

# Lärares didaktiska val i relation till deras levda erfarenhet av musikdidaktik

Cecilia Ferm Thorgersen\*

*Kungliga Musikhögskolan, Stockholm*

## Abstract

Material collected, or created, through interviews with professors in *musikdidaktik* in an ongoing study about educational quality creates the base for this article. Eleven professors in *musikdidaktik* were interviewed about their experiences and visions regarding teaching and learning quality. Three created focus areas provided the foundation for the interviews, namely identity, student learning and content. In this article the content area of the material has been analysed from a life-world-phenomenological perspective. The aim was to investigate how professors' choices of content take place in relation to their lived experience of *musikdidaktik*. Phenomenological *didaktik* constituted a lens for the analysis. The results show the complexity of the phenomenon. The complexity implicates a dynamic mutual flow between professors' actions in different contexts, including the teaching of *musikdidaktik*, and how the experience- or base of knowledge is constituted. The perspective of the analysis shed light on what kind of experiences professors use in their teaching of *musikdidaktik*, how manifolded the motives for those choices are and what happens in a teaching situation. Sharing and involvement are examples that are stressed as important factors in teaching *musikdidaktik*.

## Lärares didaktiska val i relation till deras levda erfarenhet av musikdidaktik

### Inledning

Lärares didaktiska val sker i en specifik undervisningskontext, grundade på levda erfarenheter av undervisning. Människor erfar världen som kroppsliga subjekt, och det är således i mötet med världen konstituerad av människor och ting, studenter och ett intenderat undervisningsinnehåll, som lärares didaktiska val äger

rum. Kroppen är människans utgångspunkt i alla hennes handlingar, och det är i kroppens samspel med världen som den blir hanterbar och meningsfull. Införlivade i kroppen finns förväntningar, intentioner och nyfikenhet, liksom ämnesrelaterade erfarenheter. I planering, genomförande och värdering av undervisning är läraren riktad mot världen på ett specifikt sätt, samtidigt som världen också visar sig för läraren på ett specifikt sätt. Med varatvi-världen som lärare följer bland annat en förväntan på ett ansvarstagande.

Föreliggande studie är regionaliserad till undervisning i ämnet *musikdidaktik*, ett centralt ämne inom musikleärodbildning. Med utgångspunkt i Ratke och Comenius kan didaktik definieras som läran om undervisning och relaterat lärande (Kansanen, 1995; Kroksmark, 1987). Didaktik föregår i ett organiserat sammanhang, som till exempel skolan, och har utvecklats i nära relation till lärodbildning. Undervisningen kan beskrivas med hjälp av den didaktiska triangeln (Kansanen, 2000), vars spetsar symboliserar lärare, studenter och ämnet – musikdidaktik. I fallet musikdidaktik, liksom i andra ämnen inom lärodbildning, kan det vara relevant att använda en dubbel triangel som metafor (Bengtsson et al, 2008). Innehållet i musikdidaktik kan sägas utgöras av en föreställd triangel, där en föreställd lärare, föreställda elever och ett föreställt innehåll, i detta fall musik, utgör triangelns spetsar. Triangeln utgår i sin tur ifrån innehållspetsen i den triangel som föreställer den faktiska undervisningen i musikdidaktik, där lärarna och studenterna, de blivande lärarna, symboliserar av de två andra av triangelns spetsar (ibid.). I den följande texten kommer jag att presentera en studie av lärores val i musikdidaktisk verksamhet ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Studien fokuserar hur lärare väljer att använda sin kunskaps- eller erfarenhetsbas i musikdidaktik, vad de grundar sina val på samt hur deras erfarenheter delas med studenterna. Studien är del av en större studie med fokus på utbildningskvalitet i musikdidaktik inom musikleärodbildning i de nordiska länderna. Ett centralt tema i den större studien var *val av innehåll*. Materialet som ligger till grund för analys och vidare produktion av text har i första hand anknytning till det området.

Musikdidaktik är ett ämne inom musikleärodbildning där konsten att undervisa i musik studeras. Undervisning i musik förutsätter och inbjuder till musikaliskt lärande, vilket föregår genom musicerande, lyssning, komponerande, rörelse och reflektion (Alerby & Ferm, 2005; Ferm, 2004; 2006b). Innehållsliga teman i musikdidaktik kan ses som självlärd, professionella, vetenskapliga och filosofiska perspektiv på undervisning i musik (Ferm, 2004; Kroksmark, 1996).

### **Teoretiska utgångspunkter**

Studien tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk syn på undervisning och lärande, vilket innebär att det är de deltagande subjektens konkreta

erfarenheter som utgör grund för vad som har möjlighet att läras och på vilket sätt (Bengtsson, 2004; 1989; Kroksmark, 2007; Ferm 2006c). Den lokala kontexten som undervisningssituationen utgör möjliggör och begränsar hur mening skapas i intersubjektiv erfarenhet. Ett givet innehåll erfars på olika sätt av olika studenter – och lärare – beroende å deras tidigare erfarenhet. Den gemensamma erfarenheten bygger en förståelse av undervisningsinnehållet. I Sverige är den fenomenologiska didaktiken i första hand framförd av Tomas Kroksmark (1994; 1987), men är också förekommande inom vårdvetenskapen (Ekeberg, 2008). Synen, eller förhållningssättet grundar sig på ett tänkande om att "verkligheten" är preliminär, föränderlig, komplex och kontextuell. Den konstitueras av människors erfarenheter av världen, och tolkning, förståelse, och rekonstruktion av erfarenheter sker inte i ett vakuum, utan är influerat av kontext och kultur (Kroksmark, 2007).

#### *Livsvärldsfenomenologisk didaktik*

Meyer-Drawe (Kroksmark, 1994;1987) utvecklade sin fenomenologiska didaktik under 80-talet där intersubjektiv erfarenhet var central. Studenters olika erfarenheter av ett specifikt innehåll skapar tillsammans en intersubjektiv förståelse av innehållet. Därför existerar ett innehåll alltid i ett specifikt innehållsligt sammanhang, ett specifikt medvetandesammanhang, samt ett specifikt interaktivt sammanhang (ibid.). Ur ett didaktiskt perspektiv blir möten mellan lärares och studenters erfarenheter intressanta att studera. Det är olikheterna i gruppen som utgör förutsättningen för att ett lärande skall komma till stånd. I lärarens i-världen-varo som lärare ligger naturligt ett ansvarskännande (Hellemans, 1995). Att ta detta ansvar handlar om att vara nyfiken på olikheterna, att bjuda på sina egna erfarenheter och att locka fram studenternas olika erfarenheter, samt att bjuda in till delaktighet och ömsesidigt intresse. Som Meyer-Drawe (1984) själv kanske skulle kunna uttrycka det, handlar det om att tillåta sig att bli överraskad, att ta vara på det som händer och engagerar studenterna i stunden. På så sätt blir meningsskapande, direkt erfärande av världen, möjligt. Att läraren faktiskt delar med sig av sina erfarenheter är en viktig aspekt i denna syn på undervisning och lärande. I en tidigare studie som syftade till att synliggöra och försöka förstå lärares erfarenhetsbas i musikdidaktik (Ferm, 2008b), visade det sig att basen konstituerades av levda studier, levd undervisning, levd musik, levd gemenskap och levd filosofi, och att den kontinuerligt utvecklades och återskapades. Intressanta frågor att söka svar på blir hur läraren förhåller sig till sin erfarenhetsbas i undervisning, hur lärarens val ser ut, vad de grundar sig på och vad de leder till.

Ovan konstaterade jag att människan internaliserar världen och gör den meningsfull genom perception och reflektion. Levd tid, levt rum, levda relationer och levd kropp – samtliga former av erfarenheter influerar lärande

(van Manen, 1997). Något som också är viktigt att ta upp är begreppet mederfarenhet. Det innebär att människans erfarenhet av världen innefattar ett större meningsinnehåll än vad som visar sig själva erfarendeögonblicket (jfr Kroksmark, 2007). Med andra ord visar sig världen som någonting större än vad som är möjligt att uppfatta direkt genom sinnen. Till exempel om temat för undervisning i musikdidaktik skulle vara hur gruppundervisning i gitarr för nybörjare kan organiseras, inverkar samtliga deltagares olika erfarenheter av gitarrspel, spel i grupp, gitarrlärare, och kanske lärare och lärande i allmänhet på vad som blir innehållet och vad som är möjligt att lära. Detta sätt att se människans förhållande till världen medför att det bland deltagare i en undervisningssituation kan finnas en bred och spretig förväntan på vad som skall komma att äga rum. Därmed kan det konstateras att det inte finns några fixa fasta regler för densamma (Kroksmark, 2007). ”Begreppet mederfarenhet förklarar att vi uppfattar och förstår världen på kvalitativt olika sätt och att skillnaden är ett resultat av att vi har olika erfarenheter av att vara, leva och verka i världen” (ibid, p. 303).

#### *Lärares val ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv*

Undervisningsinnehåll kan ses som baserade på explicita eller implicita val som läraren gör (Bengtsson, 1998). De externa ramarna för lärarens val utgörs av läroplan samt undervisningsmaterial. Hur valen ter sig har också att göra med lärarens förutsättningar, värderingar, tolkning av ramarna och de deltagande studenterna. Förutsättningarna och tolkningarna är heller inte helt och hållet subjektiva. De kan i stället sägas vara baserade på lärarens vara-i-världen. Genom kroppens erfarenhet av världen internaliseras en erfarenhetsbas, personlighet och vanor. Tillsammans konstituerar dessa erfarenheter de inre ramarna för lärarens val. Med detta sätt att se kan lärarens tolkningar, värderingar och handlingar sägas vara såväl personliga som generella (Bengtsson, 1998). Läraren har hela livet som en vidare ram för undervisningen, vilket fungerar som en förutsättning för arbetet. De inre ramarna för lärarens förståelse är inte givna en gång för alla och är heller inte universella. Det konkreta innehåll en lärare väljer som undervisningsinnehåll relaterar till lärarens vara-i-världen (ibid).

Undervisningsinnehållet kommer att variera i relation till lärarens kroppsliga närvaro, även om de yttre ramarna är desamma. Därför är undervisningskontexten av betydelse när det handlar om att förstå lärarens val. Lärarens vara-i-världen influerar även hur val av undervisningsformer går till. För att det ska vara möjligt att prata om innehåll och metoder, måste valen konkretiseras och återskapas i det praktiska undervisningsarbetet. Med den levda kroppen som utgångspunkt får medvetandet kroppsliga dimensioner (Bengtsson, 1998). Föreställningar om vad som är möjligt att göra i en undervisningssituation är baserade på lärarens levda erfarenhet (Ferm, 2008b;

Ferm & Thorgersen, 2008). Lärarens val grundar sig i tidigare, pågående, och framtida erfarenhet – intuition (Johansson & Kroksmark, 2003). För att tala med Merleau-Ponty (1962) är läraren genom den intentionala båggen, alltid placerad i den konkreta undervisningssituationen.

Baserat på ovanstående teoretiska grund formulerades följande syfte för studien:

*Artikels syfte är att på livsvärlds fenomenologisk grund beskriva, analysera och diskutera hur lärare i musikdidaktik väljer att använda och utveckla sin erfarenhetsbas som undervisningsinnehåll.*

## Metod

Med utgångspunkt i att få tillgång till lärarnas tankar och erfarenheter som ett sätt att komma åt deras uppfattningar om och erfarenheter av utbildningskvalitet valdes djupintervjuer som metod för dataproduktion. Studien är en fallstudie där ämnet musikdidaktik utgör själva fallet. Eftersom materialet producerats i samarbete med ett antal informanter i flera kontexter kan fallet sägas vara av kollektiv art (Stake, 1994; Yin, 1994). Materialet producerades inom ramen för en större studie av utbildningskvalitet i musikdidaktik i Norge, Sverige, Danmark och Finland (Ferm & Johansen, 2007; 2008; Ferm, 2008a). I föreliggande studie konstituerar intervjuer med elva lärare som undervisar i instrumental-, klassrums-, och allmän musikdidaktik materialet som ligger till grund för analys. Intervjuerna genomfördes på de intervjuades arbetsplatser. De varade ungefär en timme vardera, spelades in på mini-disc och transkriberades ord för ord. Intervjuguiden konstruerades kring tre huvudområden, nämligen identitet, läroprocesser och val av innehåll, med följdfrågor för fördjupning inom varje område. Frågorna som rörde val av innehåll var konstruerade med klassisk didaktik som teoretisk utgångspunkt (Klafki, 2000; Nielsen, 2003; Johansen, 2007 a; b). Svar på dessa frågor om val av innehåll och metoder, tillsammans med andra delar av materialet som kommunicerade lärarens val, motiv för dessa samt valens konsekvenser i undervisningspraktiken, utgjorde material för analys i föreliggande artikel.

Det specifika arbetet med denna artikel inleddes med en distanserande fas som gjorde det möjligt att se materialet med nya ögon. Att lämna materialet och gå in läsandet och återskapandet av livsvärlds didaktiken fungerade som en distanserande aktivitet. Läsningsen och skrivandet inom området hjälpte mig att skapa nya frågor till materialet, och med frågorna som utgångspunkt försökte jag vara öppen för materialet i den nya analyserande fasen.

De nya frågorna användes för att finna och belysa fenomenet, vilket gjorde en vidare analys möjlig. Fenomenet *Lärares val av innehåll*, sett som användning och utveckling av deras erfarenhetsbas i planering och genomförande av

undervisning, visade sig vara komplext och dynamiskt. Sidor av fenomenet blev synliga ur nya perspektiv, med hjälp av de nya frågorna. I den fortsatta analysen var det möjligt att finna fenomenets essens genom variation och reduktion inom och mellan de textmassor som efter hand konstituerade svaren på respektive fråga. Till sist skapades ny text som i sin tur beskriver fenomenet (Ferm, 2006b).

## Resultat

Följande frågor fungerade som en guide för analys av textmaterialet: Vilka erfarenheter väljer lärarna att använda i sin undervisningspraktik? Vad influerar deras val? I vilka aktiviteter och sammanhang utvecklas erfarenheterna tillsammans med studenterna? Vilka typer av intersubjektivt meningsskapande blir möjliga i sådana aktiviteter? Svaren på frågorna fungerar som en struktur för resultatdelen. Lärarnas citat är indragna eller satta inom citationstecken.

### *Levd erfarenhet som innehåll*

Med andra ord, hur jag väljer mitt undervisningsinnehåll (kort paus)..., det äger tydligen rum på flera nivåer, det måste jag säga – det talar för sig självt – och flera cirklar där...

Levd erfarenhet är aldrig enbart praktisk eller enbart teoretisk, den är levd, vilket innebär integrering av perception, handling och reflektion balanserad på olika sätt. I den tidigare nämnda studien av lärares erfarenhetsbas i musikdidaktik visade det sig att levda studier, levd undervisning, levd musik, levt socialt sammanhang samt levd filosofi konstituerade den gemensamma basen (Ferm, 2008a). I denna del av resultatet belyses vilka erfarenheter lärarna faktiskt väljer ur erfarenhetsbasen för användning sin undervisning.

Som exempel på levda studier nämner lärarna att de använder sin erfarenhet av att själva lära sig. De kommunicerade att de använder sin levda erfarenhet av införlivade teorier knutna till ämnet, så som didaktisk, musikpedagogisk, och musikvetenskaplig teori, liksom sin levda erfarenhet av musikens och musikutbildningens komplexitet.

Jag väljer till exempel alltid tre forsknings teorier Jag visar dem modeller, och jag introducerar två-tre praktiska metoder så som Solomisation och Solfège/ . . ./ och jag använder början av terminen till att tala om olika sätt att lära, lärstilar till exempel och andra modeller. / . . ./ Sedan kan de få två olika artiklar att läsa, och diskutera i grupper, om undervisningsmodeller.

Det visade sig vidare att lärarna använde erfarenhet av egna läroprocesser, sin motivation och sitt engagemang för lärande. Erfarenheten av hur komplex

musik är att internalisera fanns bland annat med som innehåll i undervisningen.

Också lärarnas levda erfarenhet av undervisning konstituerade innehåll i musikdidaktikundervisningen. Särskilt påpekade de att de använde sina kontinuerliga erfarenheter av att undervisa musik, inte minst egna skolelever. De tog med sig sina erfarenheter av vilka didaktiska redskap de använder på vilket sätt, och hur de fungerar i olika sammanhang. De nämnde till exempel planering av undervisning, utmaningen med att verkligen möta elever, ta vara på deras intressen, uppmuntra deras "beställningar", och att låta eleverna växa utifrån sin nivå, liksom misstag de gjort. En del av lärarna pratade om att de använder sina undervisningserfarenheter på ett strukturerat sätt.

Med andra ord måste ett undervisningsmaterial ha några interna kvaliteter, som underlättar och initierar olika sätt att gå in i det/ . . . / Det kräver att materialet jag faktiskt arbetar med innehåller många möjligheter. Att skapa ett sådant material tar väldigt mycket tid. Jag använder verkligen min erfarenhet för att välja det materialet.

Genom sin undervisningserfarenhet hade lärarna dessutom möjlighet att välja kunskap om vilket innehåll som är relevant att använda i musikundervisning, liksom vikten av att "kunna" musikinnehållet som innehåll i musikdidaktikundervisning.

Levd musik, då i rollen som musiker eller lyssnare, är erfarenheter som visade sig utgöra ett viktigt innehåll i musikdidaktikundervisning utifrån lärarnas val. Erfarenhet av repertoar som är relevant på ett specifikt instrument i en viss genre, var frekvent förekommande som innehåll, liksom erfarenhet av vad det handlar om att musicera och uppträda i aktuell genre. De använde också sin erfarenhet av att verka och utvecklas som musiker:

Som sångare och artist, betyder det någonting eftersom jag själv har erfårit något när jag har sjungit. Det influerar till exempel hur jag kan förstå utmaningen i muskulärt minne, och alla andra möjliga sätt att lära på. Det rör även fenomenet övning, hur övning inverkar på mig, Du kan göra många fel när du övar. Du kan öva för mycket eller för lite. Allt det vet du som artist och utövare.

När det gäller levta sammanhang som konstituerar innehåll i undervisningen avses lärarnas erfarenheter av att vara en del av (musik)lärargemenskapen. Det kan handla om kompetens att kunna bevara och förändra den praktik man som nybliven musiklärare blir en del av liksom vikten av att ha kollegor och möjligheten att lära tillsammans, samt hur lärare i olika ämnen kan arbeta tillsammans för att bidra till elevernas totala lärande.

Sin levda filosofi använde lärarna som innehåll i undervisningen på olika sätt. Bland annat nämner de synen på musik som livskvalitet. Det handlar också om erfarenheter av hur människo- och kunskapssyn inverkar på val i planerings- undervisningssituationen. Den erfarenheten blir innehåll i un-

dervisningen då temat fokuserar studenternas medvetenhet om egna värderingar och handlingar.

## Kommentar

Analysen visar på variationen av levda erfarenheter, nära relaterade till varandra, som lärarna använder som innehåll i musikdidaktikundervisningen. Att fokusera de olika erfarenheterna var för sig kan vara av värde för att hjälpa lärare i musikdidaktik att bli medvetna om vilka erfarenheter de har, vilka de väljer och vilka de skulle kunna använda i sin undervisning. I ett längre perspektiv skulle ett sådant medvetet förhållande till sin erfarenhetsbas bland lärare i musikdidaktik, kunna leda till goda förutsättningar för att möta studenter där de befinner sig på ett varierat sätt.

### *Motiv för val*

Det har att göra med intresse, hur du ser på ämnet, hur du undervisar själv, och hur du förstår medieringen, hur du organiserar undervisning, hur du fångar studenternas intresse...

Motiven för hur lärare väljer att använda sin levda erfarenhet som innehåll visar sig i första hand vara de ramor som Bengtsson (1998) benämner "inre", även om de inte på något sätt är separerade ifrån de yttre. De yttre ramor som nämns är läroplaner och kursplaner för ämnet musikdidaktik, liksom för musiklärarstudenternas framtida praktik. De inre ramorna kan tematiseras som personliga intentioner, förhandlingar, och (musik)pedagogisk filosofi.

Lärarnas personliga intentioner kan relateras till deras personligheter, deras specifika kunskapsområden - som till exempel nyligen genomförd musikundervisning - eller generella uppfattningar om vad som är viktigt som är viktigt för blivande musiklärare att känna till, eller kunna utföra.

De kompetenser som i det sammanhanget nämndes i materialet som motiv för val är på olika sätt kopplade till studenternas framtida yrkesroll. "...det min erfarenhet säger mig är viktigt att kunna som konstnär och lärare i konst". Lärarna pratade om kompetenserna som en "verktyglåda" - en bred syn på det att planera och genomföra undervisning i musik. De menade att de motiverade sina val med utgångspunkt i att inspirera studenterna att bli engagerade, och att skapa ett intresse för möten med och omsorg om de framtida eleverna, och att erbjuda studenterna att bygga sin undervisning därifrån. Vidare motiverade de sina val med ambitionen att erbjuda studenterna att utveckla en reflekterande kompetens, att kunna reflektera över sina framtida erfarenheter i relation till bland annat didaktisk teori.

Andra kompetenser lärarna ville att deras studenter skulle utveckla, vilka avgjorde deras val, var förmågan att ta sig fram, att kunna kommunicera,

att kunna ställa frågor till sina elever, att förstå betydelsen av en grupp, att kunna göra val och dessutom bli medvetna om sina val och sitt kommande yrke. Några av lärarna förklarade att deras val grundade sig på en vilja att studenterna skulle få möjlighet att bli "sanna" lärare med möjlighet att förändra en tradition.

För att få möjlighet att utveckla ovan nämnda kompetenser, strävade lärarna efter att erbjuda sina studenter olika erfarenheter, vilket också utgjorde motiv för val. Erfarenheter av olika sätt att undervisa liksom av undervisningsmodeller betonades, tillsammans med erfarenhet av egen undervisning. "Att vara mitt i det" . . . och uppleva känslan av praxisgemenskap. Vikten av att ha gemensamma händelser att utgå ifrån, och kunna problematisera underströks också som ett motiv. Dessutom ville lärarna att deras studenter skulle få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter kontinuerligt, individuellt, tillsammans med andra och i relation till teori, som en väg mot de kompetenser som nämndes ovan.

Materialet avslöjar att lärarnas intentioner i vissa fall framtvingade förhandlingar, vilka i sin tur låg till grund för reella val. Till exempel visade deltagarna medvetenhet om att de var tvungna att förhålla sig till institutionella ramar (jfr Ferm & Johansen, 2008) och till studenternas förväntningar, intressen och behov. Förhandlingarna kunde äga rum i den planerande, så väl som i den undervisande fasen.

Jag vet verkligen vad jag menar är viktigt och vad vi skall gå igenom, men jag känner också till den svåraste utmaningen av dem alla, att prioritera.

Det nämndes dessutom att det förekommer förhandling, eller en balansakt, mellan de områden läraren själv känner sig hemma inom och brinner för, och andra områden som styrdokumentet kommunicerar.

En särskild dimension i ämnet musikdidaktik är att lärarnas intentioner, kunskapsområden och erfarenheter är så väl didaktiska som konstnärliga. En av lärarna beskrev det på följande vis:

...en interaction mellan bilden jag har av studneterna och mina konstnärliga ideal som har någon form av kulturell giltighet. Allt [inklusive undervisning] kan göras med hög konstnärlig kvalitet. . . And as we speak of didaktik teaching I mean that the resolution of the dichotomy between the artistic and the pedagogic dimension of music education, that is one way for me to view it all. The learning I want the students to have, the deep learning, which has connections to the artist, that is the only real learning that can take place at an art institution, also when it comes to artistic didaktik.

Med det är vi över på temat på vilket sätt lärarnas levda filosofier kring musik och musikpedagogik influerade hur de valde att använda sin erfarenhetsbas i musikdidaktikundervisningen.

Därför att musik finns i oss alla och vi bär med oss det hela tiden, det är det mest viktiga. Din egen röst och din egen kropp är med dig hela tiden, det är den viktigaste utgångspunkten.

Lärarna ville i sin undervisning kommunicera förståelse för vikten av eget musicerande som innehåll i musikdidaktik undervisning. De ville att deras studenter skulle bli medvetna om och få inblick i sina egna musikaliska läroprocesser, för att på så sätt få möjlighet att sätta sig in i och förstå andras. Som ett exempel kan nämnas aktivt musicerande tillsammans med barn som innehåll i musikdidaktikämnet.

## Kommentar

Det är intressant att konstatera att styrdokumentet nämns i ytterst liten grad då lärarna uppmuntras att prata om motiv för sina didaktiska val (jfr Johansen, 2003; Thorgersen, 2007). För det andra är balansgången mellan arbetsmarknadens, samhällets, ämnets egna, och studenternas förväntningar påtaglig. Detta kraftfält är aktivt och influerar all högre utbildning på olika sätt, men blir avgörande när ett centralt ämne, så som musikdidaktik inom en professionsutbildning som musiklejarutbildning fokuseras. Lärarnas reflektioner över sig själva som pjäser i spelet som äger rum inom kraftfältet, är nödvändiga för att utveckling av lärarutbildning skall ha möjlighet att föregå på ett medvetet sätt.

### *Aktiviteter – att utveckla tillsammans med studenter*

Mina erfarenheter transformeras tillsammans med studenterna.

Som jag nämnde tidigare, äger lärarens val rum i planering, så väl som i genomförande av undervisning. Under denna rubrik kommer jag att kommunicera vad materialet visade när det gäller hur lärarens erfarenheter, plockad ur deras erfarenhetsbas, användes och utvecklades i planering och undervisning.

## Planering

Jag skapar något i min planering; jag har ett stort behov av kreativitet, som jag tillfredsställer i planering av min undervisning.

Det framträder tydligt i materialet att lärarna relaterar sina erfarenheter till studenterna, till sina mål för studenternas lärande och deras kommande profession i sin planering. Inledningsvis vill jag dela med mig av lärarnas

engagemang för de studenter de möter, studenternas kunskaper och tidigare erfarenheter.

När jag planerar mina lektioner måste jag vara väldigt försiktig. Till exempel förra året hade jag en grupp, som var helt annorlunda än gruppen jag har det här året, så om jag skulle planera lektionerna på samma sätt i år som då, skulle det antagligen inte fungera. Så jag måste alltid vara väldigt flexibel när det gäller det och ändra mina lektioner. Så om det finns studenter som inte kan så mycket musikteori till exempel så blir det en utmaning för mig...att förstå vad jag kan ge dem.

Du förstår, det intresserar mig...att kunna organisera min undervisning i pianodidaktik eller ensembledidaktik eller vilket annat ämne som helst som jag undervisar i, med utgångspunkt i de människor jag möter. Jag brukar prioritera det i början av terminen, men också kontinuerligt. Jag intervjuar mina studenter om var de kommer ifrån, vilka artistiska och andra ideal de har, och vilken syn de har på konst och undervisning.

För att erbjuda studenterna kvalitativt lärande, underströk lärarna vikten av att av att i planeringsfasen verkligen gå in i de problem de väljer och knyta dem till sin egen erfarenhet av teori och sin egen forskning inom området.

I planeringsfasen relaterade lärarna sina erfarenheter till studenternas kommande yrke. De nämnde det reflekterande arbetet som krävs för att undervisningsexempel verkligen framstår som exemplariska. De menade att det arbetet innefattar en balansakt vad gäller att inte göra exemplen så banala att de endast inkluderar en liten undervisningsarena. ”Det skall vara precist och på samma gång inkludera element som på något sätt är universella, eller något som kan transformeras”.

## Undervisning

De undervisningsaktiviteter där lärarnas erfarenheter utvecklades tillsammans med studenternas kan ses som dynamiska situationer där olika lärares olika handlingar initierar olika handlingar hos studenterna och vice versa. De handlingar som läraren huvudsakligen verkade ta initiativ till var att mediera sina erfarenheter, att göra studenterna öppna för att lära, att fungera som en modell, leda diskussioner, organisera undervisning och musicerande tillsammans med studenterna samt att handleda lärande. Olika erfarenheter användes och utvecklades på olika sätt. Studenternas huvudsakliga handlingar utgjordes å andra sidan av att erfaras undervisning och lärare, att relatera till och internaliseras litteratur och teorier, organisera, genomföra, reflektera över och diskutera undervisning, lärande och musicerande.

På det sättet handlar det både om att kommunicera den kunskap du själv har internaliserat som du vill dela med dig av, och att göra dem till aktiva mottagare, på samma gång som det handlar om att vara öppen för vad studenterna säger och vad eras position, där de står, som utgångspunkt.

Lärarna talade om utmaningarna med att mediera sin erfarenhet på sätt som hade karaktären av samarbete med studenterna, att få studenterna att öppna sig för och bli nyfikna på, att erfara komplexiteten och att göra den till sin. "Och att engagera människor". Intervjumaterialet kommunicerade exempel på hur lärarna drog linjer mellan musikpedagogiska teorier och studenternas erfarenheter. Till exempel uppmuntrades de att relation till teori reflektera över sina kommande professionella roller, undervisningsmodeller, musikutbildningens funktion och hur de använde musik i sin undervisning. Dessa former av mediering av levd teori verkade aktivera studenterna (och tvinga dem att se funktionen av ämnet musikdidaktik) att bli medvetna om sina egna synsätt och värderingar.

Vidare användes lärarnas levda musik och levda undervisning som en bas för studenters insikt och reflektion. "Att använda din utövarerfarenhet för att få studenterna att reflektera över vad de gör och varför", nämns, liksom: "Genom levd erfarenhet av min undervisning har de blivit medvetna om val av metod". Förebildande undervisning understryks specifikt:

Jag menar att en person som undervisar i musikdidaktik är tvungna att ikläda sig de konstigaste beteenden. För det handlar så mycket om att vara en modell och förebild. Och det inkluderar modeller från det mest praktiska arbete. Du kan inte sitta bakom katedern och prata om ensemblespel. Du måste kunna visa att du vet hur man gör. Och du måste kunna visa det på ett sätt som inkluderar hur aktiviteten fungerar med barn som är 12 år och lite stökiga, och hur den fungerar med barn som är sex år och nyfikna...

Vikten av att diskutera och reflektera över själva musikdidaktikundervisningen betonades också, och användes som en bas för reflektion tillsammans med studenterna.

Nu är jag färdig med att vara lärare, nu kan vi sitta ned och diskutera vilka motiv som låg bakom det jag gjorde som er musikdidaktiklärare.

Att erbjuda studenter musikdidaktiska erfarenheter, verkar på så sätt innefatta att visa hur undervisning kan gå till, att musicera och undervisa tillsammans samt att uppmuntra studenterna att undervisa varandra. Lärarna använde sin undervisningserfarenhet för att skapa fiktiva undervisningsscenerier och att erbjuda olika lösningar på samma problem.

Vid några tillfällen har jag konstruerat fiktiva elever, med fiktiva problem för att greppa hur man skulle kunna arbeta med dem. Hur de kan möta problemet, hur de väljer att lösa det, både ifrån ett mänskligt perspektiv och ett tekniskt. Och vilken musik som är relevant att använda i sammanhanget – specifika problem eller uppgifter som de kan få.

Att interagera och prova olika upplägg tillsammans med studenter och kollegor var andra aktiviteter som togs upp av lärarna i intervjuerna. Exempel

som nämndes var att arbeta tillsammans med teman så som “musik och samhälle”, att skapa musik tillsammans och att få uppleva en kollegial praktik, liksom ett sammanhang där lärare, studenter och elever skapar musik tillsammans. De värderade med andra ord erfarenheter av musikskapande processer vilka i sin tur belyser den förutsättningen att musik kräver aktivt arbetande individer.

Musikdidaktikutbildning initierar och tar vara på studenternas egen undervisning vilken äger rum genom projekt och verksamhetsförlagt lärande.

Med andra ord att starta musikpedagogiska projekt, beskriva dem och genomföra dem, utvärdera dem, sätta dem i relevant samhällelig och kulturell kontext, på den nivå de befinner sig. Vi understryker att vi ser studenterna som utvecklare. Vårt mål är att studenterna när de tar examen har den relationen till sina aktiviteter... om inte som forskare, så i alla fall ska de kunna hantera ett metodologiskt förhållningssätt till hur de utvecklar sitt eget arbete som lärare och artister.

De här målen utmanar lärarna att uppmana till reflektion, diskussion och medvetenhet vad gäller studenternas egen undervisning, vilket de också själva underströk vikten av. I de processerna erbjuds studenterna att fylla sin verktygslåda och att göra den tills sin. En uppgift för musikdidaktikundervisningen är att ställa frågor i relation till studenternas undervisning. “Hur skall du möta den här eleven för att uppnå ditt mål? Hur kan du konstruera uppgiften så att eleven “äter” den”?

Frågorna stimulerar också studenternas behov att reflektera över sina egna och andras lärandeprocesser. Lärarna belyste hur de brukade uppmuntra till och använda sådana reflektioner i sin undervisning. “För att få studenterna att se sin egen utveckling är så klart en viktig del av musikpedagogisk utbildning: Att kunna se sig själv, om inte utifrån, så ifrån ett annat perspektiv”. Lärarna var medvetna om att form av undervisning ställer krav på dem själva.

Sedan sitter jag kanske med 15-20 något olika individer med något olika processer både vad gäller dåtid och framtid. Och om jag vill organisera min undervisning som ger plats för de här processerna, vilket jag menar är viktigt för att tala om lärandekvalitet, det influerar min undervisning. I hög grad. . . /Jag kommer att få aktivera studenternas kompetenser. Både vad gäller praktiska-metodiska saker och när det gäller till reflektion över vad musikutbildning är.

Vad gäller studenternas förmåga att vara intresserade av och att försöka förstå andra människors lärande nämnde de intervjuade aspekter av “att stå på andra sidan”. De talade om hur de försökte att väcka studenternas tankar om hur andra människor känner, hur en elev tänker, för att guida dem i utvecklingen till medvetna framtida lärare. En av lärarna lät sina studenter intervjua varandra om sin egen bakgrund, lärande och olika roller.

## Kommentar

Resultatet visar att lärare i musikdidaktik planerar och genomför sin undervisning på ett dynamiskt sätt och ser sina studenter som aktiva lärande. Det är också tydligt att lärarna är medvetna om att deras studenter faktiskt skall bli lärare, och specifikt musklärare. Deras eget lärande, liksom studenternas tidigare, aktuella och framtida lärande och erfarenheter konstituerar viktigt innehåll i musikdidaktikundervisningen. Dessa aspekter ger energi till en syn där musikdidaktikundervisningen har en central roll i muskläro-utbildning. Samtidigt utmanar tänkandet lärarna att behålla och utveckla ämnet som ett centralt sådant.

## Möjligheter till intersubjektivt meningsskapande

Intersubjektivt meningsskapande är centralt inom den syn på didaktik som konstituerar utgångspunkten för denna artikel. Det förutsätter att människors olika erfarenheter görs medvetna och utvecklas i relation till andras. De aktiviteter som presenterades ovan som en del av studiens resultat ger exempel på sådan typ av interaktion. De scenarier där lärarens erfarenheter möter studenternas dominerade, men fall där undervisningen bygger på att studenterna uppmuntras att se och reflektera över varandras erfarenheter förekom också. Intersubjektivt meningsskapande förutsätter utbyte eller delande, vilket i sin tur innefattar givande, tagande och delaktighet.

I alla praktiska sammanhang, eller i musicerande, är jag alltid en del av gruppen. Jag står inte bara framför klassen och talar till dem. Jag är involverad i processen, i aktiviteten.

För att kunna erbjuda möjligheter till intersubjektivt meningsskapande var det tydligt att lärarna antingen behövde vara delaktiga och dela egna erfarenheter, eller att organisera undervisningen på ett sådant sätt att studenterna "tvingas" att dela sina erfarenheter med varandra. Ett steg på den vägen var att uppmuntra till reflektion och medvetenhet kring studenternas egna erfarenheter, vilket gavs exempel på tidigare i texten, till exempel genom att ställa utmanande frågor. Svar på lärarens frågor i klassrummet sågs också som ett sätt som gav studenterna tillfälle att dela sina erfarenheter. Reflektionerna kan kopplas och relateras till teorier, värderingar, studentroller, lärande och undervisning.

För att kunna erbjuda studenterna att dela erfarenheter arbetade lärarna med gruppvis bearbetning av "case", att tillsammans utarbeta gemensamma didaktiska verktyg eller pedagogiska projekt, att göra musik tillsammans, berätta, argumentera och lyssna, eller som nämndes tidigare, att intervjua varandra.

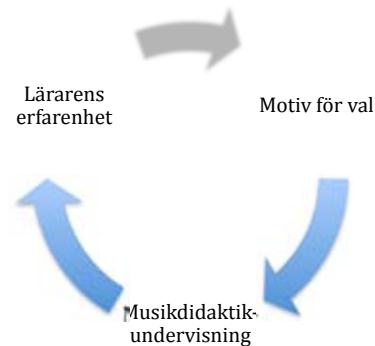
Jag tror man kan säga, att i de här intervjuerna, låter jag studenterna, när de intervjuar varandra fram och tillbaka, försöker jag... självklart försöker jag få dem att förstå, varför de är där de är precis nu, och på ett eller annat sätt säga, att om de vill ägna resten av sitt liv åt musik, så finns det så klart några motiv för det valet.

Att låta studenterna undervisa varandra sågs också som ett tillfälle att dela erfarenheter samt att pröva och utveckla sina kunskaper i interaktion med det omgivande samhället. Lärarens övergripande ansvar verkade erbjuda olika former av intersubjektivt meningsskapande, men också tillfälle till sammanfattning av relevanta erfarenheter som ett steg på studenternas väg mot ett livslångt lärande.

Och det är intressant att få studenterna att se sina egna värderingar och motiv, och för mig som lärare att nyansera dem, så att studenterna i ett livslångt perspektiv kan... jag ser det som ett tillfälle att hela tiden, att utveckla sig själv och söka efter ny inspiration och nya vägar att utveckla, för det finns alltid nya vägar för de man går på...

### Summerande kommentar

Det dynamiska fenomenet lärares val i relation till sin erfarenhetsbas och studenternas lärande har kommunicerats genom studiens samlade resultat. Det existerar ett flöde mellan lärarnas erfarenheter ifrån olika kontexter, motiven för varför de väljer det innehåll de gör, samt hur de väljer att dela sina erfarenheter och låter dem utvecklas tillsammans med studenterna (se figur 1).



Figur 1. Det dynamiska fenomenet lärares val av innehåll.

### Diskussion

I det följande kommer jag dels att diskutera utmaningen med att analysera ett intervjumaterial ifrån ett nytt perspektiv, och dels resultaten av analysen. Syftet med att ställa en ny fråga till materialet var att ge fenomenet möjlighet

att visa sig i sin fulla komplexitet (Ferm, 2006b). Utan tvekan var det en utmanande process, som krävde en hög grad av öppenhet och medvetenhet. Jag var tvungen att befria mig själv ifrån de teorier som hade legat till grund för de frågor vi ställde till de intervjuade lärarna. Som jag nämnde tidigare, fungerade perioden då jag skrev och läste om didaktik utifrån ett ”nytt” perspektiv, vilket inkluderade att formulera nya frågor, som ett verktyg för distans. En annan komplicerande faktor var relationen mellan vad de ursprungliga frågorna öppnade för, och vad de nya frågorna sökte efter. Två risker är uppenbara, för det första svaren skulle kunna vara begränsade på ett eller annat sätt av frågorna, och för det andra att de nya frågorna till hög grad skulle kunna styra på vilket sätt fenomenet hade möjlighet att visa sig. Den första risken minimerades genom att materialet innehöll det lärarna sa även då andra frågor diskuterades, även om risken fortfarande finns. Den andra utgör en evig balanskonst i så gott som alla former av forskning. I föreliggande forskning är syftet att använda teorin på ett sätt som visar det komplexa fenomenet på ett sätt som gör komplexiteten klar och gripbar; att erbjuda en djupare förståelse av fenomenet. En holistisk syn på undervisning och lärande vilket en livsvärldsfenomenologisk syn implicerar, visade sig vara ett användbart komplement i den forskning som strävar efter förståelse av musikdidaktikundervisning.

Vad som blir tydligt när frågorna ställdes ur ett fenomenologiskt didaktiskt perspektiv, var att gränsen mellan vad som utgör lärarens erfarenhetsbas, och vad som konstituerar musikdidaktik som undervisningsämne inte är distinkt. De karaktäristika som utgör skillnaden mellan musikdidaktik som akademiskt ämne och undervisningsämne blir utmanad. Det verkar finnas ett dynamiskt flöde mellan lärarnas kroppsliga handlingar i olika kontexter, inklusive undervisning i musikdidaktik, och hur erfarenhetsbasen konstitueras. En vidare diskussion kring vad som karaktäriserar kunskap i och om musikdidaktik för jag i en tidigare studie (Ferm, 2008b). Jag vill ta tillfället i akt att diskutera relationen mellan lärares kunskapsbas och musikdidaktik som undervisningsämne. I intervjuerna förde lärarna omfattande resonemang kring de erfarenheter de använde i sin musikdidaktikundervisning. Det inspirerade mig till att studera materialet utifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv, där erfarenhet och kunskap ses som likvärdiga. Detta val ledde till att mångfalden och komplexiteten bland de erfarenheter lärarna tog upp belystes. Det blev tydligt hur varierade motiven för deras val var och vilka möjligheter som visade sig i undervisningssituationen. Inte minst belystes vikten av att dela erfarenheter och att vara engagerad i ämnet musikdidaktik. Lärarens förkroppsligade erfarenheter styr handlingar, medvetet och omedvetet. En intressant frågeställning är huruvida de mindre medvetna valen skulle kunna medvetandegöras, och i så fall om den medvetenheten skulle kunna influera utbildningskvalitén i ämnet musikdidaktik?

En annan fråga är om det finns en skillnad mellan disciplinärt innehåll och undervisningsinnehåll och i så fall vad det är som konstituerar skillnaden. Musikdidaktik som ämne skiljer sig möjligen ifrån andra ämnen i det sammanhanget, eftersom det kan ses som såväl konstnärligt och hantverksmässigt, som vetenskapligt. Erfarenhetsdimensionen är lätt att fånga eftersom musikdidaktik i hög grad kan sägas vara ett praktiskt ämne, och det konstnärliga och undervisande handlingarna utgör samtidigt såväl innehåll som form. Den vetenskapliga dimensionen är mer vag, vilket framträder i hur lärarna pratar om sina erfarenheter och sin undervisning. Ur ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv är undervisning aldrig enbart praktisk eller enbart teoretisk. Det är lärarnas levda erfarenheter som är intressanta och det som konstituerar fenomenet lärares val. De praktiska handlingarna, praxisteorin och vetenskapliga teorier vävs in i varandra genom lärarnas handlingar som lärare i världen. Artikeln är ett försök på att förmedla denna komplexitet och att inspirera till vidare studier av ämnets didaktik med syfte att i förlängningen stärka ett kvalitetsarbete vad gäller utbildning av lärare.

Till sist kastar studien ljus på relationen mellan syn på val av innehåll och syn på lärande. Om vi antar att det är lärandemiljön, inklusive deltagarnas erfarenheter och mederfarenheter, som avgör om ett tema, vad händer då med synen på lärande? Lär sig förstaårsstudenter på samma sätt som en senior forskare? Med en fenomenologisk didaktisk utgångspunkt är det möjligt att anta att alla i en undervisningssituation lär på samma sätt, även om studenternas lärare har ett ansvar att låta studenten lära sig i en intenderad riktning. Att se undervisning som att dela erfarenheter som relaterar till

innehållsliga teman, innebär att undersöka ämnet tillsammans. Resultaten visar att undervisning i musikdidaktik kan fungera och genomföras i denna anda, även om möjligheterna för ett intersubjektivt meningsskapande kan byggas ut och utvecklas. Jag är övertygad om att denna syn på innehåll i undervisning är värd att medvetandegöra och kommunicera till undervisning i andra didaktikämnen, liksom till andra undervisnings- och lärandesammanhang inom högre utbildning.

## References

- Alerby, Eva & Ferm, Cecilia (2005). Learning Music – Embodied Experience in the Life World. *Philosophy of Music Education Review*. Vol. 13, No. 2, p.177-186.
- Alerby, Eva, Kansanen, Pertti & Kroksmark, Tomas (eds.). (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan, Midtsundstad, Jorunn, Willbergh, Ilmi, Werler, Tobias (2008). The idea of the future teacher in a multicultural world. Paper presented at INPE 2008 in Kyoto, Japan, 9e-12e augusti.
- Bengtsson, Jan (2004). *Utmaningar i filosofisk didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska Utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Ekeberg, Margaretha (2008). Livsvärldsdidaktik i sjuksköterskeutbildningen - utveckling av en didaktisk metod som bejakar livsvärlden som grund för lärandet . Paper presenterat på NU2008, Högskolepedagogisk konferens i Kalmar 7-9 maj, 2008.
- Ferm, Cecilia (2008a). Playing to teach music - embodiment and identity-making in musikdidaktik. *Music Education Research*,10:3,361 — 372.
- Ferm, Cecilia (2008b). A living well of experience – teachers' views on their knowledge-base in musikdidaktik. [http://www.eera-ecer.eu/publication-database/conference/2008/contribution/a\\_living\\_well\\_of\\_experience\\_teachers\\_views\\_on\\_their\\_knowledgebase\\_in\\_musikdidaktik/](http://www.eera-ecer.eu/publication-database/conference/2008/contribution/a_living_well_of_experience_teachers_views_on_their_knowledgebase_in_musikdidaktik/)
- Ferm, Cecilia (2008c). Förkroppsligad erfarenhet – en holistisk utgångspunkt för undervisning och lärande i högre utbildning. UPC, Stockholms Universitets rapportserie. [www.upc.su.se/lararforum](http://www.upc.su.se/lararforum)
- Ferm, Cecilia (2006a). Openness and Awareness – Roles and Demands for Music Teachers. I *Music Education Research*. Vol. 8, No. 2, 2006, p. 237-250.
- Ferm, Cecilia (2006b) *Betydelsen av fenomenets karaktär i fenomenologisk textanalys*. Paper presented at NNMPF 19-22/1, 2006 in Copenhagen.
- Ferm, Cecilia (2006c). Phenomenological Ontology and Epistemology in relation to music educational settings. In *Nordic Research in Music Education. Yearbook*. Vol. 8, 2006, p. 91-102.
- Ferm, Cecilia (2004). *Öppenhet och medvetenhet – en fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion*. Diss. Luleå: Luleå Tekniska Universitet. Musikhögskolan i Piteå. Avdelningen för forskning och konstnärligt utvecklingsarbete.
- Ferm, Cecilia. & Johansen, Geir. (2008) Professors' and Trainees' Perceptions of Educational Quality in Musikdidaktik as related to Preconditions for Deep Learning. *British Journal of Music Education* **25** (2): 177-191.
- Ferm, Cecilia & Geir Johansen (2007). *Organising for deep learning in musikdidaktik – Some impressions from an interview study of educational quality in music teacher education*. Presented at the international conference Training Music Teachers Research in Psychology of Music and Music Education Padova, Italy, 5-6 November 2007. Proceedings.

- Ferm, Cecilia & Ketil Thorgersen (2008). *Impetus, imagination and shared experience in aesthetic communication*. Presented at workshop INPE, Kyoto, Japan, 8th-12th of August, 2008.
- Hellemans, M (1984). Questioning the Meaning of Educational Responsibility. *Phenomenology & Pedagogy*, Vol.2, No.2, pp.124-129.
- Johansen, Geir (2006). Fagdidaktikk som undervisningsfag og basisfag. In Nielsen, F. V. & Nielsen, S. G., (Eds). *Nordisk nettverk for musikkpedagogisk forskning, Årbok vol. 8*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johansen, Geir (2007). Educational quality in music teacher education: Components of a foundation for research. *Music Education Research*. 9 (3), pp. 435-448.
- Johansen, Geir (2003). *Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfattning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne*. Diss. Norges Musikkhøgskole. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Kansanen, Pertti (1995). The Deutsche Didaktik and the American Research on Teaching. In P. Kansanen (1995). *Discussions on Some Educational Issues VI*.
- Kansanen, Pertti (2000). Kampen mellan vetenskap och lära. Alerby, Eva, Kansanen, Pertti & Kroksmark, Tomas (eds.). (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, Tomas (2007). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmoderna fenomenologisk grund. I Kroksmark, Tomas & Karin Åberg (red.) (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Kroksmark, Tomas (1996). How did Jesus teach? *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 40, No. 2, pp. 103-135.
- Kroksmark, Tomas (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962/2002). *Phenomenology of perception*. London.: Routledge.
- Meyer-Drawe, Käthe (1986). Kaleidoscope of Experiences: The Capability to be Surprised by Children. *Phenomenology & Pedagogy*, Vol.4, No.3, pp.48-55.
- Nielsen, Frede (2002). The Didactology of Music as a Field of Theory and Research, in H. E. Fiske (Ed.) *Research Alliance of Institutions for Music Education. Proceedings of the Sixth International Symposium*. London, Canada: University of Western Ontario.
- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oakes: Sage.
- Thorgersen, Ketil (2007). *Unspoken truths: about aesthetics in Swedish schools*. Lic uppsats i Lärande. Institutionen för Pedagogik och Lärande, Luleå tekniska universitet.
- van Manen, Max (1997). *Researching lived experience*. Ontario: Althouse Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research*. Design and Methods, 2. ed. Thousand Oakes: Sage.
- Alerby, Eva, Kansanen, Pertti & Kroksmark, Tomas (eds.). (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.