiljöer. Att studenter arbetar samtidigt i olika lokaler innebär att läraren inte kan vara närvarande i varje grupp under hela lektionen, varvid studenterna förväntas kunna arbeta självständigt i sina grupper utan lärarens hjälp.

I en utbildningskontext med grupparbete som arbetsform försätts dock läraren i ett praktiskt dilemma som har att göra med dennes bristande möjligheter till närvaro i alla grupprum (Eriksson & Lindgren, 2010). Om lärarens ambition är att kunna vara behjälplig för de grupper som är i behov av stöttning, behöver alla grupper av praktiska skäl befinna sig i samma lokal eller åtminstone i olika lokaler som ligger i närheten av varandra. Att olika grupper samtidigt ska arbeta med musikrelaterade uppgifter i samma lokal anses dock av lärarna i studien som en omöjlighet av arbetsmiljöskäl. Eftersom uppgifterna är musikrelaterade

behöver studenterna därför arbeta i varsin lokal, vilket försvårar för läraren att ständigt finnas behjälplig i grupperna för de studenter som behöver extra stöttning. Det innebär att lärarens närvaro kan bli så sporadisk i de olika grupperna att dennes yrkesstolthet och anseende som närvarande och stöttande lärare sätts på spel. Detta dilemma innefattar även en problematik för studenterna när olika grupper samtidigt har behov av lärarens hjälp. Det gör att studenternas kunskapsutveckling kan stå på spel om de inte får stöttning i tid, vilket i sin tur kan påverka studenternas självförtroende i musikhantverket om de fastnar i uppgifterna utan att komma vidare.

Dilemmat kring att läraren inte kan befinna sig i fler än ett grupprum i taget, hanteras av samtliga lärare i studien med hjälp av en tydlig uppgiftsstyrning. Detta sätt att hantera dilemmat ingår i en skoldiskurs där förhållningssättet till skolarbetet bottenar i en slags uppgiftskultur (Ericsson & Lindgren, 2010) inom vilken lärarna förbereder *ämnesinriktade uppgifter*, vilka studenterna sedan förväntas utföra på egen hand i mindre grupper. Ett vanligt förekommande scenario vid grupparbete som arbetsform är att läraren styr arbetet genom att först ge en muntlig introduktion med instruktioner kring syfte, genomförande och redovisning. Studenterna delas sedan in i grupper och tilldelas ett papper där uppgifterna förmedlats skriftligt. Grupperna sprids till olika lokaler och förväntas sedan arbeta med uppgifterna, för att slutligen återkomma och på ett eller annat sätt redovisa resultatet av grupparbetet inför läraren och resten av klassen. Studenterna förväntas också att klara av att arbeta självständigt, dels eftersom lärarens muntliga introduktion i inledningen av grupparbetet ger tillfälle för studenterna att ställa eventuella frågor kring genomförandet, dels eftersom uppgiften finns nedskrivna i instruktionerna om någon grupp skulle ha missat något i introduktionen. Något som känns igen från alla praktiker i studien är att lärarna legitimerar arbetsformen där grupparbetet bygger på en uppgiftsstyrning, med hjälp av en faktaframställning om att uppgiftsstyrningen har en stöttande funktion för studenterna när läraren inte är i närheten.

Observationerna i studien visar dock att vissa studenter trots en muntlig introduktion och skriftliga instruktioner till uppgifterna, ger uttryck för en känsla av att vara utlämnade utan stöttning av vare sig

lärare eller studiekamrater under grupparbetet, när grupperna lämnas för att arbeta på egen hand. I studien framgår även att det inte alltid kommer till lärarens kännedom om hur grupparbetet förlöper i grupperna. I vissa fall tenderar studenterna att inför läraren bekräfta bilden av ett väl fungerande grupparbete trots att studenterna stött på problem i lärarens frånvaro. Det innebär att i de fall där studenterna inte hamnar i en fungerande grupp och inte upplever att de får tillgång till lärarens hjälp, kan studenterna riskera att inte nå den kunskapsutveckling som är planerad, vilket kommer att belysas ytterligare i nästa avsnitt 6.3.3 *Åka snålskjuts eller samåka.*

Det pedagogiska dilemma kring grupparbete utan lärarens närvaro hanteras av studenterna i de observerade praktikerna, med hjälp av en självstyrningsstrategi där de fogar in sig i utbildningssystemet på varierande sätt. I vissa grupper tar några studenter snabbt kommandot, särskilt i de grupper där det finns studenter med rikliga förkunskaper i musik. Dessa studenter styr gruppen så att de självständigt och utan lärarens hjälp kan genomföra uppgifterna, medan de andra studenterna i gruppen upplåter styrningen av både gruppens arbetsprocess och av lärandeprocessen till sina studiekamrater. I andra grupper som endast består av studenter med bristande förkunskaper i musik fungerar inte självstyrningen på samma sätt. I dessa grupper är inte alltid studenternas musikkunskaper tillräckliga för att de självständigt ska kunna förstå och genomföra de ämnesinriktade uppgifterna, trots lärarens genomgång och detaljerade uppgiftsbeskrivningar. Studenterna tar sig istället förbi denna problematik genom att helt enkelt gissa sig fram till hur uppgifterna ska genomföras och utföra dem så snabbt som möjligt så att de kan bocka av uppgifterna en efter en. Dilemma med lärarens frånvaro och studenternas bristande ämneskunskaper i musik hanteras därmed i dessa grupper med hjälp av en annan självstyrningsstrategi än den förstnämnda gruppen. I det senare fallet manövrerar studenterna i utbildningssystemet genom att, vare sig de har förstått uppgifterna eller inte, pricka av dem och forcera genomförandet av grupparbetet så att de kan säga till läraren att uppdraget är utfört. Denna självstyrningsstrategi kommer dock sällan läraren till kännedom utan stannar inom gruppen. Det pedagogiska dilemma kring grupparbete med en sporadisk närvaro av lärarna, hanteras av några grupper genom att studenterna tystar ner

vissa skeenden inom grupparbetet och osynliggör dessa för läraren. Vid vissa tillfällen i studien framstår detta förfarande som en tyst överenskommelse mellan studenterna vilken de utifrån konsensus har enats om att använda. I andra fall verkar den uppstå i stunden genom att studenterna hyssjar varandra eller avbryter varandra med blickar, gester eller ord. Oavsett tycks studenterna foga in sig i utbildningssystemet genom att upprätthålla bilden av det fungerande grupparbetet inför läraren, när denne väl är närvarande.

Uppgifterna

I nedanstående sekvenser (sekvens 4 och 5) ges en inblick i hur läraren i förväg har hanterat dilemmat kring sin frånvaro i grupprummen, med hjälp av en uppgiftsstyrning som har utmynnat i att en grupp studenter med varierande musikaliska färdigheter ska genomföra ett antal ämnesinriktade uppgifter. Läraren har i början av lektionen delat ut skriftliga instruktioner med uppgifter relaterade till spel på djembetrumma. Idén med lektionen är att studenterna med hjälp av de utdelade uppgifterna ska få spela djembetrummor i mindre grupper. Sekvenserna ger även en inblick i dels hur studenterna under den tid som finns till förfogande för grupparbetet tar sig an de uppgifter som de har fått sig tilldelade, dels hur studenternas självstyrningsstrategier tar sig uttryck under lektionen. I sekvenserna nedan visas hur en student tar kommandot och styr gruppens arbetsprocess, samt hur studenterna bockar av uppgifterna och forcerar genom grupparbetet när de hanterat dilemmat kring att arbeta på egen hand utan lärare.

(Sekvens 4, "Kan vi inte bara typ")

Fem studenter sitter i ett grupprum med varsin djembetrumma framför sig. En av studenterna, Maria, höjer rösten och läser med eftertryck ur instruktionerna till uppgifterna: "Trumma namn... en i taget trummar namn". Studenterna blir tysta en stund och tittar med frågande blickar på varandra. Anna-Lena tittar på Maria, höjer på ögonbrynen och kommenterar: "Vad i...?", slår sedan några snabba och ojämna slag på trumman samtidigt som hon långsamt säger: "An-na-Le-na". Maria tittar på Anna-Lena, skakar på huvudet och

skrattar högt: ”Ja, men visst blir man...”. Charlotte slår några slag på sin trumma och Malin tittar upp och suckar: ”Åh, mitt är så långt”. Studenterna börjar diskutera med varandra om hur uppgiften ska utföras. De talar i munnen på varandra och faller kommentarer som: ”Kan...”, ”Men Gud...”, ”Ja men... vi kör...”, ”Kan vi inte bara typ...”, ”Det blir samma...” samtidigt som alla spelar olika rytmer på sina trummor, i olika tempi.

Efter en stund tystnar trumspelet och Eva säger långsamt sitt namn samtidigt som hon slår en snabb puls på trumman. Alla börjar åter slå olika rytmer i varsin puls, tittar upp på varandra och gapskrattar. Maria slår plötsligt starkare på sin trumma så att hon överröstar de andra. Hon säger rytmiskt: ”Hej jag heter Maria... vad heter du...” och slår samma rytm på sin trumma som hon talar. Resten av gruppen tittar upp och härmar. De säger rytmiskt att de heter Maria och slår samtidigt varsin rytm på sina trummor. Maria böjer sig bakåt och skrattar högt: ”Nej men nu får ni ju...”. Studenterna tystnar och Maria kommenderar: ”Ja men ok... nu kör vi...” varefter hela gruppen samtidigt börjar slå olika rytmer med olika puls en kort stund. När Maria slutligen ropar: ”Bra” tystnar studenternas trumspel och de börjar med nästa uppgift.

Under lektionen framträder en bild av hur musikpraktiken i grupp tar sig uttryck när inte någon lärare är närvarande i rummet. Sekvens 4 visar att läraren har hanterat dilemmat med att inte kunna vara närvarande i alla grupper, genom att i förväg styra studenternas arbete så att de har fått nedtecknade instruktioner för uppgifter som ska genomföras i grupperna innan klassen återsamlas. Sekvensen visar också att det framträder ett outtalat ledarskap när det inte finns ett uttalat. Detta fenomen känns igen i hela studien och kommer att diskuteras ytterligare under rubriken 6.3.4 *När katten är borta*.

Lärens styrningsstrategi visar sig fungera på så sätt att de skriftliga instruktionerna får den styrande funktionen under lektionen, samt genom att studenternas uppgiftsfokus är påtagligt. Under lektionens gång står klart att studenternas intention är att alla uppgifter på papperet ska genomföras innan lektionen är slut. I inledningen av sekvensen ges dock exempel på hur förståelsen för uppgifterna kan variera trots de

detaljerade uppgiftsbeskrivningar som studenterna har fått med sig ut i grupperna. När de lämnas i grupprum utan lärare, framträder den osäkerhet som studenterna har svårare att dölja i mindre grupper än när de arbetar i helklass.

I sekvens 4 är det Maria som initialt intar ledarpositionen och styr gruppen, dels verbalt när hon med auktoritet läser instruktionerna med stark röst för sina studiekamrater, dels kroppsligt när hon med hög volym slår på trumman och överröstar sina studiekamraters trumspel. När uppgiften ”Trumma namn” är uppläst, synliggörs dock en osäkerhet och en brist på förståelse för uppgiften genom studenternas handlingar. Vidare framträder i studenternas reaktioner även andra förhållningssätt, allt från kommentarer som signalerar frustration, till stressade kommentarer som tyder på en önskan om att forcera genomförandet av uppgifterna. Liknande kommentarer signalerar en hållning från studenternas sida som innefattar även spår av ironi och sarkasm.

I diskussionen om uppgiftens genomförande kommer studenterna inte fram till någon konsensus kring hur ”Trumma namn” ska utföras, utan diskussionen avslutas genom att alla samtidigt spelar olika rytmer i olika tempi. En återkommande företeelse i studien när studenterna inte har uppnått konsensus kring en uppgifts genomförande, är just att de helt enkelt utför uppgiften enskilt och som de själva uppfattar att den ska utföras, även om de befinner sig i samma rum och har uppmanats att arbeta i grupp. Här framträder studenternas dilemma kring att arbeta på egen hand i gruppen i lärarens frånvaro och hur detta dilemma kan sätta studenternas potentiella kunskapsutveckling och självförtroende i musik på spel. Här synliggörs även studenternas självstyrningsstrategi där de fogar in sig i utbildningssystemet genom att till varje pris utföra de uppgifter som tilldelats. En tolkning av detta förfarande är att det primära för studenterna inte är huruvida de har förstått uppgiften eller inte, eller huruvida de har samarbetat eller inte, utan att de kan säga att de har genomfört uppgifterna enligt lärarens uppmaning. Slutligen ropar Maria: ”Bra”, vilket blir signalen som får gruppen att sluta spela. På det sättet bekräftar gruppen att de bejakar Marias ledaranspråk och att de upplåter styrningen av både gruppens arbetsprocess och av lärandeprocessen till Maria. Genomförandet av uppgifterna fortsätter och i sekvensen nedan (sekvens 5) framgår hur studenterna hanterar det

pedagogiska dilemmat med grupparbete utan lärares närvaro genom att använda sig av ovan nämnda självstyrningsstrategi trots ifrågasättanden och osäkerhet.

(Sekvens 5, "Ska man typ göra nåt då")

Maria läser instruktionerna till en uppgift i taget och studenterna provar att utföra dem, en efter en. Efter varje uppgift som Maria läser upp, lägger studenterna några minuter på att diskutera hur uppgiften ska genomföras. Ett fåtal av uppgifterna möts med kommentarer som: "Den tar vi..." eller "Den är kul" varvid studenterna tillsammans i gruppen genomför dem såsom gruppen gemensamt uppfattar att de ska utföras. Flertalet uppgifter möts dock av kommentarer som: "Men hur menar dom då...", "Jaha... hur då...", "Men, det har vi ju gjort redan ju...", "Ska man typ göra nåt då...", "Men vaa...", "Men Gud...", "Jag vet inte hur den går...", "Men jag kommer inte...", "Neeeej...", "Det här var svårt...", "Jag tyckte det här var svårt..."

De flesta uppgifter som studenterna genomför tillsammans klingar av och avslutas genom att Maria spelar starkt och snabbt på sin egen trumma för att sedan läsa beskrivningen av nästa uppgift. När studenterna vid ett tillfälle har använt en längre tid till efterföljande diskussion kring en av uppgifterna, tar Maria upp papperet med instruktioner och skyndar på gruppen genom att påpeka: "... Vi har ju inte så mycket tid...", varvid gruppen avslutar diskussionen och påbörjar genomförandet av nästa uppgift.

I sekvens 5 framträder återigen dilemmat kring studenternas arbete i grupperna utan lärarens närvaro, uppgiftsstyrningen och studenternas påtagliga uppgiftsfokus. Så fort en uppgift är genomförd påbörjas nästa, varvid de skriftliga instruktionerna kan sägas få en styrande funktion under hela lektionen. Studenterna lägger mer tid på de uppgifter som förefaller vara begripliga för dem, än på andra övningar vilka förefaller vara mindre begripliga. När studenterna fastnar i en uppgift och faller kommentarer som signalerar osäkerhet kring genomförandet, diskuterar de i flera fall en stund kring olika uppfattningar om hur uppgiften ska genomföras. Det visar hur studenternas signalerade osäkerhet i musik

riskerar att begränsa deras potentiella kunskapsutveckling vilket även synliggörs genom deras osäkra framtoning i kommentarer kring att uppgiften var svår. I de fall som de inte uppnår konsensus kring uppgiftens innehåll, syfte eller fullföljande, gör studenterna på samma sätt som i sekvens 4. De utför uppgiften enskilt, samtidigt och i samma rum, även om de har uppmanats att arbeta i grupp. De gissar sig fram till hur uppgifterna ska genomföras, de arbetar med varje uppgift ett par minuter, de utför uppgifterna enskilt och bockar av uppgifterna en efter en. Här framträder åter studenternas självstyrningsstrategi där de i lärarens frånvaro fogar in sig i utbildningssystemet genom att utföra de uppgifter som tilldelats.

Tystnaden

I föregående exempel belystes det kontextuella och pedagogiska dilemmat gällande lärarnas frånvaro i grupprummen under pågående grupparbete. Sekvens 4 och 5 exemplifierade hur studenterna tog sig an grupparbetet i lärarens frånvaro.

En annan sida av samma dilemma är att lärarnas närvaro, när de väl besöker grupperna, kan te sig tämligen sporadisk. Läraren kan av praktiska, logistiska och tidsmässiga skäl enbart besöka grupperna under kortare stunder, vilket innebär att lärarnas insyn i grupparbetsprocessen blir begränsad. Det blir då studenterna som väljer i vilken omfattning de vill dela med sig av skeendet under arbetet till lärarna. Under ett flertal lektioner i studien framgår tydligt hur studenterna i vissa grupper ger uttryck för svårigheter under arbetsprocessen, men hur de likafullt i mötet med läraren upprätthåller en bild av ett fungerande grupparbete. Även i grupper där studenterna ger uttryck för att grupparbetet fungerar bra, hålls läraren ofta utanför skeendet i själva arbetsprocessen. Det innebär att de processer som pågår i grupperna ofta förblir tystade och osynliga för läraren.

Att studenterna ändrar sitt beteende när läraren är närvarande är ett ständigt återkommande scenario i många av de observerade grupperna i studien. Nedanstående sekvenser (sekvens 6–7) exemplifierar hur studenter ändrar sitt beteende när läraren är i annalkande, samt hur studenter använder självstyrningsstrategin och upprätthåller bilden av

det fungerande grupparbetet inför läraren. Båda sekvenserna är hämtade ur en och samma kontext, där studenter sitter och arbetar med förberedelser inför ett musikprojekt som ska kunna framföras vid ett besök vid en förskola.

(Sekvens 6, ”Ska vi ställa oss alla”)

En grupp med fyra studenter sitter och arbetar med förberedelser inför ett musikprojekt. Placerat på bordet finns några flaskor med mineralvatten, en mugg med kaffe, några mobiltelefoner och anteckningsblock, samt ett antal notböcker med visor och sånger anpassade för barn. Lena sitter lutad över bordet och skriver frenetiskt på ett manus i sitt anteckningsblock. Petra klipper i ett papper medan de små avklippta pappershörnen blir liggande i små högar på bordet. Arja sitter tyst med armbågarna på bordet och med huvudet lutat i händerna, medan Ruth sitter bakåtlutad i stolen och knappar på sin mobiltelefon. Lena höjer rösten och säger snabbt: ”Ska vi ställa oss alla...”. Arja avbryter Lenas kommentar genom att göra en kvick rörelse med armen och diskret peka mot läraren som närmar sig. Petra tittar upp på läraren och slutar omedelbart upp med att klippa, medan Lena genast tystnar för att sedan fortsätta tala långsammare och med svagare röst: ”När vi sjunger...”. Läraren kastar en blick på studenterna i gruppen men fortsätter och går förbi dem utan att stanna. När läraren har gått brister alla utom Petra ut i ett skratt. Lena tittar ner och småskrattar medan Arja sätter handen för munnen, tittar upp på läraren och blicken följer läraren tills denne är utom synhåll.

I sekvens 6 synliggörs hur lärarens annalkande påverkar studenternas handlingar i olika riktningar. När Arja har uppmärksammat sina studiekamrater på att läraren är i antågande, förändrar några studenter i gruppen omedelbart sitt beteende och de pågående handlingarna. Sekvensen visar att lärarens närvaro har en direkt disciplinerande inverkan på studenterna i gruppen och på deras handlingar, vilket i sin tur påvisar vilken central position läraren har i den rådande kontexten. Studenternas pappersklippande och knappande på mobilerna skulle i kombination med att de skrattar och håller för munnen när läraren har gått förbi,

kunna tolkas som ointresse från studenternas sida eller som ett internt motstånd mot grupparbetets och kursens innehåll. Situationen skulle i båda fall kunna förstås som att det är läraren som har makten och att studenterna därför av respekt för lärarens auktoritet ändå skärper sig och osynliggör sitt ointresse eller motstånd, för att istället positionera sig som ambitiösa studenter när läraren närmar sig. Situationen skulle även kunna beskrivas ur ett annat perspektiv. Studenternas förändrade handlingar när läraren är i antågande skulle istället kunna förstås som medvetna handlingar från studenter som själva avgör och sätter gränser för vilka handlingar som läraren tillåts att ta del av. Studenterna har därmed makt att stänga läraren ute från de skeenden som studenterna inte vill visa för läraren. Denna tolkning innebär att det är studenterna som har makten istället för läraren. Här framträder studenternas självstyrningsstrategi och infogande i utbildningssystemet på ett annat sätt än tidigare beskrivet, där en student tar kommandot och styr gruppen eller där studenterna forcerade utförandet av uppgifterna. Här fogar studenterna istället in sig i systemet genom att de, när läraren är i antågande, osynliggör vissa handlingar i arbetsprocessen för läraren och positionerar sig som ambitiösa studenter som under ett väl fungerande grupparbete utför de uppgifter som tilldelats. Nedanstående sekvens (7) illustrerar hur en grupp studenter inför läraren bekräftar bilden av att grupparbetet med manusförfattande har förlöpt väl, trots att det i sekvens 6 förefaller vara en av studenterna som arbetar med manuset medan de andra studiekamraterna inte är synbart delaktiga under grupparbetet.

(Sekvens 7, ”Ja... det verkar ju gå jättebra det här”)

Plötsligt kommer läraren fram till bordet, sätter sig på huk framför studenterna och frågar med ett uppmuntrande tonfall: ”Hur går det här då?” varpå Ruth gör en kvick rörelse med armen och sätter upp ett pekfinger i luften och utropar med hög röst: ”Braaaa”. Alla studenter i gruppen brister ut i ett gapskratt och under skrattsalvorna gungar överkropparna fram och tillbaka över bordet. Petra gömmer huvudet i händerna och skrattar hejdlöst med en röst som överröstar de andras. Lena blir snabbt allvarlig igen, överblickar scenariot och pekar med pennan på sitt kollegieblock. ”Vi har skrivit klart manuset”.

Läraren upprepar: "Ni har skrivit ma..." och tar sedan tag i hörnet på blocket, kastar en snabb blick på det och utropar: "Åhh... titta". Läraren håller blocket framför ansiktet och börjar läsa högt ur manuset. Under tiden läraren läser ur manuset kastar studenterna i gruppen snabba blickar på varandra, ler, gäspar tyst, visar små saker för varandra och småskrattar. När läraren högt har läst sista meningen i manuset, tittar Petra upp och klagör: "Alltså... det är typ så här... vi tänker... vi har skrivit... stödpelare... typ... och sen kan man ju utveckla dom där".

Läraren håller upp blocket och skakar lite på det, medan hon påminner: "Det här är ju nånting som ni absolut inte får glömma att lämna in sen". Vidare tittar läraren på var och en av studenterna och fortsätter sedan: "Ja... det verkar ju gå jättebra det här... och så sen så... lägg till att poängen med det här också är att diskutera efteråt... så att ni nämner det också... att ni kan lyfta diskussionen omkring de här sakerna".

När läraren sitter på huk och frågar gruppen hur det går, är det Ruth som är den första att positionera sig som en ambitiös student och ta till orda genom att med hög röst utropa: "Braaaa". Ruths uttryck när hon med eftertryck betonar att det går bra, blir gruppens gemensamma hållning, vilken är stadigvarande under hela samtalet med läraren. I sekvens 6 framgick hur Ruth satt bakåtlutad och knappade på sin mobiltelefon medan Lena skrev manuset. När Lena sedan tar ordet och förklarar för läraren att gruppen har skrivit klart manuset, artikuleras manusförfattandet ändå som ett gemensamt projekt genom att Lena talar om ett "vi" i hennes klagörande; "Vi har skrivit klart manuset" och genom lärarens respons: "Ni har skrivit ma... åh... titta". När sedan läraren får en redogörelse för hur tankegångarna kring manusförfattandet har gått till, är det dock inte Lena som redogör för detta. Det är istället Petra och Ruth som delger läraren gruppens tankar genom att vid flera tillfällen tala om ett *vi*. Redogörelsen för hur grupparbetet har förlöpt följs av att läraren vid ett flertal tillfällen nickar och bekräftar studenterna, för att sedan avsluta med en uppmuntrande kommentar om att det ju verkar att gå jättebra. Studenternas beteende och handlingar när de kastar snabba blickar, gäspar och småskrattar under tiden

läraren läser manuset, signalerar dels att läraren inte inbjuds att delta i de samspel eller förhandlingar som sker mellan studenterna, dels att de inte tar uppgiften på allvar utan gör den för att de är tvungna. Här synliggörs dels hur studenterna markerar en distansering gentemot läraren, dels hur studenterna hanterar dilemmat med lärarens sporadiska närvaro i grupperna när de med hjälp av självstyrningsstrategin fogar in sig i utbildningssystemet och gemensamt upprätthåller bilden av ett fungerande grupparbete, medan själva grupparbetsprocessen blir tystad och osynlig för läraren.

Studenternas gemensamma hållning när de inför läraren uttrycker att grupparbetet går bra, skulle kunna ge lärare en uppfattning om att grupparbete inom det estetiska området är en positiv arbetsform medan läraren hålls utanför de tysta skeenden som estetiskt inriktat arbete i grupp kan innebära.

6.3.2 Tidspressen

Ytterligare något som framkommer i studien är att studenterna ger uttryck för en tidspress inför att hinna med att genomföra det som förväntas av dem i grupparbetena i kurserna. Av flera studenter beskrivs denna tidspress utifrån en faktaframställning om att det är kännetecknande för grupparbeten inom flera kurser i lärarutbildningen, att det sällan erbjuds tillräckligt med tid för att studenterna ska hinna bearbeta kunskapsinnehållet i de tilldelade uppgifterna. Med utgångspunkt i denna upplevda tidspress i kurserna framställs grupparbeten av vissa studenter i studien som en stressfaktor som har negativ inverkan på studenternas lärande.

Även lärarna i studien ger uttryck för en upplevd tidspress, men då inför allt som ska hinnas med att genomföras i kurserna i utbildningen. Tidspressen beskrivs av ett par lärare i studien genom en faktaframställning som bottnar i problematiken kring att kurserna i musik borde inbegripa ett mer omfattande och fördjupat kunskapsinnehåll än det som tidsmässigt kan inrymmas under den avgränsade tid som finns till förfogande i varje kurs, samt i problematiken kring att kursmålen måste hinnas med att uppnås innan kurserna är slut trots att det egentligen tar mer tid i anspråk än vad som finns att tillgå i utbildningen.

Studenternas faktaframställning om att det sällan erbjuds tillräckligt med tid för grupparbeten i utbildningen bemöts retoriskt av ett par av lärarna i studien genom att grupparbeten inte framställs som en stressfaktor som i studenternas fall, utan som en möjlighet genom vilken studenterna erbjuds att kunna fördjupa sig i delar av kursinnehållet utan att läraren nödvändigtvis behöver vara närvarande. Det faktum att kurserna planeras så att studenterna ska kunna arbeta i grupper utan att läraren är närvarande framställs därmed dels utifrån en potentiell pedagogisk vinst för studenternas del, dels utifrån en tidsbesparande aspekt eftersom grupparbeten utan lärare inte tar några timmar i anspråk från den planerade kursbudgeten.

Av observationerna framgår dock att det ofta finns en diskrepans mellan lärarnas och studenternas uppfattning om hur mycket tid som är nödvändig att avsätta för grupparbeten i musik. Den tid som studenterna får till förfogande för att arbeta med grupparbeten är inte sällan förlagd till en mindre del av lektionen, särskilt i de fall som grupparbetet innefattar exempelvis spel på instrument eller musikskapande såsom att skriva en ramsa på rim. Grupparbeten med ett kort tidsspänn legitimeras av lärarna utifrån dess pedagogiska vinster för studenterna. I den retorik som förs av lärarna innefattas en faktakonstruktion kring att ju mindre tid som studenterna har på sig att arbeta med en gruppuppgift desto mer ökar kreativiteten. Om det inte finns tid för studenterna till att fundera kring huruvida kvaliteten på resultatet är tillräcklig anses studenternas idériakedom, fantasi och skaparförmåga öka när de på kort tid behöver pretera ett snabbt resultat i grupperna. I de fall som studenterna ska arbeta med ett större projekt såsom ett musikprojekt eller en musikal erbjuds de dock mer tid än vid enbart instrumentspel. Den retorik som förs i de fall där studenterna får ett längre tidsspänn till förfogande för grupparbeten med större projekt, innefattas istället av uppmaningar till studenterna om att de behöver utnyttja den avsatta tiden väl för att kunna pretera ett godkänt resultat vid examinationen av musikprojektet eller musikalerna. Lärarna betonar vid återkommande tillfällen att övning ger färdighet och att det tar tid att lära sig att spela instrument eller att planera ett estetiskt projekt för barn i förskola och skola.

Vid samtliga observerade praktiker finns studenter som uttrycker att den tid som de får till förfogande för att arbeta i sina grupper är för kort, medan lärarna vidhåller att tiden är tillräcklig och legitimerar

sin ståndpunkt utifrån att kortare tidsspann innebär ökad kreativitet men även ökad effektivitet. Flera lärare uttrycker exempelvis till mig vid rasterna att det kan vara bra för studenterna att inte ha för lång tid på sig att arbeta med vissa grupparbeten, eftersom grupparbeten som förväntas utföras under ett kortare tidsspann kan få en förebyggande funktion mot en potentiell ineffektivitet hos studenterna. En stor del av lektionstiden läggs i båda fall på redovisningar av de grupparbeten som genomförs i utbildningen.

De olika tidsuppfattningarna i samband med grupparbeten kan försätta både lärarna och studenterna i emotionella och pedagogiska dilemman. Den upplevda tidspressen försätter studenterna i ett emotionellt och pedagogiskt dilemma som har att göra med diskrepansen mellan de uppgifter som ska genomföras och den tid som finns till förfogande för grupparbetet, vilket ökar studenternas stressnivåer och sätter studenternas potentiella kunskapsbildning på spel. För vissa studenter blir de olika tidsuppfattningarna problematiska på grund av att tidspressen under grupparbeten kan skapa känslor av stress eller rädsla för att inte hinna genomföra ett arbete med godkänt resultat under utsatt tid. Rädslan för att inte hinna bli klar med grupparbetet kan för vissa studenter ibland överskugga föresatsen att genomföra ett grupparbete med kvalitet. För dessa studenter kan det då bli viktigare att hinna bli klara med uppgifterna, än hur själva lärandeprocessen ter sig eller hur slutresultatet blir.

De olika tidsuppfattningarna kan också bli problematiska för lärarna eftersom de på grund av studenternas upplevda tidspress med varierande studieresultat som följd, ibland får lägga en hel del av sin tid på att motivera eller lugna de tidspressade studenterna. Det dilemma som lärarna försätts i gällande diskrepansen mellan lärarutbildaruppdraget och den tid som finns till förfogande för lärarna att utföra sina uppdrag som kursansvariga i de estetiska kurserna, sätter lärarnas anseende som flexibla och väl planerande lärare på spel i utbildningen.

Det som står på spel för studenterna i dessa situationer är därmed deras potentiella kunskapsutveckling genom grupparbete, medan det som står på spel för lärarna är deras yrkes stolthet som planerande, flexibla och examinerande lärare i planerings-, undervisnings- och bedömnings-situationer. Detta kommer att diskuteras ytterligare i avsnittet 6.4 *Att redovisa, bedömas och examineras*.

Den strategi som framkommer i materialet för hanteringen av dilemmat med olika tidsuppfattningar är i studenternas fall att de som en effekt av den upplevda tidspressen helt enkelt bockar av uppgifterna en efter en, utan att lägga tid på att genomarbeta dem eller reflektera kring själva lärandeprocessen under grupparbetet. Detta kan beskrivas som en forceringsstrategi med vars hjälp studenterna forcerar igenom grupparbetet utan reflektion för att hinna bli klara med de tilldelade uppgifterna inom utsatt tid. Lärarna använder ett flertal tillvägagångssätt för hanteringen av dilemmat med tidspress och olika tidsuppfattningar. Dessa tillvägagångssätt kan med ett samlat namn beskrivas som en stöttningsstrategi där lärarna betonar att de trots sin sporadiska närvaro i grupperna ändå har möjlighet att stötta studenterna på olika sätt, för att de trots sin upplevda tidspress ska kunna hinna med att utföra vad som förväntas av dem i grupperna. Genom att hänvisa till skriftliga instruktioner, kursplaner eller utbildningsplaner kan lärarna externalisera sig själva från ansvaret för tidsplaneringen. Samtidigt kan de genom att betona att studenterna har möjlighet att få den hjälp som är nödvändig, internalisera sig själva i ansvaret för studenternas godkända resultat vilket skulle kunna ha en lugnande inverkan på stressade studenter. I stöttningsstrategin ingår även att lärarna peppar och uppmuntrar studenterna utifrån olika faktaframställningar, dels om hur stora kunskaper i musik som studenterna redan har tillgodogjort sig, dels om hur svårighetsgraden i uppgifterna och tidsplaneringen av desamma är anpassade efter studenternas nuvarande kunskaper i musik, men även om hur enkla uppgifterna därför är att genomföra. Med hjälp av att på detta sätt peppa studenterna kan lärarna minska studenternas stress genom att betona att de kommer att klara av att genomföra grupparbetena under utsatt tid. En sista aspekt av stöttningsstrategin som lärarna använder sig av för att hantera dilemmat med olika tidsuppfattningar är att lärarna framställer sig som förstående och flexibla lärare som kan lämna öppningar för alternativa lösningar för genomförande av grupparbeten eller bedömningssituationerna av dem.

Tidsramen

I nedanstående sekvenser (sekvens 8 och 9) ges exempel på situationer när diskrepansen mellan lärarens och studenternas tidsuppfattning framträder. Här synliggörs hur en lärare i slutet av en genomgång inför ett grupparbete med musikskapande ger studenterna en tidsram som omedelbart ifrågasätts av en av studenterna. Lärarens idé är att studenterna ska få arbeta i grupper med att skriva en rap, det vill säga en rytmisk text som sedan ska läsas upp inför klassen samtidigt som en inspelad bakgrundsloop med trummor ljuder i bakgrunden. När studenten ifrågasätter den planerade tidsramen exemplifieras i sekvens 8 hur läraren under en kort sekvens använder sig av stöttningsstrategin på ett flertal sätt. Vidare ges i sekvens 9 ett exempel på hur studenterna använder sig av forceringsstrategin.

(Sekvens 8, ”Det kan väl räcka med 20 minuter”)

Anneli avbryter det uppsluppna sorlet genom att ta till orda med stark röst: ”Hur lång tid får vi på oss nu?”. Läraren tittar ner i sitt papper: ”Ni får... vad står det... står det kvart över elva att ni slutar... hur dags...”. Ett ljudligt sorl stiger i rummet och läraren blir tyst en liten stund för att sedan höja rösten: ”Men... det kan väl räcka med 20 minuter kanske?” Anna svarar med emfas när hon avbryter sorlet, spärrar upp ögonen och utropar med stark röst: ”20 minuter?” varpå läraren svarar: ”Ja... jag går runt och kollar av läget lite men satsa på 20 minuter.”

I sekvens 8 uppstår det scenario som är mycket vanligt i de observerade praktikerna, nämligen att det inte sällan finns en diskrepans mellan lärarens och studenternas olika åsikter gällande tidsramarna för ett grupparbete. När grupparbeten introduceras av lärare så är tidsaspekten ofta en faktor som tidigt kommer på tal bland studenterna. I sekvens 8 har läraren introducerat studenterna inför grupparbetet men ännu inte angett tidsramarna för arbetet. När Anneli avbryter det uppsluppna sorlet och ställer frågan kring hur länge studenterna får på sig för att arbeta med uppgifterna i sina grupper, så svarar läraren genom att ställa följdfrågor och hänvisa till de skriftliga instruktionerna: ”Ni får... vad står det? Står det kvart över elva att ni slutar? hur dags...?” Detta uttalande

kan ses som ett retoriskt grepp från lärarens håll för att visa och medvetandegöra studenterna om att det inte är läraren som är ansvarig för tidsramen. Läraren använder sig av stöttningsstrategin och externaliserar därmed sig själv från en del av ansvaret för tidsplaneringen genom att inte direkt svara på frågan om tidsaspekten utan genom att hänvisa till de skriftliga instruktionerna och involvera studenterna genom att ställa direkta frågor till dem om vad som står i dessa instruktioner. På det sättet kan läraren dels engagera studenterna i att söka svaret i instruktionerna, åtminstone svaret på hur lång lektionen är, dels kanske undgå en eventuell kritik från studenterna om de skulle anse att tiden är för kort. I lärarens retorik när denne ställer den sista frågan: "Men... det kan väl räcka med 20 minuter kanske?" så framträder en bild av lärarens idé med tidsaspekten för grupparbetet: att studenterna inte ska behöva längre tid än 20 minuter för att klara av att genomföra uppgiften, men också att läraren lämnar en öppning genom att lägga in orden "kan", "väl" och "kanske"? Lärarens svar på Annelis fråga innefattar visserligen en tidsram som svar på frågan men inget påstående om att den planerade tiden är tillräcklig. Läraren framhåller att den planerade tiden "kan" räcka men gör det samtidigt genom en motfråga där läraren dels ger tidsramen, dels bjuder in studenterna till respons. I lärarens motfråga som signalerar en öppning genom orden "väl" och "kanske" synliggörs hur läraren använder sig av stöttningsstrategin genom att framställa sig som en medgörlig och flexibel lärare med en öppenhet för förändring. Annas kommentar och kroppsliga handlingar när hon med uppspärrade ögon starkt upprepar lärarens tidsram på 20 minuter visar en tveksamhet från Annas håll till att 20 minuter skulle vara tillräckligt med tid för att arbeta med uppgiften. I lärarens återkoppling till Annas kommentar synliggörs återigen hur stöttningsstrategin tar sig uttryck genom att läraren framställer sig som flexibel och öppnar upp för möjligheten att studenterna kanske skulle kunna få lite längre tid på sig. Här framträder stöttningsstrategin genom att läraren positionerar sig som en stöttande lärare som går runt i grupperna och samtalar med studenterna under tiden läraren ser efter hur långt studenterna har hunnit med arbetet. Genom denna retorik kan läraren dels lugna eventuellt oroliga studenter och framhålla att de kommer att erbjudas hjälp i arbetet, dels antyda att slutresultatet även ligger på lärarens ansvar i och med att läraren "kollar

av läget”. När läraren uppmanar studenterna att satsa på 20 minuter antyds att det finns en öppenhet för en förlängning av tidsramen men läraren kan samtidigt positionera sig som en lärare som tar kommandot över tidsplaneringen under lektionen.

I nedanstående sekvens (sekvens 9) illustreras hur studenterna arbetar i gruppen, hur de använder sig av forceringsstrategin, samt vad resultatet blir efter grupparbetet. De ställen som är understrukna i texten är de ställen där studenterna betonar orden i pulsen.

(Sekvens 9, ”Men vad tusan – vi ska ju göra det här på 20 minuter”)
En grupp studenter står runt ett bord i korridoren utanför klassrummet och arbetar med grupparbetet där uppgiften är att skapa en rap. Studenterna har lagt anteckningsblock på bordet framför dem och skriver i blocken mellan varven. De läser rapen tillsammans under tiden de klappar i puls på sina knän. Studenterna diskuterar en stund kring en av de sista meningarna i rapen: ”Sno kaffe och bulle, sätta av i full rulle”. De diskuterar en stund och kommer fram till att de inte får plats med alla ord i takten, varpå Åsa kommenterar: ”Med rulle kanske vi bara ska säga... det får bli lite småtokigt.” Monika svarar: ”Det låter bra.”, böjer sig fram och skriver i anteckningsblocket. Studenterna klappar i sina knän igen och läser sista raden av rapen tillsammans i puls. Det blir tyst några sekunder varpå studenterna tittar på varandra och börjar gapskratta. Åsa säger med ett skratt och med tillgjord röst: ”Oj, vad rysligt bra!”. Hon sätter handen för pannan, böjer sig fram och skakar på huvudet medan hon skrattar. Studenterna läser sedan hela rapen i puls tillsammans en gång till, medan de klappar i sina knän:

*När vi le, skapar vi, kvalité
Här får vi en läxa, så att vi kan växa
Här läser vi en bok, som gör oss väldigt klok
Mycket vi kan lära, mer än vi kan bära
Den som håller takten, den har hela makten
Vi har sjungit oss hesa, lagom till vår resa
Sno kaffe och bulle, sätta av med rulle.
Hej då, alla vänner, alla som vi känner*

Maria tittar upp och kommenterar med ett frågande uttryck: ”Sätta av *i* rulle”?. Åsa och Monika svarar samtidigt: ”Sätta av *med* rulle.”. Maria börjar skriva och läser högt: ”Sätta av med...” men blir avbruten av Åsa som gör en ursäktande gest med armarna ut på varsin sida av kroppen: ”Det blir ju lite tokigt, men vad tusan... vi ska ju göra det här på 20 minuter.”

Sekvens 9 visar hur studenterna arbetar tillsammans och hur deras diskussioner förlöper kring innehållet i rapen. De nämner inte något om musikaliska aspekter såsom puls eller rytm, men diskuterar vilka ord som ska vara med i rapen, hur många ord som får plats i varje takt, samt vad som låter bra. Studenternas diskussion kring att inte alla ord får plats i takten tyder på att deras mål är att texten i rapen ska skrivas så att den inryms i takterna, men för att uppnå det målet kompromissar studenterna med språket i rapen. Av situationen framgår att det inte finns tidsmässiga förutsättningar för att hinna skriva om en del av texten i rapen, varpå valet står mellan att använda språket korrekt utan att få plats med alla ord i takten eller att omformulera orden så att de ryms i takten även om språket inte blir korrekt. Studenternas val landar i det senare alternativet, det vill säga att kompromissa med språket. Åsa urskuldar studenternas beslut gällande den språkmässiga kompromissen genom kommentaren: ”det får bli lite småtokigt”, medan Monika istället lägger mer vikt vid det ljudande intrycket när hon säger att det låter bra, varpå studenterna fortsätter att läsa rapen i puls.

Kombinationen av det efterföljande gapskrattet och Åsas kommentar ”Oj, vad rysligt bra” signalerar ändå att alla studenter inte är helt nöjda med kvaliteten i rapen. Åsas kommentar förstärks inte av hennes kroppsliga handlingar när hon med handen för pannan skakar på huvudet. Sekvens 9 påvisar snarare en retorik som utifrån ironi ursäktar innehållet i, eller framförandet av, den rap som gruppen precis har kommit överens om att genomföra vid redovisningen. I Åsas retorik synliggörs hur hon utifrån en kombination av ord och handlingar som signalerar ironi, legitimerar rapen genom att skoja om dess kvalitet. Här framträder även en bild av hur studenterna använder sig av forceringsstrategin för att hantera dilemmat med lärarens och studenternas olika tidsuppfattningar. Som en effekt av den upplevda tidspressen genomför

studenterna uppgiften utan att ha tid för att genomarbeta den till önskvärd kvalitet. På detta sätt forcerar studenterna genom grupparbetet för att hinna bli klara med de tilldelade uppgifterna inom utsatt tid. Att Åsa i slutet av sekvensen återigen framhåller att ”Det blir ju lite tokigt, men vad tusan...” förstärker intrycket av att Åsa i och för sig inte framhåller gruppens resultat som ”rysligt bra”, men att resultatet ändå kan räknas som tillräckligt bra i och med att det inryms inom den avsatta tidsramen.

6.3.3 Åka snålskjuts eller samåka

Ett genomgående drag under observationerna är att grupparbetsprocesserna ser väldigt olika ut i olika studentgrupper. I vissa grupper verkar arbetet fungera på det sätt som möjligen var avsikten, där ter sig grupparbetet som en arbetsform med demokratiska förtecken där alla studenter i gruppen kommer till tals när de resonerar sig fram till gemensamma lösningar, samarbetar och tar till synes gemensamma beslut. I andra grupper verkar arbetet fungera mindre tillfredsställande. Det finns grupper i studien där till synes enbart några studenter i gruppen bidrar till den gemensamma lärandeprocessen. Genomgående är att det vid varje lärosäte finns vissa studenter som ger uttryck för att de inte har tillräckliga kunskaper eller färdigheter för att klara av att arbeta med de uppgifter som förväntas av dem. Andra studenter uttrycker en frustration över att de får göra allt under grupparbetet eftersom inte alla studiekamrater i gruppen bidrar lika mycket under arbetets gång utan rider på andras kunskaper eller ambitioner. Studenternas positioneringar av sig själva som mindre kunniga är ofta förknippade med en osäkerhet gällande musikteoretiska kunskaper eller praktiskt musicerande. Dessa studenter söker sig därför till de mer musikaliskt kunniga studiekamraterna när grupperna ska bildas. Flera av de studenter som uttrycker frustration över den höga arbetsbörda som åläggs dem under grupparbeten framställer sig själva som ambitiösa studenter eller som studenter med goda musikaliska kunskaper, men några av sina studiekamrater antingen som mindre kunniga, lata eller ovilliga att lägga energi på sina studier. De studenter som positionerar sina studiekamrater på liknande sätt förefaller därmed inte sällan vara studenter behäftade med ett gott självförtroende vad gäller musik, varpå dessa studenter när grupperna ska

bildas söker sig bort från de studenter som anses som mindre kunniga. När studenterna ska fördelas i grupper inför planerade grupparbeten, riskerar därmed aktörerna att försättas i ett dilemma av både pedagogisk och etisk karaktär. Detta dilemma bottenar i att det vid lärarutbildningen finns studenter med varierande kunskaper och färdigheter i musik samt studenter med olika ambitioner gällande sina studier, som alla förväntas samarbeta i mindre grupper.

Ett dilemma för lärarna gällande studenternas varierande ambitionsnivå är att om de tillåter studenterna att själva välja grupper inför ett stundande grupparbete, riskerar vissa studenter att hamna utanför eftersom ingen väljer att samarbeta med dem. Självförtroendet hos den eller de studenter som inte blir valda av sina studiekamrater sätts då på spel och riskerar att sjunka vilket i sin tur kan sätta studenternas lärandeprocesser på spel under grupparbetets gång. Att dessa studenter ibland hamnar tillsammans i samma grupp eftersom de var de som blev över vid gruppindelningen gör att lärandeprocesserna i dessa grupper kan skilja sig markant från resultaten i de grupper som innefattar studenter som har valt att samarbeta med varandra. Om lärarna istället väljer att själva fördela studenterna i grupper, vare sig det sker med medvetna val eller slumpmässiga, riskerar lärarna att mötas av kritik från studenter som är frustrerade över att vissa studiekamrater åker snålskjuts och rider på andras kunskaper under grupparbetets gång och över att deras egen arbetsbörda i gruppen växer när de behöver samarbeta med studenter som inte har samma ambitionsnivå som de själva. Det som kan sättas på spel för lärarna utifrån denna aspekt av dilemmat med studenternas varierande ambitionsnivåer, är därmed både lärarnas anseende som empatiska och förstående lärare och deras relationer med studenterna. Med hjälp av en faktaframställning om hur lärorikt det är att arbeta tillsammans med olika typer av människor eftersom eventuella konflikter kan ses som en lärsituation inför den framtida professionen, kan dock lärarna legitimera förfarandet kring att de själva delar in studenterna i grupper.

Ett pedagogiskt dilemma för studenterna grundar sig i det faktum att gruppkonstellationen kan påverka hur grupparbetet förlöper. Några studenter som framställer sig som mindre kunniga uttrycker i studien en rädsla över att inte kunna genomföra grupparbetet såvida de inte får arbeta med mer kunniga studenter än de själva. De studenter som

framställer sig som mer musikaliskt kunniga eller ambitiösa ger istället uttryck för en oro över att inte kunna genomföra grupparbetet om de tvingas att arbeta tillsammans med studenter som anses vara mindre kunniga eller ha en mindre ambitionsnivå än de själva. Dilemmat med studenternas varierande ambitionsnivå har även en etisk dimension för de studenter som framställer sig som mer musikaliskt kunniga eller ambitiösa, när de å ena sidan försöker undvika att samarbeta med mindre ambitiösa studenter som sägs rida på sina studiekamraters kunskaper, men å andra sidan försöker undvika att positioneras som studenter med samarbetssvårigheter av lärarna eller av studiekamraterna. Problematiken kring studenternas varierande kunskaps- och ambitionsnivåer kan i förlängningen sätta både studenternas lärandeprocesser, potentiella kunskapsutveckling och relationer med varandra på spel i utbildningen.

Dilemmat kring varierande gruppkonstellationer och olika ambitionsnivåer hanteras av ett flertal av de studenter som framställer sig som ambitiösa eller musikaliskt kunniga, genom att dessa studenter tar ansvar för en högre grad av aktivitet under grupparbetet än sina studiekamrater. I flera grupper fördelar studenterna uppgifterna mellan sig inom gruppen så att varje student ansvarar för var sin del i grupparbetet. Materialet visar dock hur det i vissa studentgrupper med en varierande grad av ambitionsnivå, enbart är några av studenterna i gruppen som tar ansvar för planering och genomförande av grupparbetet medan det är hela gruppen som redovisar grupparbetet. I vissa grupper finns studenter som inte genomför några av sina deluppgifter under lektionens gång. Andra studenter går då in och täcker upp genom att helt enkelt ansvara för att utföra sina studiekamraters deluppgifter också, utöver de deluppgifter som de själva har tilldelats i gruppen. Materialet visar hur lärarna ofta hålls utanför denna process genom att studenterna gemensamt upprätthåller bilden av det väl fungerande grupparbetet inför lärarna. På det sättet kan studenterna framställa sig som ambitiösa studenter som tar ett gemensamt ansvar för gruppuppgiften och därmed lägga en grund för att studenterna ska kunna redovisa med ett godkänt resultat.

Det etiska dilemmat kring grupp fördelningen hanteras även av ett flertal av de studenter som framställer sig som ambitiösa genom en faktaframställning om att lärandet blir mer grundat för de studenter som anses som mindre kunniga eller mindre ambitiösa om de tvingas

att arbeta tillsammans i egna grupper utan möjlighet att leva på andras kunskaper. På detta sätt kan studenterna istället styra uppmärksamheten mot de eventuella pedagogiska vinsterna för sina studiekamrater. Genom denna retorik legitimeras önskemålet om att studenter med en liknande kunskaps- och ambitionsnivå kan få samarbeta i egna grupper och studenterna kan framställa sig som måna om sina studiekamraters lärande istället för att positioneras som studenter med samarbetsvärigheter.

Ansvaret

Nedanstående sekvens (sekvens 10) sätter ljus på en situation där det pedagogiska och etiska dilemmat kring studenternas varierande ambitionsnivå blir tydligt. Sekvens 10 visar hur tre studenter under ett grupparbete tar en lägre grad av ansvar över aktiviteterna under grupparbetet, medan en student i gruppen hanterar dilemmat genom att använda sig av ansvarsstrategin och på olika sätt försöka att få med de andra i ett samtal kring hur de ska kunna genomföra uppgiften. Lärarens idé med grupparbetet är att studenterna i mindre grupper ska förbereda ett musikprojekt som först ska redovisas inför klassen men även kunna framföras för barn, eller tillsammans med barn på en förskola eller grundskola. Grupparbetet beräknas ta sammanlagt en veckas heltidsstudier i anspråk inklusive redovisningen vid lärosätet och studenterna får fylla den utsatta lektionstiden med det innehåll som de själva önskar, bara de anser att det är ett relevant innehåll som gagnar deras genomförande av uppgiften. De får även arbeta i vilken lokal som helst oavsett om den är på lärosätet, i stadsmiljö eller i hemmiljö. Läraren har dock planerat in ett antal gemensamma återsamlingsträffar vid lärosätet med kortare avstämningar kring hur arbetet förlöper i de olika grupperna. I sekvensen nedan (10) synliggörs hur en av studenterna hanterar dilemmat med studenternas olika ambitionsnivåer genom att använda sig av ansvarsstrategin och försöka se till att grupparbetet genomförs trots att de andra studenterna tar en lägre grad av ansvar under grupparbetet.

(Sekvens 10, "Gör nånting... Ändra på allt")

En grupp med fyra lärarstudenter sitter i en stor lokal och arbetar med ett grupparbete. De har några timmar kvar att utnyttja av

dagens avsatta tid för arbete i grupperna. Tre stolar står i en ring på golvet vid den ena kortsidan av klassrummet. Två studenter, Lena och Arja, sitter på varsin stol i ringen, Petra står bredvid sin stol med en notbok i handen medan Joseph sitter på en förstärkare med en elgitarr i handen längst bort i klassrummet på den motsatta kortsidan. En femte student, Ruth, saknas i gruppen vid detta tillfälle.

Petra bläddrar i noterna och ställer några frågor till de andra om hur de ska gå vidare i sina tankar kring det tema som de har valt för sitt projekt, men hon får inledningsvis inga svar av sina studiekamrater. Joseph spelar soloslingor på elgitarren och Lena knappar på sin mobiltelefon. Arja tittar på Petra när hon talar men sitter under tystnad utan att svara på Petras frågor. När Petra har ställt ett antal frågor utan att få något gensvar, tittar hon upp i taket, suckar och går fram mot Joseph som då reser sig upp från förstärkaren, går fram till de andra, sätter en fot på en stol i ringen och fortsätter att spela slingor på gitarren. Även Petra går då tillbaka till de andra och frågar: ”Ja men finns det ingen sång om att nån är utstött, om att den är annorlunda?”. Joseph säger något som är ohörbart på filmen, varefter alla skrattar högt. Petra fortsätter: ”Eller kan man typ... ja men... eh... eller så hära: (Petra förställer rösten och dramatiserar verbalt en kort dialog). – *Nej men jag har inga vänner för att jag är ju så annorlunda. – Men... men det är ingen fara. Vi tycker om dig ändå.*”. Joseph sätter sig ner och säger åter något som är ohörbart på filmen, varpå alla återigen skrattar högt. Det blir tyst en stund innan Arja plötsligt med stark röst utropar: ”Det ska ju finnas sånger om nåt sånt där... eller hur?”. Efter ytterligare en stund suckar Joseph djupt samtidigt som han blåser upp sina kinder. Han tittar ner på sin gitarr och fortsätter att spela slingor en stund till medan Arja tittar i golvet och Lena fortsätter att knappa på sin mobiltelefon.

Till slut utbrister Joseph: ”Ja men åh vad fan...” och fortsätter att spela gitarr en stund till. Petra går omkring med notboken i händerna och säger långsamt: ”Ångest kommer över mig...”. Arja tittar upp och frågar plötsligt: ”Men vad har ni sjungit i skolan då?” varpå Joseph genast tittar upp på Arja. Han svarar omedelbart med

en stark röst som signalerar irritation: ”Ja men vad har du sjungit i skolan då?”. Han tittar upp mot Petra och säger med ännu starkare röst: ”Men hallå... får jag se... du får ta nånting.”. Petra svarar: ”Men jag bladdrar ju...” varpå Joseph omedelbart svarar: ”Du får hitta på...”. Han spelar vidare på gitarren och fortsätter med eftertryck och ännu mer irritation i rösten: ”ta bara en ledsen låt och gör nånting... Ändra på allt...”... Joseph spelar vidare på gitarren medan Petra bladdrar i boken och kommenterar: ”Det är jättesvårt”.

När studenterna efter ytterligare en stund inte kommit överens om vilken sång de ska välja, tittar Petra på var och en av sina studiekamrater i gruppen och föreslår till slut att alla ska fundera till morgondagen och försöka hitta en låt. Förslaget går igenom och gruppen bryter upp. När studentgruppen bryter upp och lämnar klassrummet har det gått sju minuter.

I sekvens 10 framträder ett mycket vanligt scenario som återkommer i alla lärosäten i studien, nämligen hur det i ett flertal grupper finns någon student som hanterar dilemmat med studenternas varierande ambitionsnivåer genom att använda sig av ansvarsstrategin och ta en högre grad av aktivitet och ansvar för genomförandet av grupparbetet än de andra i gruppen. Materialet visar hur Petra under den första delen av lektionen använder sig av ansvarsstrategin, tar ledarpositionen i gruppen och försöker att leda arbetsprocessen framåt genom att involvera de andra med hjälp av frågor, i ett försök att hantera det pedagogiska dilemmat kring varierande gruppkonstellationer. Samtidigt visas hur lite gensvar Petra till en början får från de andra i gruppen när hon upprepade gånger blir ignorerad av sina studiekamrater genom att de möter hennes frågor med tystnad, genom att spela soloslingor på elgitarren eller genom att knappa på mobiltelefonen. Josephs upprepade kommentarer får studiekamraterna att skratta högt. Att ingen i gruppen kommenterar Josephs kommentarer kan förstås som att de inte innefattade seriösa förslag till sånger, utan att de var menade som skämt.

Något som känns igen från alla lärosäten i studien är att det förefaller som om arbetet fungerar bra i många grupper, men även att det i ett flertal grupper finns studenter som signalerar frustration, irritation eller ilska under grupparbetenas gång. Orsaken till irritationen går inte

att utläsa av filmerna men ett återkommande tema är att studenterna antingen irriterar sig på varandra, uttrycker irritation över bristande förståelse för syftet med uppgifterna eller över sina egna bristande kunskaper i musik. I sekvens 10 signalerar Joseph på ett flertal sätt irritation, vilken framträder exempelvis genom kroppsliga handlingar när han suckar med uppblåsta kinder eller genom verbala handlingar som innefattar svordomar. Som ett svar på Josephs ökade irritation ger Petra uttryck för rena ångestkänslor. I studenternas retorik framträder en frustration som är vanligt förekommande i studentgrupper där dilemmat med studenternas varierande ambitions- eller kunskapsnivå synliggörs, en retorik som signalerar att både studenternas relationer med varandra och deras självförtroende i musik sätts på spel.

Josephs irritation framträder även genom det sätt han bemöter Arjas fråga om vad de andra i gruppen har sjungit för sånger i skolan. Istället för att svara på hennes fråga så ställer han en motfråga med samma innehåll. På det sättet kan Joseph utan att själv ge förslag på sånger, skjuta tillbaka ansvaret till Arja som ställde frågan och legitimerar att hans eget svar uteblir. Vidare skjuter Joseph över ansvaret för sångvalet igen, men denna gång till Petra. Att Petra svarar att hon redan bläddrar i notboken lindrar inte Josephs irritation vilken istället förefaller öka när han med eftertryck kommenderar Petra att göra något och att ändra på allt. I sekvensen kan det verka som om Joseph tar ansvar för situationen för att föra processen framåt, men med hjälp av Josephs retorik externaliserar han istället sig själv från situationen och lägger över ansvaret på Petra, när hon uppmanas att komponera en sång genom att "hitta på" eller att "ändra på allt" i någon av sångerna i notboken så att den passar för temat i grupparbetet. När Petras försök att involvera sina studiekamrater i ett samtal om grupparbetet inte genererar ett gemensamt samtal i gruppen utan istället utmynnar i att Joseph positionerar Petra som den som själv ska utföra uppgiften i grupparbetet, ger Petra uttryck för hur svårt det är att välja sång. Att studenter på ett liknande sätt skjuter över ansvaret på varandra utifrån en faktakonstruktion om att uppgifterna i grupparbetet är svåra att genomföra, är något som känns igen från alla lärosäten i studien och något som kan sätta studenternas kunskapsutveckling och lärandeprocesser på spel.

När Petra slutligen återtar ledarpositionen i gruppen, hanterar hon dilemmat med studenternas olika ambitionsnivåer genom att återigen använda sig av ansvarsstrategin och därigenom ta ansvar över uppgiften genom att försöka förmå hela gruppen att ansvara för en högre grad av aktivitet under grupparbetet. Denna gång innebär dock hennes förslag att alla ska fundera på varsitt håll och försöka hitta en låt till morgondagen. Petras förslag går igenom och gruppen bryter upp efter sju minuters grupparbete. Lärarens föresats om att studenterna gemensamt skulle arbeta med en uppgift och komma fram till gemensamma lösningar, verkar därför i sekvens 10 inte fungera. Istället framträder ett grupparbete där en av studenterna med hjälp av ansvarsstrategin försöker att hantera problematiken kring att olika studenter under grupparbetets gång uppvisar olika ambitionsnivåer. Trots Petras försök att förmå de andra studenterna i gruppen att bidra till det gemensamma arbetet, avslutas grupparbetet långt innan utsatt tid för att studenterna istället på egen hand ska fundera över vilken sång som ska vara med i redovisningen.

Materialet tyder därmed på att retoriken kring grupparbetet som en kunskapsutvecklande och lärorik arbetsform med studenter som samarbetar väl, inte tycks gälla alla gruppkonstellationer i lärarutbildningen. När samarbetet inte fungerar blir grupparbetet för vissa studenter antingen ett avstamp till ineffektivitet eller en språngbräda till maktkamp, istället för att fungera som en arbetsform vilken gynnar studenternas lärande. Det nämnda dilemmat utmynnar därmed under sekvens 10 i att studenternas självförtroende i musik och deras relationer med varandra sätts på spel. Studenternas potentiella kunskapsutveckling och lärandeprocesser under grupparbetet riskerar därmed att överskuggas av en uttryckt frustration över ett dilemma som de inte tar sig ur.

6.3.4 När katten är borta

I ovanstående avsnitt belyses hur lärandeprocesserna i studentgrupperna kan variera beroende på olika gruppkonstellationer. Ytterligare något som är gemensamt för de observerade praktikerna i studien är dock att det i vissa studentgrupper förekommer en ledarskapsproblematik bland studenterna som inte sällan föregås av en maktkamp studenterna

emellan, en maktkamp som sällan kommer till lärarens kännedom. I dessa grupper uppstår det ofta ett informellt ledarskap när det formella har lämnat rummet och det framgår tydligt av observationerna att vissa studenter omedelbart positionerar sig som ledargestalter när läraren inte är närvarande. Dessa informella ledargestalters handlingar liknar till viss del studenternas handlingar med ursprung i ansvarsstrategin, där studenterna snabbt tar initiativ till idéer och ser till att de genomförs. I någon av dessa grupper sker denna process i princip obemärkt och alla i gruppen är till synes tillfreds med dess temporära informella ledarskap. Det visar sig dock att det även finns grupper där ett flertal studenter konkurrerar om den informella ledarskapspositionen, så fort läraren inte befinner sig i rummet. Studenter som kämpar för att uppnå denna position tar i hög grad ett stort talutrymme, gör sig till talesmän för andra i gruppen och tar inte sällan beslut åt resterande studenter i gruppen, även om det ibland görs under protester av studiekamraterna. Oavsett vilka kunskaper och färdigheter i musik som studenterna har, skapas inte sällan i grupparbetet en grogrund för dominansförhandlingar där styrnings- och härskartekniker kan förekomma mellan gruppdeltagarna. I vissa grupper som har filmats i studien ter sig grupparbetet som en närapå diktatorisk arbetsform där enbart någon eller några i gruppen kommer till tals. I dessa grupper verkar ledarpositionen vara så attraktiv för ett flertal av studenterna att den föranleder maktkamp och ständiga auktoritetsförhandlingar studenterna emellan, vilket inte alltid kommer till lärarnas kännedom.

Detta försätter både studenter och lärare i ett dilemma av både pedagogisk, relationell och emotionell karaktär. Dilemmat handlar om huruvida studentgrupperna bör tillåta att någon student intar eller tilldelas en formell ledarposition i gruppen eller om de bör eftersträva att grupparbetet sker genom en demokratisk arbetsprocess utan formellt ledarskap. I de grupper där ett ledarskap tillåts uppstår dock en problematik gällande tillsättandet av ledarskapet. I studien finns inget exempel på att studenterna gemensamt i en grupp via konsensus kommer fram till vem som ska tilldelas ledarpositionen. I de fall där det kan skönjas ett formellt ledarskap sker det istället genom att en eller ett par studenter i gruppen själva tar på sig ledarskapet eller genom att en eller ett par studenter i gruppen positionerar någon av sina studiekamrater som ledare utan att

de andra protesterar. Vare sig ledarskapet är självvalt eller tilldelat, finns dock risker för att styrnings- och härskartekniker används, vilket sätter studenternas lärandeprocesser och relationer på spel.

I de grupper där studenterna eftersträvar en demokratisk arbetsprocess och där det inte finns ett formellt uttalat ledarskap som intas eller tilldelas, uppstår ofta ändå ett informellt ledarskap vilket ytterligare sätter studenternas relationer och gruppens lärandeprocess på spel. I dessa fall finns om möjligt ännu större risker för användandet av styrnings- och härskartekniker, i och med att detta ledarskap sällan tillsätts genom en demokratisk process. Vare sig grupperna tillåter ett ledarskap eller eftersträvar en demokratisk process föreligger därmed risken att det ändå uppstår ett formellt eller informellt ledarskap som i bägge fall har föranletts av en maktkamp mellan studenterna eller genom ovan nämnda auktoritetsförhandlingar. Dessa förhandlingar kan få en så tongivande plats i vissa grupper att det egentliga syftet med grupparbetet överskuggas, vilket medför att tid som är avsatt för skapande verksamhet istället används för kamp om ledarskapspositionen i gruppen. I och med att vissa studenter lägger tid på att söka talutrymme eller försöker göra allt för att styra sina studiekamrater och ta den eftertraktade ledarpositionen, resulterar inte sällan denna ledarskapsproblematik och maktkamp i upprörda känslor eller konflikter i gruppen. Därmed är det både studenternas relationer med varandra och deras potentiella kunskapsutveckling under grupparbetets gång som står på spel i dessa situationer. Detta scenario står i tydlig kontrast mot grupparbetsdiskursen där grupparbete i musikverksamheten framställs som en arbetsform vilken kan generera delaktighet, gemenskap och glädje.

Av observationerna framgår hur studenterna i jakten på den åtråvärda ledarpositionen under ett och samma tillfälle kan använda sig av ett flertal tillvägagångssätt med vars hjälp de kan framställa sig som ledare i gruppen. Studenterna kan till exempel framställa sig som ledare genom att styra sina studiekamraters uppmärksamhet mot själva grupparbetets genomförande och få gruppdeltagarna att fokusera på uppgifterna. Det kan exempelvis ske genom att studenten tar initiativ till högläsning av skriftliga instruktioner för grupparbetet. Ett annat tillvägagångssätt som studenterna kan använda sig av när de framställer sig som ledare är att de helt enkelt överröstar de andra i gruppen, antingen genom

att spela starkt på något instrument, skratta högt eller genom att tala starkt tills studiekamraterna tystnar och tvingas lyssna. Studenterna kan också ignorera sina studiekamraters förslag genom att möta deras tal och handlingar med tystnad eller bortvända blickar, för att sedan komma med egna förslag till hur uppgifterna i gruppen bör genomföras. Ytterligare ett tillvägagångssätt är att studenterna tar utrymme i rummet genom att med kroppen göra plötsliga, yviga och kraftfulla rörelser som drar uppmärksamheten till sig. När de väl har fått sina studiekamraters uppmärksamhet kan de sedan överta ledarpositionen och styra gruppen i olika riktningar.

Vid upprepade tillfällen hanterar lärarna dilemmat kring studenternas ledarskapsproblematik med hjälp av negligering, vilket innebär att lärarna så att säga sticker huvudet i sanden och låtsas som att problemet inte finns. Lärarna vet att studenterna inte alltid kommer överens i grupperna men eftersom lärarna av fysiska skäl inte kan befinna sig i mer än ett grupprum i taget, negligeras problematiken med maktkamperna utifrån en faktaframställning om att ”studenternas konflikter brukar lösa sig av sig själva om studenterna bara får lite tid på sig”.

Något som även är karaktäristiskt för de praktiker som har observerats är att lärarna ofta positionerar studenterna som sociala, problemlösande och bra på att samarbeta. Detta förfarande framträder vid återkommande tillfällen i studien. Positioneringen av studenter som problemlösande och samarbetsvilliga sker både under lektionerna och i samtal med mig under rasterna och sammankopplas inte sällan med studenternas tidigare gruppuppgifter i kursen, vilka har genomförts med godkända resultat. Denna retorik bekräftar positioneringen av studenterna som problemlösande och kapabla till att samarbeta i grupper utan lärares närvaro, och får samtidigt en legitimerande funktion för grupparbetet som arbetsform, för lärares frånvaro i grupperna samt för lärares val att själv sätta ihop studentgrupperna när så sker.

Att det ändå förekommer samarbetsproblem och konflikter i vissa grupper, är som ovan nämnts, vanligt förekommande vid alla lärosäten i studien. Om lärarna av olika skäl inte kan positionera studenterna som bra på att samarbeta, legitimeras grupparbete som arbetsform istället utifrån en faktaframställning kring de blivande lärarnas kommande profession, där nyttoaspekten med konflikter under utbildningens gång

betonas för studenterna. Fokus i denna framställning är att när studenterna väl kommer ut och arbetar i förskolan eller skolan så kommer de inte att kunna välja vare sig arbetskamrater, chefer, elever, barn eller vårdnadshavare. Om de blivande lärarna därmed någon gång i yrkeslivet behöver arbeta med en person som de inte trivs särskilt bra med, behöver de ha erbjudits en kunskapsutveckling och färdighetsträning i samarbetsförmåga under sin utbildning så att studenterna kan bli bra på att samarbeta med andra i framtiden.

Här framgår hur lärarna hanterar grupparbetets dilemman genom att styra uppmärksamheten från studenternas ledarskapsproblematik och maktkamp eller från det faktum att lärarna själva inte kan vara fysiskt närvarande i alla grupper. Istället styr lärarna uppmärksamheten mot de pedagogiska vinsterna med grupparbetet och framhåller studenternas självständighet och samarbetsförmåga som några av de viktigaste fundamenten för de blivande lärarnas profession. Med hjälp av en retorik där lärarna betonar hur mycket studenterna kan lära sig inför sin framtida profession genom att arbeta självständigt i grupperna och hantera sina konflikter själva, kan lärarna både förminska dilemmat med studenternas ledarskapsproblematik i utbildningen och problematiken kring sin egen frånvaro i grupprummen. Genom att framhålla konflikter som något lärorikt och som grogrunder för pedagogiska vinster, kan lärarna skapa större möjligheter att själva kunna gå fria från kritik från studenter som inte kan eller vill samarbeta med varandra. Trots dilemmat med studenternas ledarskapsproblematik kan därmed grupparbetet ändå legitimeras av lärarna som en pedagogisk och socialt utvecklande arbetsform.

Maktkampen

Nedanstående sekvens (sekvens 11) innefattar en situation som belyser hur maktkamper mellan studenterna kan se ut utan lärarens närvaro, samt hur olika förhandlingar om ledarpositionen kan framträda under grupparbeten. Lärarens idé med grupparbetet i sekvens 11 är att studenterna ska förbereda ett litet musikprojekt som ska redovisas för klassen och även kunna framföras i förskola eller skola. Sekvensen visar studenternas maktkamp när de söker den eftertraktade ledarpositionen i gruppen och hur studenterna på olika sätt visar dominans över varandra.

(Sekvens 11, "Nu är det där ditt ansvar")

Lena sitter under tystnad och skriver manus. Ruth och Arja börjar samtala om vad de gjort under föregående kväll och Ruth knappar lite på telefonen och börjar förklara varför hon var frånvarande under introduktionen av lektionen: "Jag somnade fem på morgonen så att...". Ruth kliar sig på näsan och fortsätter "... så att... då vaknade jag halv elva... och då kom jag fram till att... jag förtjänade att vara hemma". Lena tittar upp, avbryter samtalet och slår ihop handflatorna med en smäll, medan hon kniper ihop munnen till ett streck. Lena tittar med en uppfordrande blick på de andra. "Ja...". Lena gör en liten konstpaus innan hon fortsätter: "...men då har vi skrivit klart manuset då" och lägger till ett: "...antar jag", varvid hon distinkt kastar ifrån sig pennan vid sidan av sitt anteckningsblock och åter kniper ihop munnen i en grimas som signalerar ett starkt missnöje.

Samtidigt plockar Petra ihop några av de små avklippta pappershörnen som har legat på bordet. Hon sträcker på ryggen, fäster blicken på Ruth, sträcker sig över bordet och ger lapparna till Ruth medan hon uppmanar med hög och klar röst: "Alltså... nu får du behålla dom här... trianglarna...". Petra ler och pekar sedan med hela handen mot Ruth med en distinkt rörelse och fortsätter: "... nu är det där ditt ansvar". Ruth böjer sig fram under tystnad och tar emot lapparna med ena handen och lägger dem sedan i den andra handen. Hon tar fram mobiltelefonen, öppnar skyddet till telefonen, lägger lapparna innanför skyddet och svarar ett tyst: "Mmm". När Petra har lämnat över ansvaret för lapparna till Ruth, tittar hon ner i bordet, nickar två snabba nickningar och säger lite mer för sig själv. "Så".

Maktkamper under grupparbeten är en återkommande företeelse i alla studerade praktiker i denna studie. Under dessa maktkamper pendlar ledarpositionen mellan studenterna och en stor del av tiden går åt till att visa dominans inför varandra i syfte att kunna inta den eftertraktade ledarpositionen i gruppen. Vem som intar eller tilldelas ledarpositionen kan variera i grupperna, antingen mellan olika lektioner eller mellan olika tillfällen under samma lektion. I sekvens 11 synliggörs hur flera

studenter intar en dominerande position samt hur en av studenterna försöker styra sin klasskamrat under samtalet.

Under Ruths och Arjas konversation gällande den föregående nattens sömn påpekar Ruth att hon somnade sent på natten och därmed "förtjänade" att vara hemma. Detta resonemang får en legitimerande funktion för Ruths frånvaro under introduktionen. I inledningen av sekvensen intar Ruth en dominerande position genom att legitimera sin frånvaro inför sina studiekamrater utan att be om ursäkt. Argumentationen implicerar dessutom att ett uteblivande från det aktuella undervisningstillfället ses som en förtjänst. Att en lärarstudent ser det som en vinning att utebli från lektioner kan ses som problematiskt i en lärarutbildning, men skulle även kunna diskuteras genom termer av motstånd när hon uteblir utan att visa solidaritet mot sina studiekamrater. Ruth är en av de studenter som vid ett flertal tillfällen under lektionens gång aktivt deltar i att konstruera kritik mot lärarutbildningens kursverksamhet, då i synnerhet mot kursupplägget i kursen och redovisningen av gruppuppgiften. Mot bakgrund av detta kan uteblivandet från lektionen i kombination med Ruths retorik, genom vilken hon inte ursäktar frånvaron utan legitimerar den, även ses som ett motstånd mot undervisningskontexten i kursen.

När Ruth legitimerar sin frånvaro under lektionen förefaller det som om det är kommentaren om att hon förtjänar att vara hemma som får Lena att titta upp och avbryta samtalet. Även Lenas retorik signalerar dominans och ett starkt missnöje när hon konstaterar: "Ja... men då har vi skrivit klart manuset då... antar jag". Vidare förstärks den dominerande tonen i Lenas uttalande med hjälp av de kroppsliga uttrycken såsom grimasen, den hopknipna munnen, den ljudliga smällen med handflatorna och sättet att distinkt kasta pennan på bordet.

Slutligen intar Petra en dominerande position genom sträckt rygg, fast blick, hög och klar röst, samt genom sin distinkta pekande rörelse med handen mot Ruth. Dessa kroppsliga handlingar kombinerat med hennes uppfordrande uppmaning om att ansvaret nu är Ruths, gör att hon befäster positionen som den som har det slutliga tolkningsföreträdet och rätten att fördela ansvar i gruppen. Petra ställer inte en fråga till Ruth som hon därigenom har möjlighet att förkasta eller bejaka, utan Petra fördelar ansvaret genom en uppmaning. Ruths respons i form av

tystnad, mottagna lappar som läggs i mobilen och jakande instämmande, tillsammans med Petras nickningar och ordet ”Så”, bekräftar Petra i sin position och fastslår Petras informella ledaridentitet. I sekvensen legitimeras därmed hennes ledaridentitet genom en övertygande retorik via tal och handlingar när hon tar positionen som ansvarsfördelare i gruppen.

Sekvens 11 synliggör därmed hur studenternas ledarskapsdilemma hanteras av studenterna genom vilken de intar dominerande positioner, utövar styrningstekniker, konstruerar kritik, tar fysiskt och verbalt utrymme i rummet och legitimerar sina handlingar i förhandlingar om ledarskapet i gruppen.

Missnöjet

Avslutningsvis kan sägas att ett framträdande drag i de studerade praktiker i samband med grupparbete, är att grupparbetet framstår som ett av studenternas huvudsakliga forum för att utveckla ett dolt missnöje i utbildningen. Det finns grupper i studien där både grupparbetet och innehållet i detsamma framstår som utmanande, roligt och lärorikt. Studenterna samtalar ivrigt om innehållet i uppgifterna, utmanar sig själva och varandra genom att utveckla vissa av uppgifterna som de har fått och skrattsalvorna ljuder då och då under grupparbetet. I andra grupper framstår dock både grupparbetet och innehållet i detsamma snarare som provokativt för vissa studenter. Några studenter i dessa grupper utvecklar då ett internt motstånd genom att i samtal med varandra uttrycka kritik mot grupparbetet, innehållet eller redovisningen. Denna kritik framförs dock inte öppet till ansvariga personer utan hålls dold inom den slutna gruppen. Studenterna kan även göra motstånd genom att sysselsätta sig med andra aktiviteter under grupparbetet än de som är kopplade till uppgiftens innehåll. Det kan vara aktiviteter av mer privat karaktär såsom att fila naglarna eller använda sig av sociala medier, eller aktiviteter av mer ämnesinriktad karaktär såsom att provspela de instrument som finns i lokalen. Gemensamt för dessa motståndsaktiviteter är dock att de inte är relaterade till de uppgifter som studenterna har fått i uppdrag att genomföra under grupparbetet. Framställningen av grupparbete som en kunskapsutvecklande och lärorik arbetsform kan därmed inte sägas gälla i alla grupper som arbetar tillsammans.

En problematisk fråga som framträder inom missnöjesdiskursen handlar om huruvida studenterna kan motivera sig, ta till sig kunskap och utveckla sina färdigheter trots att de ibland bär på ett dolt missnöje relaterat till kurserna. Detta försätter ibland studenterna i det dilemma som nämnts ovan, nämligen villrådigheten kring huruvida de ska fortsätta behålla sin kritik för sig själva eller huruvida de bör framföra ett öppet missnöje till lärarna. Om studenterna å ena sidan håller sitt missnöje dolt utan att det får komma lärarna till del, skulle studenterna visserligen kunna framställa sig som medgörliga och positiva studenter som är måna om sin kunskapsutveckling och om relationerna med sina lärare, men studenternas möjligheter till studentinflytande över utbildningen skulle därmed även kunna reduceras. Om studenterna å andra sidan framför en öppen kritik gentemot lektionsinnehåll, undervisningsmetoder eller mot utbildningen som helhet riskerar de att framstå som negativa studenter, vilket har beskrivits ovan. Studenternas inflytande i utbildningen kan alltså stå på spel om de håller sitt missnöje dolt medan deras anseende som positiva studenter kan stå på spel om de framför öppen kritik till lärarna. Något som i förlängningen står på spel för studenterna i samband med grupparbeten där missnöje frodas är även deras kunskapsutveckling och betyg i kurserna, i och med att deras egna prestationer vid gruppredovisningarna är beroende av att de andra studenterna i grupperna presterar väl trots det gemensamma missnöjet.

6.4 ATT REDOVISA, BEDÖMAS OCH EXAMINERAS

Vid återkommande tillfällen under sin utbildning deltar studenterna i examinationer, vilka i studien visar sig vara en ofrånkomlig del av lärarutbildningen och dess undervisningspraktik i musik. Redovisningar av studenternas tillägnade kunskaper om och färdigheter i musik sker dels löpande under lektionerna, dels under gemensamma och slutgiltiga redovisningstillfällen som benämns ”redovisning” eller ”examination”. Under dessa tillfällen är det lärarutbildarnas uppdrag att bedöma huruvida de kunskaper, färdigheter och förmågor som studenterna uppvisar under examinationerna kan anses ligga på en godkänd nivå eller inte. I samtliga av de observerade praktikerna produceras därmed två diskurser med ett symbiotiskt förhållande: redovisningsdiskursen och

bedömningsdiskursen. Vid vissa tillfällen i studien kan dessa nämnas var för sig men oftast är dessa diskurser så tätt förknippade med varandra att det är svårt att tala om den ena utan att beröra den andra. Dessa två diskurser kommer därför inte att beskrivas var för sig i olika avsnitt utan båda två kommer att belysas i detta resultatavsnitt (6.4) varvid de främst kommer att benämnas som *en* diskurs: redovisnings- och bedömningsdiskursen.

Den retoriska uppbyggnaden av denna diskurs sker bland annat genom det sätt som aktörerna i utbildningen talar om och agerar vid examinationstillfällena. Några av studenterna uttrycker oro inför dessa tillfällen medan lärarna å ena sidan betonar att examinationerna är viktiga, å andra sidan att lärarna själva kommer att vara behjälpliga och underlätta för studenterna inför och under examinationerna. Inom redovisnings- och bedömningsdiskursen försätts dock lärarna i ett pedagogiskt dilemma när studenter ska examineras i kurserna trots att inte alla behärskar att spela instrument efter genomgången kurs. I de fall som det är tveksamt om studenternas färdigheter i musikhantverket är tillräckliga för att erhålla ett godkänt resultat under examinationerna, står både studenternas självförtroende och deras betyg i kurserna på spel. Detta dilemma framkallar en liknande välvillighetsstrategi hos lärarna som omnämndes i avsnitt 6.1.1 *Den ömma tån*. Inom redovisnings- och bedömningsdiskursen tar sig denna strategi fler olika uttryck. Antingen genom att lärarna förenklar och underlättar för studenterna inför eller under examinationerna, eller genom att lärarna tonar ned betydelsen av studenternas färdigheter i musikhantverket. Detta kommer att belysas mer ingående i nedanstående avsnitt.

6.4.1 Tåhättan

Något som känns igen från alla studerade praktiker är att vissa studenter uttrycker oro eller rädsla inför de kommande redovisningarna eller examinationerna med musikinnehåll. Denna företeelse känns igen från avsnittet 6.1.1 *Den ömma tån*, som belyser hur studenterna positioneras som oroliga inför musikaktiviteterna i lärarutbildningen. Lärarnas pedagogiska dilemma i samband med examinationerna innebär att lärarna behöver examinera studenterna i kurserna med musikinnehåll såsom

exempelvis gitarrspel, även om där finns studenter med bristande färdigheter som bär på en oro eftersom de inte behärskar att spela gitarr efter genomgången kurs. När studenter uttrycker oro inför examinationerna och deras självförtroende och betyg i kurserna står på spel, hanterar lärarna detta dilemma med hjälp av ovan nämnda välvillighetsstrategi. Lärarna påtalar visserligen att en förutsättning för att studenterna ska kunna få sin lärarexamen är att de genomför examinationerna i kurserna med ett godkänt resultat. Samtidigt betonar lärarna att de kommer att underlätta och förenkla för studenterna inför examinationerna, eftersom det ligger i lärarnas uppdrag att skapa sådana förutsättningar för lärande i utbildningen som leder till att studenterna kan klara av kurserna med godkänt resultat. Ett exempel på sådana underlättande åtgärder är att lärarna konstruerar examinationerna som gruppredovisningar, vilket gör att studenterna kan stötta varandra vid dessa tillfällen. Under observationerna framgår även hur lärarna tonar ner betydelsen av det musikaliska hantverket inför eller under redovisningarna genom att lyfta fram andra aspekter istället, såsom studenternas mod eller didaktiska kvaliteter.

Framträdande i studien är även lärarnas retorik kring bedömnings-situationen. Ett par av lärarna i studien påpekar i samtal med mig att det som bedöms under examinationerna i musikkurserna inte i första hand är studenternas musikaliska kvaliteter eftersom kurserna är för korta för att studenterna ska hinna utvecklas i sitt musikaliska hantverksskunnande. Det som premieras vid bedömningen är istället studenternas mod, att de vågar spela instrument inför varandra under examinationerna, samt att de kan uppvisa pedagogiska kvaliteter för att arbeta med barn. I lärarnas retorik framträder därmed en faktakonstruktion som inrymmer uppfattningen om att när studenternas färdigheter i musikhantverket brister under examinationerna, så är studenternas pedagogiska kvaliteter viktigare för studenternas kommande profession än deras musikaliska färdigheter. Denna retorik får en legitimerande funktion för att studenterna ska kunna erhålla ett godkänt betyg trots bristande färdigheter i musik.

Inom redovisnings- och bedömningsdiskursen hanterar lärarna därmed det pedagogiska dilemmat med hjälp av en väl använd välvillighetsstrategi. Med hjälp av denna strategi kan lärarna, istället för att positionera sig som examinatoreer med makt att bedöma studenternas kunskaper och färdigheter, framställa sig som sympatiska och

välvilliga lärare som inför examinationerna gör allt för att underlätta för studenterna i deras kamp om att uppnå godkända resultat i kurserna. Studenternas osäkerhet gällande musikhantverket och deras bristande hantverkskunskaper, lindras och skyls över av lärarna med hjälp av välvillighetsstrategins underlättande och nedtonande åtgärder. Vid vissa tillfällen förefaller det även vara hantverksdiskursen som i kombination med redovisnings- och bedömningsdiskursen driver fram den underliggande välvillighetsstrategin hos lärarna. Denna strategi är i vissa fall en förutsättning för att examinationerna i det musikaliska hantverket ska kunna genomföras. Lärarnas strategi för att kunna genomföra examinationerna trots att några studenter inte behärskar de hantverksmässiga färdigheterna i gitarrspel, innebär alltså att läraren förenklar och underlättar för studenterna under examinationen genom att manipulera bedömningsituationen på olika sätt. Denna strategi kommer att belysas ytterligare i detta avsnitt.

Gitarrexamination i två grupper

I sekvensen nedan (sekvens 12) framgår ett exempel på hur redovisnings- och bedömningsdiskursen tar sig uttryck i en undervisningssituation där studenter arbetar med grundläggande ackordspel på gitarr i en estetisk kurs i grundlärarprogrammet med inriktning mot tidigare åldrar. Att lärandet innefattar det musikaliska hantverket och att en musikteoretisk begreppsapparat ingår i undervisningen, tydliggör att en hantverksdiskurs är framträdande under lektionen. Sekvensen visar även hur redovisningsdiskursen gör sig gällande och hur läraren hanterar dilemmat med gitarrkursens examination med hjälp av välvillighetsstrategin.

(Sekvens 12, ”Så jag har förenklat lite”)

Ett 15-tal studenter sitter i en halvcirkel med var sin gitarr i knäet för att lära sig ett antal sånger som ska sjungas och ackompanjeras på gitarr. Ett flertal av studenterna börjar stämma gitarrerna varvid läraren ställer sig i mitten av halvcirkeln och avbryter: ”Men först vill jag säga nånting... innan vi börjar stämma”. Efter att ha sagt några ord om hur dagens lektion kommer att vara disponerad avseende tid och innehåll fortsätter läraren att berätta om

hur examinationen av gitarrkursen ska gå till organisatoriskt och innehållsmässigt. ”Så småningom så ska vi bli två grupper... så att det är en grupp som spelar de låtarna med färre ackord i... och en grupp som spelar... ackord som är lite mer komplicerat... och förhoppningsvis så blir vi ungefär jämna.” Läraren håller först upp det nothäfte som studenterna arbetar med, projicierar sedan en ackordsanalys på väggen som läraren själv har gjort och förklarar för studenterna: ”Och då har jag gjort så här... att jag har skrivit ut så här... vet ni... så om ni tränar...” Läraren tar upp ett likadant nothäfte som studenterna har fått, håller upp det framför klassen och pekar sedan på ackordsanalysen som visas på duken på väggen: ”Så jag har förenklat lite...”.

Läraren avbryter inledningsvis de musikrelaterade aktiviteterna med att stämma gitarrer, genom att börja tala om lektionens pedagogiska upplägg gällande disposition och kunskapsinnehåll. Lärarens uttalande om att ”först” vilja säga något, indikerar att relevansen av det som ska sägas är av sådan dignitet att det bör prioriteras att sägas innan instrumenten stäms. Läraren presenterar sedan tidsplaneringen av och kunskapsinnehållet i lektionen genom att relatera lektionens upplägg till kursens examination. Här framställs därmed examinationen retoriskt som en legitimerande faktor för den tidsplanering och det lektionsinnehåll som sedan kommer till stånd under lektionen. Detta förfarande känns igen från ett flertal tillfällen i studien där examinationerna används som en legitimerande faktor för lektionsinnehållet. Om studenterna kritiserar lärarnas lektionsplanering kan lärarna med hjälp av denna retorik legitimera sin planering med utgångspunkt i att studenterna kommer att ha nytta av lektionsinnehållet inför examinationen.

I lärarens beskrivning av examinationstillfället betonas inledningsvis att det kommer att vara en gruppexamination. Detta kan förstås som ett försök från lärarens håll att snabbt lugna de studenter som eventuellt är oroliga för att inte kunna prestera ett godkänt resultat. Med hjälp av denna beskrivning kan studenterna lugnas av vetskapen om att de kommer att kunna stötta varandra under examinationen medan ansvaret för redovisningen inte läggs på den enskilda studenten utan på gruppen. Detta är ett av många exempel i studien på hur lärarna använder sig av

välvillighetsstrategin och underlättar för studenterna. Vidare betonas att en av grupperna ska spela sånger som inte innefattar lika många ackord som de sånger som den andra gruppen ska spela. Att läraren understryker att de olika grupperna har olika svårighetsgrad gällande genomförandet kan tolkas som ytterligare ett uttryck för välvillighetsstrategin. Genom denna beskrivning av genomförandet låter läraren studenterna förstå att det enbart är hälften av dem som kommer att spela mer komplicerade ackord, vilket kan ses som ett försök från lärarens håll att underlätta för studenterna och lugna de studenter som är oroliga inför examinationen.

Att läraren i ovanstående exempel under lektionen så tydligt tar sin utgångspunkt i examinationen kan ses som en retorisk strategi för att motivera studenterna till en kunskapsutveckling i gitarrspel. Examinationen framställs därmed som den motivationsgrundande faktorn för kunskapsutveckling i utbildningen. Samtidigt tar läraren med hjälp av välvillighetsstrategin också själv på sig en del av ansvaret för att studenterna ska kunna genomföra examinationen med ett godkänt resultat genom att förklara att hon har förenklat för studenterna. Här synliggörs hur läraren utifrån en faktakonstruktion om studenterna som i behov av förenklingar, framställer sig som en sympatisk och välvillig lärare som inser behovet av att underlätta för studenterna. I exemplet ovan underlättar läraren för studenterna dels genom att låta en grupp spela enklare ackord, dels genom att förenkla ackordsanalysen för de studenter som är oroliga inför examinationen.

Musiksagan

Ett annat exempel på hur redovisnings- och bedömningsdiskursen uttrycks kan hämtas ur ett lektions- och ett examinationstillfälle i en estetisk kurs där studenterna under en tid har arbetat med temat musik och språk. Studenterna får i nedanstående sekvens (sekvens 13) i uppdrag att i mindre grupper arbeta med en musikuppgift i form av en musiksaga. Denna musiksaga ska fungera som en introduktion till ett fiktivt tema på en förskola. I sekvens 13 framträder redovisnings- och bedömningsdiskursen när studenterna får instruktioner inför examinationens genomförande. Vidare framträder lärarens välvillighetsstrategi när läraren bedömer gruppen med utgångspunkt i en students musikaliska prestation.

(Sekvens 13, "En musikalisk kuliss")

Läraren berättar för studenterna om den kommande examinationen: "Det ni ska göra på examinationen är... ni ska tänka er att ni jobbar på en förskola. Där har personalen planerat ett tema som ni ska jobba med... kanske hela våren. För att introducera detta temat för barnen... så att dom ska tycka att: *Åh... wow... vad kul...* och få en bild av temat och en bild av vad det kommer att handla om så ska ni göra en introduktion...". Läraren berättar att studenterna som introduktion till temat ska skriva en "musiksaga" med utgångspunkt i ett valt tema, sedan med hjälp av spel på instrument skapa en "musikalisk kuliss" som förstärker berättelsen och slutligen redovisa musiksagan inför klassen och inför läraren. Studenterna får veta att musiksagan ska vara ett "gestaltande arbete" och att den röda tråden ska vara "dialogicitet, multimodalitet, språkutveckling samt ett eget valt tema". I instruktionerna ges inga föreskrifter om vilka instrument som ska vara med i musiksagan, hur många instrument som ska vara med eller hur stor andel av den sammanlagda tiden som ska utgöras av instrumentspel, utan enbart att musiksagan ska innefatta musik.

I avsnitt 6.2 *Att leka* synliggjordes retoriken kring betydelsen av musikpraktiken som en lekfull miljö. Att undervisningspraktiken i musik var lekfull sågs som en förutsättning för att de blivande förskollärarna och lärarna skulle kunna inspirera barnen till att utvecklas i musik. I ovanstående sekvens (sekvens 13) framträder en liknande retorik i lärarens introduktion till det förestående grupparbetet. Under introduktionen legitimerar läraren grupparbetet utifrån barns lustfyllda känslor inför ett tema som en fiktiv förskola kommer att arbeta med under en termin. Här framträder åter retoriken kring musik som "kul" och under introduktionen till grupparbetet betonas barnens positiva upplevelser och känslor i samband med musiksagan som primära och inte främst barnens musikaliska kunskapsutveckling eller lärande i musik. Läraren påtalar sedan att musikaliska aspekter såsom "musiksaga... spel på instrument... en musikalisk kuliss..." samt "ett gestaltande arbete" ska vara en del av innehållet i grupparbetet, men även att den röda tråden ska bestå av språkliga aspekter såsom "dialogicitet, multimodalitet, språkutveckling

samt ett eget valt tema”. Studenternas lärande under dessa grupparbeten styrs därmed både mot ett pedagogiskt inriktat innehåll gällande barns språkutveckling och mot ett ämnesinriktat innehåll gällande barns upplevelser av musik.

Att musiken enligt instruktionerna för grupparbetet ska finnas med som en beståndsdel i musiksagan men utan föreskrifter gällande val av instrument eller omfattning av dessa, ger studenterna stor frihet i utformningen av musiksagan. Det innebär att de dels kan välja omfattning av musiken i sagan, dels välja instrument utifrån gruppens musikaliska hantverksskunkaper eftersom det är tillräckligt att en person spelar instrument i musiksagan. I vissa grupper spelar alla studenter instrument, men i andra grupper liksom i nedanstående sekvens (sekvens 14), är det en student som spelar instrument, ett rytminstrument. Det som ligger till grund för bedömningen av de musikaliska aspekterna, är därmed att musikinstrument används i musiksagan men inte hur de används eller hur många av studenterna som använder dem.

(Sekvens 14, ”En upplevelseresa”)

Examinationen påbörjas och en grupp ska visa upp en musiksaga med temat *Den flygande mattan*. Studenterna berättar att idén är att de barn som är målgruppen för musiksagan ska få följa med på en ”upplevelseresa” till tre olika länder för att söka efter en skattkista. Resan ska ske på en flygande matta. Gruppen sätter igång en CD-skiva som spelar svagt i bakgrunden och talar om för de som lyssnar att de nu ska få hjälpa till med att leta efter skattkistan.

Studenterna sätter sig sedan på en matta på golvet och leker att de flyger genom tre länder. En av studenterna, Johanna, har en liten trumma i handen och hon spelar en jämn puls på trumman genom hela redovisningen, förutom vid ett tillfälle då hon istället spelar en rytm på trumman: $\frac{3}{4}$ | ♩. ♩ ♩|, innan hon fortsätter att spela pulsen igen. Efter en stund rynkar Fia på ögonbrynen och utropar med en viskande röst: ”Skit också... Vi måste hitta kistan...”. Gruppen fortsätter att leka att de flyger en stund till innan Fia viskande fortsätter: ”Resan var ju väldigt lång...”. Efter ytterligare en stund av flygning vänder sig Klara till lyssnarna och viskar: ”Vad säger ni? Ska vi se var havet är?”. Studenterna i den redovisande

gruppen fortsätter en stund med flygningen och turas om med att viska kommentarer som: ”Där är havet... Nej... jag tror att det är där...” innan de slutligen stannar upp med sina rörelser på den flygande mattan och talar om för de som lyssnar att det är dags att åka hem med orden: ”Vi orkar faktiskt inte leta på fler ställen idag... vi hittar inte kistan... vi får leta efter den en annan dag...” varpå gruppens redovisning avslutas.

I studenternas inledande beskrivning av musiksagans utformning betonas betydelsen av barns upplevelser i samband med musik. När studenterna berättar om innehållet, framhålls upplevelser och spänning som viktiga aspekter av musiksagan genom att den beskrivs som en upplevelseresa till tre olika länder för att söka efter en skattkista.

Under redovisningen sitter läraren nära mig, vänder sig till mig och reflekterar tyst kring redovisningen med kommentarer som dessa: ”Jag undrar var de har tänkt att musiken är... Är det att man lyssnar på skivan kanske... De viskar ju hela tiden... Är det kanske för att det ska låta spännande...? Men man hör ju inte vad de säger...”

När redovisningen är klar får studenterna respons från läraren. I lärarens respons nämns inte något om det som framställdes som den röda tråden under introduktionen till grupparbetet, det vill säga ”dialogicitet, multimodalitet, språkutveckling” eller studenternas valda tema. Läraren nämner heller inte några av de reflektioner som framfördes till mig under examinationen, gällande musiken eller studenternas viskande framförande. Det som gruppen genom lärarens respons istället får veta är att examinationen gick ”bra”. Gruppen får även beröm av läraren för att Johanna inte enbart spelade pulsen på trumman utan upprepade en rytm vid ett tillfälle under redovisningen. Gruppens redovisning får sedan ett godkänt betyg och studenterna kan därmed fortsätta med nästa kurs i utbildningen.

Utifrån lärarens retorik när hela gruppen får beröm för Johannas trumspel kan utläsas att bedömningen av grupparbetet under examinationen, gäller gruppen som helhet och inte den enskilda studenten. Här synliggörs lärarens välvillighetsstrategi inledningsvis genom att läraren konstruerar examinationen som en gruppredovisning där studenterna kan stötta varandra, vilket skulle kunna lugna oroliga studenter.

Välvillighetsstrategin framträder även genom att betydelsen av det musikaliska hantverket inte betonas utan snarare tonas ned under introduktionen inför grupparbetet, till förmån för språkliga aspekter. Eftersom inga instruktioner ges under introduktionen gällande hur de musikaliska aspekterna ska genomföras, eller huruvida det är alla studenter eller några i gruppen som ska musicera, underlättar läraren för studenterna inför utformandet av musiksagan och inför examinationen av densamma genom att ge studenterna frihet att själva utforma omfattningen av musik i musiksagan. Även detta skulle kunna lugna de studenter som bär på en eventuell oro inför examinationen. Ytterligare ett tecken på välvillighetsstrategin framträder sedan genom att lärarens respons vid examinationstillfället bestod av beröm till en hel grupp för en students musikaliska prestation. Lärarens dilemma kring hur studenternas kunskaper och färdigheter ska kunna godkännas under examinationerna även om dessa skiftar i kvalitet, hanteras därmed av läraren genom att bedömningen av studenternas kunskaper inte sker enskilt utan med utgångspunkt i gruppens gemensamma prestation. Därmed har studenterna möjlighet att framhäva det var och en är bra på under examinationen, utan att alla i gruppen behöver uppvisa färdigheter i musikhantverket. Även på detta sätt framträder välvillighetsstrategin inför och under examinationen samt i bedömningsituationen.

Gitarrexamination med dansvisor

Ytterligare ett exempel på ett uttryck för redovisnings- och bedömningsdiskursen kan hämtas från en gitarrlektion i en estetisk kurs för blivande lärare med inriktning mot tidiga åldrar. I detta exempel synliggörs dels dilemmat mellan studenternas bristande hantverksskicklighet och lärarnas ambition att examinera studenterna, dels hur lärarens användning av välvillighetsstrategin även innefattar en faktakonstruktion inom vilken argument byggs upp som kan neutralisera retoriken kring nödvändigheten att behärska det musikaliska hantverket.

(Sekvens 15, ”Man är med i gänget och i gemenskapen”)

När alla studenter har intagit sina platser och har varsin gitarr i händerna sätter sig läraren längst fram i klassrummet med ansiktet

vänt mot studenterna. Läraren börjar spela en dansvisa, håller pulsen med foten och nickar i takt med musiken under hela sången. Sången innehåller övervägande ackordet D-dur men i en takt är det ett A7 som ska spelas.

En student, Linnea, spelar på sin gitarr under tiden ackordet D ska spelas, men hon spelar inte under ackordbytet mellan D och A7 i slutet av sången. Linnea släpper greppet om gitarrhalsen lite tidigare än de andra och säger med en suck: ”Så man ska bara nudda A7 och sen tillbaka då?” Många av studenterna brister ut i ett högljutt skratt, nickar och utbyter blickar mellan varandra. Läraren ställer sig då upp och säger: ”Ett tips... (läraren pekar uppåt och sätter upp pekfingret i luften och drar sig sedan in i tröjan) som man kan göra om det är jättesvårt i början och hinna med, för vi kommer ju att spela... (läraren pekar med hela armen och rör handen runt i en cirkel med utsträckta fingrar) i alla fall en 8–9 stycken ihop... Känner man att jag kommer nog inte att hinna byta så fort, så kan man ju börja... liksom när vi börjar...”. Läraren pekar på ackordskissen på overheaden, sjunger den del av sången där ackordbytet sker och fortsätter: ”...så kan man börja och byta, för det tar ett tag att lära sig att byta snabbt... (läraren tar fyra steg framåt mot studenterna och sträcker ut båda armarna) och sen så på examinationen, vet ni, så kommer ni att sitta i en klunga... (läraren rör armarna i en cirkelformad rörelse och ”ringar in” något) så att det blir... man sitter i en klunga så här... (läraren börjar dansa med hela kroppen och svängande armar) och så dansar vi och håller på här borta... så att det kommer ju inte att bli så, tjejer... Linnea... det kommer inte att bli så att man går runt och kollar så här... på varje, liksom, utan...”. Läraren går fram till Linnea och studenten som sitter bredvid Linnea, böjer sig fram och tittar mycket nära på gitarrhalsarna och fortsätter: ”Det är också att man är med i gänget och i gemenskapen och spelar... (läraren tar flera steg framåt mot studenterna igen) och det är klart att man kanske inte kommer exakt att hinna byta... (läraren drar ihop kinderna och kisar och vickar på huvudet) och göra det perfekt, men det är helheten... att man har varit med... som är det viktiga. Och det ska va kul!”

Studentens suck och fråga om hon bara ska nudda A7 och sedan gå tillbaka till det föregående ackordet, synliggör en problematik som bottnar i en del av studenternas bristande förkunskaper i musik. De övriga studenternas skratt och blickar, vilka i kombination med de synbara nickningarna kan tolkas som skratt och blickar av samförstånd med den suckande studenten, verkar utlösa ett behov hos läraren av att ytterligare förklara vissa detaljer kring examinationstillfället. Inledningsvis framställer sig läraren som en förstående lärare genom tipset om vad studenterna kan göra om de skulle uppleva att det är "jättesvårt i början att hinna med". Genom denna retorik kan läraren uttrycka sin förståelse för att det inte bara kan vara svårt för vissa studenter att hinna med ackordsbytena utan att det till och med kan vara jättesvårt. Läraren underlättar och förenklar för de studenter som känner att de inte kommer att hinna genomföra ackordsbytet snabbt, genom att erbjuda dem att de kan börja spela efter ackordsbytet, vilket läraren legitimerar med att det tar tid att lära sig att göra snabba ackordsbyten på gitarr. I ovanstående sekvens elimineras därmed examinerande musikaliska moment, vilket legitimeras med utgångspunkt i att studenterna under examinationen kommer att sitta "i alla fall en 8–9 stycken ihop", att de kommer att "sitta i en klunga" samt att det inte kommer "att bli så att man går runt och kollar så här... på varje, liksom", (på studenternas gitarrer, min anmärkning). Examinationstillfället beskrivs som trevligt och lärarens retorik innefattande beskrivningen av att studenterna under examinationen ska vara med i "gänget" och i "gemenskapen", samt av att det är själva deltagandet som är det viktiga, samt att det ska vara roligt, mildrar problematiken kring att en del av studenterna inte kan spela gitarr på ett sätt som gör det möjligt att examinera dem med utgångspunkt i deras kunskaper om och färdigheter i gitarrspel. Här framträder lärarens användning av välvillighetsstrategin på ett flertal sätt. Lärarens resonemang implicerar att studenterna därför inte behöver vara oroliga för att inte klara av de hantverksmässiga kunskaperna i gitarrspel, de kommer att kunna examineras ändå eftersom "det viktiga" är "att man har varit med..." men lärarens resonemang får även en funktion av att skyla över studenternas bristande förmåga att spela genom att säga att det egentligen inte behövs. Välvillighetsstrategin blir därmed synlig genom hela sekvensen.

Det lilla musikprojektet

I nedanstående exempel kommer redovisnings- och bedömningsdiskursen till uttryck genom att studenterna själva får fritt utrymme att definiera vad som kan betraktas som musik inför examinationen. Nedanstående sekvens (sekvens 16) är hämtad ur en kurs i lärarprogrammet som innefattar både studenter med inriktning mot förskola och studenter med inriktning mot tidigare åldrar i grundlärarutbildningen. Ett 20-tal studenter sitter i en halvcirkel på stolar i ett klassrum och lektionen ska precis börja. Läraren står längst fram i klassrummet och inleder lektionen. Lektionen börjar med att läraren ställer sig framför gruppen, välkomnar studenterna och delar in dem i mindre grupper. Under gruppindelningen går läraren runt och småpratar och skämtar med studenterna. När sedan gruppindelningen är klar och studenternas blickar åter riktas mot läraren, så introduceras gruppuppgiften.

(Sekvens 16, "Tre stycken... aktiviteter")

Läraren tar ordet med en stark och tydlig röst: "Det ni nu ska göra, det ska ni få på papper här. Så! Det lilla musikprojektet innebär att... ni ska i eran grupp...". Läraren gör en konstpaus, sätter sig på katedern, tittar ut över gruppen och fortsätter sedan med något svagare röst: "... tillsammans skapa ett kort litet musikprojekt med tre stycken sånger... det kan vara rörelselekar eller danser... Nånting som ni tycker kan gå in under ämnet musik. Tre stycken... aktiviteter." En student, Joseph, börjar nu göra rytmiska rörelser med både fötter och händer som om han spelade på ett trumset, huvudet börjar röra sig i puls och kroppen gungar lätt i sidled. Joseph gungar med kroppen och utövar dessa rytmiska rörelser under en stor del av tiden som läraren talar. [...] När läraren slutligen ger klartecken för studenterna att påbörja grupparbetet, är Joseph den första i gruppen att resa sig upp, samla sin grupp och påbörja diskussionerna om uppgiftens utförande.

När läraren förklarar för studenterna vad det lilla musikprojektet innebär klargörs tydligt att detta är en uppgift som de ska utföra och att detta ska göras gemensamt i gruppen. Här synliggörs hur den mångåriga traditionen med estetiskt inriktat skapande i grupp upprätthålls

i lärarutbildningen där både grupparbetet i sig och själva den estetiska skapandeprocessen artikuleras som viktiga beståndsdelar i det lilla musikprojektet.

Vidare mildras lärarens inledande förklaring om vad som ska göras i musikprojektet, genom att vederbörande med något svagare röst på-talar att musikprojektet inte behöver innefatta sånger utan att det kan innefatta ett antal varierande aktiviteter såsom ”sånger... det kan vara rörelselekar eller danser...”. Att sjunga, leka eller dansa, framställs här-med som aktiviteter som kan inrymmas i musikämnet men studenterna erbjuds samtidigt att själva definiera innehållet i ämnet musik genom att de tre aktiviteter som studenterna åläggs att ta med i musikprojektet helt enkelt kan vara: ”Nånting som ni tycker kan gå in under ämnet musik. Tre stycken... aktiviteter.”. Denna formulering implicerar att musikämnet inte till fullo är innehållsmässigt definierat av läraren utan att musikämnets innehåll är möjligt att omförhandla, dels av läraren själv genom att hon mildrar beskrivningen av innehållet från sånger till tre stycken aktiviteter, dels av studenterna genom att de erbjuds att själva definiera vilka aktiviteter som skulle kunna ingå i musikämnet. Att läraren ger exempel på aktiviteter såsom sång, lek eller dans, visar att dessa aktiviteter enligt läraren kan ingå i ämnet musik men att det under detta grupparbete alltså är upp till studenterna att avgöra vad som kan ingå under definitionen musik.

Genom att introducera det lilla musikprojektets innehåll på detta sätt kan läraren skapa större möjlighet för delaktighet även för de studenter som inte har några förkunskaper i musik och för de studenter som eventuellt inte känner sig bekväma med att utöva musik. Studenterna erbjuds alltså genom denna retorik att själva konstruera musikämnets innehåll för att sedan i gruppuppgiften skapa ett musikprojekt som innefattar de aktiviteter som studenterna tillsammans i gruppen har kommit överens om att inkorporera i musikprojektet.

Under introduktionen delges inte studenterna några kvalitetskriterier gällande utförandet av sång, lek, dans eller de egenvalda aktiviteterna, utan det som inledningsvis betonas som viktigt inför redovisningen är att studenterna ska utföra uppgiften tillsammans samt kriterier gällande kvantitet på aktiviteterna i musikprojektet, det vill säga tre stycken aktiviteter. Något som också synliggörs i sekvens 16 är att läraren inte

enbart erbjuder studenterna att omförhandla musikämnets innehåll genom att de får välja aktiviteter i det lilla musikprojektet som de själva tycker kan ingå i musikämnet, utan även att studenterna därmed implicit erbjuds att omförhandla innehållet i själva redovisningen. Det som av läraren betonas som viktigt inför redovisningen är alltså inte enbart att studenterna inkorporerar de aktiviteter i musikprojektet som enligt läraren kan ingå i ämnet musik, utan att studenterna arbetar med en estetiskt skapande aktivitet i grupp och att de gör det tillsammans där det gemensamma resultatet av skapandeprocessen i musikprojektet, oavsett valda aktiviteter, är det som examineras under redovisningen.

Att vissa uppgifter inför examinationerna innefattar kvantitativa aspekter känns även igen från flera sammanhang i studien. En av lärarna i studien berättar för mig att vid redovisningen av gruppuppgifter tvingas dock läraren ibland att fokusera mer på kvantitet istället för på kvalitet, främst beroende på att det inte är möjligt att arbeta med en önskvärd kvalitet under de bristande förutsättningar som erbjuds vid lärosätet. Här blir uppgiftsstyrningen en hjälp för läraren i bedömningssituationen. Om studenterna åtminstone genomför alla uppgifter i grupperna inför redovisningen så kan läraren godkänna dem i kursen med gott samvete även om redovisningarna varierar i kvalitet, eftersom studenterna har gjort vad som har förväntats av dem. Därmed kan läraren legitimera det faktum att studenterna blir godkända och se till att det blir en god genomströmning i kurserna.

Den examinerande gruppuppgiften i sekvens 16 beskrivs som en uppgift där studenterna dels erbjuds möjlighet att utveckla sina färdigheter inom något som kan ingå i ämnet musik, dels som en uppgift där studenterna erbjuds möjlighet att utveckla sina förmågor att samarbeta i grupp. Genom denna retorik mildras med hjälp av välvillighetsstrategin problematiken kring att en del av studenterna inte har de hantverksmässiga kunskaper som krävs för att utföra ett musikprojekt med ett förbestämt musikinnehåll. Denna beskrivning av gruppuppgiften gör det därmed möjligt för läraren att examinera studenterna med utgångspunkt i deras kunskaper om och färdigheter i de aktiviteter som de själva har valt och definierat som musik. Därmed behöver inte dessa studenter vara oroliga för att inte klara av de hantverksmässiga kunskaperna i musik, de kommer att kunna examineras ändå eftersom de själva kan

välja innehållet i det som ska examineras. Även detta kan ses som ett uttryck för hur läraren med hjälp av välvillighetsstrategin tonar ned betydelsen av studenternas hantverkskunskaper i musik.

Genom att redovisningen utformas så att det inte krävs samma mått av hantverkskunskaper i musik av alla studenter, utökas möjligheten för studenterna att klara av att genomföra redovisningen, dels med tanke på de olika förkunskaper i musik som studenterna har med sig in i kursen, dels med tanke på den begränsade tid som studenterna i utbildningen har fått till sitt förfogande för utvecklande av sina musikaliska färdigheter. Dilemmat som läraren ställs inför och som förorsakar den retorik som här förs är att denne måste ge studenterna en examinerande uppgift i musik för att de ska kunna examineras i kursens musikinhåll, men att läraren samtidigt inte kan kräva att studenter med begränsade hantverkskunskaper i musik ska klara av att skapa och genomföra ett musikprojekt med utgångspunkt i ett visst förbestämt musikinhåll, eftersom studenternas hantverkskunskaper i musik är så varierande. Detta kan emellertid inte yttras av läraren, dels eftersom ett sådant resonemang riskerar att på förhand utesluta vissa studenters möjligheter att examineras i kursen, dels eftersom detta riskerar att ställa lärarens yrkeskunnande på spel. Om läraren i sekvens 16 skulle sätta ord på ovan nämnda dilemma så skulle denne kunna riskera att själv bli anklagad för att inte ha fullgjort sitt uppdrag som tjänsteman i lärarutbildningen och framstå som en lärarutbildare som inte klarar av att delge studenterna förutsättningar för att kunna utveckla de färdigheter som krävs för att kunna genomföra redovisningen, trots att förutsättningarna att genomföra detta uppdrag på grund av de kontextuella faktorerna är begränsade. Genom att gruppuppgiften och den examinerande redovisningen istället konstrueras med utgångspunkt i studenternas egenvalda innehåll kan läraren både genomföra sitt uppdrag som examinerande tjänsteman och legitimera att studenterna kan godkännas i kursen oavsett vilka aktiviteter de utför. Det viktiga är att studenterna visar att de kan samarbeta i grupp och att de kan uppvisa färdigheter i de aktiviteter som de själva har valt att genomföra i musikämnet.

Omedelbart efter att läraren ger studenterna möjlighet att själva definiera vad de tycker kan gå in under ämnet musik börjar Joseph röra sig i puls och göra rytmiska rörelser som om han spelade på ett trumset.

Josephs rörelser blir ett kroppsligt uttryck för två aktiviteter som läraren inte nämnde som komponenter i musikämnet, nämligen rytmisk rörelse i puls och spel på instrument. När läraren talar om rörelse som en del i musikämnet så är rörelse sammankopplat med lek i uttrycket ”rörelselekar”, medan Joseph i kroppslig handling tydligare kopplar samman rörelsemomentet med spel på instrument. Därmed kan sägas att Joseph dels omförhandlar lärarens förslag till innehåll i musikämnet när han utöver sång, lek och dans lägger till spel på instrument som en aktivitet som kan ingå i musik, dels omförhandlar innebörden i rörelsebegreppet från att ingå som en del i lek till att ingå som en del i rytmiska uttryck vid instrumentspel. Att Joseph sedan rör sig i puls under en stor del av den tid som läraren talar, visar prov på ett tyst men kroppsligt musikutövande och prövande av den musikaktivitet som Joseph började utöva i inledningen av introduktionen, det vill säga rytmisk rörelse och instrumentspel. Lärarens inledande strategi att tidigt göra studenterna delaktiga i definitionen av musikämnets innehåll tycks utmyнна i att Joseph redan under introduktionen utmanar gränserna och prövar vad som är möjligt att göra och inte inom de ramar som gäller.

Redovisning – familjen Haj

I nedanstående sekvenser (sekvens 17–18) synliggörs ytterligare exempel på en redovisnings- och bedömningsdiskurs där lärarnas dilemma gällande examinationer av studenter med bristande hantverkskunskaper är framträdande, tillsammans med studenters oro under examinationerna. Sekvenserna belyser även hur dilemmat hanteras med hjälp av den ständigt återkommande välvillighetsstrategin.

Sekvenserna nedan är hämtade ur examinationen av det lilla musikprojektet som introducerades i sekvens 16. När det blir dags för redovisning av det lilla musikprojektet får varje grupp först redovisa resultatet av sitt grupparbete och sedan avslutas varje redovisning med en diskussion i helklass kring innehållet, processen fram till redovisning samt själva framförandet. Några grupper redovisar ett musikprojekt där de själva står på scen och talar, sjunger, spelar och dansar för publiken, medan några grupper istället involverar publiken genom att även de får delta i musikprojektet med sång, spel, lek och dans.

I diskussionerna efter redovisningarna får den redovisande gruppen berätta om syftet med sitt musikprojekt och om processen fram till redovisningen, vidare får klassen kommentera redovisningen och slutligen ger läraren sin bedömning till gruppen. Studenterna delges då en summativ bedömning där helheten i musikprojektet kommenteras, vidare ger läraren en formativ bedömning kring förändringsbara aspekter inför det stundande besöket på en förskola och slutligen ges tillfälle för den redovisande gruppen och för klassen att återkoppla och respondera på lärarens formativa kommentarer.

En av grupperna bestående av studenterna Joseph, Lena, Petra, Arja, och Ruth har precis redovisat sitt musikprojekt med tema Havet. Studenterna var utklädda till hajar och spelade varsin karaktär i familjen Haj. Under redovisningen sjöng gruppen fyra sånger med anknytning till temat. På vissa ställen i sångerna sjöng studenterna i gruppen olika melodier och olika texter samtidigt. När Joseph ackompanjerade en av sångerna på gitarr började gruppen sjunga i en annan tonart än gitarren spelade och hela sången klingade därför i två olika tonarter samtidigt. Till en annan av sångerna spelade Arja tre slag på en handtrumma i slutet av varje vers, medan resten av gruppen klappade samma rytm i händerna. I nedanstående sekvens (sekvens 17) har den efterföljande diskussionen nu påbörjats och det har blivit dags för klassen att ge sin respons till gruppen.

(Sekvens 17, "Ett underlag för samtal")

Alla i den redovisande gruppen står nu upp framför klassen. Petra står längst ut i kanten med händerna i fickorna på tröjan och med benen i kors: Hon tittar ner i golvet, nickar upprepande gånger och gungar med överkroppen ner mot golvet för varje nick, medan hon knappt hörbart förklarar: "Japp. Ett underlag för samtal var det... det var det" medan läraren ger ordet till klassen: "Mmm... Ja... Vad tycker ni? Skulle det funka?". Under tiden som läraren talar tar Petra ut sina händer ur fickorna, tittar upp på väggen, drar fingrarna ett flertal gånger genom håret och ordnar till frisyren. Sedan tittar hon ner på sina händer, håller upp dem framför sig och vänder dem fram och tillbaka medan hon tittar på både ovasidan och insidan av händerna ett par gånger. Några av studenterna nickar och en

av dem, Britt, frågar: ”Men alltså... var det nån som va som vuxen eller skulle alla föreställa barn, eller vad?” varpå den redovisande gruppen svarar att karaktärerna i redovisningen bestod av mamma Haj, pappa Haj och morfar Haj.

Redan i inledningen av diskussionen ger Petra ett intryck av att inte vara bekväm i situationen. Hennes inledande kroppsliga uttryck tyder i kombination med hennes nickar och gungande överkropp på en oro och osäkerhet när hon tyst förklarar att syftet med gruppens musikprojekt är tänkt att fungera som ett underlag för samtal. Vid lärarens efterfrågade kommentarer till den redovisande gruppen understryks det osäkra uttrycket ytterligare av Petras rörelsemönster när hon tittar ner på sina händer och när hon inte möter de andra studenternas blickar utan tittar ner i golvet.

När läraren ger klassen tillfälle att kommentera är det ingen av studenterna som svarar på frågan om vad de tycker, även om några studenter nickar tyst till svar på frågan om redovisningen skulle fungera. När ingen student gör någon ansats till att besvara lärarens frågor tar en av studenterna i publiken, Britt, kommandot och ställer själv en fråga till den redovisande gruppen om rollfördelningen gällande vuxna och barn i musikprojektet. Här synliggörs något som är vanligt förekommande i flera redovisningssituationer i studien, nämligen hur studenterna verbalt eller genom kroppsspråk uppvisar lojalitet gentemot varandra när någon i gruppen framstår som särskilt utsatt eller obekvämt i eller inför en redovisningssituation. Detta tillvägagångssätt kan beskrivas som en lojalitetsstrategi med vars hjälp studenterna hanterar dilemmat med att examineras trots bristande hantverkskunskaper. Ett exempel på ett liknande scenario belystes i avsnitt 6.3 där studenterna använde sig av en uppbackningsstrategi för att stötta och hjälpa varandra, även om det exemplet inte var hämtat från en examination utan i ett lektionssammanhang.

I sekvens 17 framträder lojalitetsstrategin när Britt avleder uppmärksamheten från frågan om redovisningens potentiella funktion i en förskolekontext, till förmån för en fråga som istället fokuserar redovisningens rollfördelning i själva lärarutbildningskontexten. Att styra frågorna på detta sätt kan fungera förebyggande mot att den redovisande gruppen eventuellt skulle utsättas för kritik från sina studiekamrater eller från läraren, en kritik som kanske skulle leda till att Petras osäkra uttryck

ytterligare förstärks. Den möjlighet till talutrymme som läraren med hjälp av sina frågor gav till studenterna i publiken, reduceras genom Britts fråga och förflyttas istället till den redovisande gruppens studenter. Genom att ställa en fråga som handlar om rollfördelningen kan Britt dessutom styra diskussionen så att den handlar om planering och genomförande, alltså det som redan har skett i lärarutbildningskontexten, istället för att handla om redovisningens potentiella framtida funktion i en förskolekontext. Eftersom studenterna i den redovisande gruppen själva vet hur de har fördelat rollerna mellan sig i gruppen så är Britts fråga lättbesvarad. Britt kan därmed underlätta för den redovisande gruppen att framställa sig som kunniga studenter som vet svaret på de frågor som ställs, samtidigt som gruppen med hjälp av lojalitetsstrategin kan skyddas från eventuell kritik.

I sekvens 17 kan även skönjas hur ett pedagogiskt dilemma för studenterna uppstår i redovisningssituationen. Vid alla lärosäten förväntas studenterna kunna reflektera kring sina egna och sina studiekamraters prestationer vid examinationssituationer. Studenternas dilemma handlar om hur studenterna kan reflektera och delge sina studiekamrater konstruktiv kritik utan att behöva sätta sina egna anseenden som kunniga studenter eller sina egna betyg på spel. Eftersom upplägget i ett flertal examinationer i studien är att studenterna ska ge sina kommentarer i den gemensamma diskussionen innan läraren ger sina, riskerar den student som reflekterar kring examinationen att säga något som läraren möjligen inte håller med om. Om en student skulle ge positiva kommentarer som inte läraren instämmer i, så riskerar studenten att sätta sin egen position som musikaliskt och didaktiskt kunnig student på spel. Om studenten istället skulle ge negativa kommentarer som inte läraren instämmer i, så riskerar studenten att inte bara äventyra sin egen positionering som musikaliskt och didaktiskt kunnig student utan även att sätta sin status och position i klassen på spel, eftersom studenten skulle kunna uppfattas som illojal mot sina redovisande studiekamrater. Om läraren istället hade vänt på diskussionsordningen och gett sin formativa kritik innan studenternas reflektioner, så är risken att studenterna antingen inte skulle ge några kommentarer alls om de inte överensstämmer med lärarens eller att studenterna enbart skulle ge kommentarer som upprepar och bekräftar det som läraren redan har sagt. Det dilemma som läraren har att hantera i redovisningssituationen är därmed att hur läraren än väljer att lägga

upp diskussionen så finns en risk att studenterna i klassen inte förmår att uppvisa de värderingsförmågor och förhållningssätt som krävs i en formativ redovisningssituation. Om studenterna inte kan uppvisa dessa förmågor, så skulle det kunna påverka lärarnas bedömning av studenterna i examinationssituationen och innebära att studenterna inte blir godkända.

En tolkning av att lärarens frågor i sekvens 17 inte resulterar i verbala svar från studenterna utan enbart i kroppslig respons i form av nickningar, är därför att studenterna hamnar i det vanligt förekommande och svårmanövrerade dilemmat kring reflektioner i examinationssituationer och därför hanterar dilemmat med hjälp av en inledande tystnad.

(Sekvens 18, "Prestationsångest")

Petra tar ett tag i ändarna av sin scarf med varsin hand på varsin ände av scarfen, tittar på läraren och kommenterar långsamt, med svag röst: "Det var ju..." (Petra ler lite snett, tittar i golvet och sätter ihop händerna framför kroppen) "...ingen prestationsångest..." (Petra tar sig för halsen med ena handen, drar i tröjan med den andra handen och ler snett igen) "...och kliva upp efter Sjørövar-Fabbe..." (Petra klappar med ena handen på bröstkorgen med snabba och korta slag, säger ett tyst: "Whoa" och drar sedan upp båda tröjärmarna). När Petra talar så tittar ett flertal av studenterna på henne och lägger huvudena på sned, nickar, småskrattar och ler. Även läraren småskrattar och svarar ett "Mmm." innan hon vänder sig till klassen och säger med en uppmuntrande röst: "Jamen, vad tycker ni då? Ni tycker att det funkar?". Studenterna nickar och ler och en av studenterna i klassen, Harry, svarar: "Lätt att ta upp till diskussion... utifrån de exempel ni gav!".

I inledningen av sekvens 18 börjar Petra tala om sina egna ångestfyllda känslor inför och under redovisningssituationen. Petra illustrerar kroppsligt sitt tal om prestationsångest genom att ta sig för halsen och genom att klappa med handen på bröstkorgen. Petras beskrivning av prestationsångest relateras sedan till en jämförelse med en annan student i klassen som intog rollen av Sjørövar-Fabbe i sin gruppredovisning. I Petras retorik framträder en faktakonstruktion som bygger på att hennes prestationer i redovisningen kan ha sitt ursprung i hennes känslor av

jämförelse och prestationsångest. Med hjälp av den retorik som förs kan Petra indirekt be om överseende om hennes prestationer inte skulle nå upp till samma nivå som ”SjörövarFabbes” prestationer, den student som Petra framhåller som ett gott exempel. Utifrån den retorik som förs kan Petra även urskulda sig inför sin egen grupp om hennes prestationer i gruppens redovisning inte skulle hålla måttet. I Petras verbala och kroppsliga uttryck ligger en vädjan om överseende och ett indirekt urskuldande. Genom att framhålla sin egen prestationsångest på detta sätt så kan Petra därmed försvara både sig själv och gruppen mot eventuell kritik. Ytterligare en konsekvens av Petras retorik är att hon, genom att styra diskussionen från besöket i förskole- eller skolkontext till redovisningssituationen i lärarutbildningskontexten, kan undvika att behöva uttala sig med utgångspunkt i hennes tidigare uttryckta aversion mot besöket i förskolan. Huruvida det är en medveten strategi från Petras håll framgår inte, men det förefaller dock som om Petras tal om prestationsångest i kombination med hennes kroppsliga handlingar utlöser en slags empati och välvillighet hos både läraren och de andra studenterna, varpå lojalitetsstrategin framträder genom det sätt som studenterna småskrattar med sina huvuden på sned, när de visar lojalitet med sina ångestfyllda och redovisande studiekamrater.

Efter att klassen med nickningar och leenden har gett Petra sitt stöd så vänder sig läraren till klassen och ställer med en uppmuntrande röst de ledande frågorna: ”Jamen, vad tycker ni då? Ni tycker att det funkar?”. Läraren uttrycker sig nu lite annorlunda i samtalet i jämförelse med i sekvens 17 då denne ställde liknande frågor till studenterna i klassen. Skillnaden är att frågorna i sekvens 17 uttrycks just som frågor: ”Vad tycker ni? Skulle det funka?”. medan de i sekvens 17 istället ställs som mer uppfordrande retoriska frågor och påståenden: ”Jamen, vad tycker ni då? Ni tycker att det funkar?” vilket tyder på en välvillighet även hos läraren som genom denna retorik kan uppmuntra klassen till att bekräfta den redovisande gruppen och deras prestation i redovisningen och samtidigt eventuellt lindra den uttalade prestationsångesten inför redovisningen som Petra inledningsvis uttryckte.

När studenterna nu nickar och ler och Harry bekräftande och uppmuntrande svarar att det var lätt att diskutera utifrån den redovisande gruppens exemplifieringar, så förs diskussionen till den framtida

lärarprofessionen och till förskole- och skolkontexten och det förefaller som om den tystnad som tidigare var ett svar på lärarens frågor nu är brutten. Här bekräftar Harry den redovisande gruppen genom att ge positiv kritik utifrån att musikprojektet lätt kan fungera som diskussionsunderlag. Harry kan med sin kommentar dels framställa sig själv som en reflektiv student som är villig att besvara lärarens frågor, dels visa sitt stöd till Petra och den redovisande gruppen genom att ge positiv feedback. Harry sätter vare sig någon eventuell position i klassen eftersom kommentaren är av positiv karaktär, eller någon positionering som musikaliskt och didaktiskt kunnig student på spel eftersom kommentaren inte explicit berör vare sig de redovisande studenternas hantverksskicklighet, lekförmåga eller prestationer i själva redovisningen. Istället berör kommentaren redovisningens potential som diskussionsunderlag vilket visar att Harry här bekräftar den redovisande gruppen med utgångspunkt i ett område som redan har berörts av läraren. Sekvens 17 belyser därmed hur Harry hanterar dilemmat med att ge konstruktiv kritik i examinationssituationen genom att med hjälp av lojalitetsstrategin stötta sina ångestfyllda studiekamrater men utan att sätta sitt eget anseende eller sina egna betyg på spel.

När sedan ytterligare några av studenterna har gett uppmuntrande kommentarer till den redovisande gruppen närmar sig den gemensamma reflektionsstunden sitt slut och det är dags för läraren att ge sina formativa kommentarer i sekvens 19.

(Sekvens 19 – Men ni var jätteduktiga)

Läraren tar vid och säger med en uppmuntrande ton i rösten: ”Mmm... Bra... Jag tycker att grundidén är så jättebra... Jag tycker att det var så väldigt kul att se att ni valde att inte bara göra... fokusera på musiken... utan en djupare tanke...”. Läraren tystnar och fortsätter: ”Sen tyckte jag att det var lite orep. Jag hade velat se att ni hade övat på låtarna lite till.” [...] Petra tar ordet igen: ”Nej men alltså... det här är ju det värsta som finns... tycker jag... så att...”. Många av de andra studenterna i gruppen fäster blicken på Petra som åter sätter händerna i fickorna på sin tröja, drar upp axlarna, böjer på knäna, böjer sig framåt och tittar ner i golvet med uppdragna axlar en stund innan hon ställer sig upp igen med armarna i kors. Läraren ler stort mot Petra och någon i klassen

svarar snabbt och tydligt: ”Men ni var jätteduktiga!”. Studenten talar med eftertryck och betonar ordet ”jätte”. Läraren instämmer: ”Jo... men jag tycker... jo men precis... jag tänker så här... att utefter den givna uppgiften... att det här var första gången... men det är absolut inte sista gången ni kommer att bli utsatta för det här... tänker jag... nån gång kommer ni säkert att få göra det här alldeles själva också och då står ni där på förskolan och ska göra det här eller vad det nu kan vara... så att det... jag tycker att det funkar jättebra... och jag tycker det var... som sagt...”. Läraren blir avbruten av några mumlande röster i gruppen, varvid läraren vänder sig mot klassen och frågar: ”Har ni nånting... som ni vill dela?”. Mika höjer rösten och säger med tydlig röst: ”Jag tyckte det var bra! Jag tyckte låtarna passade bra in också.”. En stor del av klassen tittar på under tiden Mika talar. Det blir tyst i klassen en stund innan läraren nickar och svarar ett: ”Mmm... mmm... mmm... precis.”. Läraren blir tyst en liten stund igen innan hon avslutar: ”Jag tycker också att det skulle va kul att se... det här känns som ett projekt som man skulle kunna låta... låt säga att man skulle göra det här med 3:or... dom skulle kunna få styra över kanske manus till viss del... att man skulle kunna utforma en sån här sak tillsammans... Mmm... Mmm.” Läraren tittar på gruppen, ler och nickar ett par gånger. Hon vänder sig till klassen och frågar: ”Mer?”. Joseph tittar ut över klassen och svarar uppfordrande: ”Applåder!”. Läraren ler och upprepar: ”Applåder!” varvid klassen applåderar stort och ljudligt.

Gemensamt för de redovisningssituationer som har filmats i studien är det tillvägagångssätt som både lärare och studenter använder för att ge feedback, det vill säga att den person som ger feedback först påpekar något som är bra med redovisningen för att sedan påpeka något som skulle kunna förbättras. När läraren i sekvens 19 bryter in och ger sin formativa bedömning gällande musikprojektet så sker det på ett liknande sätt som vid de andra lärosätena i studien. När läraren överöser den redovisande gruppen med uppmuntrande kommentarer om projektet betonar läraren inte bara att grundidén är bra, utan använder förstärkningsord för att understryka att den verkligen är bra genom att säga att den är ”så jättebra”. Detta uttryck i kombination med

lärarens bekräftande retorik när hon talar om att det är väldigt roligt att studenterna inte bara fokuserade på musiken utan hade en djupare tanke, legitimerar att den redovisande gruppen skulle kunna godkännas med utgångspunkt i redovisningens etiska innehåll oavsett studenternas musikaliska kunskaper eller sceniska färdigheter. Med hjälp av denna retorik kan läraren hantera dilemmat med att examinera studenter med bristande hantverkskunskaper med hjälp av välvillighetsstrategin. Därmed kan läraren dels uppmuntra studenterna i att det är ok att känna sig lite utsatta, dels bekräfta dem i att deras grundidé och redovisning var bra, dels berömma dem för den djupare tanke som de hade med sitt projekt samt underförstått påtala för de andra studenterna att det kan finnas fler bedömningsgrunder än de renodlat musikaliska.

Efter att läraren med hjälp av välvillighetsstrategins retorik har delgett studenterna den positiva feedbacken kring redovisningens djupare innehåll så styr läraren in diskussionen på de förbättringsområden i redovisningen som har med det musikaliska hantverket att göra. När läraren påtalar att studenterna inte hade repeterat i tillräckligt hög grad och i samband med det nämner önskemålet om att studenterna hade övat och sjungit lite till, så framträder en faktakonstruktion som innebär att musik som framförs i ett musikprojekt ska vara välrepeterad. I denna faktakonstruktion framträder även en föreställning om att det är de utövande musikernas, i detta fall studenternas, ansvar att se till att de sjunger och övar tillräckligt mycket så att den musik som framförs ska kunna anses vara tillräckligt välrepeterad. När läraren betonar att det hade blivit annorlunda om studenterna hade sjungit låtarna mer så omnämns repetitionerna som ett gemensamt ansvar för hela gruppen. Här synliggörs hur läraren använder sig av det tillvägagångssätt som känns igen från alla lärosäten i studien, att först betona något som är bra med redovisningen för att sedan påpeka något som skulle kunna förbättras. Med hjälp av denna retorik kan läraren gå fri om denne skulle få kritik för att vara för lite konstruktiv och enbart ge positiva kommentarer. Med hjälp av faktakonstruktionen om att musik ska vara välrepeterad kan läraren inledningsvis framställa sig som en musikaliskt kunnig lärare som vet hur välrepeterad musik låter, samtidigt som läraren med hjälp av välvillighetsstrategin kan mildra sin konstruktiva kritik genom att påpeka att det var många delar i redovisningen som var bra.

Petra tar sedan snabbt ordet igen och återknyter till sina egna känslor kring redovisningen och slår fast att dylika redovisningar är ”det värsta som finns”. Petras efterföljande kroppsspråk blir åter en kroppslig och visuell förstärkning av hennes berättelse och tar sig i uttryck genom hennes gömda händer i fickorna och uppdragna axlar samt genom hur Petra böjer sig framåt och tittar ner i golvet. Om det är Petras verbala uttryck, hennes kroppsspråk eller en kombination av båda som är orsaken går inte med säkerhet att uttala sig om, men det förefaller som om Petras uttryck genererar ytterligare empati och välvillighet hos läraren som ler stort och hos den student som genast och med eftertryck ger den uppmuntrande kommentaren: ”Men ni var jätteduktiga!”.

I studentens uppmuntrande kommentar om att studenterna i den redovisande gruppen var jätteduktiga, synliggörs hur en förhandling påbörjas mellan läraren och klassen om kvaliteten i redovisningen samt om vilka aspekter som ska bedömas. Läraren talar här i en musikalisk diskurs genom att benämna de musikaliska aspekterna som utvecklingsområden och genom att framföra önskemål om att studenterna skulle ha repeterat mer. Studentens kommentar om att gruppen var jätteduktiga kan tolkas som ett explicit motstånd mot lärarens uttalande genom att studentens uppfattning står i kontrast till lärarens uppfattning om att studenterna i gruppen borde ha repeterat mer. Ett annat sätt att tolka den uppmuntrande studentens kommentar är att vederbörande gör ett implicit motstånd genom att helt enkelt styra diskussionen från den musikaliska diskursen till en lekdiskurs där det inte är de musikaliska färdigheterna som är viktigast att bedöma i redovisningssituationen utan exempelvis förmågan att kunna leka och inta rollerna som hajar i Familjen Haj.

I lärarens efterföljande kommentar blir ett flertal aspekter synliga. Inledningsvis förefaller det som om läraren letar ord för att legitimera sin åsikt inför studenterna: ”Jo... men jag tycker... jo men precis... jag tänker så här...”. Istället för att läraren utvecklar sitt påstående om att studenterna borde ha repeterat mer, kommer läraren nu själv till studenternas försvar och uttrycker samma åsikt som den uppmuntrande studenten om att redovisningen fungerar jättebra. Läraren uttrycker nu en annan uppfattning är tidigare och tar hjälp av en retorik som exempelvis ”att utefter den givna uppgiften... att det här var första gången...” vilket

hjälper läraren att mildra sitt tidigare uttalande och legitimera att den uppmuntrande studentens kommentar nu kan bekräftas även av läraren. Genom att hänvisa till den givna uppgiften så kan läraren ta på sig själv en del av ansvaret för det framförda resultatet i och med att hon var den som hade gett uppgiften till studenterna. Genom att hänvisa till att det var första gången som studenterna gjorde en dylik uppgift så kan läraren även mildra sitt tidigare uttalande om intrycket av att studenterna inte hade repeterat tillräckligt och att de kunde ha övat lite mer på sångerna som framfördes. När läraren påpekar att även om det var första gången som studenterna gjorde en sådan uppgift så var det inte den sista eftersom de kommer att göra liknande uppgifter igen, så sker en faktakonstruktion där läraren dels poängterar att studenterna kommer att få fler chanser att visa vad de kan, dels förbereder dem på att känslor av utsatthet kan återkomma i liknande situationer när hon säger att det är ”absolut inte sista gången ni kommer att bli utsatta för det här... tänker jag... nån gång kommer ni säkert att få göra det här alldeles själva också.” Läraren kan också med denna kommentar förbereda studenterna på att de inte kan luta sig mot varandra alla gånger utan att de med säkerhet kommer att få göra detta ensamma någon gång i framtiden.

När läraren hör att några av studenterna mumlar något så efterfrågar hon studenternas kommentarer, varpå Mika genast svarar att redovisningen var bra och att sångvalet var passande. Här synliggörs åter hur studenternas lojalitetsstrategi framträder i examinationssituationen. Mikas tydligt positiva kommentar blir det enda svaret på lärarens fråga varpå läraren bekräftande instämmer i Mikas kommentar. Läraren ger sedan ytterligare ett förslag till hur den redovisande gruppen skulle kunna arbeta med musikprojektet i framtiden, det vill säga att utforma ett liknande projekt tillsammans med tredjeklassare, innan hon en sista gång frågar klassen om de har mer att säga. Josephs uppmaning till klassen: ”Applåder!” utmynnars i att läraren ler och upprepar ”Applåder!” varvid klassen applåderar stort och ljudligt.

Efter lektionens slut berättar läraren för mig att i detta läge är det ”musiken som medel och inte som mål”, som är det viktiga. Läraren påpekar att det viktiga i det här läget inte är om studenterna sjunger lite falskt, eftersom de kan arbeta med tonbildning och sången senare under terminen. Enligt läraren handlar det istället om att träna på att använda

musiken som medel för interaktion med barnen i skolan. Detta uttalande kan ses som signifikativt för en redovisnings- och bedömningsdiskurs vilken känns igen från alla lärosäten i studien. Att vissa studenter har bristande kunskaper och färdigheter i musik även efter genomgången kurs i musik framställs retoriskt som något som har sin grund i att det inte är enbart de musikaliska färdigheterna som tränas i kurserna i musik i lärarutbildningen. Genom denna retorik hanterar läraren dilemmat med att examinera studenter med bristande förkunskaper utifrån en fakta-konstruktion om att det är studenternas mångfacetterade pedagogiska kunskaper och färdigheter i utbildningen som också bör examineras, inte enbart de musikaliska. Därmed kan, som tidigare nämnts, musikämnets status höjas med hänvisning till att det är många olika färdigheter som krävs hos studenterna för att de ska kunna få ett godkänt betyg i lärarutbildningens musikkurser.

6.4.2 Huvudet i sanden

Vid alla lärosäten i studien innefattas i undervisningspraktikerna i musik en skapande verksamhet, inom vilken studenterna uppmanas att på ett kreativt sätt arbeta med musikskapande på olika sätt. Det kan exempelvis innebära att studenterna får skriva texter till redan befintliga melodier, komponera musik och skriva nya sånger eller planera och genomföra musikaktiviteter i form av musiksagor, musikprojekt eller musikaler med och för barn i förskola och skola. Detta musikskapande sker ofta i grupp och redovisas inför läraren och studiekamraterna under kursernas löpande redovisningar eller under slutgiltiga examinationer. Vid dessa examinationer bedöms studenternas kunskaper om och färdigheter i den skapande verksamheten och examinationerna utgör sedan underlag för lärarnas bedömningar och betygssättningar i kurserna.

Vid vissa tillfällen i studien får studenterna i samband med skapande verksamhet fria händer att för sina projekt välja ett tematiskt innehåll med skiftande musikstilar och varierande sånger, medan det i andra projekt eller gruppuppgifter sker en styrning mot bestämda musikstilar. En sådan styrning sker exempelvis i samband med gitarrundervisningen, där studenterna uppmanas att spela så kallade barnvisor, folkvisor eller ringlekar. En liknande styrning sker vid de tillfällen där

studenterna uppmanas att arbeta med sånger som har ett specifikt textmässigt innehåll, exempelvis sånger med texter om siffror, bokstäver, årstider eller högtider såsom jul eller midsommar.

Det finns dock en specifik musikstil som utgör en stor del av lektionsinnehållet vid flera lärosäten i studien i samband med den skapande verksamheten, nämligen hiphop/rapmusik. Ett exempel på ett sådant grupparbete med inriktning mot rapmusik finns beskrivet i sekvens 9 under avsnittet *Tidsramen*, där studenterna får skapa rytmiska texter som de sedan får framföra till inspelad musik under redovisningen. Något som är kännetecknande för de lärosäten i studien där rapmusik innefattas i musikundervisningen, är att det talas om denna musikstil utifrån en faktakonstruktion kring att rapmusik är något ”kul”, ”coolt” eller ”häftigt” för barnen i förskolan och skolan att uppleva. I denna faktakonstruktion framställs inte enbart musiken som häftig utan även accessoarerna som förknippas med rapmusiken, exempelvis kläderna och språkbruket. I samband med de musikaktiviteter där rapmusik innefattas relaterar lärarna ofta till betydelsen av att barnen får känna sig som riktiga rappare och att de får prova på att rappa ”på riktigt”. I denna faktakonstruktion framträder en bild av att det är viktigt att de blivande lärarna kan erbjuda barnen en så autentisk situation som möjligt i samband med de moment som innefattar hiphop och rapmusik, exempelvis genom att barnen får prova på att klä sig i bakåtvända kepsar eller rappa i mikrofon. På det sättet kan barnen få en mer genomgripande upplevelse av rapmusik, enligt lärarna. Positioneringen av barnen som rappare framträder under ett flertal av de studerade lektionerna.

Något som genomsyrar den övervägande delen av de redovisningar där studenterna rappar de egenhändigt skrivna alstren inför sina studiekamrater, är att några liknande teman i texterna framträder i redovisningarna. Dessa kan därmed sägas vara signifikativa för studenternas arbete med rapmusik i de studerade praktikerna. Dessa teman beskrivs mer ingående i nedanstående avsnitt. Något som också är utmärkande i flera av de studerade praktikerna är att när lärarna kommenterar texterna, vare sig det sker under en formativ respons under det skapande arbetet eller som en feedback efter studenternas redovisningar, får studenterna ofta respons gällande rytmiseringen av texterna men sällan gällande det textmässiga innehållet i dem. Detta tyder på att det textmässiga innehållet

därmed inte är en aspekt som ingår i bedömningen av studenternas grupparbeten. Även i de fall där studenterna har skrivit ett textmässigt innehåll som skulle kunna uppfattas som normbrytande i jämförelse med andra sånger skrivna för barn i förskola och skola samt där det textmässiga innehållet tydligt bryter mot styrdokumentet vad gäller musik i förskola och skola, kommenterar lärarna andra aspekter än just det textmässiga innehållet. Det förefaller därmed vara ett pedagogiskt dilemma för lärarna kring huruvida just dessa texter i studenternas kompositioner ska kommenteras eller inte under redovisningarna.

Dilemmat för lärarna innebär att om de väljer att inte kommentera det textmässiga innehållet som kan uppfattas som normbrytande eller som att det bryter mot förskolans och skolans styrdokument, riskerar de att framstå som lärare som inte fullföljer sitt uppdrag som lärarutbildare. Om de däremot väljer att kommentera det textmässiga innehållet på redovisningarna, riskerar de att framstå som styrande lärare vilka lägger sig i studenternas kreativa processer eller som tråkiga lärare som inte förstår det roliga i studenternas texter. Därmed står både lärarnas anseende som professionella lärarutbildare och deras anseende inför studenterna som open-minded på spel.

I avsnittet 6.3.4 *När katten är borta* beskrivs hur lärarna med hjälp av negligering sticker huvudet i sanden och negligerar dilemmat kring studenternas konflikter och maktkamper under grupparbeten. Även i samband med redovisningarna av studenternas raptexter framträder negligeringsstrategin hos lärarna, när de hanterar dilemmat med det textmaterial i studenternas grupparbeten som kan uppfattas som normbrytande.

En rappande redovisning

I nedanstående sekvenser (sekvens 20–23) framträder några exempel ur en redovisnings- och bedömningsdiskurs där förskollärostudenterna utifrån självvalda teman ska få skapa texter som under redovisningen ska framföras till inspelad rap- eller hiphop musik. Sekvens 20 ger en inblick i den introduktion som studenterna får inför grupparbetet, medan sekvens 24–27 ger exempel på några av studenternas redovisningar av sina egna raptexter. Dessa sekvenser synliggör även lärarens efterföljande kommentarer och feedback.

Under den inledande lektionen där grupparbetet med att skapa raptexter påbörjas, startar läraren lektionen med att göra ett kort sammandrag från en forskningskonferens om barns språkutveckling, vilken läraren har deltagit i. Lärarens inledande sammandrag av forskningskonferensen blir ett introducerande och legitimerande avstamp till förmiddagens praktiska undervisningsinnehåll där studenterna ska få arbeta med musik och språk genom att skapa raptexter. Under introduktionen framträder en faktakonstruktion kring betydelsen av barns språkutveckling som en viktig kunskap för barnen att utveckla i förskolan. Lärarens betoning av att det fanns många forskare på konferensen som forskade om barns språkutveckling hjälper till att konstruera legitimitet för undervisningsinnehållet under dagens musiklektion. Barns språkutveckling artikuleras därmed tidigt i lektionen som ett underliggande tema för arbetet med raptexter.

(Sekvens 20, "Det är ju liksom hiphop... det är ju coolt")

I introduktionen berättar läraren att studenterna ska få arbeta med ramsor, rytm och puls innan de ska få skriva egna raptexter. Läraren berättar om några situationer där barn har fått göra musikaktiviteter med hiphop i förskolan: "Men vi då... som är äldre än barn... vi gör såna här rörelser som jag kom på... medan dom bá...". Läraren börjar dansa, gör några karaktäristiska hip-hop-rörelser med armar och händer och säger skrattande: "Jag kan inte ens göra det.". Alla skrattar högt och läraren fortsätter: "Nån springer in och lägger sig på golvet och snurrar... Man blir så här jättehäpen... men nästan varenda gång jag har gjort det så är det så... Dom tar tag i musikens karaktär på ett annat sätt än vad vi gör för dom hör ju att..." Läraren dansar några danssteg och förställer rösten: *Det är ju liksom hiphop... det är ju coolt...*

Inledningsvis visas i sekvens 20 hur läraren tar sin utgångspunkt i sina tidigare erfarenheter av hiphop med barn i förskolan. I lärarens berättelse framträder en faktaframställning om barns fantasi och dansanta rörelseförmåga, när läraren beskriver att barnens rörelser i samband med hiphop är svårare för vuxna att göra eftersom hon inte ens kan göra det själv. Läraren legitimerar faktakonstruktionen om barns förmåga att dansa

hiphop genom sin berättelse om egna erfarenheter från förskolan när en liknande situation har uppstått nästan varje gång. Vidare ställs barns förmåga att dansa hiphop mot vuxnas förmåga, där barnen i sekvensen framställs av läraren som snabba, dansanta och med en förmåga att ”ta tag i musikens karaktär”. I sekvens 20 synliggörs därmed faktakonstruktionen om att rapmusik är något ”coolt” för barnen i förskolan och skolan att uppleva, när läraren externaliserar sig själv från sin berättelse genom att förstå rösterna och beskriva barnens upplevelser av hiphop som coolt. I nedanstående sekvens (sekvens 21) innefattar lektionsinnehållet språkliga aspekter tillsammans med de musikaliska.

(Sekvens 21, ”Med rätt attityd [...] det är ju rap”)

Efter några inledande rytm- och pulsövningar delas studenterna in i grupper för att arbeta med raptexter. Dessa musikaktiviteter börjar med att studenterna får läsa en rytmkanon till inspelad hiphopmusik. Klassen delas in i grupper och varje grupp får varsin text som de rytmiskt ska upprepa tillsammans med rörelser som förstärker orden, samtidigt som de andra grupperna upprepar sina texter. Grupp 1 uppmanas att upprepa: ”Tjaba!”, grupp 2 upprepar: ”Dom bá... Du bá... Vi bá... Asså?”, grupp 3 tilldelas texten: ”Men hallå... Vadåå?” och grupp 4 uppmanas att upprepa: ”Shit... shit... Bullshit”. Efter en stund får grupperna byta texter med varandra och prova att göra varandras rörelser. Under inspelningarna händer det sällan att någon av studenterna ger några tecken på att de uppmärksammar filmkameran i rummet, men under denna övning sker det vid upprepade tillfällen att ett flertal av studenterna vänder sina blickar mot mig och kameran medan de ler urskuldande. Detta sker speciellt när grupperna får texten med orden *shit shit bullshit*. Några studenter som läser denna text tittar också på varandra och gör miner som signalerar att de av någon anledning är obekväma i situationen, medan andra studenter som tilldelas denna text skrattar högljutt och skakar på sina huvuden. När övningen har fortgått en stund pausar läraren grupperna och uppmanar: ”Och nu ska vi göra detta med rätt attityd... för det här vet ni... det är ju rap”. Grupperna uppmanas nu att gå runt i rummet och göra samma övning igen. Läraren förevisar vad som menas med en ”rätt attityd”

genom att läsa texten med en djupare röst, och genom att göra kroppsrörelser som tillsammans med det verbala uttrycket både kan beskrivas som kaxiga och lite loja: ”Håll nu den här attityden mot dem ni möter... ögonkontakt... möte med kroppsspråk...”. Studenterna utför övningen varpå rummet ljuder av skratt efter att övningen slutförts. Läraren frågar: ”Visst är det svårt att ha den här attityden när man möter varandra?”. Studenterna nickar instämmande och skrattar högt som svar.

I sekvens 21 introduceras studenterna till arbetet med raptexter genom de språkliga musikaktiviteterna som innefattar olika textrader som läses rytmiskt. Dessa textrader består av ett språk som kan beskrivas som vardagligt och som ett språk med många slanguttryck såsom: ”Tjaba... bá... asså... Vadåå...”. Att musikaktiviteter med dessa språkliga uttryck används som introducerande övningar till arbetet med att skriva egna raptexter, kan tolkas som att språket i de egna texterna på samma sätt kan vara vardagligt och innefatta slanguttryck. Att studenterna till dessa textrader även får förstärka texten genom att göra rörelser med ett uttryck som kan uppfattas som kaxigt och lojt, kan förstås som att detta uttryck sägs ligga i hiphopens och rapmusikens natur. De engelska uttrycken ”shit” och ”bullshit” förstärker ytterligare faktaframställningen om att det kaxiga uttrycket kan relateras till hiphop och rapmusik. En tolkning av studenternas reaktioner när de skrattande och urskuldande tittar på mig och skakar på sina huvuden, är att studenterna själva antingen reagerar mot att just texten ”shit” och ”bullshit” används i musikaktiviteter för barn, eller blir osäkra på hur jag i rollen som doktorand kommer att reagera på detta, eller slutligen att de själva helt enkelt inte är bekväma med att filmas under tiden som de utför just dessa språkliga och kroppsliga moment i musikaktiviteterna. Lärarens slutliga uppmaning till studenterna om hur övningarna ska utföras, förstärker tolkningen av att rapmusiken inte enbart innefattar musikaliska aspekter, språkliga uttryck och kroppsrörelser, utan också kan relateras till en viss sorts attityd. Av lärarens uppmaning framgår att studenterna inte kan läsa raptexterna med vilken attityd som helst, utan att den ska genomföras med ”*rätt*” attityd vilket legitimeras med att det är rap som genomförs. När studenterna uppmanas att hålla attityden

med både ögonkontakt och kroppsspråk utför de övningen enligt lärarens instruktioner, men nickningarna och det ljudliga skrattet som ljuder genom rummet när övningen är klar signalerar att studenterna instämmer i lärarens kommentar om att det var svårt att möta varandra med den rätta attityden.

(Sekvens 22, ”Så filmar man... o det blir liksom på riktigt”)

När studenterna har genomfört några rytmiska övningar med musik och språk, påpekar läraren: ”Man kan ju också göra egna ramsor med barnen... Att göra egna saker tycker barnen är så spännande och roligt och det får ett värde för på ett annat sätt också... upplever jag det som när dom har gjort nåt eget... också kan vi säga att vi ska ha nåt slags tema... på förskolan...”

Studenterna får nu instruktioner om att de ska arbeta i mindre grupper med att skapa en raptext. Läraren fortsätter: ”Att med mycket enkla medel skapa en ramsa med barnen... sen får man ju säkert hjälpa till litegranna men det är ju ändå att dom ska känna att dom har skapat den själva. Och sen brukar jag... nu finns det ju... man kan filma dom på Ipad... man kan spela in dom så himla enkelt idag och då har man skapat en egen grej ihop [...]. Jag upplever det som om det här är nåt helt fantastiskt för barnen... Dom har gjort en egen rap... (läraren betonar ordet *egen* och fortsätter) ... och så filmar man... o det blir liksom på riktigt.” Läraren vänder sig om och tar fram papperet med instruktioner som senare ska tilldelas studenterna: ”Nu ska ni faktiskt... om ni tittar på papperet här... så står det så här: *Ni ska skapa rap av kända sånger...*” Läraren tystnar någon sekund och inflikar: ”Det ska ni inte göra utan ni ska skapa en egen ramsa... och framföra detta på ett inspirerande sätt för oss. Och så står det: *Ni ska vara med i MTV...*” Läraren tystnar och skrattar till: ”Det kanske är lite överdrivet men... Ni ska få visa upp detta för oss sen... och skriva en egen rap... och dessutom när ni läser upp texten så ska ni få göra det i mikrofon”. Anvisningen om att rapen ska framföras i mikrofon utlöser ett stigande sorl bland studenterna. Ulrika utbrister med eftertryck: ”Å herrejösses...”, Lena spärrar upp ögonen och utropar: ”Själva?” varpå läraren tydligt svarar: ”Jaa. Har man tillgång till mikrofon...”

vet ni... på förskolan... det är ju hur kul som helst.” En uppsluppen stämning sprider sig i klassrummet och läraren fortsätter: ”Det ska vara rörelse... inlevelse... och ta gärna ett tema som ni känner er nära till och skapa en ramsa.”

Inledningsvis introduceras skapandet av raptexter utifrån en beskrivning av barns positiva känslor inför dylika uppgifter. Det som av läraren framställs som viktigt är att när barnen får göra egna saker så upplever de att det är spännande och roligt. Här synliggörs faktakonstruktionen kring att rapmusik är något ”kul” eller ”häftigt” på ett liknande sätt som i sekvens 20 där barn sägs uppleva rapmusik som coolt. Vidare illustreras i sekvens 22 hur uppgiftskulturen (Ericsson & Lindgren, 2010) i grupparbetsdiskursen framträder när läraren läser högt ur ett papper där uppgifterna till grupparbetet har reglerats skriftligt. Vidare ändrar dock läraren förutsättningarna i den skriftliga instruktionen, från att studenterna ska skapa en rap av kända sånger till att de ska skapa en egen ramsa. Genom att studenterna inledningsvis i lektionen har fått prova på övningar i helklass där de har fått skapa en rap utifrån en ramsa på rim, kan läraren hävda att även studenter med bristande förkunskaper i musikhantverket har erbjudits förberedelser och förutsättningar för att klara uppgiften och kunna bli godkända i kursen. Under lektionen talas inte om vad som kännetecknar en rap gällande musikaliska aspekter såsom exempelvis rytm- eller tonspråk. Studenterna erbjuds därmed en stor frihet i uppgiften som i mindre grad fokuserar de musikaliska aspekterna och i högre grad de språkliga aspekterna såsom exempelvis rim.

I instruktionen står däremot skrivet att studenterna ska framföra detta ”på ett inspirerande sätt”. Vad ordet ”inspirerande” innebär eller vem som avgör huruvida framförandet är inspirerande eller inte, står dock inte i instruktionen. Detta innebär att det är tillräckligt att läraren uppfattar framförandet som inspirerande för att studenterna ska kunna anses ha fullgjort uppgiften, vilket är en förutsättning för att kunna bli godkänd i kursen. Läraren ändrar återigen förutsättningarna från att de skulle vara med i MTV i den skriftliga instruktionen, till att de skulle visa upp detta för klassen senare. Med hjälp av lärarens skratt och retorik i kommentaren om att det kanske var lite överdrivet kan läraren framställa

sig som en empatisk lärare med förståelse för de studenter som kanske är lite oroliga inför redovisningen där rapen ska framföras. Genom att först läsa upp ur den skriftliga instruktionen att studenterna ska vara med i MTV och sedan mildra uppdraget till att det är tillräckligt att visa upp detta för klassen så markerar läraren för studenterna att uppgiften är lättare att genomföra än vad den inledningsvis verkar vara, vilket skulle kunna ha en lugnande inverkan på de studenter som är oroliga inför redovisningen.

Slutligen framställs framförandet av rapen inte som något som läraren kräver av studenterna utan istället som ett erbjudande och som något studenterna ska få göra, med hjälp av uttryck som: ”Ni ska få visa upp detta”. Ett liknande uttryck används när läraren talar om för studenterna att framförandet kommer att ske i mikrofon: ”och dessutom när ni läser upp texten så ska ni få göra det i mikrofon”. De verbala och kroppsliga reaktionerna som detta uttalande skapar hos några studenter, exempelvis i form av ett stigande sorl och uppspärade ögon, signalerar dels studenternas oro men även hur gruppen i sig förefaller vara en trygghet för studenterna inför framförandet av rapen under redovisningen.

I sekvens 22 visas hur både lektionsinnehållet och formerna för framförandet av rapen legitimeras med barns behov av att ha roligt, när läraren påpekar att om det finns tillgång till mikrofon på förskolan så är det ”hur kul som helst”. Med hjälp av denna retorik förflyttar läraren diskussionens fokus från en eventuell nervositet hos studenterna inför framförandet i mikrofonen och från grupparbetets redovisning i lärarutbildningens praktik, till förskolans praktik och till barns behov av att ha roligt. Faktakonstruktionen om att barnen tycker att rapmusik och hiphop är roligt återkommer på ett flertal ställen i sekvens 20 och sekvens 22 med lärarens kommentarer såsom: ”Det är ju liksom hiphop... det är ju coolt, Att göra egna saker tycker barnen är så spännande och roligt, det här är nåt helt fantastiskt för barnen, å så filmar man... det blir liksom på riktigt, det är ju hur kul som helst”. Nedanstående sekvens (sekvens 23) visar ett annat exempel på en liknande introduktion från en lärare till en studentgrupp som också ska skapa egna raptexter i utbildningen.

(Sekvens 23, ”Det blir så häftigt sen att höra musiken”)

Läraren instruerar gruppen inför ett grupparbete med raptexter: ”Det här kan ni använda er av sen, tillsammans med barnen. Oj, vad stolta de blir sen när de fått göra en egen rap. Sen kan de få stå där med kepsar och kanske bli filmade med Ipaden, eller så. Nu ska ni få skriva en egen rap. Och lyssna noga, ni ska få använda er av en mikrofon. Det blir så häftigt sen att höra musiken och sen en mick-röst.”

I sekvens 23 framträder samma faktakonstruktion som i sekvens 20–22, om barns positiva upplevelser av att få skriva en egen rap när läraren framhåller hur stolta barnen blir och hur häftigt det blir att höra musiken och när de får höra sin röst i mikrofon. Beskrivningen av mikrofonen som något häftigt känns igen från sekvens 22 där läraren beskrev tillgång till mikrofon på förskolan som ”hur kul som helst”. Betoningen av att studenterna ska få redovisa i en mikrofon förstärker intrycket av lärarnas beskrivningar av hur betydelsefullt det är att barnen får känna att det är på riktigt. Sekvens 22 och 23 synliggör en faktaframställning om att framförandet av rapmusik blir mer autentiskt om studenterna och barnen i förskolan får prova på att rappa ”på riktigt” genom att använda en mikrofon. Nedanstående sekvenser 24–27 är hämtade ur redovisningskontexten där de raptexter som studenterna har skapat i grupp nu ska framföras och redovisas inför klassen och inför den examinerande läraren. I dessa sekvenser framträder de två huvudsakliga teman som studenterna har valt att arbeta med i sina texter, samt lärarens kommentarer och feedback till texterna. Texterna i nedanstående sekvens är inte nedtecknade i sin helhet, utan de är några utdrag ur längre raptexter. Dessa rader symboliserar dock de återkommande temana i texterna.

Nedanstående sekvens (sekvens 24) synliggör ett återkommande tema i raptexterna som studenterna har skapat; ett tema med våder och/eller årstider och då främst vår eller sommar. Nedan följer några avsnitt ur några sådana texter:

(Sekvens 24, Vår, sommar och sol)

*Vinden smeker i vårt hår, äntligen så är det vår
När vi ut i skogen trippa hittat vi vår lilla sippa*

6. Lärarutbildningens undervisningspraktik i musik

Vinden den är ljuvligt varm, smeker mot min mjuka arm

*När vi njuter utav solen plockar vi fram sommarkjolen
Vi hör alla glada skratten, barnen leker glatt i vatten*

*Slickar på min goda glass, vi besöker utedass
Vi blir bitna av en mygga när vi fryser på vår brygga*

*Nu ska vi vila, därför ska vi bila, bila till en strand i ett annat land
Där ska vi känna att solen börjar bränna, då är vi glada när vi går
och badar*

Vi ska äta glass i jättestora lass, slappa i stolen under varma solen.

(Detta tema illustreras med rörelser där studenterna solar, plockar blommor och äter glass.)

Teman med väder och årstider är det vanligaste temana som förekommer i redovisningarna. Lärarens kommentarer efter dessa redovisningar är uppmuntrande och det som kommenteras som formativ feedback är att det kan vara svårt att hitta rytmen i texten så att det flyter, vilket studenterna uppmanas att träna på.

Ett annat tema som återkommer i studenternas raptexter är ett tema som innefattar nakna kroppar. Nedan följer ett avsnitt ur en sådan text:

(Sekvens 25, Nakna kroppar)

*Invaderas av turister – vi vill bara se nudister!
Jag ligger i min säng och drömmer om en äng.*

*Sen så blir det höst – och inga bara bröst.
Jag går till min bäck för o svalka min häck.*

*Den svala vinden smeker mig om kinden.
Wow – där kommer en älg. Sschh – var tyst och svälj.*

(Temat med nakna kroppar illustreras med rörelser där studenterna

tar på sina egna kroppar och gör rörelser som på olika sätt markerar de kroppsdelar som nämns i raptexten.)

Lärarens kommentar efter denna redovisning blir: "Vilket var det svåraste med att göra den här rapen?" varpå en student svarar: "Det var väl o hålla takten.". Läraren fortsätter: "Mmm... och hitta så att det passar... att sätta en rytm på texten så att det passar i pulsen?". Studenterna svarar: "Jaa, precis.". Läraren fortsätter: "Det är ju en sån sak som man måste träna på, för jag tror att har man gjort det där... det räcker nog med ett par tre gånger... så kommer man liksom igång. Så det kan vara bra att öva på för sen så går det rätt så mycket av sig själv när man lär sig... och knäcker nån kod, så där, så går det enklare och enklare. Så vill ni jobba med det här på förskolan så träna gärna lite hemma först och fråga andra i familjen hur det låter. Men jag rekommenderar å göra det här med barnen... och har ni ett tema som exempelvis återvinning och så, så gör en egen återvinningsrap- det är ju riktigt coolt! Bra jobbat!"

Ett sista tema som återkommer i de raptexter som studenterna har skapat är textrader som innefattar alkohol. Inte sällan innefattar dessa textrader även svordomar. Nedan följer ett utsnitt ur en sådan text:

(Sekvens 26, Drinkar och svordomar)

*Ut i solen, ligger vid poolen
tittar på killen, när han tänder grillen*

*Livet i hinken, blivande drinken
gräset är grönt och allt är så skönt*

*Då känner jag droppen som kommer på knoppen
upp ur stolen – fan, jag glömde kjolen*

Frusen och bar – men drinken är kvar!

(Temat med drinkar illustreras med rörelser där studenterna markerar drinkarna som det primära i redovisningen, genom att studenterna vid återkommande tillfällen illustrerar hur de håller i eller dricker drinkar.)

Lärarens kommentar efter denna redovisning blir: ”Nej, men det är ju sådär... att hitta nån rytm i texten... annars brukar det va... det kan va svårt o faktiskt få fram den där rytmen i texten som... så att det flyter på... Nej, men det... det gjorde ni bra! Så det är bara att fortsätta att skriva egna ramsor med barnen och träna på det... och som sagt var, man måste ju inte ha trumkomp i bakgrunden, det går bra med typ en liten trumma som håller pulsen.”

I nedanstående sekvens framträder ytterligare ett exempel på ett tema med drinkar.

(Sekvens 27, Drinkar och svordomar)

Massa glass i stora lass.

Dricka drinkar i stora hinkar.

Äta panini iförd bikini.

När vi varit på vår strand åker vi till Grand Samarkand.

Shoppa mat och kläder som passar för vårt väder.

Sen vi drar till festen – ni får gissa resten!

(Studenterna avslutar redovisningen genom att de ropar ut den sista textraden med starka röster, hoppar och sträcker händerna högt upp i luften.)

Lärarens kommentar efter denna redovisning blir: ”Bra hörni! Vilken inlevelse! Sen är det där med en mikrofon. Visst blir det lite mer realistiskt när man får musiken och pratet i mikrofon?”

Det som är framträdande efter alla redovisningar är att läraren kommenterar de musikaliska och språkliga aspekterna av raptexterna gällande exempelvis puls och rytm men inte något gällande det textmässiga innehållet i texterna. Detta förfarande gäller med några få undantag alla redovisningar där studenterna redovisar sina egna raptexter. De gånger som läraren kommenterar innehållet i texterna är enbart när läraren själv relaterar till innehållet på något sätt och drar paralleller med sina egna upplevelser. I övrigt så kommenteras inte innehållet på något sätt. I introduktionen till gruppuppgiften med att skriva rapmusik påtalade läraren att studenterna skulle få arbeta med musik och språk, samt att

barns språkutveckling stod i fokus under arbetet med att skapa raptexter. Dock kommenteras inte dessa aspekter vid något tillfälle under redovisningarna. Ingen av studentgrupperna varken ges tillfälle till eller tar tillfället för att redogöra för hur de tänker att deras raptext kan gynna barns språkutveckling. Studenterna får uppmuntrande kommentarer i form av meningar såsom: ”Bra” eller ”Det gjorde ni bra”. Läraren ger vid återkommande tillfällen möjlighet för studiekamraterna att kommentera redovisningarna men får inte så stor respons på sin uppmaning. Med några få undantag sitter studenterna mestadels tysta och låter läraren ge sina kommentarer efter redovisningarna.

I sekvens 25–27 framträder lärarens pedagogiska dilemma kring huruvida just dessa texter i studenternas kompositioner ska kommenteras eller inte under redovisningarna. I de fall där raptexterna innefattar ett textmässigt innehåll som skulle kunna uppfattas som normbrytande i jämförelse med andra sånger skrivna för barn i förskola och skola, eftersom de exempelvis innefattar svordomar och teman med drinkar och nakna kroppar, kommenteras ändå inte det textmässiga innehållet av läraren. Läraren kommenterar andra aspekter som har med puls och rytm att göra, men låter bli att nämna något om texternas innehåll. Dilemmat för läraren innebär att denne antingen riskerar att framstå som en lärare som inte fullföljer sitt uppdrag som lärarutbildare om inte det textmässiga innehållet kommenteras, eller att denne riskerar att framstå som styrande eller tråkig i studenternas ögon. Här står lärarens anseende som professionell lärarutbildare och anseendet som open-minded på spel. Samtliga fall när studenterna har skrivit texter som kan uppfattas som att de bryter normen för barnmusik, hanteras av läraren med hjälp av en negligeringsstrategi. Med denna strategi till hjälp kan läraren så att säga sticka huvudet i sanden och negligera dilemmat med de textmaterial i studenternas grupparbeten som kan uppfattas som normbrytande. Läraren poängterar istället helt andra faktorer i studenternas redovisningar såsom studenternas inlevelse eller hur coolt det är att barnen kan få skriva egna raptexter tillsammans med de blivande lärarna. I sekvens 23 framträder även faktakonstruktionen kring hur mycket mer realistiskt och autentiskt det är att rappa om man får göra det i mikrofon.

En diskussion kring diskurser i lärarutbildningens estetiska praktik

I avhandlingens resultatkapitel analyserade jag de framträdande diskurser som produceras och de undervisningspraktiker i musik som konstrueras vid tre svenska lärosäten. För att återknyta till avhandlingens teoretiska utgångspunkter, så kan undervisningspraktikerna beskrivas som diskursiva och sociala praktiker (Foucault, 2006; Howarth, 2007) där aktörernas tal ses som handling och där aktörerna också ses som medskapare av den sociala praktik som de är en del av. Världen ses inom ett socialkonstruktionistiskt perspektiv som historiskt och kulturellt präglad, vilket innefattar uppfattningen att ingen förändring växer fram historielös eller kontextlös. Utifrån en sådan förståelse har denna diskursanalytiska studie av undervisningspraktiken i musik inom nutida lärarutbildning därmed starka beröringspunkter med undervisningspraktiken i ett historiskt perspektiv i olika utbildningskontexter såsom förskola och skola, samt i perspektivet av den undervisningskultur som genom åren har växt fram i dessa olika utbildningskontexter.

Härmed belyses i detta kapitel framträdande diskurser med motsägelsefulla dilemman i de undervisningspraktiker som har studerats, samt hur dessa diskurser kan spåras historiskt. Dessa diskurser innefattar ett antal dilemman som lärarutbildarna och lärarstudenterna tvingas hantera med hjälp av olika legitimeringsstrategier. I de undervisningspraktiker som har studerats framträder även tydliga motsägelser och dilemman

i relationen mellan den konstruktion av undervisningspraktik i musik som sker i kurserna och de examinationer och redovisningar som förekommer i utbildningen. Dessa motsägelsefulla diskurser, dilemman och strategier lyfts i detta kapitel till diskussion, problematiseras i relation till avhandlingens bakgrund och till tidigare forskning och sammanfattas till studiens övergripande resultat.

7.1 EN OMSORGLADDAD UNDERVISNINGSPRAKTIK OCH EN RÅDANDE TYSTNADSKULTUR

Ett huvudresultat i studien är att det framträder olika diskurser med påföljande dilemman i de observerade undervisningspraktikerna i musik. På en övergripande nivå kan jag för det första konstatera att en slags omsorg genomsyrar hela resultatet. Denna omsorg kan beskrivas som en del i en omsorgsdiskurs som är framträdande både hos lärarutbildare och lärarstudenter vid alla observerade lärosäten i denna studie. Omsorgsdiskursen framträder i materialet i samband med undervisningssituationer och i samband med olika försök att inte offentligt inför klassen exponera studenternas känsliga områden, såsom exempelvis deras osäkerhet inför musikutövande eller bristande självförtroende inför stundande redovisningssituationer, vilket kommer att belysas mer i nästa avsnitt (avsnitt 7.2). Resultatet i denna avhandling visar att ett flertal lärarstudenter vid alla studerade lärosäten signalerar osäkerhet eller ett bristande självförtroende vad gäller genomförandet av musikaliska aktiviteter, både inför att själva uttrycka sig i musik och inför att genomföra musikaliska aktiviteter tillsammans med barn i de blivande förskollärarnas och lärarnas kommande lärargärning. Resultatet är gällande detta område identiskt med ett flertal andra studier som framhåller lärares och lärarstudenters bristande självförtroende inför att uttrycka sig i eller att undervisa i estetiska uttrycksformer, exempelvis studier bland grundlärare i Australien (Alter m.fl., 2009; Collins, 2014, 2016), bland förskollärare i Storbritannien (Baldwin & Beauchamp, 2014) och bland grundlärarstudenter i Österrike, Italien, Nederländerna och Slovenien (Biasutti m.fl., 2015). Den osäkerhet och det bristande självförtroende som studenterna signalerar i samband med genomförandet av sina musikaliska aktiviteter i denna avhandlingsstudie

överskyls med hjälp av den omsorgsdiskurs som visar sig genomsyra alla studerade undervisningspraktiker.

Hur kan man då förstå att denna omsorgsdiskurs framträder i resultatet? Kan det förstås utifrån kopplingar till tidigare omsorgsdiskurser från barnomsorg, förskola och skola? Jag vill hävda att lärarutbildningens omsorgsdiskurs bär historiska rötter, vilket den historiska återblicken i bakgrundskapitlet visar, varvid den går att härleda till den tid då de första barnomsorgs- och skolformerna inrättades i Sverige under 1800-talet. Syftet med 1800-talets småbarnsskolor var bland annat att barnen skulle skyddas från barnarbete. Den skyddande intentionen återfinns även i avhandlingens resultat, dock inriktad mot en annan målgrupp och med ett annat syfte. Målgruppen för de skyddande åtgärderna i denna studie är inte i första hand barn utan lärarstudenter, men en likhet mellan småbarnsskolan och lärarutbildningen är att de kan beskrivas som sociala och pedagogiska undervisningskontexter med individer som ska skyddas. En skillnad mellan de skyddande intentionerna i småbarnsskolorna i jämförelse med de skyddande intentionerna i lärarutbildningen, är dock att i småbarnsskolan skulle barnen omsorgsfullt skyddas från arbete men också varnas för lek med hjälp av en moralisk och fostrande pedagogik, medan lärarstudenterna omsorgsfullt ska skyddas från känslor av rädsla eller otillräcklighet, med hjälp av en lekfull pedagogik. Denna skillnad avspeglas även i undervisningspraktiken i sång vilken i småbarnsskolan innefattade sedelärande och fostrande sånger med religiösa texter, men vilken i lärarutbildningen innefattar lättsamma och lekfulla sånger med sekulära texter. Den lekfulla pedagogiken i lärarutbildningen kan även relateras till barnträdgårdarnas Froebelinspirerade småbarnspedagogik som än idag har satt spår i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik. Här framträder den lekfulla estetikdiskursen i musikaktiviteter såsom lekfulla sånger, rim, ramsor och sånglekar i både musik- och rytmikundervisningen (Froebel, 1826/1912; Pramling Samuelsson m.fl., 2008).

Här kan frågan ställas kring huruvida omsorgsdiskursen även bottenar i den yrkesförberedande undervisningspraktiken i lärarutbildningen där lärarstudenterna förbereds inför yrket genom att utöva lekfulla övningar tillsammans med varandra. Ett vanligt förfarande i lärarutbildningen är att lärarstudenterna får träna på varandra och

låtsas vara barn. Kanske finns ett förgivettagande kring att den nutida omsorgsdiskursen bottenar i en dylik undervisningspraktik?

En intressant diskursiv förskjutning är att barnen i småbarnsskolornas verksamhet under tidigt 1800-tal skulle skyddas från arbete, medan barnen i arbetsstugornas verksamhet under den senare delen av 1800-talet istället skulle uppmanas till arbete, samt att sånginslag användes både i den verksamhet som avsåg att skydda barn från arbete och i den verksamhet som avsåg att sätta barn i arbete. Om vi tittar tillbaka på arbetsstugornas och folkskolans verksamhet och jämför dess sångpraktik med lärarutbildningens, ser vi paralleller mellan de stämningshöjande sånginslagen under arbetet i arbetsstugorna eller folkskolan och de stämningshöjande sånginslagen i lärarutbildningen. Sångerna i arbetsstugorna syftade till att höja stämningen och generera arbetsmoralen (Kvinnohistoriskt museum. En föreståndarinns redogörelse för läsåret 1928–1929, ur *Historik 1929 Stiftelsen Västerbotten läns arbetsstugor*, Kvinnohistoriskt museum), såsom även sångerna i folkskolan bland annat syftade till att höja stämningen och bli till uppmuntran i andra ämnen än sång (Normalplan, 1878, 1889, 1900), medan sångerna i lärarutbildningen bland annat syftar till att höja stämningen genom att sång och musik framställs som roligt och som något som kan användas för att utveckla andra ämnen.

Undervisning och omsorg har sedan 1800-talet på olika sätt framträtt i relation till varandra men med betoning i styrdokument på det ena eller det andra begreppet genom årens lopp. Efter inrättandet av de första småbarnsskolorna med dess fostrande och undervisande inriktningar (Forsell, 1837, 1841) växte behovet av att inrätta barnkrubbor med en mer vårdande karaktär. Företeelsen att en vårdande och skyddande omsorgsdiskurs växer fram som svar på ett ökande behov av omvårdnad, efter att en mer fostrande undervisningsdiskurs har haft tolkningsföreträde i olika utbildningssammanhang känns igen även i denna studie. Det som dock bör nämnas i detta sammanhang är att omsorgsdiskursen sakta men säkert har förändrats med tiden och yttrar sig något annorlunda i nutida lärarutbildning. Dels framträdde den tidiga omsorgsdiskursen i sammanhang där de vårdande inslagen riktades mot barnen i 1800-talets barnomsorgs- eller skolkontext medan omsorgsdiskursen här framträder i en utbildningskontext i lärarutbildningen där omsorgen är riktad mot

vuxna. Dels hade den tidiga omsorgsdiskursen sitt ursprung i risken för att de fostrande inslagen upplevdes för skarpa för barnen vilket utmynnade i en mer omvårdande barnomsorgs- och skolpraktik. Den omsorgsdiskurs som framträder i denna studie kan därmed beskrivas utifrån en faktakonstruktion som framträder i lärarutbildningen om att undervisningspraktiken kan upplevas för tuff för studenterna om de riskerar att få sina känsliga områden exponerade offentligt, vilket utmynnar i en omsorgsmättad undervisningspraktik där lärarstudenterna omhuldas och beskyddas från känsliga upplevelser i musikpraktiken. Denna omsorgsdiskurs skulle även kunna beskrivas utifrån en önskan från lärarutbildarna om att förebygga ett elitistiskt förhållningssätt. En elitistisk diskurs kan historiskt härledas från början av 1900-talet då det i Undervisningsplanen (1919) talades om barn med bristande kontra musikaliskt gehör, och då det framhölls att om något barn med bristande gehör inverkade störande på sången så skulle detta barn inte tillåtas att delta i de andra barnens sång. Jag menar att den omsorgsdiskurs som framträder i resultatet, delvis kan förklaras utifrån en rädsla för att hamna i den sorts elitism inom vilken barn kategoriserades utifrån graden av gehör, vilket medförde att enbart vissa barn tilläts att delta i musikaktiviteterna. Detta, tillsammans med en alla-kan-diskurs inom vilken musikalisk förmåga inte anses vara medfödd utan något som alla barn kan utveckla, skulle därmed kunna utgöra en grund för omsorgsdiskursens framväxt.

I Pedagogiskt program för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) framträder en diskurs inom vilken både begrepp som utveckling, kunskap och musikalisk bildning betonas, men också en diskurs inom vilken personlighetsutveckling förespråkas och omsorgsbegreppet återkommande omnämns. Här ser vi återigen spår av en retorik innefattande omsorg relaterat till begrepp som kunskap och bildning, också i samband med musik. Den diskursiva förskjutningen mot ett tydligare musikaliskt bildningsinnehåll framträdde redan i Undervisningsplanen från 1919 för barnen i de lägre åldrarna i grundskolan, när sammanslagningen av småskolan och folkskolan blev föregångare till dagens grundskola (Undervisningsplan, 1919). När så förskolan får en egen läroplan, Lpfö-98, (Läroplan för förskolan, Lpfö 98, 1998) reduceras omsorgsdiskursen som var så tydligt framskriven i förskolans styrdokument (Socialstyrelsen, 1987) medan den tidigare musikaliska bildningsdiskursen med dess

mångfacetterade begreppsnehåll (Socialstyrelsen, 1987) kan beskrivas som en tystad diskurs. I Lpfö-98 framträder istället en allmän lärandediskurs. Denna lärandediskurs kan sägas få sin kulmen i samband med att undervisningsbegreppet för första gången omnämns i förskolans läroplan, Lpfö 18, (Läroplan för förskolan, Lpfö 18, 2018)..

Det nutida begreppet ”lekresponsiv undervisning” (Pramling m.fl., 2019; Pramling & Wallerstedt, 2019, s. 7) som idag framförs i utbildningsvetenskapliga och pedagogiska sammanhang, handlar om hur barns lärande och utveckling kan organiseras i relation till lek i förskolan. Det lekresponsiva begreppet påminner om det historiska spänningsfältet som redan under 1800-talet framträdde i debatten kring undervisningens vara eller inte vara i barnomsorgens verksamhet och till spänningsfältet kring vad som är viktigast, undervisning eller lek (Westberg, 2008), dock med en viktig skillnad. I samband med framskrivningen av det lekresponsiva begreppet diskuteras inte huruvida det ena begreppet är viktigare än det andra, utan istället framhålls en förskolepraktik inom vilken lärande och utveckling organiseras i relation till lek (Pramling m.fl., 2019; Pramling & Wallerstedt, 2019). Här ser vi tydliga kopplingar till resultatet i denna studie där förskolläro- och lärarutbildningens undervisningspraktik i musik innefattar dels undervisning i sång och spel, dels lekbetonade övningar i en omsorgsladdad undervisningspraktik.

Tendensen att inte i dessa omsorgsladdade undervisningssituationer nämna eller påpeka för de musicerande eller redovisande studenterna vilka områden som är utvecklingsbara utan istället huvudsakligen beröra de områden som fungerar bra genom en retorik som innefattar studenternas mod eller att musik är kul, känns igen från ett flertal diskurser. Dels kan retoriken kring att musik är roligt relateras till allt från den diskurs inom vilken musik användes i stämningshöjande och uppmuntrande syfte under arbetet i 1800-talets arbetsstugor, via retoriken kring att sång kan användas för att ge en högre stämning åt skolarbetet i undervisningsplanen för klass 1–6 under början av 1900-talet (Undervisningsplan, 1919), vidare via den diskurs inom vilken musik förknippades med glädje och positiva känslouttryck i det pedagogiska programmet för förskolan i slutet av 1900-talet (Socialstyrelsen, 1987, s. 34–35) till den nutida diskursen kring musik som något avkopplande och roligt i förskola och skola (Lindgren, 2006).

Tendensen att inte nämna studenternas utvecklingsbara områden skulle också kunna tolkas som en del av en implicit rådande tystnadskultur vid de lärosäten som har studerats i denna avhandling. Denna tendens skulle även kunna beskrivas som den sjätte av de tekniker för styrning som framträder i studien i grundskolans musikpraktik av Ericsson och Lindgren (2010), nämligen styrning genom ignorering. Kan då omsorgsdiskursen beskrivas på fler sätt utifrån teorier kring styrningsmekanismer? Tidigare forskning har beskrivit liknande företeelser: musikkonservatoriumskulturens outtalade normer och strukturer som Kingsbury (1988) beskriver som styrande för verksamheten, den aspekt av institutionell kultur som innefattar det dolda och outtalade (Jørgensen, 2009), begreppet dolda läroplaner (Broady, 1981/1995) eller det som Olsson (1993) beskriver som frusna ideologier, har alla beröringspunkter med den tystnadskultur som framträder som en del i omsorgsdiskursen, eller omvänt, att omsorgsdiskursen är en del av den rådande tystnadskulturen. De implicita och outtalade strukturerna kan alltså bli styrande för verksamheten även om det inte uttalas explicit.

En annan tolkning av omsorgsdiskursen relaterad till en rådande tystnadskultur, är att den skulle kunna förklaras som närbesläktad med den terapeutiska diskursen som Lindgren och Ericsson (2013) beskriver som styrande för verksamheten, det vill säga den diskurs inom vilken estetisk verksamhet legitimeras som terapi och personlig utveckling. En utgångspunkt för den terapeutiska diskursen är att blivande lärare behöver finna trygghet i sig själva för att kunna arbeta i förskolans eller skolans verksamhet, varvid detta antagande resulterar i att verksamheten i lärarutbildningen styrs mot att hjälpa studenterna att våga ta plats och att växa som människor (Lindgren & Ericsson, 2013). Den terapeutiska diskursen och omsorgsdiskursen har därmed mycket gemensamt. I olika försök att reducera de rädslor som studenterna antas ha, eller själva uttrycker, inför deltagande i musikaktiviteter används en retorik i de studerade praktikerna där i huvudsak uppmuntrande och stödjande kommentarer uttrycks medan kritiska eller ifrågasättande kommentarer tystas. Utifrån en retorik som innefattar antagandet att de blivande lärarnas självförtroende behöver stärkas får den terapeutiska omsorgsdiskursen stort utrymme i de studerade praktikerna, genom lärarnas försök att få studenterna att våga uttrycka sig i musik och därigenom nå en högre grad

av personlig utveckling. Den terapeutiska omsorgsdiskursen påminner om retoriken i olika läroplaner för grundskolan, inom vilka det genom åren har betonats att det lustfyllda skapandet i musik förväntas bidra till elevernas personlighetsutveckling. De personlighetsutvecklande aspekterna i samband med musik var tydligt framskrivna i grundskolans läroplaner från 1960-talet till 1990-talet (Lgr-62, 1962, s. 293; Lgr 80, 1980, s. 26), medan personlighetsbegreppet dock var helt borttaget i Lpfö 98. Återigen framträder en bild av hur diskurser kommer och går i styrdokument för barnomsorg och skola, som ett resultat av olika utbildningspolitiska reformeringar. Det faktum att lärarstudenter vid alla lärosäten i studien ger ett osäkert intryck just i samband med genomförandet av musikaliska aktiviteter, inbjuder i de studerade praktikerna till ett bibehållande av en terapeutisk omsorgsdiskurs. Detta skulle dels kunna ha sin grund i att musikaliska aktiviteter är en färdighet som uppenbarligen är relaterad till prestation i studien, dels att musikutövande inte alltid omtalas som en utvecklingsbar färdighet, utan som en färdighet som är given enbart vissa individer.

En konklusion av detta första avsnitt i diskussionen är att musikverksamheten i de studerade praktikerna legitimeras utifrån devisen *musikverksamhet som omsorgsladdad övningsverksamhet*, inom vilken studenterna i en omsorgsladdad miljö erbjuds möjlighet att öva upp och stärka sitt musikaliska självförtroende inom ramen för en outtalad tystnadskultur som får en skyddande funktion för osäkra studenter eller för studenter som signalerar ett bristande självförtroende. Hur bemöts då dilemmat med studenternas vacklande självförtroende retoriskt i de studerade praktikerna? Den osäkerhet och det bristande självförtroende som studenterna signalerar i studien diskuteras visserligen i materialet men vad det har för betydelse för den blivande yrkesprofessionen och för barnen i förskolan och skolan problematiseras inte. Här kan vi jämföra med ovan nämnda forskning som relaterar till liknande problematik med studenters bristande tilltro till sin egen förmåga att undervisa i musik (Hallam m.fl., 2009; Baldwin & Beauchamp, 2014; Collins, 2014, 2016; Biasutti m.fl., 2015). Några av dessa studier visar på alternativa sätt att bemöta studenter med bristande tilltro till sina förmågor. De strategier som omnämns i dessa studier är att erbjuda kompetensutveckling genom exempelvis skraddarsydda kursplaner och undervisningsmetoder

innefattande både kunskap om forskning och praktiska musikaktiviteter. Dessa strategier har enligt flera studier visat sig resultera i ett ökat självförtroende hos studenterna (Collins, 2014; Biasutti m.fl., 2015). En intressant frågeställning är huruvida tystnadskulturens skyddande strategi också kan resultera i att studenterna får en ökad tilltro till sina förmågor eller om den är kontraproduktiv. Det faktum att de blivande förskollärarna och lärarna förväntas genomföra musikaliska aktiviteter trots ett vacklande självförtroende i musik och trots bristande hantverkskunskaper, skapar en grogrund för en explicit omsorgsdiskurs i studien. Denna diskurs som är så framträdande i den omsorgsladdade undervisningspraktiken i studien krockar dessutom många gånger med den vetenskapliga diskursen och med de förväntningar som ligger implicit inbäddade i en förskolläraryrke- och lärarutbildning som vilar på vetenskaplig grund i en akademisk miljö. Här skapas även en grogrund för nya dilemman som inte på samma sätt har varit synliga i de tidiga seminarierna eller lärarutbildningarna. 1930-, 1940- och 1950-talens sekulariseringsprocesser och diskursiva förskjutning från en kyrklig diskurs i barnomsorg och skola till en mer sekulär och vetenskaplig diskurs som framträdde med tydlighet när förskolläraryrket år 2001 uppgick som en del i lärarutbildningen vid universitet eller högskolan, innebar även en växande retorik kring betydelsen av kritisk granskning och argumentation. Dock pekar resultatet i denna studie på dilemmat kring att framföra konstruktiv kritik till studenter som signalerar en stark osäkerhet eller till studenter som ger uttryck för ett vacklande självförtroende i musik. Frågan inställer sig huruvida det är möjligt för en osäker blivande lärare med ett bristande självförtroende att utforma kvalitativa musikaktiviteter i trygga miljöer för barn i förskola och skola, eller om detta är en problematisk kombination.

7.2 EN VÄLVILLIG EXAMINATIONS PRAKTIK OCH EN KOMPENSATORISK BEDÖMNINGSKULTUR

Det andra som jag kan konstatera på en övergripande nivå är att resultatet också genomsyras av en slags välvilja, närbesläktad med omsorgen. Denna välvilja kan beskrivas som en del i den välvillighetsdiskurs som också framträder hos aktörerna vid alla observerade lärosäten i denna studie.

Välvillighetsdiskursen framträder i resultatet i synnerhet i samband med examinationssituationer och redovisningssituationer varvid den får en styrande funktion även för bedömningen av studenternas kunskaper och färdigheter under examinationerna. Med hjälp av denna välvillighet kan återigen risken för att exponera de musicerande studenternas känsliga områden eventuellt minskas, i detta sammanhang ett område som kan beskrivas som studenternas bristande självförtroende inför själva redovisningssituationerna men också inför musikutövandet under dessa redovisningar.

Hur kan man då förstå att denna välvillighetsdiskurs framträder i studien? Kan också det förstås utifrån kopplingar till tidigare diskurser från barnomsorg, förskola och skola? Jag vill hävda att även lärarutbildningens välvillighetsdiskurs bär historiska rötter, exempelvis från folkskolans undervisningspraktik i sång i början av 1900-talet. Då tilläts barnen att delta i den gemensamma sången enbart om de innehade en viss nivå av musikalisk färdighet, varvid en skiljelinje framträdde mellan barn som i undervisningsplanen beskrevs ha "bristande gehör" och barn som beskrevs ha "musikaliskt gehör" (Undervisningsplan, 1919, s. 124). Frågan är om det skapade en begynnande välvillighet redan hos de lärare som förväntades undersöka huruvida barnets gehör hade utvecklats så att det kunde få sjunga tillsammans med sina klasskamrater? En tolkning är därmed att uppfattningen om barn med antingen bristande eller musikaliskt gehör, kan vara en orsak till att välvillighetsdiskursen växte fram i samband med lärarnas uppdrag att bedöma barnens gehör i början av 1900-talet. Måhända kan även individualiseringsprocessen i musik som under 1950-talet bottnade i att elevernas begåvning ansågs variera, också vara en orsak till en tilltagande välvillighetsdiskurs hos lärarna, Kungl. Maj:ts kungörelse den 4 juni 1954, nr 570 sid 18, 22, i U-55, (Undervisningsplan, U-55, 1955). Närliggande tolkningar är att orsaken till framväxandet av den välvillighetsdiskurs som så tydligt visar sig i lärarutbildningen även kan härledas till det tidiga 1900-talets syn på att möjligheten att utveckla musikaliska förmågor skulle vara förknippad med en medfödd begåvning eller ett medfött musikaliskt gehör, och vidare i 1950-talets diskursiva förskjutning från sångämnet till musikämnet med påföljden att lärarna behövde betygssätta barns kunskaper och färdigheter i musik?

Tendensen att i undervisningssituationer inte nämna studenternas utvecklingsbara områden utan att istället nämna andra fungerande områden, känns även igen i examinationssituationerna och skulle också i detta fall kunna tolkas som en del av en implicit rådande och överseende bedömningskultur vid de praktiker som har studerats. Den välvillighetsdiskurs som framträder i studien i samband med bedömning av studenternas musikaliska kunskaper och färdigheter kan jämföras med den kompensatoriska diskursen från 1955 års undervisningsplan, där svaghet i vissa musikaliska moment kunde kompenseras av styrkor i andra moment. Med hjälp av detta kompenstationstänkande kunde eleven erhålla ett godkänt betyg i musik (Undervisningsplan, U-55, 1955). Ett liknande kompenstationstänkande framträder även i denna studie genom att lärarstudenternas bristande kunskaper och färdigheter i musikhantverket inte påpekas under examinationerna, utan förefaller kunna kompenseras av exempelvis studenternas mod eller inspirationsförmåga under redovisningarna. I studien framträder även situationer där några studenters färdigheter i gitarrspel kan kompensera för andras bristande färdigheter genom att examinationerna beskrivs som gemensamma aktiviteter där läraren inte kommer att bedöma exempelvis de enskilda studenternas gitarrspel i och med att examinationerna i gitarr genomförs i grupp. Välvillighetsdiskursen skulle även kunna relateras till retoriken i Undervisningsplanen gällande individualiseringen som en självklarhet i musik, med utgångspunkt i att elevernas begåvning i musik ansågs variera, Kungl. Maj:ts kungörelse den 4 juni 1954, nr 570 sid 17, i U-55, (Undervisningsplan, U-55, 1955). Även denna retorik känns igen från denna studie där studenternas mod återigen blir en kompensterande faktor för att studenterna brister i musikhantverket.

Genom att lärarna inte nämner studenternas utvecklingsbara områden under examinationerna, utan låter den muntliga bedömningen innehållsmässigt handla om hur roligt det är att musicera under examinationerna, hur modiga studenterna var som vågade försöka eller vågade misslyckas, eller hur fin gemenskap studenterna uppvisar genom deras stöttning av varandra under examinationen, så styrs diskussionen till andra områden än de utvecklingsbara aspekterna. Därmed kan även denna tendens tolkas i ljuset av den teknik för styrning som framträder i studien av Ericsson och Lindgren (2010) och som beskrivs som styrning

genom ignorering. I en dylik bedömningsituation som beskrivs ovan, ignorerar lärarna de utvecklingsbara aspekterna som har med studenternas bristande hantverkskunskaper eller misstag gällande deras musikaliska färdigheter att göra, för att istället styra diskussionen till att handla om de känslomässiga aspekterna av examinationen. Här syns tydliga historiska rötter i den positivt laddade känslodiskursen i samband med musikutövande som på olika sätt har skrivits fram i handböcker och i läroplaner, allt från beskrivningen av att lärarinnorna vid småbarnsskolorna skulle ha ett glatt sinnelag (Forsell, 1841; Morgenstern, 1861), via den positivt laddade retoriken i samband med musik i förskolans Pedagogiska program (Socialstyrelsen, 1987, s. 34) till de positivt känsloladdade begrepp i samband med musikutövning som skrevs fram i läroplanerna under 1960- och 1990-talen (Läroplan för grundskolan, Lgr-62, 1962, s. 298; Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo-94, 1994).

Den positivt laddade och kompensatoriska bedömningskultur som framträder i studien skulle å ena sidan kunna tolkas som en förskjutning från en bedömningskultur inom vilken kvalitetsbegreppet var en central faktor, till en bedömningskultur inom vilken istället välvilligheten är central. Å andra sidan skulle den välvilliga och kompensatoriska bedömningskulturen på ett liknande sätt som tystnadskulturen, kunna tolkas som en dold och outtalad institutionell kultur (Jørgensen, 2009; Kingsbury, 1988) med en dold läroplan (Broady, 1981/1995), en bedömningskultur inom vilken det viktigaste är att inte offentligt lyfta studenternas känsliga områden utan att retoriskt framhålla hur modiga studenterna är.

När studenterna uttrycker oro eller osäkerhet inför en examination framträder både omsorgen och välvilligheten hos lärarna och studiekamraterna varvid examinationen framställs som en gemytlig tillställning. Kan då välvillighetsdiskursen också beskrivas på fler sätt utifrån teorier kring styrningsmekanismer eller kvalitetskriterier? En förutsättning för ökad kvalitet i utbildning är, enligt Baneviciute och Kudinoviene (2015), att det i utbildningen finns kompetenta lärare som besitter både goda ämneskunskaper och pedagogisk skicklighet. Frågan är dock hur dessa kvalitetskriterier för ökad kvalitet i utbildning kan uppfyllas i en undervisningspraktik där bristande musikaliska ämneskunskaper kan ses som kvalitativa pedagogiska verktyg.

Här känns diskussionen igen från de studerade praktikerna kring huruvida lärarstudenten positionerar sig eller positioneras som en hantverksskicklig lärare varvid de musikaliska ämneskunskaperna är överordnade, eller som en pedagogisk lärare varvid didaktisk skicklighet är överordnad. Här kan även kopplingar göras med Collins (2016) beskrivning av de förväntningar på lärarutbildare i lärarutbildningen med inriktning mot yngre åldrar som upplevdes svåra att leva upp till i de estiska ämnena: förväntningarna på att de ska kunna undervisa i estetiska ämnen med samma kvalitet som ämneslärare i samma ämnen, trots lärarstudenternas frånvaro av förkunskaper i estetiska ämnen och trots att lärarstudenterna erbjuds för lite tid under sin utbildning för att hinna med att utvecklas i estetiska ämnen. Problematiken med tidsbrist vad gäller estetiska ämnen känns också igen från en mängd internationell forskning som belyst tidsmässiga och innehållsmässiga reduceringar i olika utbildningssammanhang (Abril & Gault, 2006, 2008; Beveridge, 2010, s. 4; Gerber & Gerrity, 2007, s. 17; Gerrity, 2009, s. 88; Pederson, 2007; Persellin, 2007) även om det också finns senare studier som pekar mot en viss ökning av tidsmässiga resurser för estetiska ämnen i grundskolan (Gara m.fl., 2018; Lorenzino, 2011).

Välvillighetsdiskursen som en del i en kompensatorisk bedömningskultur eller vice versa skulle även kunna tolkas som en del i den kvalitetsdiskurs där estetisk verksamhet legitimeras via en relativisering av kriterier för kvalitet och får en styrande funktion i verksamheten i enlighet med resultatet i studien av Lindgren och Ericsson (2013). I diskursen kring kvalitetsbegreppets relativisering karaktäriseras kvalitetsbegreppet utifrån utgångspunkten att kvalitet kan förstås som något subjektivt och relativt, vilket blir synligt även i resultatet i föreliggande studie där bedömning av studenternas kunskaper och färdigheter grundas i det relativa kvalitetsbegreppet. Diskussioner kring kvalitetsbegreppet i musik finns även att återfinna i exempelvis 1947 års musikutredning (SOU 1954:2) där musikämnet problematiseras i relation till den brist på antagningskrav på förkunskaper i musik som gällde för de blivande småskol- och folkskollärarna vid antagningen, eller till den diskussion som 1960-års lärarutbildningssakkunniga (SOU 1965:25; SOU 1965:29) initierade när de förordade inträdesprov i musik för lärarutbildningen, dock utan att förslaget gick igenom.

Tystnads- och bedömningskulturens uppkomst och omsorgs- och välvillighetsdiskursens framväxt skulle även kunna förklaras utifrån några av de kontextuella faktorer som verkar styrande i lärarutbildningen. Ett dilemma som lärarna ställs inför är att oavsett om den estetiska kursverksamheten tidsmässigt eller innehållsmässigt reduceras i utbildningen eller inte, är det ständiga kravet på genomströmning i kurserna allestädes närvarande. För att inte de estetiska kurserna ska utsättas för tidsmässiga eller innehållsmässiga reduceringar i framtiden behöver genomströmningen i kurserna vara så god att dessa kurser fortsättningsvis anses vara ekonomiskt bärbara att driva. Studenterna behöver därmed examineras med godkända resultat i kurserna med musikinnehåll för dessa kursers fortlevnad, vilket kan vara en grogrund för en bibehållen välvillighetsdiskurs. Det senmoderna samhällets ökade studentinflytande med dess olika utvärderingsmöjligheter och rankingssystem (Ericsson & Lindgren, 2010; Giddens, 1991) innebär även att studenterna ibland ges stort inflytande över examinationssituationerna. Detta kan, i kombination med att lärarens auktoritet i vissa av dessa situationer därmed reduceras, också vara en bidragande orsak till uppkomsten av omsorgs- och välvillighetsdiskursen.

En konklusion av detta andra avsnitt i diskussionen är att musikverksamheten i de studerande praktikerna legitimeras utifrån devisen *musikverksamhet som välvillig uppvisningsverksamhet*, inom vilken studenterna i mötet med välvilliga lärare och studiekamrater erbjuds möjlighet att visa upp sina musikaliska hantverkskunskaper och färdigheter under examinationer som inramas av en underförstådd bedömningskultur som får en skyddande funktion för studenter med bristande ämneskunskaper. Hur bemöts då dilemmat med studenternas bristande hantverkskunskaper retoriskt i de studerade praktikerna? Den tystnadskultur som omnämns ovan resulterar under ett flertal av examinationerna i att lärarna inte nämner de utvecklingsbara aspekterna såsom studenternas bristande musikaliska färdigheter, utan istället belyser andra aspekter såsom exempelvis studenternas pedagogiska kvaliteter. I de fall då lärarna ändå påpekar studenternas bristande ämneskunskaper eller det som kan betraktas som musikaliska misstag, sker det ofta i samband med att lärarutbildarna lyfter sina egna misstag eller brister vad gäller musikaliskt utövande. Att våga visa sina bristande ämneskunskaper

betraktas som något positivt och inryms i en retorik som gör gällande att om lärarutbildarna vågar göra misstag så vågar studenterna göra det också, på samma sätt som om de blivande lärarna vågar göra misstag så vågar barnen göra det också. Det som dock inte lyfts är de kontrasterande aspekterna i att studenterna förväntas öva för att utvecklas i sitt musikaliska kunnande, samtidigt som musikaliska misstag och bristande färdigheter artikuleras som något positivt som kan ge pedagogiska vinster. Vad som kan betraktas som kvalitet specificeras inte nämnvärt i någon av de studerade praktikerna, mer än att kvalitet i denna diskurs artikuleras som något subjektivt, föränderligt och relativt. I en sådan retorik där bristande hantverksskunkaper lyfts som pedagogiska kvaliteter och där lärarstudenternas pedagogiska kvaliteter artikuleras som viktigare för studenternas kommande profession än deras musikaliska färdigheter, blir välvillighetsdiskursen framträdande och nödvändig för att lärarutbildarna ska kunna legitimera genomförandet av examinationer med enbart deltagande som kvalitetskriterium. Vad bristande ämneskunskaper har för betydelse för den blivande yrkesprofessionen och för barnen i förskolan och skolan problematiseras dock inte i de studerade praktikerna. Inte heller diskuteras examinationer i musik där enbart deltagande blir kriteriet för ett godkänt resultat istället för redogörelser för de kunskaper och färdigheter som studenterna tillgodogjort sig i utbildningen. Den fråga som väcks här är huruvida det är möjligt för en lärarutbildare att utforma rättssäkra examinationer och kvalitativa bedömningar i lärarutbildningens estetiska verksamhet när bristande ämneskunskaper artikuleras som pedagogisk kompetens i en diskurs där kvalitetsbegreppet karaktäriseras av relativism och subjektivitet (Lindgren & Ericsson, 2013) eller om också detta är en problematisk kombination.

Något som också är av intresse att betona är att teoretiska perspektiv hämtade från forskning inte tas upp i undervisningspraktikerna vilket skulle kunna betraktas som anmärkningsvärt i en lärarutbildning. I denna avhandling finns också en del frågor som inte problematiseras vid besöken i dessa lärosäten (därmed inte sagt att dessa frågor aldrig diskuteras i kurserna). Aspekter av tidigare forskning som omnämns i forskningskapitlet men som *inte* är synliga i de undervisningspraktiker som har studerats i denna studie är exempelvis diskurser och teorier kring kultur i skolan och kring estetikbegreppet (Lindgren, 2006; Lindström,

2012; Marner & Örtegren, 2003; Saar, 2005; Thavenius, 2002, 2003, 2005; Thorgersen, 2007). Teorier kring kultur i skolan eller kring estetikbegreppet diskuteras inte i de studerade praktikerna. I resultatet omnämns exempelvis frågan kring huruvida musik kan användas som mål eller medel vilket har diskuterats i olika sammanhang ända sedan den första undervisningsplanen för folkskolan (Undervisningsplan för rikets folkskolor, U-55, 1955) och vidare genom både policydokument och tidigare forskning, (Ehrlin, 2012; Eisner, 2002; Elsner, 1999, 2000; Ericsson & Lindgren, 2007; Marner & Örtegren, 2003; Pramling Samuelsson m.fl., 2008; Socialstyrelsen, 1990) och frågan kring huruvida musiken kan betraktas som process eller produkt (Ericsson & Lindgren, 2007; Pramling Samuelsson m.fl., 2008, s. 20–21) men denna forskning lyfts inte i lärarutbildningspraktikerna utan omnämns mer i förbifarten som ett konstaterande. Inte heller problematiseras vare sig estetikbegreppet eller musikbegreppet i de studerade praktikerna.

Resultatet i denna avhandling och ovanstående diskussion kan slutligen relateras till några av de två senaste lärarutbildningsreformernas formulerade krav på kvalitet, vilka beskrevs i bakgrundskapet. De legitimeringsgrunder för lärarutbildningsreformen som genomfördes 2001 (Prop. 1999/2000:135) var det föränderliga kunskapsamhället, vilket krävde allt högre grad av kunskaper och kompetens hos samhällsmedborgarna, förändringarna i såväl förskola som skola och vuxenutbildning som innebar ökade krav på kvalitet, samt det förändrade läraruppdraget varvid lärarna förväntades ansvara för att utveckla sina kompetenser eftersom det ställdes högre krav på kvalitet i lärarutbildningen. Utgångspunkterna för lärarutbildningsreformen som genomfördes 2011 (Prop. 2009/10:89) var elevers bristande måluppfyllelse vilket leder till att lärarna behöver ansvara för att utveckla sina kompetenser; det föränderliga samhället vilket innebar ökade krav på kvalitet i utbildning; samt de innehållsmässiga och strukturella kvalitetsbrister i lärarutbildningen, som innebar att det krävdes en förnyelse av lärarutbildningen för att regeringen ska kunna garantera att den håller hög kvalitet. Dessa lärarutbildningsreformer talar alltså båda om ett föränderligt samhälle och det förändrade läraruppdraget, samt ökade krav på kompetens och kvalitet i både förskola, skola och lärarutbildning. I dessa reformer ges dock paradoxala direktiv gällande den estetiska verksamhetens plats

i lärarutbildningen där estetisk verksamhet är en del av det allmänna utbildningsområdet för alla lärarstudenter i den föregående reformen men är borttagen i den utbildningsvetenskapliga kärnan i den senaste reformen. En fråga som väcks är hur vi då kan förstå den estetiska verksamhetens kvalitetsbegrepp dels med utgångspunkt i den historiska framväxten av barnomsorg, skola och lärarutbildning, dels relaterat till den tidigare forskning som beskrivits och diskuterats, samt slutligen i ljuset av den omsorgsdiskurs och välvillighetsdiskurs som är så framträdande i studien? Hur kan vi leva upp till de krav på ökad kvalitet på många områden som skrivs fram som utgångspunkt för den senaste lärarutbildningsreformen i ljuset av resultatet i denna studie? I inledningen till avhandlingen framhöll jag att det som händer i skola och förskola har bäring på lärarutbildningens verksamhet och vice versa, samt att det finns täta kopplingar mellan samhälle, lärarutbildning, skola och förskola och de diskursiva förskjutningar och spänningsfält som inryms i dem. De konsekvenser som de utbildningspolitiska besluten gällande den senaste lärarutbildningsreformen får för lärarna och studenterna i lärarutbildningarna och för barnen i förskolorna och skolorna har vi kanske ännu inte fullt ut sett verkningarna av, men är icke desto mindre nödvändiga att undersöka i vidare forskning.

7.3 STUDIEN I BACKSPEGELN

Vid en reflekterande tillbakablick på studien ser jag några aspekter som jag vill diskutera. Det jag vill lyfta fram som en av studiens främsta styrkor är dess breda empiriska resultat, det vill säga ett resultat som förhoppningsvis kan bidra till viktiga diskussioner om utvecklingsfrågor och kunskapslyft i lärarutbildningspraktiken inom ett flertal pedagogiska och utvecklingsvetenskapliga områden, inte enbart de musikpedagogiska. Några exempel på sådana resultatområden är de diskurser som framträdde, vilka inte enbart rörde musikpedagogiska områden, utan kan betraktas som mer allmängiltiga eftersom dessa diskurser rörde även allmäntdidaktiska aspekter i grupparbetsituationer eller examinationer i lärarutbildningen. De metodologiska redskapen som diskurspsykologin erbjuder (Parker, 2002; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987) visade sig också vara väl lämpade för identifiering,

analys och problematisering av diskurser, konstruktioner och dilemman i materialet, vilket har producerats både genom observation med filmkamera och genom fältanteckningar. Arbetet med avhandlingsstudien har med hjälp av dessa diskurspsykologiska analysredskap gett mig ett flertal nya insikter, både om diskurser som produceras, om konstruktioner av lärarutbildningens undervisningspraktik i musik och om dilemman i dessa undervisningspraktiker, vilka jag inte förväntade mig när jag påbörjade arbetet med avhandlingsstudien.

Observationsstudiens format med tre olika deltagande lärosäten från olika delar av Sverige, där dataproduktionen har skett med 91 lärarstudenter fördelade på fem helklasser och 26 grupper, vid olika tidpunkter i lärarutbildningar från både den tidigare och den senare lärarutbildningsreformen, samt i olika kurser i både förskolläro- och lärarutbildningen med inriktning mot yngre åldrar, har också bidragit till en större bredd i de diskurser och konstruktioner som har framträtt. Det har även varit intressant att se att de diskurser som har framträtt i studien, visade sig framträda vid alla tre lärosäten, i både förskolläro- och lärarutbildningen. I jämförelse med andra kvalitativa, musikpedagogiska och utbildningsvetenskapliga studier som har gjorts i lärarutbildningens undervisningspraktiker i musik med inriktning mot yngre åldrar, så har jag inte funnit någon studie där undervisningspraktiker i musik i lärarutbildningen har observerats, vilket innebär att denna studie förhoppningsvis kan bli ett viktigt bidrag till pedagogiska och utbildningsvetenskapliga samtal om progression gällande kvalitet i lärarutbildningen. Ytterligare en styrka, som jag ser det, är att avhandlingen erbjuder en bredare förståelse av dess resultat genom att det kan läsas i ljuset av en fördjupad historisk tillbakablick på och analys av de diskursiva förskjutningar som har skett i framväxten av svensk barnomsorg, skola och lärarutbildning från 1830-talet fram till dags dato, samt som ett resultat av olika utbildningspolitiska reformeringar som har skett genom åren. Denna inramning av studiens resultat främjar också kombinationen av den valda mikroorienterade analysmetoden och den analys som har gjorts av både tidigare och nutida diskurser i ett vidare samhälleligt perspektiv. Jag vill mena att studiens design utifrån denna inramning och utifrån de diskurspsykologiska analysverktyg som valdes för analys av materialet, bidrar till att avhandlingens resultat kan betraktas både ur ett mikroperspektiv och ur ett större, samhälleligt perspektiv.

Några av de studentgrupper som observerades vid ett lärosäte valde att under vissa lektionspass arbeta hemifrån istället för i de avsedda klassrummen inom lärosätet. Detta var något som lärarutbildaren, under introduktionen till den första lektionen, uttryckte som något som var tillåtet och i vissa fall nödvändigt. Att så skedde vid några tillfällen var dock synd ur forskningssynpunkt med tanke på att datamaterialet hade kunnat bli ännu rikare om jag tidsmässigt hade haft ännu mer inspelat filmmaterial att utgå från i analysarbetet. Ytterligare något värt att notera i efterhand är att jag fortsättningsvis alltid ska medta en extra filmkamera vid observation. Den filmkamera som köptes in specifikt för genomförandet av denna studie, hade en funktion i sig som gjorde att den då och då stängde av sig på grund av risk för överhettning. Det innebar att jag de gånger som kameran stängde av sig, istället kunde använda mig av den rörliga kameran som jag också hade medtagit till varje observationstillfälle. Att jag vid de tillfällena konstant fick använda mig av den rörliga kameran medförde visserligen att möjligheten att samtidigt göra fältanteckningar begränsades, då det av förklarliga skäl var svårt att hålla i en rörlig filmkamera och samtidigt anteckna, men att jag medtog en extra filmkamera för rörliga bilder gjorde att jag ändå kunde genomföra mina observationer.

Studiens design och forskningsmetod har i kombination med min egen förståelse från lärarutbildningspraktiken, förskolepraktiken och skolpraktiken, vissa ytterligare implikationer som jag slutligen vill reflektera över. Min erfarenhet är att det inom utbildningsvetenskapliga forskningssammanhang ofta talas om vikten av praxisnära forskning, om vikten av att överbrygga eventuella klyftor mellan lärare och forskare eller mellan skola och universitet. Jag menar att den utbildningsvetenskapliga och praxisnära forskningen är ett viktigt medel i denna överbyggande process, då ett av målen med den utbildningsvetenskapliga forskningen just är att ge en analytisk förståelse för praxisnära undervisningssammanhang. Genom att jag i egenskap av lärare och lärarutbildare tog med mig mina erfarenheter från den skolrelaterade kontexten in i forskarutbildningen, kunde en överbyggning ske mellan den pedagogiska skolkontexten och det akademiska forskningssammanhanget. Det faktum att jag som forskare i lärarutbildningskontexten även har en mångårig erfarenhet som lärare och lärarutbildare kan ses ur flera synvinklar.

Analysen av det producerade datamaterialet medförde en tolkningsprocess där jag möjligen på grund av min förförståelse snabbare kunde se diskurser och dilemman i de studerade praktikerna. Samtidigt behövde jag under hela processen förhålla mig kritisk och reflexiv för att i möjligaste mån undvika att bli normativ genom min förförståelse. Jag menar dock att ingen forskare som genomför en kvalitativ praxisnära forskning genom observation, kan göra anspråk på objektivitet. Bara det faktum att jag befann mig i klassrummet med filmkamera och anteckningsblock medförde givetvis att det kanske skedde andra saker i klassrummet än om jag inte hade befunnit mig där. Det kanske även medförde att aktörerna vid vissa tillfällen förändrade eller tillrättalade sina beteenden. Min ambition var dock att så långt det var möjligt, med hjälp av teori, metod, metodologi och analysverktyg förhålla mig reflexiv och kritisk genom hela forskningsprocessen för att kunna ge mitt bidrag till det utbildningsvetenskapliga, estetiska och musikpedagogiska forskningsfältet. Denna empiriska och diskursanalytiska studie av diskurser, konstruktioner och dilemman i lärarutbildningens undervisningspraktiker i musik är mig veterligt den första studie där dessa praktiker har observerats i svensk förskolläro- och lärarutbildning med inriktning mot yngre åldrar. Denna avhandling blir därmed mitt kunskapsbidrag till de ständigt pågående samtalen om lärarutbildningens kvalitetsprogression.

Epilog och fortsatt forskning

Sammanfattningsvis kan sägas att de dilemman som har lyfts och problematiserats i ljuset av historisk bakgrund, teori och tidigare forskning i denna studie är dels de dilemman som uppstår i relationen mellan undervisning, omsorgsdiskurs och tystnadskultur, och de dilemman som uppstår i relationen mellan examination, välvillighetsdiskurs och kompensatorisk bedömningskultur. Att undervisning och bedömning kämpar om utrymmet med omsorg och välvillighet kan i ett empatiskt perspektiv tolkas som en pedagogisk vinst i lärarutbildningen. En annan tolkning är att dessa diskursers kamp om utrymmet är kontraproduktiv eftersom diskursernas praktiska konsekvenser skapar dilemman som behöver hanteras i undervisningspraktikerna i musik, dilemman som även underbygger varandra och bidrar till en konstruktion av en undervisningspraktik i musik med ett till vissa delar reducerat musikpedagogiskt innehåll.

De diskurser som har framträtt i studien kan inte betraktas som oproblematiserbara eftersom de tenderar att reproduceras och överförs från lärarutbildare till lärarstudent och vidare från lärarstudent till elev i skolan eller till barn i förskolan. Det framträder en tydlig koppling mellan å ena sidan de politiska policydokument, diskursiva förskjutningar och utbildningsreformer som under decennier har varit styrande för framväxten av svensk förskola, skola och lärarutbildning, och å andra sidan konstruktionen av den musikpraktik som är en del av dessa

utbildningskontexter idag. Det föränderliga samhället var en av utgångspunkterna och legitimeringsgrunderna för en ny lärarutbildning i den senare propositionen (Prop. 2009/10:89). Här beskrevs hur samhället blivit alltmer mångfacetterat med ökade krav på kvalitet i utbildningsväsendet, ökade krav på lärares och förskollärares kompetenser samt ökade krav på lärarutbildningarna att möta upp detta kompetensbehov. I texten framgick även att det krävdes en förnyelse av lärarutbildningen för att regeringen skulle kunna garantera en hög kvalitet i lärarutbildningen. En fråga som väcks är hur vi kan förstå begrepp som kvalitet i förhållande till resultatet i denna avhandlingsstudie? En annan fråga som väcks gäller huruvida resultatet i denna studie tyder på att de ökade kraven på lärarutbildningarna har uppfyllts efter den senaste lärarutbildningsreformen och huruvida resultatet i denna avhandling pekar mot att den efterfrågade förnyelsen har genomförts i lärarutbildningen efter den senaste lärarutbildningsreformen?

Tidigare forskningsintressen i form av konstruktion av utbildning utifrån makt- och styrningsmekanismer och uppfattningar om utbildningen, samt lärarstudenters förberedelse för professionen och konstruktion av läraridentitet har på olika sätt bäring på den utbildningspolitiska styrningen av lärarutbildningen och på konstruktionen av densamma (ex. Krantz, 2009; Player-Koro, 2012). Omvänt så är en förhoppning att den utbildningspolitiska styrningen av lärarutbildningen och konstruktionen av densamma har bäring på utbildningsvetenskaplig forskning som i bästa fall utifrån kritisk granskning av utbildningsverksamhet får möjlighet att bidra med ett kunskapstillskott som kan utgöra underlag för samtal om kvalitets- och utvecklingsaspekter i olika utbildningskontexter. Därmed vill jag betona betydelsen av fortsatt forskning kring estetisk verksamhet i lärarutbildning, skola och förskola. En förhoppning är att denna avhandling på detta sätt kan få bli mitt bidrag till samtalet i det utbildningsvetenskapliga forskningsfältet och i den pedagogiska praktiken i lärarutbildningen, dels gällande den estiska verksamheten i allmänhet, dels gällande undervisningspraktiken i musik i synnerhet.

Trots att ett flertal av de diskurser som framträder i min avhandlingsstudie också kan kännas igen från den lärarutbildningsforskning som tidigare har genomförts i lärarutbildningens estetiska fält (Lindgren & Ericsson, 2013), menar jag att min avhandlingsstudie tillför ny kunskap

inom området, dels genom att min studie visar att de framträdande diskurserna, omsorg och välvilja, kännetecknar praktikerna i så hög grad som de visar sig göra i studien, dels genom att min studie visar att dessa diskurser går igen historiskt, upprepar sig och reproduceras i lärarutbildningen. Min studie visar också att den tidigare forskning som finns om det estetiska fältet och teorier utifrån musikpedagogiska och utbildningsvetenskapliga perspektiv, till stor del verkade vara osynliggjorda i lärarutbildningspraktiker i musik som jag besökte, trots att lärarutbildningen vilar på vetenskaplig grund. Att teoretiska och vetenskapliga perspektiv inte var en del av de undervisningspraktiker som jag studerade, behöver dock inte betyda att de inte fanns med i utbildningen. En gissning är att de ändå förekom i andra kursmoment som jag inte tog del av under mina besök. Givet det faktum att undervisningspraktiken i musik troligen innefattade ett flertal andra kursmoment än de som jag fick möjlighet att ta del av i studien, vill jag även betona att undervisningspraktiken ser annorlunda ut efter det senaste året som varit färgat av en världsomfattande pandemi. Digitala verktyg har fått ett större utrymme i undervisningen eftersom den i omgångar har genomförts på distans under det senaste året. Jag förmodar att en del av de nya digitala hjälpmedlen, exempelvis i form av nya appar, program och mjukvaror, kommer att användas även i fortsättningen, kanske på nya sätt.

I ljuset av avhandlingens resultat ställer jag mig slutligen den viktiga frågan hur musikpraktiken i lärarutbildningen kan utvecklas, utifrån de utbildningspolitiska och kontextuella förutsättningar som ges? Vad är möjligt att ta ställning till? Vad är möjligt att påverka? Vad är möjligt att förändra och vilka potentiella konsekvenser kan dessa förändringar i så fall få för undervisningspraktiken? Jag vill här nämna några potentiella utvecklingsområden som syftar till att användas som diskussionsunderlag för samtal kring utvecklingsaspekter i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik. I kategorin ”vi” inbegriper jag utöver mig själv alla aktörer och forskare inom förskola, skola och lärarutbildning, samt alla politiker och beslutsfattare gällande dessa utbildningskontexter.

Inledningsvis vill jag återknyta till avhandlingens inledning och ur ett kritiskt perspektiv reflektera över beskrivningen av musikens plats i estetisk verksamhet i svensk lärarutbildning. Jag nämnde att det numera kan betraktas som förgivettaget att musik ingår i en bred estetisk

kursverksamhet och sammankopplas med flera andra ämnen som benämns som estetiska. Så var även fallet i undervisningspraktiken vid de lärosäten som jag besökte. Något som kan betraktas som positivt är exempelvis att de estetiska ämnena kan befrukta varandra i ämnesöverskridande samarbeten och projekt, exempelvis vid studenternas praktiska och estetiska examinationer eller vid estetiska förskole- eller skolpedagogiska projekt som genomförs tillsammans med barnen ute i förskolor eller skolor. Att de estetiska ämnesområdena införlivas i gemensamma kurser istället för ämnesspecifika kurser innebär dock att det även finns aspekter som kan betraktas som problematiska. Många studenter vittnar om en tidspress i de estetiska kurserna, vilket resulterar i att de specifika ämneskunskaperna reduceras till några få kurstillfällen i hela utbildningen. Detta leder i sin tur till att studenterna ger uttryck för antingen en osäkerhet eller ett vacklande självförtroende vad gäller att genomföra aktiviteter med estetiska uttrycksformer tillsammans med barn. Eftersom den estetiska kursverksamheten ska hinna inrymma många moment på kort tid finns risk att studenterna inte hinner bli trygga i var sig den ena eller den andra uttrycksformen. Något som kan betraktas som problematiskt är därmed att varje specifikt ämnesområde såsom exempelvis musik, bild, dans, rytmik eller digitala uttrycksformer riskerar att kunskapsmässigt utarmas och reduceras i lärarutbildningen och att vi får lärare eller förskollärare som är utbildade i estetik, men som ändå inte under sin utbildning har införskaffat tillräckliga ämneskunskaper eller färdigheter för att kunna leda musik-, sång-, dans- eller bildaktiviteter tillsammans med barn.

Med utgångspunkt i ovanstående vill jag därmed lyfta denna organisatoriska aspekt som ett första utvecklingsområde och lyfta betydelsen av att vi ur ett kritiskt perspektiv diskuterar huruvida den estetiska kursverksamheten i lärarutbildningen ska fortsätta vara ett samlingsämne eller om den bör förändras till en kursverksamhet som är mer ämnesspecifik. Vad vinner vi och vad förlorar vi på den ena eller den andra organisationen av kursverksamhet innefattande estetiska uttrycksformer? Finns det ämnesspecifika aspekter som går förlorade i en sammanslagen kursverksamhet med alla estetiska uttrycksformer? Vad vinner vi på en sådan organisation? Finns det ämnesspecifika aspekter som går förlorade om vi istället delar upp de estetiska uttrycksformerna i ämnesspecifika kurser? Vad vinner vi på en sådan organisation? Det

finns givetvis ekonomiska ramar som vi behöver förhålla oss till, men frågan är om det är möjligt att inom de ramar som gäller ändå omforma kursverksamheten så att de ämnesspecifika kunskapsområdena åter får en högre status istället för en reducerad, utan att för den skull legitimera estetiska ämnesområden enbart utifrån deras potentiella förmåga att vara behjälpliga i andra ämnesområden?

Det som även har framträtt tydligt i avhandlingen, både i tidigare forskning och i det empiriska resultatet, är att vissa studenter ger uttryck för en upplevelse av diskrepans mellan teori och praktik i utbildningen och en brist på kunskap om hur de ska inkorporera de tillägnade teoretiska kunskaperna och de tillägnade praktiska färdigheterna tillsammans med barnen i förskolan och skolan när studenterna är färdigutbildade. Denna upplevda diskrepans förefaller även för en del av studenterna att resultera i ett bristande självförtroende inför att använda sig av estetiska uttrycksformer såsom exempelvis musik, i praktiken tillsammans med barn. Därför vill jag lyfta detta som ett andra utvecklingsområde och betona betydelsen av att vi ur ett kritiskt perspektiv diskuterar denna akademiska, pedagogiska och kontextuella aspekt: Hur kan vi överbrygga klyftorna mellan teori och praktik i lärarutbildningens undervisningspraktik i de estetiska uttrycksformerna, på ett sätt som gör att även studenterna upplever en fusion mellan teoretiska perspektiv och praktiska moment i utbildningen? Hur kan vi införliva vetenskapliga och teoretiska kunskapsområden gällande barns estetiska lärande och estetiska läroprocesser i en undervisningspraktik där teori och praktik går hand i hand? Dels behöver denna diskussion inbegripa relationen mellan HFU-kurser och VFU-kurser, det vill säga den högskoleförlagda utbildningen och den verksamhetsförlagda utbildningen i förskole- och skolpraktiken. Dels behöver diskussionen inbegripa relationen mellan studenternas teoretiska kunskap och förståelse och deras praktiska färdigheter i de estetiska uttrycksformerna. Trots att ansvariga aktörer i lärarutbildningen, skolan och förskolan har gjort ett gediget arbete för att väva samman teori och praktik för att utbildningen ska kunna vila på det som beskrivs som beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund, så visar forskning att lärarstudenter upplever en diskrepans mellan teori och praktik. Är det dags för studenterna att få ett större talutrymme gällande potentiella utvecklingsområden i lärarutbildningen? Vad kan

studenterna själva bidra med? Görs studenterna delaktiga i samtal kring utveckling, på ett sätt som gör att de även får ett reellt inflytande över utbildningen? Eller ges studenterna ett skenbart inflytande genom organisatoriska plattformar såsom exempelvis programråd, där studenterna kan lyfta frågor men ändå inte får ett reellt inflytande över potentiella förändringar i utbildningen? Är studenterna måhända till och med nedtystade och inordnade i en tystad diskurs?

Något som också framträdde med tydlighet under mina samtal med lärarutbildare och studenter vid mina besök vid de utvalda lärosätena i studien, var den underliggande frustration gällande undervisningspraktiken i musik som en stor del av aktörerna gav uttryck för. Denna frustration kunde för lärarnas del handla om exempelvis kontextuella dilemman, såsom å ena sidan behovet av att dela in studenterna i fler och mindre grupper men å andra sidan organisatoriska hinder vad gäller lokalfrågan. En annan frustration som en del av lärarna gav uttryck för var å ena sidan behovet av bättre lokaler som var mer lämpade för musikverksamhet, men å andra sidan ekonomiska hinder för ombyggnation eller inköp av instrument eller problem med att få chefer och rektorer att förstå dessa behov. Lärarnas frustration handlade dock till största delen om dilemmat med att å ena sidan vilja utveckla innehållet i undervisningspraktiken i musik i syfte att erbjuda studenterna kvalitativa förutsättningar för ett musikaliskt och didaktiskt lärande, men å andra sidan befinna sig i en undervisningskontext där många studenter hade bristande förkunskaper i musik. Frustrationen för studenternas del kunde handla om dilemmat mellan å ena sidan en önskan att utveckla sina kunskaper och färdigheter i musikhantverket eller i didaktiska färdigheter, men å andra sidan kämpa med en tidspress i kurserna, bristande förkunskaper i musik, problematiken under grupparbeten kring de varierande ambitionsnivåerna hos studiekamraterna, samt ett dåligt självförtroende inför att utöva musikhantverket eller inför att undervisa i musik.

Det tredje utvecklingsområdet jag vill lyfta är därför mer övergripande och innefattar en musikdidaktisk aspekt: betydelsen av att vi ur ett kritiskt perspektiv på allvar väcker frågan kring musikens roll i lärarutbildningen och kring vad musiken ska ha för innehåll, syfte, metod och inriktning i utbildningen. Vad vill vi med musik i lärarutbildningen och hur tänker vi att de blivande forskollärarna och lärarna

ska arbeta med musik i förskola och skola? Bör vi exempelvis ta bort musikundervisning helt och hållet för de studenter som uttrycker att de är rädda? En hel del av lektionsinnehållet som jag ser i lärarutbildningen känner jag igen från min egen skoltid. Finns det moment eller diskurser som reproduceras, som idag kan anses vara förlegade? Varför förefaller exempelvis stränginstrument som gitarr ha en högre status i lärarutbildningens musikundervisning än mandolin? Varför verkar slaginstrument som djembetrummor och claves ha en högre status än en cajón eller en gong? Behövs det måhända ett helt annat innehåll i musiken, eller andra arbetsmetoder som passar bättre in i dagens samhälle? Finns det ett annat innehåll och andra metoder som nutida barn och elever i förskola och skola kan ta till sig? Finns det nya möjligheter inom exempelvis digitala verktyg som vi kan använda tillsammans med barnen? Eller är det så att de digitala verktygen har en lägre status än ”riktiga” instrument i vissa utbildningskontexter? Många av studenterna lever i en generation som inte har egna erfarenheter av ett flertal av de ibland förgivettagna diskurserna i lärarutbildningens musikpraktik. Är det måhända lärarutbildare, skolledare eller politiker som håller fast vid gamla diskurser som borde bytas ut?

Resultatet i min avhandling har avtäckt ett antal diskurser som nu är synliggjorda. Frågan blir då också vad vi gör med denna kunskap? Frågan kanske behöver ställas om det är tid för nya diskurser att träda fram i den estetiska verksamhetens undervisningspraktik i musik, diskurser som kan få bli styrande för en konstruktiv och innovativ utbildningskontext i både lärarutbildning, skola och förskola med större kvalitet. Finns ett behov av omsorgsdiskursen och välvillighetsdiskursen, så att vi nu när de är synliggjorda kan befästa dess betydelse och nödvändighet för fortlevnaden av undervisningspraktiken i musik? Eller är dessa diskurser istället kontraproduktiva i lärarutbildningen? Är tystnadskulturen en nödvändig institutionskultur för att vi som lärarutbildare ska kunna välja vilka utvecklingsbara aspekter som ska lyftas och vilka som ska tystas i musikpraktikens undervisningskontext, eller är den kontraproduktiv? Är den kompensatoriska bedömningskulturen en nödvändig institutionskultur för att vi som lärarutbildare ska få ett större tolkningsutrymme gällande bedömningen av lärarstudenternas kunskaper och färdigheter, eller är den kontraproduktiv?

De tre utvecklingsområden som jag i denna epilog har föreslagit att vi kan lyfta till diskussion täcker givetvis inte alla områden i utbildningspraktiken, men de har en sak gemensamt- de är alla områden som vi behöver diskutera ur ett kritiskt perspektiv. Kritiskt tänkande är enligt min uppfattning en förutsättning för utveckling och innovation, vilket är orsaken till att det kritiska förhållningssättet behöver värnas i lärarutbildningens undervisningspraktik. Med ett kritiskt förhållningssätt kan vi även lyfta de rådande diskurserna i ett kritiskt perspektiv. Det kritiska området är även ett område som enligt min uppfattning kan fungera som en sammanfogande länk både mellan teori och praktik, och mellan vetenskap och pedagogik. Syftet med denna studie (att utifrån en kritisk granskning av undervisningspraktikerna i musik, identifiera och problematisera diskurser, dilemman och strategier i undervisningspraktiken i musik), skulle även bli ett undervisningsinnehåll i undervisningspraktiken i musik där studenterna kan involveras i ett fortgående kritiskt, innovativt och kvalitetsutvecklande samtal.

Med utgångspunkt i denna tanke vill jag framhålla betydelsen av fortsatt forskning om, i och för lärarutbildningens estetiska kursverksamhet i allmänhet och dess musikpraktik i synnerhet, med inriktning mot yngre åldrar i svensk förskolläro- och lärarutbildning. Det skulle därför vara både intressant och angeläget att utveckla forskningen inom detta forskningsområde genom att exempelvis genomföra en aktionsforskningsstudie, där forskare tillsammans med lärare och studenter, utifrån ett kritiskt perspektiv, identifierar och problematiserar lektionsinnehåll, metoder och diskurser, för att vidare i samråd pröva ett nytt och varierande lektionsinnehåll med nya innovativa metoder. Kanske skulle det kunna bli en arena för ett omprövande och överskridande av diskurser som en grund för nya diskurser att skapas? De lärare som jag har mött i studien är musklärare som är rikt musikaliskt kunniga och samtidigt lärarutbildare som värnar både om sina studenters professionsutveckling och om barnens möjlighet till ett utvecklande lärande. Jag menar att förskolans och skolans musikpraktik har en stor potential som arena för kreativitet, en arena där barnens kreativa utforskande och skapande i musik kan få komma till uttryck, samt att lärarutbildningens undervisningspraktik i musik har en betydande potential som arena för studenters kunskapsutveckling och för kvalitetsutveckling i

lärarutbildningen. Detta förutsätter dock att vi fortsätter att ständigt arbeta med kompetensutveckling i lärarutbildningen och att vi tar vara på den forskning som finns, så att vi utbildar förskollärare och lärare som har tillräckliga kunskaper och färdigheter samt ett tillräckligt självförtroende för att kunna skapa denna musikaliska och prövande arena för barnen. Här finns stor potential att genomföra en aktionsforskningsstudie med kvalitetshöjande syfte, vilket skulle kunna bli ett viktigt bidrag till att den ständigt föränderliga lärarutbildningen kan förnyas i ett samhälle med ständigt ökade krav på kvalitet. En dylik studie skulle i bästa fall även kunna bidra till att lärarstudenter får möjlighet att utveckla liknande analytiska färdigheter som studenterna led brist på i resultatet i de ovan nämnda studierna kring pedagogiska diskurser i förskollärary- och lärarutbildningen (Player-Koro & Sjöberg, 2018; Sjöberg, 2018).

Min övertygelse efter att ha genomfört denna studie är att det i lärarutbildning, skola och förskola finns förlegade diskurser i musikpraktiken som vi behöver lämna bakom oss. Jag är även övertygad om att det finns nya diskurser att tillgå, diskurser som skulle kunna erbjuda en större utvecklingspotential så att en mer experimenterande, utforskande, kreativ och inbjudande undervisningspraktik i musik med större kvalitet skulle kunna komma till stånd. Om det är tid för nya diskurser att träda fram blir följdfrågan hur en ny diskursiv vändning skulle kunna se ut. Kommer nästa lärarutbildningsreform åter att utgöra en diskursiv förskjutning mot en förnyad plats för den estetiska verksamhetens musikpraktik i lärarutbildning, skola och förskola? En gissning är att svaret på den frågan inte enbart har att göra med vilka politiska vindar som blåser, utan att svaret på frågan också har att göra med hur musik kommer att konstrueras i dessa utbildningskontexter i framtiden. Finns det tidsmässigt, resursmässigt och innehållsmässigt utrymme för en kvalitativ och innovativ undervisningspraktik i musik i lärarutbildning, skola och förskola som svarar upp mot ett ständigt föränderligt samhälle och mot ständigt ökande kvalitetskrav? Det är min förhoppning.

English Summary

CHAPTER I: AN INTRODUCTION TO MUSIC PRACTICE WITHIN AESTHETIC EDUCATION

The purpose of and the research questions in this dissertation were inspired by the varying emphasis given in the last few decades to music teaching practice in Swedish teacher education for younger ages based on different education policy decisions. These decisions have resulted in several reforms to teacher education. The changes these reforms caused in the education system can be described as discursive shifts that have a large impact on how the aesthetic subjects and music practice specifically are constructed in different education contexts. In my profession as a teacher educator and music teacher in schools and preschools, I have heard and read many discussions and arguments related to aesthetics and music. Based on my professional experience, the ideas behind education policy reforms and research on aesthetics, I argue that the music teaching practice within aesthetic subjects that are part of teacher education, primary and lower-secondary schools and preschools is a problematic area with several sources of tensions. These tensions lead to several dilemmas in these educational contexts, not least within teacher education.

Several tensions that make music teaching practice problematic originate in the discursive shifts in different education policy documents

and in their music teaching practices from the mid 19th century to the present. An overarching tension, whether to include music in Swedish childcare and schools, is about how much emphasis music should be given. Another source of tension is what focus is best for children: teaching or play. Other relevant tensions include music as a goal or a tool, process or product, tensions between practice and theoretical knowledge, aesthetic and theoretical subject, and between pedagogics and musical craft, i.e., the music teacher with pedagogical skills or the music teacher with musical skills. In conclusion, a picture of the music teacher education emerges as a problematic area with discourses that come and go. As interest in discourses in teacher education has increased, there has also been an increase in interest in how music practice has been designed within the aesthetic subjects. Several discourses and some of the above tensions are also evident in earlier teacher education research that uses interviews as their method (Lindgren & Ericsson, 2012, 2013). This led to my interest in problematising the field in more detail by observing teacher education practices to study if and how the identified tensions were expressed in teaching situations.

The empirical data were collected in the midst of another reform of the aesthetic subjects in Swedish teacher education (the 2011 reform). To explore the resulting dilemmas, the empirical data were collected both in the preceding and the later teacher education and a couple of years after the latest reform was implemented, i.e., 2013 and 2014. Interest was focused on the discourses that appeared meaningful in these contexts and at these times, on the dilemmas that became apparent and on how these were handled discursively.

The purpose of this study, based on a critical review of music teaching practices within teacher education for younger ages, is to identify and problematise the discourses that become evident. This is achieved using the following research questions:

Research questions

- 1 What discourses materialise in music teaching practices within teacher education for younger ages, how are they constructed and how are they legitimized?

- 2 How are music teaching practice constructed in these teaching education contexts, how is music made and how are student music knowledge and skills tested?
- 3 What dilemmas can be identified and what strategies are used to manage these?

CHAPTER 2: AN HISTORICAL OVERVIEW OF THE SWEDISH EDUCATION CONTEXT

Childcare, preschools and schools

Childcare in Sweden has gone through multiple organisational changes from the first infant schools, nurseries, and simple work schools created in the 19th century to today's preschool organisation. During the 19th century, a church discourse emerged with children singing psalms and hymns (Forsell, 1837, 1841; Morgenstern, 1861/1867). In 1896, the first Swedish kindergarten was established based on a German model and Froebel's early childhood education pedagogy. An aesthetic discourse was prominent with sensory experiences, nursery rhymes and singing games. In the 1930s and 1940s, religious aspects were de-emphasized while science was promoted. Singing was expanded to music with dancing (Gustavsson, 2000; Strandberg, 2007) and a discursive shift occurred from an emphasis on singing church music to an emphasis on musical education with secular aspects. Free-of-charge preschool, which was established for all 6-year-olds in 1975, included musical education (Swedish National Board of Health and Welfare 1975a, s. 80), but once preschools were given their own curriculum in Lpfö-98, emphasis on musical education was reduced (Curriculum for preschool, Lpfö-98, 1998, Swedish National Agency for Education). The 2018 revised curriculum has a teaching discourse while the church discourse was now eliminated (Curriculum for preschool, Lpfö-98, revised 2018, Swedish National Agency for Education). To conclude, a clear shift is seen from the 19th century's church discourse with emphasis on development and knowledge to a modern secular discourse with focus on learning and teaching.

In the primary and lower-secondary schools (*folkskola*) that developed during the 18th century, the church discourse dominated singing

lessons but in the 1870s, singing focused more on musical content (Normalplan, 1878). In 1919, infant school and primary and lower-secondary school were merged into a single school form characterised by a musical education discourse (Undervisningsplan, 1919). The children were allowed to participate in group singing only if they had attained a certain level of musical skill, and it was the teacher's responsibility to assess whether the children were allowed to participate or not (Undervisningsplan, 1919). An important discursive change emerged in the 1955 reform when singing as a subject was replaced with music. During the 1960s, personality development was emphasised (Curriculum for primary school, Lgr-62, 1962) and this discourse continues to be prominent both in schools and teacher education (Lindgren & Ericsson, 2013). In 1969, the curriculum was revised to now emphasise personality development through music, movement and other subjects (Curriculum for primary school, Lgr-69, 1969). A later curriculum (Curriculum for the compulsory school system, the preschool class and the after-school center, Lpo-94, 1994) emphasised play and emotional expression in connection with music, and a clear shift from a church discourse to a scientific discourse with emphasis on critical assessment, argumentation and problem solving occurred (Lpo-94, 1994). The next curriculum, Lgr-11, (Lgr-11, revised 2019) a scientific and critical discourse was clearly included in the guidelines while the concepts of play, culture and aesthetics were prominent both in the guidelines and in the syllabuses for music. In the 2017 edition, the importance of increased digitization was emphasised (Lgr-11, revised 2017), and the 2018 edition clearly tasked schools to promote equality and to work against gender norms. Based on the curriculum, this discourse can be called a gender norms discourse.

Teacher education

No formal education for childcare mistresses was required in the 19th century. The only criteria were that they were God-fearing, knowledgeable and had a good temperament (Forsell, 1841; Morgenstern, 1861). In the early 20th century, teaching colleges were established to train female teachers and in 1946 an education for preschool teachers was established, the preschool teaching college. A larger change occurred

with the 1977 higher education reform when preschool teacher education became part of the higher education system and was to have a scientific foundation. Since 2001, preschool teacher education is a specialisation in teacher education at universities and university colleges. In 1842, a teacher college for preschool teachers was organized (SFS 1842:19, Section 5). The college included instruction in four-part church singing, but there were no entrance requirements for music to attend the college. The 1946 school commission's report (SOU 1948:27) noted that music was the subject that was most deficient among the teacher college's instruction. Two reports on teacher education were published in 1965 (SOU 1965:25 and SOU 1965:29), where the experts recommended entrance exams in music but the proposal was rejected. A new programme syllabus for primary school teacher education (years 1–3) was published in 1978 and the higher education institutions were given greater leeway in designing their programmes, leading to the number of hours in music varying greatly between teacher education programmes. In the 1980s, teacher education was linked to the primary and lower-secondary school education, while music was a sub-module in shorter courses, which made progression in music more difficult.

In recent decades, Swedish teacher education has been the subject of several reforms and changes intended to lead to improvements. The teacher education reform prior to the most recent was implemented in 2001 and was based on the 1999 government bill (Bill 1999/2000:135). The bill listed the three main ideas for the proposed reforms within teacher education: a society in transition, the demand for quality and well-educated teachers, and the changed teaching assignment. These ideas were based on a description of the knowledge society's changes at three levels: changes in society, changes in the education system and changes in the teaching assignment. The latest teacher education reform was implemented in 2011 and was based on the 2009 government bill (Bill 2009/10:89). This bill proposed a new structure to teacher education, which led to dividing up the single teaching degree instituted by the previous teacher education reform into four different degrees. It also listed the three main ideas behind the proposed reform: lack of pupil goal attainment in primary and lower-secondary school, a society undergoing change, and the quality issues pointed out by various reviews of teacher education. Reform of teacher

education was presented as a necessity for the government to be able to guarantee high quality in the content and structure of teacher education.

After the 2001 teacher education reform, courses in fine and performing arts were included in the general disciplinary domain for all teacher students and the aesthetic forms of expression were emphasised as important for all teacher students to learn (Bill 1999/2000:135). Here, a shift toward an aesthetic perspective is seen in comparison to previous teacher education reforms that did not emphasize aesthetics as strongly in general pedagogical contexts. After the 2011 teacher education reform, aesthetic courses were no longer included in the joint part of the general disciplinary domain, which was instead described as having an educational sciences core (Bill 2009/10:89). The aesthetic subjects were thus de-emphasized in this teacher education reform compared to the previous reform.

CHAPTER 3: RESEARCH ON AESTHETIC SUBJECTS AND MUSIC PRACTICES IN TEACHER EDUCATION

Previous research on aesthetic subjects in Swedish teacher education has largely been in the form of research on subject teacher education or the general teacher education with the specialisation on older ages. Research in the general teacher education's music practices with specialisation on younger ages, however, has seen less research and appears to be a research field still in need of additional problematisation in a Swedish context. The studies that have been done in this context have used, for example, focus group interviews, in-depth interviews and studies of policy documents (Lindgren & Ericsson, 2011, 2012, 2013), but I have not identified any studies that have observed music teaching practices in the Swedish teacher education with specialisation on younger ages. The discourses that have been materialised and the teaching practices constructed in music practices need a more in-depth problematisation based on empirical data from teaching situations.

Discourses and legitimization of fine and performing arts education have been studied in the general teacher education (Lindgren & Ericsson, 2013). Some of the discourses identified in teacher education are also identical with discourses that have been identified in the primary and lower-secondary schools' music teaching practices (Dahlbäck, 2016;

Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Lindström, 2008, 2012). From these studies, it appears that music as a subject suffers from an identity crisis, since the subject is legitimized based on being able to use it as a tool to develop other subjects. This diminished identity is also seen in international studies from primary and lower-secondary education. Many researchers agree that standardized tests in other subjects negatively impact aesthetic subjects like music, since many schools redistribute resources for aesthetic subjects to help other measurable subject areas like language and mathematics (Abril & Gault, 2006, 2008; Beveridge, 2010; Gerber & Gerrity, 2007; Gerrity, 2009; Pederson, 2007; Persellin, 2007). On the whole, this research points to a constant struggle over the identity and legitimacy of the aesthetic subjects in different education contexts, from preschool up to teacher education.

Organisation, governance, institution culture and the significance of context in the education are central questions that have been previously researched both internationally and nationally at music higher education (e.g., Kingsbury, 1988; Nettle, 1995; Olsson, 1993), general teacher education, and schools (e.g., Krantz, 2009; Lindgren & Ericsson, 2013; Player Koro, 2012). Several studies have discussed how the prevailing culture in different education contexts impact actors in the relevant education and what factors seem determinant for the education (e.g., Broady, 1981/1995; Jørgensen, 2009; Lindgren, 2013). From the perspective of different research overviews on Swedish and international teacher education research (e.g., Ahlström & Kallós, 1996; Jørgensen, 2004; Lindberg, 2002, 2003), a discursive shift is discernible from research focused on constructing teacher education and the views of teacher students on their education to a focus on construction of teacher identity, assessment, professional ethics, policy, power and governance.

The concept of culture and theories on the concept of aesthetic have also been the focus of research (e.g., Marner & Örtengen, 2003; Saar, 2005; Thavenius, 2003; Thorgeresen, 2007). For example, the aesthetic concept has been described based on a focus on play, creation and drama in preschools (Lindqvist 1996, 2000) or poetry, dance and music (Pramling Samuelsson et al., 2008). Aesthetic subjects are also described based on what is known as practical subjects in primary and lower-secondary school and are contrasted with subjects described as theoretical.

These categorizations, however, can be considered problematic since every practical action is based on a theory and every theory generates practical actions. The concept of aesthetics includes a subject didactic discourse where every subject is based on its own distinctive character, a so called media-specific perspective (Lindström, 2012; Marner, 2008; Sundin 2003). From a media-neutral perspective, aesthetic aspects can be revealed in everyday contexts and in learning processes irrespective of subject categories (Aulin-Gråhamn et al., 2002; Lindgren, 2006; Marner & Örtengren, 2003; Sundin, 2003). The relationship between theory and practice has been problematised in many national and international studies (e.g., Cheng et al., 2010; Eriksson, 2009; Hegender, 2010; Lindgren, 2006; Lindqvist, 2019; Ogden et al., 2010; Onnismaa et al., 2015; Råde, 2016; Westbury et al., 2005). Sometimes, the relationship between theory and practice points to the relationship between university-based teacher education and workplace-based training, i.e., teacher students' practices in preschools and schools.

The journey from teacher education to the teaching profession and how students prepare for their careers have been examined by researchers within various fields of teacher education (e.g., Baneviciute & Kudinoviene, 2015; Cheng et al., 2010; Wright and Kanellopoulos, 2010). Several international studies show that both preschool teacher students and teacher students find the education stressful and that there is not enough time to prepare for teaching in aesthetic subjects like music (Joseph, 2015; Koutsoupidou, 2010). Research focused on a Swedish context has studied pedagogical discourses in examination assignments in primary and lower-secondary teacher education (Player-Koro & Sjöberg, 2018) and in preschool teacher education (Sjöberg, 2018). Several studies describe music as a tool for developing other subjects or as an activity which is done simply because it is fun (Ehrlin, 2012; Ehrlin & Gustavsson, 2015; Lindgren & Ericsson, 2013; Pramling Samuelsson et al., 2008). Lindgren and Ericsson's (2013) teacher education study reveals a discourse that relativizes the quality concept by describing a lack of subject knowledge as something positive that can be used as a pedagogic tool. Within this discourse, a teacher with self-awareness is described as a teacher who dares to use aesthetic forms of expression and express themselves through these in spite their lack of knowledge in these forms.

A lack of confidence by teacher students in their own abilities to teach music has been emphasised in a large number of international studies (e.g., Beauchamp, 2010; Dobrowen, 2020; Hallam et al., 2009; Hennessy et al., 2010; Heyning, 2011; Heyworth, 2011; Holden & Button, 2006; Munday & Smith, 2010; Russell-Bowie, 2010; Russell-Bowie, 2012). There are similar findings in research among teachers in primary and lower-secondary schools (Beauchamp, 1997; Holden & Button, 2006; Kiliç, 2009; Mills, 1989; Rogers et al., 2008; Russell-Bowie, 2009; Stunell, 2010). Both Alter et al. (2009) and Collins (2014) describe how class teachers who have completed the general teacher education are expected to work with music as a subject for younger ages even though music was only a small part of their teacher education and that many of these teachers feel they lack musical skills and that they were given insufficient time to learn these skills. Research in Swedish contexts also highlights problems related to future preschool teachers' confidence in their own abilities to teach music (Ehrlin & Gustavsson, 2015). Since research has shown over the years that less and less time is given to aesthetic subjects in teacher education and that teacher students lack of confidence in their ability to teach aesthetic subjects like music, several projects have begun to increase the music teaching skills and self-confidence of teacher students and teachers, for example in Great Britain (Baldwin & Beauchamp, 2014; Hallam et al., 2009), Australia (Collins, 2014, 2016), and Austria, Italia, Netherlands and Slovenia (Biasutti et al., 2015).

A search of Swedish dissertations on the general teacher education between the years 2000 and 2020 produced 28 Swedish studies relevant to my dissertation. None of these studies, however, deal with aesthetic subjects. In summary, the state of the research indicates that fine and performing arts education in Swedish teacher education and schools needs additional examination, particularly its music teaching practices. Since no study has been identified that includes observed musical activities in Swedish teacher education for younger ages, I feel it is important to contribute to the field with such a study.

CHAPTER 4: A THEORETICAL LOOK AT SOCIAL CONSTRUCTIONS AND DISCURSIVE PRACTICES

This dissertation is based on social constructionism theory (Burr, 2003; Hacking, 1999) and a discursive analytical framework (Howarth, 2007), where teaching practices are considered socially constructed and discursive in nature. The study is also based on a discourse psychological perspective (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987), where discourses are seen as revealed in social actions in a social practice. The position that music teaching practices are constructed in interaction between people includes the belief that interaction assumes communication. Language thus takes a prominent position where teaching practices are seen as rhetorical. Central for the study is studying and analysing how language in communication and interaction is used rhetorically for different purposes. As such, language takes on an important legitimizing function, in part, for varying claims of reality and truth, and, in part, for communication and knowledge production (Burr, 2003; Holmberg, 2010; Lindgren, 2006). The interaction taking place between teachers and students, however, is not solely spoken language. They communicate verbally with each other and integrate both using spoken and written language but also communicate non-verbally with body language like body movements and position, body and facial expressions, tone of voice and pitch, emotional expressions like laughter or sighs, and musical expressions like sounds, tones and rhythms produced in the classroom. These non-verbal expressions are viewed in this dissertation as linguistic and rhetorical mediating forms of value for the interaction along with the explicit verbal expressions.

An ontological approach is viewing the world as historically and culturally contingent (Burr, 2003). An example of this approach in this dissertation is the historical discussion of the empirical data on the growth of Swedish childcare, the school system and teacher education from the 1830s to the present. The dissertation's theoretical starting points include, on the one hand, the idea that teacher education, school and preschools are products of society's governance through education policy decisions and reforms, and, on the other, the idea that the actors in these education contexts can be understood as active individuals and co-creators of the society they are active in. This means that society can

also be seen as a product of active governance of individuals through the constructions and reforms that they implement in the education context. An epistemological approach also includes a critical approach to and a questioning of our assumptions about the world and about knowledge (Burr, 2003). Knowledge is thus seen not as something fixed that a person possesses, but something that is in constant change and that is created in interaction between people through social actions and processes. This approach is apparent in this dissertation through its critical approach to how assumed ideas and prevailing perceptions are constructed.

Discourse is seen in this study as something rational that is created in a social and societal system, while discourses are seen as both constituted and constituting. Howarth (2007) speaks of analysis of smaller and larger discourses. The first approach is based on the view of discourse as a social action in social practice. Here, the linguistic interaction in spoken and written words are studied from a more micro perspective. The other approach is more ontological and studies macro discourses and more overarching social structures based on power aspects and historical or political functions (Howarth, 2007). Burr (2003) also divides the field of discourse into two different views of discourse concepts when she speaks of *discourse analysis* and *analysis of discourses*. This dissertation primarily focuses on the smaller discourses, but larger discourses will be explored and discussed to some extent.

The basis for using the discourse concept in the dissertation is that teaching practice is constructed rhetorically by the teacher and teacher students through verbal or non-verbal interaction and communication, controlled by the conditions of the social context of teacher education. The teacher education is controlled by society's laws, education policies and larger discourses, but it is also constructed by actors within teacher education's local context. The discourse concept in the dissertation is thus not limited to only spoken and actions, but also contextual factors. The discourse can thus include everything from material objects like classroom furnishings, instruments and music stands to what the actors express either orally or in the way they position themselves in the classroom, for example, through choice of clothing, movement patterns or musical expressions. This places the study's discourse concept between Burr's (1995) and Howarth's (2007) definitions, an approach that has also

been used in several previous studies in aesthetic pedagogy (Ericsson & Lindgren, 2010; Holmberg, 2010; Lindgren, 2006). The dissertation has, first and foremost, an interactionistic perspective on discourse, where spoken language is considered an action and as a co-creator of the social practice. Potter's (1996) view of discourse as spoken language or text as part of a social practice is another approach for the present study.

Discourse psychology is more focused on the spoken word in itself and on the spoken word as an active action instead of on the individual's thoughts and feelings, and on the underlying aspects in the spoken word. By taking a discourse psychological perspective where spoken word is analysed as action (Potter, 1996), the study's analysis can focus on what discourses are materialised and how they are legitimized in teacher education's music teaching practices, how the actors integrate with each other and construct teaching practices, how the students' knowledge and skills in music will be assessed in spoken word and, thereby, in actions. Using this perspective also allows the exploration of the rhetoric used by the actors in teacher education to legitimize themselves, convince others or create credibility. As such, the discourse concept in the dissertation is defined and specified as *a social practice where knowledge and subject are created and constructed in interaction and actions.*

CHAPTER 5: THE DESIGN AND METHOD OF THE STUDY

Theory and method are closely linked in discourse analysis studies (Potter and Wetherell, 1987). The focus of this dissertation is on materialised discourses and constructed teaching practices. The revealed teaching practice constructions have been used to produce the discourses viewed from a micro perspective. Focus has also been on how different types of reality and truth claims have been legitimized through language. The dissertation's theoretical basis has thus served determined my choice of analytical method. The data have been analysed using a discourse psychological micro-oriented analysis primarily focused on smaller discourses, with a focus on language as action in an interactionism perspective (Burr, 2003; Howarth, 2007; Potter, 1996). This allows focusing on smaller discourses in which the actors rhetorically organise language in spoken word and actions and how something is made convincing in interaction

and discussions (Holmberg, 2010; Lindgren, 2006; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992). The micro-oriented analysis has also been highlighted in a discussion using previous research that also deals with larger discourses from a societal perspective.

Rhetoric and *fact construction* are two concepts used in this dissertation. These concepts are understood in the study as something that contributes to the actors' understanding and thus not only having to do with communication or conviction. Fact construction is about how facts are rhetorically created and built up and how these facts are related to interactional aspects. Both of these concepts have also been used for the study's analysis. The overarching analysis tool was taken from a three-step model (Parker, 2002) also used by Lindgren (2006). Step 1 in this model is searching for contradictions/agreements and asking "what is at stake?" Step 2 asks the "text" such questions as "What dilemmas can be identified? or "How do you construct something as convincing and true?" Step 3 involves differentiating between how discourses are produced, such as construction of music teaching practices or the construction of teacher or professional identity.

To conclude, I have attempted to problematize the discourses that have emerged using Parker's three step-model (Parker, 2002) and analysis tools like governance, rhetoric, fact construction, inclusion and exclusion, asking questions of the material, analysing how something is constructed and presented as fact using different rhetorical devices, and highlighting how these fact constructions are made convincing (Potter, 1996). My intention with using these analysis tools has been to discern the significant discourses, constructions, dilemmas and strategies in the material.

The study has collected data from video documentation, and the empirical study consists of video documentation of lessons at three Swedish teacher education programmes. Data was produced during three periods: autumn 2011, autumn 2013 and autumn 2014. The selection of higher education institutions for the study was based on the following criteria: (1) teacher education focusing on younger children, (2) teacher education with courses in fine and performing arts including music, (3) size, and (4) regional location. As noted above, the study included a total of 3 higher education institutions, 5 complete classes with 91 teacher students and 3 teacher educators and divided into 26 student groups. I spent a total of

48 hours in the studied practices, of which I observed lessons for 26.5 hours. There is 11 hours, 5 minutes and 22 seconds of video documentation.

The analysis process consisted of the following six steps. In step 1, the video camera focused on the aspects considered interesting during the observation, such as when someone spoke in confrontational discourses or dealt with a dilemma. The initial question *What is at stake?* was used throughout the analysis process. Step 2 consisted of me watching the videos from an overarching perspective to discern relevant aspects. Step 3 occurred simultaneously as step 4. The chosen sequences were placed in themes and categories in step 3 while this was combined with creating a detailed transcription of the chosen lesson sequences in step 4. Step 5 involved detailed analysis based on discourse psychology. The analysis was partly based on the initial question of discourse psychology, *What is at stake*, while the concepts *discourse*, *construction*, *dilemma*, *strategy*, *rhetoric*, *fact construction* and *legitimizing* served as the lens through which the material was understood. Step 6 was a concluding analysis where the discourse psychological analyses were related to the historical perspectives that I presented in the dissertation's background chapter.

CHAPTER 6. MUSIC TEACHING PRACTICE IN TEACHER EDUCATION

The study identifies four discourses in music practices. *The first discourse* is a craft discourse and is described in section 6.1 *Singing and playing*. Singing and playing an instrument can be viewed as an obvious part of music teaching in teacher education. A picture of the teaching practice emerges during the lessons in the studied practices where practical skills training is combined with theoretical knowledge development and all of the observed practices demonstrated a discourse where music craft is central. The skills discourse is formulated based on the approach that the students need to be skilled in music craft and be able to sing, play and reflect on music before they are ready to work with music in a pre-school or primary and lower-secondary school teacher. This discourse is formulated rhetorically by the educators continually emphasising for the students that both their practical skills training in music and their music theory knowledge development are prerequisites for teaching music

when they are finished with their education. Developing knowledge of music craft can thus be seen as an obvious part of teacher education's music teaching practice and is presented as a primary objective for the students in their studies. The rhetorical devices of the teachers as they explain that improving the students' music craft is a prerequisite for teaching also legitimizes the content of music lesson in teacher education.

There is, however, a problem with the craft discourse related to the students' knowledge of the craft and the lack of self-confidence in music signalled by the students in the study. These are often related to each other in that if the students musical skills in the music craft are insufficient, this leads to a lack of confidence in their musical or music didactic abilities. This can be a sensitive topic for those students who prefer not to reveal their shortcomings for each other or for the teacher. This, in turn, causes several dilemmas for the teachers and can influence both the students' and the teachers' behaviour in teaching situations. For example, how to respond to students who have insufficient knowledge of the music craft without touching issues they are sensitive about, or how teachers can provide constructive criticism to students without circumventing the issue too much. The stakes are the students ability to learn more and to have confidence in their own abilities to play and teach music. This is why the actors deal with this dilemma by showing benevolence or redirecting discussions away from the topics the students are sensitive about.

The second discourse from the study focuses on play and is described in section 6.2 *To play*. Making music instruction playful is seen as essential for preschool and primary school teachers to be able to inspire children to develop in the subject. The play discourse is produced based on the idea of music practice as a playful environment with the approach that the child's musical learning occurs through play and in the construction of music as something that is pleasurable and fun. The idea of music as play is prominent and includes the idea that both playful exercises and musical games are important. Many of these exercises and games include playing instruments, often djembe drums and rhythm instruments, but the play discourse does not focus primarily on developing teacher students' knowledge of the musical craft. Instead, the focus is mostly on developing their pedagogic knowledge to prepare them to teach using play-based exercises together with their pupils. The play discourse is

expressed in teacher education through music games combined with describing music as something that should be pleasurable for the children. The studied practices use a recurring rhetoric that presents music as fun. The play-related material the teaching education is legitimized by presenting facts based on the child's need to play and pleasurable music activities. The importance of play is signalled by fairly undemanding musical activities and the lack of use of standard musical terminology when the focus of the learning is on children and pupils.

However, the play discourse also has a problem in the discrepancy between the intentions of the actors with the education's play-related content and their practical application. Taking a closer look at the play discourse reveals how it includes both pedagogic questions and discipline, which can impact both the students' and the teachers' behaviour and the content of the teaching. This problem causes several pedagogic dilemmas for the teachers, including whether the function of the music is to be verbalised as play, pedagogy or upbringing or whether play should be regulated or not. Both the playful and pedagogic dimensions of the music subject are at stake here but also the teacher students' future ability to use play-related music practice with children. This dilemma is dealt with by the actors through a strategy that also includes different forms of discipline.

The third discourse in the study involves group work. This discourse is described in section 6.3 *Working in groups*. All of the higher education institutions in this study regularly use group work in their teacher education's music teaching. The group work discourse is produced in part through the structural design of the education where group work is given priority in the approach, and in part through the varying ways that the actors take part in the group work in the discourse. The rhetorical formulation of the discourse occurs by the teacher educators presenting group work as a form of work that offers pedagogic benefits to the students. Group work is presented as a way of working that helps teacher students develop their subject knowledge, because students with insufficient music knowledge can receive help from other students in the group with more knowledge, and as an instructive way of working that promotes their social skills training since the students practice cooperating with others in group work. Music knowledge development

through group work can be seen as a common part of teacher education's music teaching practice and is presented as an important and useful way of working for the students in preparing for their careers. The teacher educator's rhetoric emphasizes group work as a strength for the students since, as one teacher expressed it, they are not left "completely on their own" with the assignment and can collaborate in the group. Through this rhetoric, group work is presented the opposite of being left completely on their own with the assignment. In this way, the teacher educators can present group work as something positive and as a safe setting for those students who may be anxious about performing similar subject-specific assignments. Learning, on the other hand, is focused on group development of knowledge in a subject-focused lesson, which the teacher educators legitimize by presenting facts about the inherent potential of group work to offer pedagogic benefits.

The observations, however, show that there are several dilemmas connected with group work. There is a contextual dilemma with the teachers' inability to be present in every group at the same time, which reduces their opportunities to position themselves as supportive teachers. This dilemma is also a pedagogic dilemma for some students since it challenges their potential knowledge development and self-confidence. In this study, the teacher educators' dilemma is handled by managing the assignment, while the students' dilemma is handled by managing themselves. The discrepancy between the assignments to be done and the time available for group work is another emotional and pedagogic dilemma for the actors. The students' potential knowledge development is also at stake. The students handle this dilemma by ploughing through the group work, while the teachers handle it by referring to written documents, supporting and encouraging the students, or presenting themselves as flexible teachers open to alternative solutions since their reputation as flexible and well-prepared teachers may otherwise be at stake.

The fourth discourse deals with assessment and examinations. This discourse is described in section 6.4 *Presenting, being assessed and being examined*. The students repeatedly take part in examinations during their studies. The study shows this is an inevitable part of teacher education and its music teaching practice. Demonstration of acquired knowledge about and skills in music occurs during lessons and in joint and final presentation

situations called “presentations” or “examinations”. The rhetorical design of this discourse occurs through the way the actors in the programme speak about and act at the time of examination. Some students express concern prior to these occasions while the teachers emphasize both that the examinations are important while being supportive and that they are available to help students prior to and during the examinations.

The teachers, however, face a pedagogic dilemma in the presentation and assessment discourse with student course examinations since not everyone has mastered playing instruments by the end of the course. Student self-confidence is at stake in cases where doubts arise about whether students’ skills in the music craft are sufficient to pass the examination. This dilemma also triggers different forms of benevolence in the teachers: either teachers simplify and make it easier for the students in preparation for or during the examinations or teachers deemphasize the importance of the students’ skills in the music craft.

CHAPTER 7: DISCOURSES ON AESTHETIC PRACTICE IN TEACHER EDUCATION

One of the study’s main findings is two overarching discourses with associated dilemmas in the observed music teaching practices: a care discourse and a benevolence discourse. Firstly, the findings are marked by a type of care discourse that is prominent both among the teacher educators and the teacher students at all observed higher education institutions. This discourse is revealed in teaching situations and in different attempts to not expose students in front of the class to sensitive topics, such as insecurity in performing music or lack of self-confidence for upcoming presentation situations. The results show that many teacher students at every studied higher education institution signal uncertainty or a lack of self-confidence in performing musical activities, both in expressing themselves musically and in conducting musical activities together with children in as future preschool, primary school or lower-secondary school teachers.

How can we then understand this care discourse in the findings? Can it be understood based on previous care discourses from childcare, preschools and schools? I want to argue that teacher education’s care discourses have historical origins, as shown in the historical review in

the background chapter, that can be linked back to the time when the first childcare and school forms were established in Sweden in the 19th century. The 19th century's infant schools were intended to protect the children from child labour, among other things. This protective intention can also be seen in this dissertation's findings, though the target group for these protective measures is not primarily children, but rather teacher students. A similarity between the old infant schools and teacher education, however, is that they can be described as social and pedagogic education contexts where individuals are to be protected. A difference between the protective intentions in infant schools compared with those of teacher education, however, is that infant schools were to carefully protect the children from labour and promote play through a moral and fostering pedagogy while teacher students are to be carefully protected from feelings of anxiety and inadequacy using a playful pedagogy.

The tendency to not name areas where students need improvement can be interpreted as part of an implicit prevailing culture of silence at the studied higher education institutions. This tendency can also be described as the sixth of the techniques for governance revealed by the study in primary and lower-secondary school music practice by Ericsson and Lindgren (2010): governance through ignoring problematic situations. Another interpretation of the care discourse related to the prevailing culture of silence is that it could be explained as closely related to the therapeutic discourses which Lindgren and Ericsson (2013) describe as governing for organisations, i.e., the discourse within which fine and performing arts education is legitimized as therapy and personal development. As such, the therapeutic discourse and the care discourse have much in common. In various attempts to reduce the anxieties that students are assumed to have or actually express about taking part in music activities, a rhetoric is used in the studied practices that primarily expresses encouragement and supportive comments while critical or challenging comments are silenced. The therapeutic care discourse is given significant space in the studied practices because of a rhetoric that includes the assumption that teacher students need more self-confidence.

The music activities in the studied practices are legitimized by the idea of *music activities as caring exercises*, within which students are offered the opportunity to improve their musical self-confidence in a

caring environment and within the framework for an unspoken culture of silence that provides a protective function for insecure students. An interesting question is whether the culture of silence's protective strategy can also result in students gaining increased confidence in their abilities or if it is counterproductive. Another interesting question is whether it is possible for an insecure teacher student lacking self-confidence to design quality music activities in secure environments for children in preschool and schools or if this is a problematic combination.

Secondly, the findings are marked by a type of benevolence discourse, closely related to the care discourse. The benevolence discourse is particularly seen in the findings in connection with examination and presentation situations, where it takes on a governing function even for the assessment of students knowledge and skills during examinations. This benevolence could potentially be used to reduce the risk of exposing music students to sensitive topics. In this context, the topic can be described as the students' lack of self-confidence for actual presentation situations but also for playing music during these presentations.

How can we then understand this benevolence discourse in the findings? I want to argue that teacher education's benevolence discourse also has historical origins, like the song teaching practice of the old elementary schools (*folkskola*) from the beginning of the 20th century. The question is whether this created an initial benevolence with teachers expected to determine whether a child's pitch was sufficient to be able to sing together with their classmates?

The tendency to avoid mentioning student areas for improvement in teaching situations and only noting areas that work well is also seen in examination situations and could also be interpreted in the studied practices as part of an implicit prevailing and lenient assessment culture. The seen benevolence discourse in connection with assessment of student musical knowledge and skills can be compared with the compensatory discourse from the 1955 Teaching Curriculum (Undervisningsplan, U-55, 1955), where weaknesses in certain musical aspects could be compensated for by strengths in other aspects. This compensation approach allowed pupils to receive a passing grade in music (Undervisningsplan, U-55, 1955). A similar compensation approach is also seen in this study. Lack of knowledge and skills in the music craft was not noted in student

examinations. Other traits seem to compensate for these shortcomings, such as boldness or the ability to inspire during presentations. Since the teacher educators do not note areas that could be improved during the examinations and have the oral assessment be more about how fun it is to play music during the examinations, how bold the students were for daring to try or daring to fail, or what a good sense of comradery there was in their support of each other during the examination, the discussion is directed to other areas than the aspects that need improvement. This tendency can also be interpreted in light of the governance technique in the Ericsson and Lindgren (2010) study described as governance through ignoring problematic situations.

The benevolence discourse as a part of a compensatory assessment culture or vice versa could be interpreted as a part of the quality discourse, where fine and performing arts education is legitimized through relativistic quality criteria and which have a governing function in the organisation as seen in the findings in the 2013 Lindgren and Ericsson study. The emergence of the culture of silence and assessment and the growth of the care and benevolence discourses could also be explained by some of the contextual factors that seem to govern teacher education, such as requirements for student completion of courses. That the students are sometimes given significant influence over examination situations, thus reducing teacher authority in some of these situations can also contribute to the emergence of the care and benevolence discourses.

Music activities in the studied practices are legitimized by the idea of *music activities as benevolent performances*, where students are given the opportunity in meetings with benevolent teachers and peers to demonstrate their musical knowledge of the craft and skills in examinations framed by an implied assessment culture that protects students with insufficient subject knowledge. The question if a teacher educator can design fair and quality examinations and assessments in teacher education's aesthetic subjects when lack of subject knowledge is articulated as pedagogic competency in a discourse that the concept of quality is characterised by relativism and subjectivity (Lindgren & Ericsson, 2013) or if this is also a problematic combination.

To conclude, the findings of this dissertation and the above discussion can be related to some of the formulated requirements for quality

found in the two latest teacher education reforms. These teacher education reforms point to a changing society, changes to the teaching assignment, and increasing demands for competency and quality in preschools, primary schools, lower-secondary schools and teacher education. These reforms, however, give paradoxical directives for the fine and performing arts education's place in teacher education, where it was a part of the general disciplinary domain for all teacher students in the previous reform but have been removed from the educational sciences core of the most recent reform. One question is how we can then understand the quality concept of the aesthetical subjects, in part based on the historical evolution of childcare, schools and teacher education, in part related to the previous research that has been described and discussed, and in part in light of the care discourse and benevolence discourse that are so prominent in this study?

CHAPTER 8: EPILOGUE

In summary, the dilemmas highlighted and discussed in this study in light of the historical background, theory and previous research are in part the dilemmas that occur in relation to teaching, care discourses and culture of silence, and in part the dilemmas that arise with examinations, benevolence discourse and compensatory assessment culture. That teaching and assessment compete for space with care and benevolence can be interpreted from an empathetic perspective as a pedagogic benefit in teacher education. Another interpretation is that competition between these discourses for space is counterproductive since the discourses' practical consequences create the dilemmas that must be handled in music teaching practices. These dilemmas also encourage each other and contribute to the construction of a music teaching practice with a somewhat reduced music pedagogic content.

And finally, in light of the dissertation's findings, I ask the crucial question of how can music practice in teacher education be developed based on the education policy and contextual conditions provided? For a first area for improvement, I would like to highlight the importance of discussing from a critical perspective whether the aesthetic subjects in teacher education should continue to be a combined subject or whether

this should be changed to become course-based studies that is more subject specific. Are there subject-specific aspects that are lost in a course that combines all the aesthetic forms of expression? What do we win with this type of organisation? For a second area for improvement, I want to emphasise the importance of discussing this academic, pedagogic and contextual aspect from a critical perspective: how can we bridge the gaps between theory and practice in teaching practices for the aesthetic forms of expression in teacher education in a way that even students experience as a fusion between theoretical perspectives and practical elements? For a third area for improvement, I want to highlight a more overarching music didactic aspect: the importance of asking serious questions about the role of music in teacher education and about what content, purpose, method and focus music should have in the education. What do we want from music in teacher education and how do we want these future teachers to work with music in preschools and schools.

After having conducted this study, I am convinced that teacher education, primary schools, lower-secondary schools and preschools have antiquated discourses in music practice that we need to discard. I am also convinced that there are new discourses available, discourses that would enable greater opportunities for improvements and that would allow a more experimental, exploratory, creative and appealing teaching practice in music with greater quality. Is there sufficient time, resources and content for an innovative and quality music teaching practice in teacher education, schools and preschools that addresses a continually changing society and an increasing demand for quality? I do hope so!

Referenser

- Abril, C. R. & Gault, B. M. (2006). The state of music in the elementary school: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 54, 6–20. doi:10.1177/002242940605400102
- Abril, C. R. & Gault, B. M. (2008). The state of music in secondary schools: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 56, 68–81. doi:10.1177/0022429408317516
- Ahlström, K.-G. & Kallós, D. (1996). Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), 65–88.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Alter, F., Hays, T. & O'Hara, R. (2009). Creative Arts Teaching and Practice: Reflections of Primary School Teachers in Australia. *International Journal of Education & the Arts* 10(9), 1–22.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Studentlitteratur.
- Amhag, L. (2010). *Mellan ”jag” och andra: Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivning för lärande*. [Doktorsavhandling]. Malmö högskola. Lunds universitet.

- Aulin-Gråhamn, L., Andersson, L.G. & Thavenius, J. (2002). *Kultur, estetik och skola: Några forskningsperspektiv*. [Rapporter om utbildning]. 9. Malmö högskola.
- Baldwin, L. & Beauchamp, G. (2014). A study of teacher confidence in teaching music within the context of the introduction of the Foundation Phase (3–7 years) statutory Education Programme in Wales. *British Journal of Music Education*, 31(2), 195–208. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051714000060>
- Baneviciute, B. & Kudinoviene, J. (2015). Postgraduate Studies in Arts Education: Expectations of Programme Management and Social Partners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 25 July 2015, 839–844.
- Baumgarten, A. G. (1750). *Aestetica*. Frankfurt a.d. Oder, reprint Hildesheim, Olms, 1970.
- Bayati, Z. (2014). "den Andre" i lärarutbildningen en studie om den rasifierade svenska studentens villkor i globaliseringens tid. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Beauchamp, G. (1997). Initial Training + Inset = Confident teachers. A formula for success? *British Journal of Music Education*, 14, 69–85. <https://doi.org/10.1017/S0265051700003454>
- Beauchamp, G. (2010). Musical elements and subject knowledge in primary school student teachers: lessons from a five-year longitudinal study. *British Journal of Music Education*, 27, 305–318. DOI: 10.1017/S0265051710000252
- Beveridge, T. (2010). No Child Left Behind and Fine Arts Classes. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 4–7. <http://heldref.metapress.com.ezproxy.ub.gu.se/openurl.asp?genre=article&id=doi:10.1080/10632910903228090>
- Biasutti, M., Hennessy, S. & de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education*. 32(02), 143–161. Cambridge University. Published online: 11 December 2014. DOI: 10.1017/S0265051714000291
- Bjørkvold, J-R. (1991/2009). *Den musiska människan*. (3:e upplagan). Liber.

- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production. Essays on art and Literature*. University Press.
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: instruction by non-specialists in elementary schools. I *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 115, 1–13.
10.1080/10632913.1994.9936375
- Broady, D. (1981/1995). Den dolda läroplanen. *KRUT* nr 63/91.
- Bumgarner, G. C. (2002). The "use and abuse" of arts advocacy. Colwell, R. & Richardsson, C. *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford university press.
10.1080/10632910209600294
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Construction*. Routledge.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. Routledge.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Liber.
- Carlgren, I. (1992). På väg mot en enhetlig lärarutbildning? En studie av lärarutbildares föreställningar i ett reformskede. *Pedagogisk forskning i Uppsala* (1978), 102. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.
- Cheng, M., Cheng, A. & Tang, S. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*. 36:1, 94–104. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/02607470903462222>
- Collins, A. (2014). Neuroscience, Music Education and the Pre-service Primary (Elementary) Generalist Teacher. *International Journal of Education & the Arts*. 15(5) (2014): 21.
- Collins, A. (2016). Generalist Pre-Service Teacher Education, Self-Efficacy and Arts Education: An Impossible Expectation? *International Journal of Education & the Arts* 17(26). (2016), 1–24. Web.
- Cronqvist, M. (2015). *Yrkesetik I Lärarutbildning – En Balanskonst*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

- Dahlbäck, K. (2016). Lärares uppfattningar om betydelsen av estetiska uttrycksformer i svenskämnet. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 5(2), 19. <https://doi.org/10.7577/if.v5i2.1851>
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20 (1). <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Dobrowen, L. (2020). *Musikk på barnetrinnet. En studie av læreres forståelser av profesjonalitet i musikkundervisning*. [Doktorsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Ehrlin, A. (2012). *Att lära av och med varandra. En etnografisk studie av musik i förskolan i en flerspråkig miljö*. [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Ehrlin, A. & Gustavsson, H-O. (2015). The Importance of Music in Preschool Education. *Australian Journal of Teacher Education*. 40(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.3>
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of the Mind*. London: Yale University Press.
- Elpus, K. (2014). Evaluating the Effect of No Child Left Behind on U.S. Music Course Enrollments. *Journal of Research in Music Education*, 62(3), 215–233. [10.1177/0022429414530759](https://doi.org/10.1177/0022429414530759)
- Elsner, C. (1999). *Den nyestetiska rörelsen inom pedagogiken i England och USA*. Stockholm: HLS förlag.
- Elsner, C. (2000). *Så tänker lärare i estetiska ämnen. En fenomenografisk studie byggd på arton intervjuer*. HLS förlag.
- Emanuelson, B. (1990). *Musik i skolan. Musikämnets didaktik i historisk belysning*. Studentlitteratur.
- Emsheimer, P. (2000). *Lärarstudenten som subjekt och objekt: Kritiskt tänkande och disciplinering i lärarutbildning*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. Musikhögskolan, Lunds universitet.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Region Värmland: Resurscentrum, ung Kultur.

- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur: identitet, styrning och kunskapsbildning.* (Forskningsrapport, Forskning om utbildning och lärande inom lärarutbildningen; 2010:1). Högskolan Halmstad.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Marknadsetetik och vardagskultur i klassrummet: Ett ideologiskt dilemma? Identitet, dominans och kunskapsbildning i grundskolans musikundervisning.* Vetenskapsrådet. [Rapport] [Nr. 139441]
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Erixon Arreman, I. (2005). *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning.* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Forsell, C. (1837). *Om småbarn-skolor.* Stockholm.
- Forsell, C. (1841). *Utkast till handbok för småbarn-skolor.* Stockholm.
- Foucault, Michel (1986). Makt och upplysning. M. Löfgren & A. Molander. (Red.), *Postmoderna tider, 175–186.* Norstedts.
- Foucault, M. (2006). *History of madness.*
- Foucault, M. (1978/1991). *Governmentality.* G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect: Studies in governmentality,* 87–104. University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1984/1990). *The history of sexuality. 3: The care of the self.* Penguin.
- Froebel, F. (1826/1912). *Froebel's Chief Writings on Education* (Rendered into English). Translated by S. S. F. Fletcher, and J. Welton. Edward Arnold.
- Froebelföreningen i Norrköping,* Norrköpings stadsarkiv, Riksarkivet https://sok.riksarkivet.se/?Sokord=Per+Olof+Bäckström&page=114&postid=ArkisRef+SE%2FE010%2FNSA_6506&type=2&s=Siv
- Gara, V. T., Brouillette, L. & Farkas, G. (2018). Did the frequency of early elementary classroom arts instruction decrease during the no child left behind era? If so, for whom? *Early Childhood Research Quarterly.* 45, 4th Quarter 2018, 263–276. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.004>

- Georgii-Hemming, E. (2005). *Berättelsen under deras fötter: Fem musiklärares livshistorier*. [Doktorsavhandling]. Örebro universitet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-109>
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010a). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33. 10.1017/S0265051709990179
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010b). Teaching music in our time: student music teachers' reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, 12(4), 353–367. Örebro Universitet. 10.1080/14613808.2010.519380
- Gerber, T. & Gerrity, K. (2007). Principles for Principals: Why Music Remains Important in Middle Schools. *General Music Today*, 20(4), 17–23. <https://doi.org/10.1177/10483713070200040801>
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1988). *Narrative and the self as relationship*. L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, 21, Academic Press, 17–56. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60223-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60223-3)
- Gergen, K. J. (1996). Social Psychology: The Emerging Vision as Text. *Contemporary Psychology: A Journal of Reviews*, 41(12), 1196–1197. <http://dx.doi.org/10.1037/003272>
- Gerrity, K. (2009). No Child Left behind: Determining the Impact of Policy on Music Education in Ohio. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (179), 79–93. Retrieved August 25, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/40319331>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity press.
- Gifford, E. (1993). The musical training of primary teachers: old problems, new insights and possible solutions. *British Journal of Music Education*, 10, 33–46. <https://doi.org/10.1017/S0265051700001418>
- Grahn, M. (2005). *Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt empiriskt bidrag från lärarutbildningen*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.

- Gran, B. (1995). *Professionella lärare? Lärarförbundets utvärdering av grundskolelärarutbildningen*. Lärarförbundet.
- Gray, C. (2016). *Interplay: A Study of Pre-Service drama teachers and the practicum – Experiences, beliefs, expectations and managing*. [Doktorsavhandling]. Murdoch University, Western Australia.
- Gray, C., Wright, P. & Pascoe, R. (2017a). Raising the curtain: Investigating the practicum experiences of pre-service drama teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(1), 36–53. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n1.3>
- Gray, C., Wright, P. & Pascoe, R. (2017b). “There’s a lot to learn about being a drama teacher: Pre-Service drama teachers’ experience of stress and vulnerability during an extended practicum. *Teaching and Teacher Education*, 67, 270–277. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.015>
- Gray, C., Pascoe, R. & Wright, P. (2018). “I felt That I Could Be Whatever I Wanted”: Pre-Service Drama Teachers’ Prior Experiences and Beliefs about Teaching Drama. *International Journal of Education & the Arts*, 19(10), 26.
- Green Gilbert, A. (2005). Dance Education in the 21st Century: A Global Perspective. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 76:5, 26–35. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/07303084.2005.10608250>
- Gruhn, W. (2004). Mapping Music Education Research in Germany. *Psychology of Music*, 32(3), 311–321. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0305735604043259>
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi, tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.
- Hacking, I. (1999). *The Social Construction of What?* Harvard University Press. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1086/338162>
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers’ perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11, 221–240. [10.1080/14613800902924508](https://doi.org/10.1080/14613800902924508)
- Hallsén, S. (2013). *Lärarutbildning i skolans tjänst?: en policyanalys av statliga argument för förändring*. [Doktorsavhandling]. Uppsala universitet.

- Hanell, F. (2019). *Lärarstudenters digitala studievardag: Informationslitteracitet vid en förskolläraryrkesutbildning*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Hegender, H. (2010). *Mellan akademi och profession: hur lärarkunskap formuleras och bedöms i verksamhetsförlagd lärarutbildning*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Heimonen, M. (2006). Justifying the right to music education. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 10.2979/PME.2006.14.2.119
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17, 183–196. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000243>
- Hennessy, S. (2006). Don't forget the teachers. Times Educational Supplement. *The Teacher*, March 24.
- Hennessy, S., Rolfe, L. & Chedzoy, S. (2010). The Factors which influence student teachers' confidence to teach the Arts in the Primary classroom. *Research in Dance Education*, 2(1), 53–71. <http://dx.doi.org/10.1080/14647890123720>
- Heyning, L. (2011). "I Can't Sing!" The Concept of Teacher Confidence in Singing and the Use within their Classroom. *International Journal of Education & the Arts* 12(13), 1–28.
- Heyworth, J. (2011). Jumping through 'loops': A reflective study on preparing generalist pre-service teachers to teach music. *Issues in Educational Research*, 20(3), 42–64.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education* 23, 23–38. DOI: 10.1017/S0265051705006728
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* [Doktorsavhandling]. Malmö musikhögskola. Lunds universitet.
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Liber.
- Hult, A. (1990). *Yrket som föreställning: en analys av föreställningar hos studerande inom fyra högskoleutbildningar*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.

- Högberg, S. (2015). *Om lärarskapets moraliska dimension: ett perspektiv och en studie av lärarstuderandes nätbaserade seminariesamtal*. [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing preservice primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37–44.
- Joseph, D. (2015). 'We did the how to teach it': Music teaching and learning in Higher Education in Australia. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n7.1>
- Jönsson, A. (2008). *Educative assessment for/of teacher competency: a study of assessment and learning in the "interactive examination" for student teachers*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Jørgensen, H. (2004). Mapping Music Education Research in Scandinavia. *Psychology of Music*, 32(3), 291–309. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0305735604043258>
- Jørgensen, H. (2009). *Research into Higher Music Education. An overview from a quality improvement perspective*. Novus Press.
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur AB.
- Kiliç, I. (2009). Problems encountered by primary school teachers in the teaching of music. *Inonu University Journal of The Faculty Of Education (INUJFE)*, 10, 123–125.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance – a conservatory cultural system*. Philadelphia University Press.
- Koutsoupidou, T. (2010). Self-Assessment in Generalist Preservice Kindergarten Teachers' Education: Insights on Training, Ability, Environments, and Policies. *Arts Education Policy Review*, 111, 105–111. [10.1080/10632911003626937](https://doi.org/10.1080/10632911003626937)
- Krantz, J. (2009). *Styrning och mening – anspråk på professionellt handlande i lärarutbildning och skola*. [Doktorsavhandling]. Växjö Universitet.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

- Kvinnohistoriskt museum. En föreståndarinnas redogörelse för läsåret 1928–1929, *Historik 1929 Stiftelsen Västerbotten läns arbetsstugor*, Kvinnohistoriskt museum
<https://www.kvinnohistoriskt.se/4.2f3b9b65163c294d4d31a097.html>
- Leijon, M. (2010). *Att spåra tecken på lärande: Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid*. [Doktorsavhandling]. Malmö högskola. Lunds universitet.
- Lindberg, O. (2002). *Talet om lärarutbildning*. (Örebro Studies in Education 5). Örebro universitet.
- Lindberg, O. (2003). Samtal eller parallella monologer? Svenska avhandlingar om lärarutbildning perioden 1953–2000. *Pedagogisk forskning i Sverige* (2003), 8(3), 158–183).
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs Universitet.
- Lindgren, M. (2013). Kontext och diskurs som lärandets villkor. *KLÄM Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk*. (red.) Marner, Anders och Örtegren. Tilde – skriftserie nr. 1, Umeå universitet.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2011). Arts Education in Swedish Teacher Training – What’s at Stake? *Australian Journal of Teacher Education*: 36(8), 2. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss8/2>
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2012). Kommunikation, social kompetens och arbete med självet. Estetisk verksamhet i lärarutbildningskontext. *Resultatdialog 2012. Vetenskapsrådets rapportserie nr 7*, 107–111.
- Lindgren, M. & Ericsson, C. (2013). *Diskursiva legitimeringar av estetisk verksamhet i lärarutbildningen*. Educare. 2013:1. Malmö högskola.
- Lindstrand, L. & Selander, S. (red.) (2009). *Estetiska lärprocesser: upplevelser, praktiker och kunskapsformer*. Studentlitteratur.
- Lindström, L. (2008). Estetiska lärprocesser om, i, med och genom slöjd. *Slöjd vidgar perspektiven KRUT Kritisk utbildningstidskrift*. 133/134 (1–2/2008).

- Lindström, L. (2012). Aesthetic Learning About, In, With and Through the Arts: A Curriculum Study. *International Journal of Art & Design Education* 31(2), 166–179. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1476-8070.2012.01737.x>
- Lindqvist, G. (1996). *The Aesthetics of Play: A Didactic Study of Play and Culture in Preschools. Early Years*. 17(1), 6–11.
- Lindqvist, G. (2000). *Historia som tema och gestaltning*. Studentlitteratur.
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Lorenzino, L. (2011). Music education in Cuban schools. *Research Studies in Music Education*. 2011. 33(2), 197–210. Doi: 10.1177/1321103X11421724.
- Läroplan för grundskolan, Lgr-62*: (1962). Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan, Lgr-69* (1969). Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan, Lgr 80* (1980). Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*: (1994). Skolverket.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 98*: Reviderad 2010. (2010). Skolverket. Skolverket. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/30848/1/gupea_2077_30848_1.pdf
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*: (2011).
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*: Reviderad 2017. (2017). Skolverket.
- Läroplan för förskolan, Lpfö 18*: (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2018/laoplan-for-forskolan-lpfo-18>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*: Reviderad 2018. (2018). Skolverket.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11*: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Marner, A. & Örtegren, H. (2003). *En kulturskola för alla: estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling.

- Marner, A. (2008). Estetiska läroprocesser och/eller estetiska ämnen. *KRUT Kritisk Utbildningstidskrift*, 131(3).
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6, 125–138.
<https://doi.org/10.1017/S0265051700007002>
- Mills, J. (1996). Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music*, 127, 122–126.
- Molander, B. (1996). *Kunskap i handling*. Bokförlagen Daidalos AB.
- Morgenstern, L. (1861/1867). *Barndomens Paradis: Praktisk och utförlig handbok för mödrar och lärarinnor o småbarnskolorna. Efter Fredrik Fröbels grunder utarbetad.* (översättning N.M. Lindh).
- Munday, J. & Smith, W. (2010). Responding to the challenge: giving pre-service classroom teachers a musical language and understanding. *Australian Journal of Music Education*, 1, 71–77.
- Netterstad, M. (1982). *Så sjöng barnen förr: textmaterialet de svenska skolsångböckerna 1842–1972*. Skrifter utgivna av svenskt visarkiv, 8, Rabén & Sjögren.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions. Ethnomusicological reflections on schools of music*. University of Illinois Press.
- Nilsson, P. (2008). *Learning to teach and teaching to learn: primary student teachers' complex journey from learners to teachers*. [Doktorsavhandling]. Linköpings universitet.
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*. (1878).
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*. (1889).
- Normalplan för undervisningen i folkskolor och småskolor*. (1900).
- Ogden, H., Deluca, C. & Searle, M. (2010). Authentic arts-based learning in teacher education: A musical theatre experience. *Teaching Education (Columbia, S.C.)*, 21(4), 367–383.
<https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/10476210.2010.495770>
- Olsen, B. S. (2002). *Teaching what they learn, learning what they live: Investigating beginning teachers constructing knowledge*. [Doktorsavhandling]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
<https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/251707955?accountid=11162>

- Olsson, B. (1993). *Såmus – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 70-talet*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Onnismaa, E., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. (2015). From university to working life: An analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years (London, England)*, 35(2), 197–210. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Oreck, B. (2004). The Artistic and Professional Development of Teachers: A Study of Teachers' Attitudes toward and of the Arts in Teaching. *Journal of Teacher Education* 55(1), 55–69. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0022487103260072>
- Parker, I. (2002). *Critical discursive psychology*. Palgrave Macmillan.
- Paulsen, B. (1994). *Det skjønne. Estetisk virksomhet i barnehagen*. Gyldendahls.
- Pederson, P V. (2007). What Is Measured Is Treasured: The Impact of the No Child Left Behind Act on Nonassessed Subjects. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 01 July 2007, 80(6), 287–291. Published online 07 Aug 2010 <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.3200/TCHS.80.6.287-291>
- Persellin, C. D. (2007). Policies, Practices, and Promises: Challenges to Early Childhood Music Education in the United States. *Arts Education Policy Review*, 01 November 2007, 109(2), 54–61. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.3200/AEPR.109.2.54-64>
- Persson, E. (2009). *Det kommer med tiden från lärarstudent till matematiklärare*. [Doktorsavhandling]. Stockholms universitet.
- Persson, M. (2016). *Utbildningskontraktets villkor: Utbildningsförlopp på en förändrad gymnasieläroinutbildning*. [Doktorsavhandling]. Linnéuniversitetet.
- Player-Koro, C. (2012). *Reproducing Traditional Discourses of Teaching and Learning Mathematics: Studies of Mathematics and ICT in Teaching and Teacher Education*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

- Player-Koro, C., & Sjöberg, L. (2018). Becoming a primary education teacher – pedagogic discourses in the teacher education program's examination practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 4(2), 78–91, DOI: 10.1080/20020317.2018.1474702
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction*. Sage publications.
- Potter, J. (2001). *Wittgenstein and Austin*. M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Red.), *Discourse Theory and Practice*. Sage.
- Potter, J. (2006). Cognition and conversation. *Discourse Studies*, 8, 131–140. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1461445606059562>
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A. & Pramling Samuelsson, I. (2019). Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education. I Fler, M., Pramling Samuelsson, (Red.). *International Perspectives on Early Childhood Education and Development*. 26
- Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2019). Lekresponsiv undervisning – ett undervisningsbegrepp och en didaktik för förskolan. *Forskning om undervisning och lärande*, 7 (2019):1.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M., Olsson, B., Pramling, N. & Wallerstedt, C. (2008). *Konsten att lära barn estetik. En utvecklingspedagogisk studie av barns kunnande inom musik, poesi och dans*. Norstedts.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet. <https://www.regeringen.se/49b72c/contentassets/88d2a7b82c834a3790ee8d0751f65487/en-fornyad-lararutbildning>
- Prop. 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Utbildningsdepartementet. [https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/cod91cff5e4d4223b15334ce441cd00a/bast-i-klassen---](https://www.regeringen.se/49b729/contentassets/cod91cff5e4d4223b15334ce441cd00a/bast-i-klassen---en-ny-lararutbildning-prop.-20091089)
- Rogers, L., Hallam, S., Creech, A. & Preti, C. (2008). Learning about what constitutes effective training from a pilot programme to improve music education in primary schools. *Music Education Research*, 10, 485–497. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14613800802547748>

- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11, 23–36. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14613800802699549>
- Russell-Bowie, D. (2010). A ten year follow-up investigation of preservice generalist primary teachers' background and confidence in teaching music. *Australian Journal of Music Education*, 2, 76–86.
- Russell-Bowie, D. E. (2012). Developing Preservice Primary Teachers' Confidence and Competence in Arts Education using Principles of Authentic Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), 60–74. [10.14221/ajte.2012v37n1.2](https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n1.2)
- Råde, A. (2016). *Mellan akademi och lärarprofession: Integrering av vetenskapliga och professionella mål för lärarutbildningens examensarbeten* [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Saar, T. (2005). *Konstens metoder och skolans träningslogik*. (Forskningsrapport). Karlstads universitet. Universitetstryckeriet.
- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Schenker, K. (2011). *På spaning efter idrottsdidaktik*. [Doktorsavhandling]. Malmö Högskola. Lunds universitet.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective Practitioner*. Jossey-Bass Publishers.
- Seddon, F. A. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*. 10, 403–421. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14613800802280159>
- SFS 1842:19. *Kungl. Maj:ts nådiga stadga angående folkundervisningen i riket: gifwen Stockholms slott den 18 juni 1842*. SFS 1992:1434. *Högskolelag*. Utbildningsdepartementet.
- Sjöberg, L. (2018). The shaping of pre-service teachers' professional knowledge base through assessments. *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 604–619, DOI: [10.1080/02619768.2018.1529751](https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1529751)
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.

- Sjöberg, M. (2020). *Samtal Om Undervisning I Naturvetenskap – Ämnesdidaktisk Kollegial Utveckling I Lärarutbildning Och Lärarprofession*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Skolöverstyrelsen. (1955). *Timplaner och huvudmoment vid försöksverksamhet med nioårig enhetsskola: Fastställda av Kungl. Skolöverstyrelsen för läsåren 1955/1958*. Svenska bokförl. (Norstedt).
- Skolöverstyrelsen. (1961). *Undervisningsplaner för folkskoleseminarierna* (Skolöverstyrelsens skriftserie, 53).
- Skolöverstyrelsen. (1971). *Utbildningsplan för klasslärarlinjer vid lärarhögskola*. Liber.
- Skåreus, E. (2007). *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Socialstyrelsen. (1975a). *Arbetsplan för förskolan. Vår förskola. En introduktion till förskolans pedagogiska arbete*. Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1990). *Lära i förskolan: innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen. (Allmänna råd från Socialstyrelsen, 1990:4)*. Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan. Allmänna råd från Socialstyrelsen. 1987:3*. Fritzes
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. <https://lagen.nu/sou/1948:27>
- SOU 1954:2. *Musikliv i Sverige. Betänkande med förslag till åtgärder för att främja det svenska musiklivets utveckling angivet av 1947 års musikutredning. Statens offentliga utredningar*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965:25. *Lärarutbildningen. 1960 års lärarutbildningsakkunniga. IV:1*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965:29. *Lärarutbildningen. 1960 års lärarutbildningsakkunniga. IV:1*. Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning. Statens offentliga utredningar*. Socialdepartementet. <https://lagen.nu/sou/1972:26?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>

- SOU 1972:27. *Förskolan del 2*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Statens offentliga utredningar. Socialdepartementet. <https://lagen.nu/sou/1972:27#sid1-img>
- SOU 1974:42. *Barns fritid: fritidsverksamhet för 7–12-åringar*. Betänkande avgivet av 1968 års barnstugeutredning. Socialdepartementet. <https://lagennu/sou/1974:42?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>
- SOU 1975:67. *Utbildning i samspel*. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning. Socialdepartementet. <https://lagen.nu/sou/1975:67?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>
- SOU 1975:94. *Barns sommar*. Betänkande av 1968 års barnstugeutredning. Statens offentliga utredningar. Socialdepartementet. <https://lagen.nu/sou/1975:94?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>
- SOU 1978:86. 1974 års lärarutbildningsutredning. (1978). *Lärare för skola i utveckling: Betänkande* (Statens offentliga utredningar, 1978:86). Liber Förlag/Allmänna Förlaget.
- Stadga och undervisningsplan för folkskoleseminarierna av den 18 juni 1937 : Med författningsändringar intill den 1 januari 1947 jämte översikt över folkskoleseminarierna*. (1947). Lund: H. Ohlsson.
- Strandberg, T. (2007). *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. [Doktorsavhandling]. Umeå universitet.
- Strömberg Jämsvi, S. (2019). *Unpacking dominant discourses in higher education language policy: A critical study of language policy in Swedish higher education*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Stunell, G. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9(2), 79–107.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Bokförlaget Mareld.
- Svensson, A-K. (2011). *Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildning*. [Doktorsavhandling]. Malmö högskola.

- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käftan – hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. [Doktorsavhandling]. Lunds universitet.
- Sörbom, G. (1993). *Estetik, konst och kritik: några artiklar och föredrag*. Uppsala universitet.
- Thavenius, J. (2002). Den goda kulturen och det fria skapandet. Diskurser om ”kultur i skolan”. *Rapporter om utbildning 13/2002*. Malmö Högskola.
- Thavenius, J. (2003). Den radikala estetiken. J. Thavenius & M. Persson (Eds.), *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö Högskola.
- Thavenius, J. (2005). Om den radikala estetiken. *Utbildning & demokrati* 2005, 14(1), 11–33.
- Thorgersen, K. (2007). *Unspoken Truths About aesthetics in Swedish schools*. [Licentiatuppsats]. Luleå tekniska universitet.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor den 31 oktober 1919*. (1919). Norstedt.
- Undervisningsplan för rikets folkskolor den 22 januari 1955*. (1955). Skolöverstyrelsen.
- Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för förskolan*. Lpfö 98. Utbildningsdepartementet. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/53003/1/gupea_2077_53003_1.pdf
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Kursplaner för grundskolan*. *Kursplan i musik*. Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A.-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen. Utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk forskning i Sverige*. 2001, 4(6).
- Vallberg Roth, A. (2006). Early childhood curricula in Sweden. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77–98.
- Vallberg Roth, A.-C. & Holmberg, Y. (2019). Undervisning i relation till omsorg och lärande i förskola: Flerstämmig undervisning och didaktisk (o)takt? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24(2), 29–56. <https://doi.org/10.15626/pfs24.02.02>
- Vetenskapsrådet. (2017). God forsknings sed. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forsknings-sed.html>

- West, C. (2012). Teaching music in an era of high-stakes testing and budget reductions. *Arts Education Policy Review*, 113, 75–79. doi:10.1080/10632913.2012.656503
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt. Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945*. Uppsala universitet.
- Westbury, I., Hansen, S.-E., Kansanen, P. & Björkvist, O. (2005). Teacher education for research-based practice in expanded roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 475–485. <https://doi-org.ezproxy.uib.gu.se/10.1080/00313830500267937>
- Westvall, M. (2007). *Webs of musical significance. A study of student teachers' musical socialisation in Ireland and Sweden*. [Doktorsavhandling]. St Patrick's College, Drumcondra.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimization of exploitation*. Columbia University Press.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Wittgenstein, L. (1953/1992). *Filosofiska Undersökningar*. Bokförlaget Thales.
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*. 27(1), 71–87. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990210>
- Åberg, M. (2008). *Lärardrömmar. Om makt, mångfald och konstruktioner av lärarsubjekt*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Öberg Tuleus, M. (2008). *Lärarutbildning mellan det bekanta och det obekanta: En studie av lärares och lärarstudenters beskrivningar av levd erfarenhet i skola och högskola*. [Doktorsavhandling]. Örebro universitet.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. AWE/Gebers.

**INFORMATION OM AVHANDLINGSPROJEKT****111003**

Under de följande tre åren kommer jag, Monica Frick, att arbeta med ett avhandlingsprojekt gällande estetisk verksamhet i lärarutbildningen, med inriktning mot grundskolans tidiga år. Syftet med studien är att undersöka vilken kunskapsbildning som kommer till stånd i lärarutbildningens estetiska kurser i musik. Ett övergripande syfte är att ge en inblick i och därigenom öka förståelsen för musikrelaterad kunskapsbildning i lärarutbildningens estetiska praktik.

Ett antal lärarutbildningar vid olika högskolor/universitet kommer att delta i studien och jag undrar om du också skulle kunna tänka dig att bidra med din medverkan i projektet. Datainsamlingen sker under hösten 2011 genom att estetisk verksamhet med varierande kursutbud och undervisningsinnehåll filmas, samt genom dokumentation i form av fält- eller minnesanteckningar från nämnda inspelningstillfällen. Dessa filmer och anteckningar kommer att utgöra utgångspunkten för avhandlingen. Det kommer att finnas kamerafria zoner i klassrummet, och Du har full frihet att välja att utnyttja dessa närhelst Du själv önskar. Jag och mina handledare kommer att ha tillgång till filmerna, och de kommer att analyseras, behandlas och bevaras så att obehöriga inte kan ta del av dem. Det är bara jag och mina handledare som kommer att ta del av filmerna.

I avhandlingen kommer alla deltagare att avidentifieras och anonymiseras genom att alla namn på personer, kurser, lärarprogram, högskolor, universitet och orter kommer att fingeras. Det är inte du som individ som är fokus för analys i avhandlingen, utan det är den kunskapsbildning som kommer till stånd i interaktionen mellan deltagarna i kursverksamheten, som fokuseras. Alla lärarutbildare i projektet kommer dessutom att få ge ett skriftligt samtycke till tystnadsplikt, för att förhindra att utomstående kan identifiera studiens deltagare. Datamaterialet kommer inte att användas för icke-vetenskapliga syften eller för kommersiellt bruk. Det insamlade materialet kommer efter avhandlingsprojektets slut att bevaras vid Göteborgs universitet enligt där gällande principer för arkivering.

Huvudman för projektet är Högskolan för scen och musik i Göteborg och jag själv, Monica Frick, är huvudansvarig för projektet. Du får gärna höra av dig till mig om du har några ytterligare frågor eller funderingar.

Bilaga 1

Om Du väljer att delta i projektet, ber jag dig att ge ditt samtycke nedan.

Med vänlig hälsning

Monica Frick

Monica Frick (Forskarstuderande)

Doktorand i Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap

Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet

Tel: 070-323 95 49; E-post: monica.frick@hsm.gu.se

Claes Ericsson (Huvudhandledare)

Gästprofessor

Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet

Claes.Ericsson@hsm.gu.se



GÖTEBORGS UNIVERSITET
HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Bilagor

SAMTYCKE TILL DELTAGANDE I OVANSTÅENDE AVHANDLINGSPROJEKT

Jag samtycker till att videofilmning under lektionstid genomförs när jag är närvarande.

Namn/ Studerande:

Jag samtycker till att videofilmning under lektionstid genomförs när jag är närvarande, samt att jag genomför projektet under tystnadsplikt.

Namn/ Lärarutbildare

1. Monica Lindgren (Musikpedagogik). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar isamtal med lärare och skolledare*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006. ISBN 91-975911-1-4.
2. Jeoung-Ah Kim (Design). *Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006. ISBN 91-975911-2-2.
3. Kaja Tooming (Design). *Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007. ISBN 978-91-975911-5-7.
4. Vidar Vikören (Musical Performance and Interpretation) *Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850. Med et tillegg om registreringspraksis*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007. ISBN 978-91-975911-6-4.
5. Maria Bania (Musikalisk gestaltning). *“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008. ISBN 978-91-975911-7-1.
6. Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning). *Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008. ISBN 978-91-975911-8-8.
7. Mike Bode and Staffan Schmidt (Fri konst). *Off the Grid*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008. ISBN 978-91-977757-0-0.
8. Otto von Busch (Design). *Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008. ISBN 978-91-977757-2-4.
9. Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning). *Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008. ISBN 978-91-977757-1-7.
10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musik-undervisning i ensemble och geho- och musik-lära inom gymnasieskolan*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009. ISBN 978-91-977757-5-5.
11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst). *Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009. ISBN 978-91-977757-6-2.
12. Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning). *Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d’Archi*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009. ISBN 978-91-977757-7-9.
13. Harald Stenström (Musikalisk gestaltning). *Free Ensemble Improvisation*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009. ISBN 978-91-977757-8-6.
14. Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009. ISBN 978-91-977757-9-3.
15. David Crawford (Digital gestaltning). *Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009. ISBN 978-91-977758-1-6.

16. Kajsa G Eriksson (Design). *Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009. ISBN 978-91-977758-4-7.
17. Henric Benesch (Design). *Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010. ISBN 978-91-977758-6-1.
18. Olle Zandén (Musikpedagogik). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010. ISBN 978-91-977758-7-8.
19. Magnus Bärtås (Fri konst). *You Told Me—work stories and video essays / verk-berättelser och videoessäer*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010. ISBN 978-91-977758-8-5.
20. Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning). *Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010. ISBN 978-91-977758-9-2.
21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010. ISBN 978-91-978477-0-4.
22. Cecilia Björck (Musikpedagogik). *Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-978477-1-1.
23. Andreas Gedin (Fri konst). *Jag hör röster överallt – Step by Step*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-978477-2-8.
24. Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning). *Anteckningar om Spår*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-978477-3-5.
25. Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning). *“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-978477-4-2.
26. Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-978477-5-9.
27. Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*. ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-978477-6-6.
28. Katharina Wetter Edman (Design). *Service design – a conceptualization of an emerging practice*. ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-978477-7-3.
29. Tina Carlsson (Fri konst). *the sky is blue*. Kning Disk, diss. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-976667-2-5.
30. Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning). *A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-977477-8-0.
31. Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning). *Think'st thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567-1620)*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011. ISBN 978-91-978477-9-7.

32. Lena Dahlén (Scenisk gestaltning). *Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik*. Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012. ISBN 978-91-7844-840-1.
33. Martín Ávila (Design). *Devices. On Hospitality, Hostility and Design*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012. ISBN 978-91-979993-0-4.
34. Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Barns musikkomponerande i tradition och förändring*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012. ISBN 978-91-979993-1-1.
35. Ulrika Wänström Lindh (Design). *Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012. ISBN 978-91-979993-2-8.
36. Sten Sandell (Musikalisk gestaltning). *På insidan av tystnaden*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013. ISBN 978-91-979993-3-5.
37. Per Högberg (Musikalisk gestaltning). *Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013. ISBN 978-91-979993-4-2.
38. Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning). *Hur låter dikten? Att bli ved 11*. Autor, diss. Göteborg, 2013. ISBN 978-91-979948-2-8.
39. Marco Muñoz (Digital gestaltning). *Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013. ISBN 978-91-979993-5-9.
40. Kim Hedås (Musikalisk gestaltning). *Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013. ISBN 978-91-979993-6-6.
41. Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Intermezzon i medieundervisningen – gymnasielärares visuella röster och subjektpositioneringar*. ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2013. ISBN 978-91-979993-8-0 (tryckt), 978-91-981712-5-9 (digital).
42. Marcus Jahnke (Design). *Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013. ISBN 978-91-979993-7-3.
43. Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning). *Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik*. Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg 2013. ISBN 978-91-85974-19-1. Department of Cultural Sciences, Faculty of Arts, in cooperation with Academy of Music and Drama, Faculty of Fine, Applied and Performing Arts.
44. Ulf Friberg (Scenisk gestaltning). *Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?*. Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg 2014. ISBN 978-91-7374-813-1.
45. Katarina Wetter Edman (Design). *Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2014. ISBN 978-91-979993-9-7.
46. Niclas Östlind (Fotografi). *Performing History. Fotografi i Sverige 1970-2014*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2014. ISBN 978-91-981712-0-4.
47. Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. Art-Monitor, diss. Göteborg 2014. ISBN 978-91-981712-1-1 (tryckt), 978-91-981712-2-8 (digital).

48. Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2014. ISBN 978-91-981712-3-5 (tryckt), 978-91-981712-4-2 (digital).
49. Helga Krook (Litterär gestaltning). *Minnesrörelser*. Autor, diss. Göteborg 2015. ISBN 978-91-979948-7-3.
50. Mara Lee Gerdén (Litterär gestaltning). *När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid*. Glänta produktion, diss. Göteborg 2014. ISBN 978-91-86133-58-0.
51. João Segurado (Musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet). *Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing*. ArtMonitor, diss. Göteborg/Luleå 2015. ISBN 978-91-981712-6-6 (tryckt), 978-91-981712-7-3 (digital).
52. Marie-Louise Hansson Stenhammar (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *En av-estetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2015. ISBN 978-91-981712-8-0 (tryckt), 978-91-981712-9-7 (digital).
53. Lisa Tan (Fri konst). *For every word has its own shadow*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2015. ISBN 978-91-982422-0-1 (tryckt), 978-91-982422-1-8 (digital).
54. Elke Marhöfer (Fri konst). *Ecologies of Practices and Thinking*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2015. ISBN 978-91-982422-2-5 (tryckt), 978-91-982422-3-2 (digital).
55. Birgitta Nordström (Konsthantverk). *I ritens rum – om mötet mellan tyg och människa*. ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg 2016. ISBN 978-91-982422-4-9 (tryckt), 978-91-982422-5-6 (digital).
56. Thomas Laurien (Design). *Händelser på ytan – shibori som kunskapande rörelse*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2016. ISBN 978-91-982422-8-7 (tryckt), 978-91-982422-9-4 (digital).
57. Annica Karlsson Rixon (Fotografi). *Queer Community through Photographic Acts. Three Entrances to an Artistic Research Project Approaching LGBTQIA Russia*. Art and Theory Publishing, diss. Stockholm 2016. ISBN 978-91-88031-03-7 (tryckt), 978-91-88031-30-3 (digital).
58. Johan Petri (Scenisk gestaltning). *The Rhythm of Thinking. Immanence and Ethics in Theater Performance*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2016. ISBN 978-91-982423-0-0 (tryckt), 978-91-982423-1-7 (digital).
59. Cecilia Grönberg (Fotografi). *Händelsehorisont || Event horizon. Distribuerad fotografi*. OEI editör, diss. Stockholm 2016. ISBN 978-91-85905-85-0 (tryckt), 978-91-85905-86-7 (digital).
60. Andrew Whitcomb (Design). *(re)Forming Accounts of Ethics in Design: Anecdote as a Way to Express the Experience of Designing Together*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2016. ISBN 978-91-982423-2-4 (tryckt), 978-91-982423-3-1 (digital).
61. Märtha Pastorek Gripson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2016. ISBN 978-91-982422-6-3 (tryckt), 978-91-982422-7-0 (digital).

62. Mårten Medbo (Konsthantverk). *Lerbaserad erfarenhet och språklighet*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2016. ISBN 978-91-982423-4-8 (tryckt), 978-91-982423-5-5 (digital).
63. Ariana Amacker (Design). *Embodying Openness: A Pragmatist Exploration into the Aesthetic Experience of Design Form-Giving*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2017. ISBN 978-91-982423-6-2 (tryckt), 978-91-982423-7-9 (digital).
64. Lena O Magnusson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2017. ISBN 978-91-982423-8-6 (tryckt), 978-91-982423-9-3 (digital).
65. Arne Kjell Vikhagen (Digital gestaltning). *When Art Is Put Into Play. A Practice-based Research Project on Game Art*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2017. ISBN 978-91-982421-5-7 (tryckt), 978-91-982421-6-4 (digital).
66. Helena Kraff (Design). *Exploring pitfalls of participation and ways towards just practices through a participatory design process in Kisumu, Kenya*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2018. ISBN 978-91-982421-7-1 (tryckt), 978-91-982421-8-8 (digital).
67. Hanna Nordenhök (Litterär gestaltning). *Det svarta blocket I världen. Läsnigar, samtal, transkript*. Råmus., diss. Göteborg 2018. ISBN 978-91-86703-85-1 (tryckt), 978-91-86703-87-5 (digital).
68. David N.E. McCallum (Digital gestaltning). *Glitching the Fabric: Strategies of New Media Art Applied to the Codes of Knitting and Weaving*. ArtMonitor, diss. Göteborg 2018. ISBN 978-91-7833-139-0 (tryckt), 978-91-7833-140-6 (digital).
69. Åsa Stjerna (Musikalisk gestaltning). *Before Sound: Transversal Processes in Site-Specific Sonic Practice*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018. ISBN 978-91-7833-213-7 (tryckt), 978-91-7833-214-4 (digital).
70. Frida Hållander (Konsthantverk). *Vems hand är det som gör? En systertext om konst/hantverk, klass, feminism och om viljan att ta strid*. ArtMonitor/Konstfack Collection, diss. Stockholm, 2019. ISBN 978-91-85549-40-5. 978-91-85549-41-2 (digital). HDK – Academy of Design and Crafts, University of Gothenburg, in cooperation with Konstfack, University of Arts, Crafts and Design, Stockholm.
71. Thomas Nyström (Design). *Adaptive Design for Circular Business Models in the Automotive Manufacturing Industry*. ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2019. ISBN 978-91-985171-2-5 (tryckt), 978-91-985171-3-2 (digital).
72. Marina Cyrino (Musikalisk gestaltning). *An Inexplicable Hunger – flutist body(flute (dis)encounters*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019. ISBN 978-91-7833-382-0 (tryckt), 978-91-7833-383-7 (digital).
73. Imri Sandström (Litterär gestaltning). *Tvårsöver otysta tider: Att skriva genom Västerbottens och New Englands historier och språk tillsammans med texter av Susan Howe / Across Unquiet Times: Writing Through the Histories and Languages of Västerbotten and New England in the Company of Works by Susan Howe*. Autor, diss. Göteborg, 2019. ISBN 978-91-984037-3-2 (tryckt), 978-91-984037-4-9 (digital).
74. Patrik Eriksson (Filmisk gestaltning). *Melankoliska fragment: om essäfilm och tänkande*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019. ISBN 978-91-7833-566-4 (tryckt), 978-91-7833-567-1 (digital).

75. Nicolas Cheng (Konsthantverk). *World Wide Workshop: The Craft of Noticing*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019. ISBN 978-91-7833-610-4 (tryckt), 978-91-7833-611-1 (digital).
76. Magdalena Mayas (Musikalisk gestaltning). *Orchestrating timbre – Unfolding processes of timbre and memory in improvisational piano performance*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020. ISBN 978-91-7833-722-4 (tryckt), 978-91-7833-723-1 (digital).
77. Ingrid Hedin Wahlberg (Musikpedagogik). *Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusik*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020. ISBN 978-91-7833-830-6 (tryckt), 978-91-7833-831-3 (digital).
78. Cecilia Jeppsson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *“Rörlig och stabil, bred och spetsig”. Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020. ISBN 978-91-7833-832-0 (tryckt), 978-91-7833-833-7 (digital).
79. Annelies Vaneycken (Design). *Designing ‘for’ and ‘with’ ambiguity: actualising democratic processes in participatory design practices with children*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020. ISBN 978-91-7833-858-0 (tryckt), 978-91-7833-859-7 (digital).
80. Niklas Rudbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Circumscribing Tonality: Upper Secondary Music Students Learning the Circle of Fifths*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020. ISBN 978-91-8009-028-5 (tryckt), 978-91-8009-029-2 (digital).
81. Eva Weinmayr (Konstnärlig gestaltning). *Noun to Verb: an investigation into the micro-politics of publishing through artistic practice*, ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020. <https://cutt.ly/noun-to-verb>, <http://hdl.handle.net/2077/66644>. inget ISBN.
82. Khashayar Naderehvandi (Konstnärlig gestaltning). *Vem vittar för vittnet? Det litterära verket som vittnesmål och översättning*, Autor, Göteborg 2020. ISBN: 978-91-984037-7-0 (tryckt), 978-91-984037-8-7 (digital)
83. Joakim Andersson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap), *Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning*, ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021. ISBN: 978-91-8009-194-7 (tryckt), 978-91-8009-195-4 (digital).
84. Andjeas Ejiksson (Konstnärlig gestaltning). *Television Without Frontiers*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021. ISBN: 978-91-8009-208-1 (tryckt), 978-91-8009-209-8 (digital).
85. Monica Frick Alexandersson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap). *Omsorg, välvilja och tystnadskultur – diskursiva dilemman och strategier i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik mot yngre åldrar*. ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021. ISBN: 978-91-8009-276-0 (tryckt), 978-91-8009-277-7 (digital).

