

MUSIIKKI

ELÄMÄNI TEEMANA



ULLA-BRITTA BROMAN-KANANEN

PÅ KLASSRUMMETS TRÖSKEL

OM ATT VARA LÄRARE I
MUSIKLÄROINRÄTTNINGARNAS
BRYTNINGSTID

STUDIA MUSICA 24
SIBELIUS-AKADEMIN

Ulla-Britta Broman-Kananen

På klassrummets tröskel

Om att vara lärare
i musikleäroinrättningarnas brytningstid

STUDIA MUSICA 24
SIBELIUS-AKADEMIN

Ulla-Britta Broman-Kananen
På klassrummets tröskel
Om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid
ISBN 978-952-329-200-0
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-200-0>

Sibelius-Akademin

DocMus – Doktorsutbildningsprogrammet för utövande musik och forskning

Studia Musica 24

Copyright © Ulla-Britta Broman-Kananen, 2005

Pärm: Jonas Grundvall

Tryck: Hakapaino Oy, Helsingfors 2005

ISBN 952- 5531-15-5

ISSN 0788-3757

Ulla-Britta Broman-Kananen, 2005: *På klassrummets tröskel – Om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid. Sibelius-Akademien, DocMus –enheten. Studia Musica 24.*

Abstrakt

Syftet med den här avhandlingen är att beskriva, analysera och förstå den kvalitativa innebörden av musikläroinrättningarnas kvantitativa utveckling, i synnerhet ur ett lärarperspektiv. Jag har närmast mig forskningsproblematiken dels ur ett historiskt perspektiv, dels ur ett livshistoriskt perspektiv. Med stöd av Anthony Giddens' teoretiska resonemang tolkar jag instrumentalundervisningens historiska utvecklingslinje som en *episod*, ett historiebegrepp som identifierar perioder av såväl kontinuitet som diskontinuitet, det vill säga brytningar och som placerar lärarna som aktörer på den historiska arenan. Rubrikens tröskelmetafor återspeglar något av ambivalensen och de dubbla perspektiven i huvudbegreppet 'brytning'. Min huvudsakliga forskningsfråga lyder: *Vad har lärarens inträde i ett klassrum och en läroinrättning inneburit för instrumentalundervisningens utveckling som institution?* Den här frågan delas upp i två delfrågor: 1) *Vad har steget att börja undervisa i en läroinrättnings klassrum inneburit för lärarnas professionella identitet?* 2) *Hurdana rutiner och strukturer möter lärarna i sin undervisningsvardag, hur uppstår de, hur upprätthålls de och hur förändras de?*

Forskningsmaterialet består dels av artiklar, lagar, kommittébetänkanden och läroplaner som diskursivt definierat och artikulerat något av vad en instrumentalundervisning är eller borde vara vid olika tider, dels av 38 lärares självbiografiska berättelser där lärarna berättar om sitt liv med musiken, om sin professionella utveckling och om sin syn på undervisningen just nu. Avhandlingen hör till den kvalitativa forskningens område och en hermeneutisk tolkningstradition. I Giddens' efterföljd utgår jag från att lärarnas självbiografiska berättelser å ena sidan och en offentlig diskurs å andra sidan berättar om en tvåsidig verklighet istället för om två skilda verkligheter. Giddens poängterar att en institutions strukturer skall sökas ur de vardagliga handlingarnas flöde, ur vardagens rutiner, vanor och traditioner.

Jag identifierar två brytningstider i instrumentalundervisningens episodiska historia: den första brytningen då undervisningen tog sina första steg över tröskeln in i klassrum och läroinrättning och den andra brytningen i nutid då lärarna möter en förändrad vardag i klassrummet. Forskningsmaterialets äldre lärare beskriver sig själva som *pionjärer*, främst för att de är de första som skapar de undervisningsrutiner, som lärararbetet också i fortsättningen vilar på. De yngre lärarna har i regel haft bättre möjligheter än pionjärerna att lära sig spela, men det här projektet har också samtidigt strukturerats allt fastare av dagliga övningsrutiner och regelbundet återkommande examina. De yngre lärarnas *sökande efter en identitet* innebär att deras professionella utveckling har präglats av avbrott, kriser och dilemman istället för av pionjärgenerationens tilltro till musikens kraft i livets alla lägen.

Det långa loppets kvalitativa innebörd kan sammanfattas som ett *individualiserande skifte* från de äldre till de yngre lärarna i fyra punkter:

- 1) från musiken som bildningsprojekt där undervisningen ingår i en helhet som kallas musik liv till ett jag-projekt där läraren söker det egna i klassrummet;
- 2) från ett professionellt grepp om musiken som söker en yttersta grund i absoluta innebör-

- der för begrepp som 'det musikaliska verket' och 'musikaliteten' till ett professionellt grepp om instrumentet som fokuserar spelskickligheten;
- 3) från pionjärerna som skapare av nya undervisningsrutiner till de identitetssökande lärarna som inte enbart reflekterar över undervisningen utan också över grunderna för den;
 - 4) från ett musikerbegrepp som är ett allmänt aktörsbegrepp till en bruten instrumentalistidentitet och en ny reflekterande och ifrågasättande läraridentitet.

Den identitetssökande generationen formulerar den andra brytningens diskontinuerliga drag som fem olika frågor eller undervisningsdilemman: 1) som en fråga om meningen med att spela överhuvudtaget; 2) som en fråga om hur spelandet och undervisningen hör ihop; 3) som en klyfta mellan utbildning och yrkesliv; 4) som en avgränsning mellan innanför och utanför klassrummet, där man helst drar sig tillbaka till klassrummets avskildhet från den gemensamma planeringens område; 5) som ett främlingskap i klassrummet där lärarens och elevens olika världar inte möter varandra.

Frågorna återspeglar den andra brytningens undervisningsvardag där rutiner och strukturer har en tendens att upprepa sig själva medan lärarnas initiativ till förändring och förnyelse tillsvidare stöter mot själva upprepningen. De yngre lärarna söker det egna; en egen tid, en egen plats och en egen läroplan i relation till regler och föreskrifter som de upplever som främmande eller restriktiva för dem. De här reflektionerna berättar också om en professionell läraridentitet som skall göras, konstrueras och skapas som en personlig utvecklingsutmaning. Den identitetssökande generationens lärare står inför den andra brytningens specifika utmaning: att lyfta lärarbetet från praxis' tysta domäner till tankens och reflektionens område och att medvetet skapa och återskapa en levande musiktradition och musikkultur nära lärarna och eleverna i det lokala musikinstitutet.

Nyckelord: musikleäroinrättning, instrumentallärare, livshistoria, självbiografisk berättelse, professionell identitet, kvalitativ forskning, hermeneutik.

Abstract

The aim of this study is to describe, analyse and understand the qualitative meanings and consequences of the quantitative development of music schools, particularly from a teacher's point of view. My approach to the research dilemma is partly an historical and partly a biographical one. With the support of Anthony Giddens' theoretical reasoning I have interpreted the historical line of development in music education as an *episode*, which is to identify periods of both continuity and discontinuity in history placing the teachers as actors on the historical arena. The threshold metaphor featuring in the heading of the study is reflecting some of the ambivalence and the double perspective of the key concept 'transition'. My main research question is as follows: *What impact has the teacher's entry into a music school had on the development of music education as an institution?* This question is divided into two sub-questions: 1) *What impact has teaching in a school classroom had on the professional identities of the teachers?* 2) *What kinds of routines and structures do the teachers face during their everyday teaching, how do they emerge, how are they maintained and how do they change?*

The research data consists partly of articles, rules of law, committee reports and curricula which discursively articulate something of what music education is or ought to be at different points in time, and partly of 38 teachers' autobiographies where the teachers write about their lives with music, about their professional development and their current views on teaching. The study belongs to the field of qualitative research and a tradition of hermeneutical interpretation. Following Giddens I am assuming that teachers' autobiographical stories on the one hand, and a public discourse on the other reflect a dual reality instead of two separate ones, and that the structures of an institution must be discovered in the flow of everyday actions, routines, habits and traditions.

I am identifying two periods of transition in the episodic history of music education: the first one occurred when teaching took its initial steps over the threshold of a classroom and a school. The second transition is the one of the present, where the teachers face a changed reality in the classroom. The older teachers featuring in the data of the research describe themselves as *pioneers*, mainly since they are the first ones to create the teaching routines upon which the profession is to rest in the future as well. The younger teachers' opportunities to learn how to play an instrument have generally been better, but this project has at the same time been structured by daily routines of practice and regularly repeated examinations. The younger generation's *search for an identity* has involved breaking points, crises and dilemmas instead of the pioneer generation's trust in the force of music in all phases of their lives.

The qualitative consequences of the long run development can be summarised as an *individualising shift* from the older to the younger teachers in four ways:

1. from music as an educational project where teaching is part of a unity called music life to a self-project where the teacher searches for something of her or his own in the classroom;
2. from a professional notion of music trying to find its fundamental principles in absolutely

- defined concepts such as 'the musical work' and 'musicality' to a professional notion of the instrument focusing on playing skills;
3. from the pioneers as creators of new teaching routines to the identity seeking teachers who not only reflect on teaching but also on the grounds for it;
 4. from a conception of musicianship as a general conception of action to a broken instrumentalist identity and a novel reflexive and questioning teacher identity.

The identity seeking generation formulates the discontinuous features of the second transition as five different questions or teaching dilemmas: 1) as a question of the meaning of making music in general; 2) as a question how teaching and playing are related to each other; 3) as a gap between studies and vocational life; 4) as drawing boundaries between the inside and the outside of the classroom, which is preferably the place to withdraw from the area of common planning; 5) as strangeness in the classroom, where the teacher's and the pupil's different worlds do not coincide.

These questions reflect the everyday teaching of the second period of transition where routines and structures tend to repeat themselves, creating an issue for the teachers' efforts to change or renew them. The younger teachers search for something of their own; a time of their own, a place of their own and a curriculum of their own in relation to rules and paragraphs they find strange or restrictive. These reflections also tell about a professional teacher's identity that must be made, constructed and produced as a challenge of personal development. The teachers of the identity seeking generation are standing in front of the specific challenge of the second period of transition: to elevate teaching from the silent domains of praxis to the world of ideas and reflection, and to consciously produce and reproduce a living music tradition and culture near the teachers and the students in the local music school.

Key words: music school, music teacher, life history, autobiographical story, professional identity, qualitative research, hermeneutics.

Förord

Musikläroinrättningarnas expansiva utveckling har varit imponerande under snart sagt fyra årtionden och alla tecken tyder på att musikinstitutet har sin givna plats i musiklivet också i framtiden. I själva verket har musikinstitutet tagit sig en alldeles speciell plats i musiklivet och det är den här utvecklingen som också väcker frågor om läraryrkets specifika karaktär. Såväl forskningen som lärarna själva har redan aktivt deltagit i debatten och den här avhandlingen kan ses som ett inlägg i den här diskussionen. De frågor som ställs i avhandlingen är frågor som jag länge burit på, inte enbart som forskare utan också som rektor för en musikskola. I något skede skrev jag att det är som om det skulle finnas ett frågetecken inristat någonstans i skarven mellan det storslagna landskap som musiken öppnar upp i det inre och de leriga åkerfält som till vardags skall plöjas. Lärarnas arbete i ett musikinstitut verkar av flera olika orsaker ha hamnat just i den här skarven. De slutliga forskningsfrågorna har visserligen blivit mera jordnära, men förhoppningsvis inte mindre talande.

Avhandlingen hade knappast fått den utformning den nu har om inte 38 lärare skulle ha skrivit sin berättelse till *Musiken som livstema* –projektet. Lärarnas berättelser vittnar om ett uppriktigt engagemang i elevernas och musikens framtid. De ger dessutom prov på insikter och debattglädje som förhoppningsvis hittat fram också till andra samtalsarenor än den långsamma forskningens. För mig har berättelserna varit en ousinlig källa att ösa ur och inga ord räcker till för att uttrycka min tacksamhet över det förtroende som lärarna visat mig genom att skriva. Forskarens vardag kan te sig som ett arbete i ensamhet men lärarnas berättelser har upprepade gånger inspirerat mig till långa samtal med och om mitt forskningsmaterial.

Under årens lopp har flera personer läst och kommenterat mina texter. Ett varmt tack riktar jag i synnerhet till min handledare professor Kari Kurkela som oförtrutet påmint mig om vikten av en tydlig argumentation och som alltid lika insiktsfullt kommenterat forskningsarbetet i dess olika skeden. Ett varmt tack går också till förhandsgranskarna docent Vilma Hänninen och docent Mirjam Kalland vars sakkunniga synpunkter på manuskriptet gav mig inspiration till att göra en del ändringar och förtydliganden ännu i sista stund.

Jag vill också tacka professor Matti Huttunen, professor Heikki Ruismäki och professor Anthony Kemp för värdefulla synpunkter på mitt ämne i samband med seminarier och andra mera informella samtal. Till politices doktor forskare Esa Sironen går likaså ett tack för skarpsynta kommentarer på avhandlingens teoretiska underbyggnad. Ett varmt tack går också till mina vänner och kolleger i musikläroinrättningsprojektet (MOP) som erbjudit mig en inspirerande forskarmiljö och stöd och uppmuntran i forskningsprocessens alla faser. Professor Pia Houni och Aino-gruppen har likaså erbjudit mig stimulerande samtal och ett osvikligt engagemang i gemensamma frågor. Dessa kollegiala samtal är jag speciellt tacksam för och väl medveten om deras betydelse för tillkomsten av det här arbetet. Jag vill också rikta ett tack till DocMus -enhetens ledare Annikka Konttori-Gustafsson och annan personal som skapat en atmosfär av värme och glädje på alla möten som jag deltagit i under min tid som DocMus -enhetens assistent.

Filosofie magister Irina Rönnholm har granskat språket i min avhandling och jag vill därför rikta ett tack till henne för hennes noggrannhet. De språkfel som eventuellt fortfarande finns kvar i avhandlingen ansvarar jag naturligtvis ensam för.

Under arbetets gång har jag tilldelats stipendier och forskartjänster som gjort det möjligt för mig att koncentrera mig på mitt forskningsarbete. För detta tackar jag främst Sibelius-Akademiens DocMus –enhet, men också VEST-programmet för utbildning av doktorander samt Sibelius-Akademiens stipendiefond.

Avslutningsvis riktar jag ett alldeles särskilt tack till Pentti, Johannes och Markus för stöd och uppmuntran men också för inspirerande samtal vid köksbordet. Johannes Kananen tackar jag också för hjälp med den engelska översättningen av abstraktet.

Esbo februari 2005

Innehållsförteckning

Abstrakt	3
Abstract	5
Förord	7
INLEDNING	13
Avhandlingens syfte, problemformulering och forskningsfrågor	14
Teoretisk ram och centrala begrepp	17
Forskningsmaterialet och hur det tolkas – metod	20
Förförståelse – en historia om det oförutsedda	25
Undervisningens hårda kärna – musiken eller eleven?	26
Avhandlingens uppläggning	29
Del I	
Vilken fråga är musikläroinrättningarna ett svar på?	
2. INSTRUMENTALUNDERVISNINGENS STEG FRÅN VARDAGSRUM TILL KLASSRUM	32
En episod-studie – teoretiska utgångspunkter	32
Forskningsmaterial och analysmetod	35
Vacklande husbondevælde – mästarens hem eller skola?	36
Musikrum – allmänbildningens rum	38
Träd med krona, rot och stam	40
”Ännu några ord om musikinstitutet”	41
Steket in i klassrummet som efterkrigstida välfärdsprojekt	44
De offentliga dokumentens tolkningsföreträde	45
Konst eller kultur – ett pragmatiskt skifte	46
Samordning – samexamen på 1960-talet	47
Förenhetligande och specialisering på 1970-talet	50
1980-talets pragmatiska vändpunkt	51
Konsten som självuttryck	53
Musikläroinrättningarnas expansion och lärarnas behörighetskrav	54
Instrumentallärares dilemma	57
Klassrummets tidrum – sammanfattning	60

Del II

Om att vara lärare

3. LÄRARNAS SJÄLVBIOGRAFISKA BERÄTTELSE – FORSKNINGSMATERIAL, METOD OCH NYCKELBEGREPP	64
Vem har skrivit?	65
”En lyssnares guide” – om analysmetoden	69
Röstmetodens fyra läsningar	72
Hur presenteras berättelserna?	74
Från bildningsprojekt till jag-projekt	75
Två generationer lärare	76
Identitet – särskildhet och tillhörighet	80
Kärleken till musiken — musiken som passion och profession	84
4. DEN FÖRSTA BRYTNINGENS GENERATION – PIONJÄRERNA	89
Tre aspekter på musik och undervisning	89
Den bedömande och sakkunnige läraren	90
Mitt liv är mina sånger	90
Enda möjligheten	92
En sträng och krävande lärare	93
Som en kruttorr svamp	94
Läraren som musikens expert	96
Musiken som tillhörighet	98
En plats i Finlands musikliv	100
Klassrummet som utvidgat vardagsrum	102
Läraren som musikens förmedlare	103
Musikens flöde	104
Spelskickligheten som hantverk	105
En musikers vandring	107
Läraren som mångsidig musiker	108
Pionjärgenerationen – en sammanfattning	109
Musiken som yrke	111
Musiken som bildningsprojekt	113
Den professionella eleven	114

5. DEN ANDRA BRYTNINGENS GENERATION – DEN IDENTITETSSÖKANDE GENERATIONEN	119
Likheter och olikheter – en översikt	119
Hur skriver man?	121
Avbrott och nya begynnelseer	123
Livet som projekt	124
Det stora framtidsbeslutet – berättelser om en insikt	126
Från klassrum till klassrum	127
Chokladen	131
Nycklar till musiken	132
Ett segt sågande	133
Ödemarken	135
Krisen som vändpunkt	136
Mardrömmen	139
Genom eld och vatten	141
Spelskickligheten som projekt	143
De självklara livsvalen	146
6. LÄRARENS ARBETE OCH PLATS	150
”... eller är en lärare en musiker?”	150
Den magiska trollcirkeln	151
Det verkliga livet	153
Klassrummet som eget revir	156
Platsröjning	158
Arbetsolycka	159
Ett uttryck värt att se	161
Främlingar i klassrummet	164
En efterlängtdad omväxling	165
Besläktade själar	165
Spelande som framtid – en sammanfattning	168
Biografisk förutsägbarhet	169
Det abstrakta rummet	170
7. PÅ KLASSRUMMETS TRÖSKEL	175
Musikläroinrättningarnas episodiska historia	175
Kontinuitet och diskontinuitet – de två brytningarnas kvalitativa innebörd ..	176
Om att vara lärare – musiken som livsöde	179

Den brutna instrumentalidentiteten	181
Det partikuläras konst – klassrummets egen tid	184
Episodens individualiserande skifte	186
Om tillförlitlighet och trovärdighet	188
Nya frågor för fortsatt forskning	191
LITTERATUR	202
BILAGOR	
Bilaga 1: Det narrativa skiftet	215
Bilaga 2: Översikt över lärarnas självbiografiska berättelser	222
Bilaga 3a: Brev till lärarna	228
Bilaga 3b: Brev till lärarna	229
Bilaga 4: Följebrev	230
Bilaga 5: Annons i musiktidskriften Rondo 5/1996	232
Bilaga 6: Information i tidskriften Resonans 3/1996	233

Inledning

Någonstans ifrån bubblar det upp ett minne. Silja var elva och hade inte klarat musik-institutets teoritentamen. Vi hade varit och tittat på anslagstavlan på vilka som hade kommit igenom och Siljas namn fanns inte där. Mamma kör bil och skäller på Silja. Silja ligger dubbelvikt i baksätet och gråter.

- Nog är det här så snopet! skriker mamma.*
- Jag sa ju åt dej att du borde ha förberett dej bättre! Men nej, du bara ritar och bryr dej int om nånting!*
- Jag försökte nog, jag försökte nog läsa, men då de där frågorna var så himla svåra, det börja ta så ont i magen då jag var där på den där tenten!*
- Inga förklaringar! Vad ska folk tänka nu också, alla känner ju pappa här! Mej själv bryr jag mej int om, men pappas rykte har jag alltid försökt skydda!*
- Silja gråter allt högre. Hur kan det komma så mycket gråt ur henne?¹*

(Härkönen 1998, 218–219.)

Orsaken till att jag citerar ur Anna-Leena Härkönen roman *Avoimien ovien päivä* som introduktion till den här avhandlingens forskningsämne är inte för att citatet skulle ge en speciellt träffande bild av musikinstitutens lyckade eller misslyckade undervisning. Däremot är citatet intressant för att det utgår från att vem som helst som råkar få romanen i sin hand faktiskt vet vad en teoriexamen och ett musikinstitut är. I det här citatet kombineras nämligen musikinstitutets teoritentamina och social status på ett självklart sätt så att läsaren övertygas om att ortens invånare är väl förtrogna med musikinstitutets undervisning. Inte nog med att alla känner till den, en underkänd teoriexamen verkar direkt kunna återverka på familjens rykte och läsaren förmodas vara införstådd med den här mekanismen. Även om Pierre Bourdieu flera gånger har påpekat sambandet mellan musiksmak och social status var det väl knappast en beskäftig mor eller en omotiverad musikinstitutelev som han då hade i tankarna (Bourdieu 1987, 137–141). Skulle romanen däremot ha skrivits redan för trettio år sedan, hade nog det dramatiska med en refuserad teoritentamen gått de flesta läsare förbi. Författaren hade då knappast kunnat räkna med att läsaren hade känt till något om musikinstitutens teoritentamina, än mindre dess konsekvenser för familjens rykte. År 1998 då boken skrevs nådde däremot musikinstitutens undervisning redan ut till cirka 55 000 barn och ungdomar i 140 musikinstitut runtom i landet (Heino & Ojala 1999, 20). Det är alltså inte nu längre förbehållet en överklass i stadsmiljö att ge sina barn möjligheter att lära sig spela ett instrument. Tvärtom håller det nu på att växa fram helt nya generationer som kan både läsa noter och spela ett instrument som en del av allmänbildningen. 1800-talets borgerliga ideal att odla sina talanger tycks ha återkommit i en ny och tidsenlig skepnad. Utvecklingen har dessutom gått hand i hand med den allt vanligare fostrarinställningen bland föräldrar, som med Thomas Ziehes ord

ser barnet som ett projekt (Ziche 1986, 79; se även Korhonen 1999, 51). Barnen skall så tidigt som möjligt ges olika impulser för att inte senare i livet stå utan möjlighet att välja inriktning.

Musikinstitutens utveckling har ofta omtalats och omskrivits som en framgångshistoria. Framgångarna har bland annat räknats i ett ökat antal institut men också i allt fler professionella musiker, lärare och solister. Flera av oss kommer trots allt ännu ihåg en helt annan berättelse om den undervisning som byns kantor eller någon annan spelkunnig person i byn gav. Svåra och lätta stycken blandades utan urskiljning och tekniken var det väl inte alltid så noga med. Med den här undervisningen i färskt minne har det varit musikinstitutens främsta uppgift att höja medvetandet om hur man systematiskt kan gå till väga för att lära sig spela ett instrument. Men musikinstitutet kunde också erbjuda något annat, som varken kantorn eller någon annan privatlärare kunde erbjuda, oberoende av hur entusiastiska dessa personer än kan ha varit, nämligen en undervisningsmiljö för läraren att undervisa i och för eleven att delta i.

Undervisningssystemets effektivitet har i regel exemplifierats med framgångsrika solister och dirigenter ute i världen. Däremot är det svårare att hitta ord för vad musikinstitutet betyder som undervisningsmiljöer. Då man talar om kulturella miljöer eller sammanhang står forskaren inför utmaningen att försöka förstå det omätbara och det ogripbara. Miljöer och sammanhang betyder något för de människor som rör sig i dem; de existerar inte bara som en fond för agerande personer. En god undervisningsmiljö kan naturligtvis beskrivas som ändamålsenliga utrymmen och välklingande flyglar, men det är inte detta som avses med miljö här. Det som avses är snarare att då undervisningen steg in i ett klassrum blev den samtidigt på ett konkret sätt någonting. Den tog sig en plats som den tidigare inte hade haft. Den tog sig en plats i samhället, i människors medvetanden och framför allt tog sig undervisningen en plats i det vi kallar musikalivet. Vid sidan av den kvantitativa utvecklingen som kan räknas i fler institut, bättre ekonomi, fler professionella, fler examina, fler lärare och fler elever, skedde med det här steget också en kvalitativ utveckling som är svårare att artikulera men inte desto mindre viktig. För lärarna har den kvantitativa utvecklingen inneburit fler arbetsplatser, fler elever och bättre undervisningsförhållanden. Den kvalitativa utvecklingen skall däremot sökas i vad allt det här har inneburit för läraren i klassrummets undervisningsvardag.

Avhandlingens syfte, problemformulering och forskningsfrågor

Syftet med den här avhandlingen är att beskriva, analysera och förstå den kvalitativa innebörden av musikäroinrättningarnas kvantitativa utveckling, i synnerhet ur ett lärarperspektiv. För enkelhetens skull kommer jag i fortsättningen att använda benämningarna *instrumentallärare* och *musikinstitut*, ibland *musikäroinrättning*, även om dessa vid närmare påseende knappast är speciellt okomplicerade begrepp. Svårigheten med att hitta en adekvat yrkesbeteckning med historisk hållbarhet för de personer, det vill säga lärarna, som vid sidan av eleverna är huvudaktörerna i undervisningen berättar sin egen historia om kärnan i den här avhandlingen. *Musiklärare* är exempelvis reserverat för lärare som undervisar musik i grundskola och gymnasium. *Musikpedagog* har ibland introducerats för att skilja musikläraren från den lärare som undervisar i en musikäroinrättning. Den här yrkesbeteckningen har aldrig riktigt slagit igenom, förmodligen för att pedagog kan kännas alltför högravande i vardagliga sammanhang. *Instrumentallärare* är klumpigt för det knyter lärarens arbete till ett enda in-

strument och inte berättar någonting om institutens dirigenter och teorilärare, inte heller om de senaste landvinningarna på undervisningsens område, exempelvis folkmusik, komposition och pop och jazz. *Lärare i musikinstitut* placerar läraren i relation till den inrättning som han eller hon arbetar i, men efter en blick på undervisningens historia upptäcker man att gränserna mellan de olika avdelningarna (musikskola, -institut och konservatorium) ibland har varit skarpa, ibland flytande.¹

Den ständiga omdefinieringen av centrala begrepp i undervisningen är som en motsägelse till den stabilitet och kontinuitet som man sedan 1960-talet önskat uppnå med en strukturering av undervisningen i en lag. Istället lyfter den här dynamiken fram något som är själva grundtanken i all undervisning och utbildning, nämligen förändring och utveckling. För läraren väcker den dynamiska kontinuiteten eller den kontinuerliga dynamiken däremot frågor om den professionella identiteten, för institutionen väcker den frågor om hur undervisningen bäst skall möta framtidens utmaningar. Alla lärare möter nu för tiden nya och svåra utmaningar i sina klassrum oberoende av skolform, men svårigheten med att hitta en adekvat yrkesbeteckning för en lärare i ett musikinstitut berättar något om att undervisningen inte ännu tagit sig en självständig och självmedveten plats i en läroinrättning alla förbättringar till trots. Den här otydliga bilden av läraren står dessutom också i kontrast till det faktum att det för närvarande finns över 3 000 lärare (Heino & Ojala 1999, 36) i landets alla musikläroinrättningar som varje dag på ett konkret och handgripligt sätt tar ställning till sitt undervisningsarbete, vad det skall gå ut på och hur olika dilemman skall lösas.

Den fråga som därför vuxit fram i undervegetationen av instrumentalundervisningens tilltagande popularitet är vad det egentligen innebär att vara lärare i en musikläroinrättning, till skillnad från att vara orkestermusiker, solist eller musiklärare i grundskolan. Den här frågan har ofta besvarats med ett uttryck från en förgången tid. Instrumentalundervisningen har nämligen av hävd betecknats som en mästare-gesäll-verksamhet och den här beteckningen är fortfarande i allmänt bruk. Med det här uttrycket har man, som jag ser det, velat poängtera åtminstone tre olika saker: i) att relationen mellan lärare och elev är en nära relation, som fortfarande bygger på att mästaren visar hur man spelar och eleven härmar, ii) att undervisningen i grunden är yrkesinriktad och iii) att mästaren inviger sina elever i musikens traditioner. De här tre hörnstenarna har gett ett svar på hur undervisningen skall gå till oberoende av var den ges, i mästarens hem eller i en modern musikläroinrättnings klassrum. Lagstiftning, läroplaner och repertoarfordringar har därför först och främst bevarat den här kärnan i undervisningen, men också skapat nya möjligheter för den att mångfaldigas. Grundtanken i det här resonemanget är att själva relationen mellan lärare och elev kan lyftas ut ur sina sammanhang och ändå förbli densamma.

Den här bilden av undervisningen bortser från det som är en av mina utgångspunkter här, nämligen att en läroinrättning är en miljö som betyder något för de lärare och elever som arbetar och studerar där. Däremot har den nog vissa konsekvenser för tolkningen av undervis-

1 "Musikläroinrättning" har däremot under de senaste trettio åren som fyra lagar och fem förordningar definierat begreppet varit relativt stabilt som övergripande beteckning för olika avdelningar, men allteftersom konservatoriernas yrkesutbildning separerats från grundundervisningen är inte heller det längre lika adekvat som förr som uppsamlingsbegrepp. Lagstiftningen känner endast till "musikläroanstalt" som i mina öron låter ålderdomligt och i dagligt tal ofta ersätts med musikläroinrättning. Jag kommer i fortsättningen att använda båda termerna synonymt och parallellt.

ningens historia, och inte minst för var lärarna och eleverna placeras i den här bilden. För det första är en historisk utveckling med den här oförändrade kärnan i fokus framför allt en kvantitativ tillväxt, det vill säga kärnan kan mångfaldigas och upprepas i det oändliga utan att den själv påverkas. För det andra jämföras en kvantitativ tillväxt utan vidare med en kvalitativ tillväxt enligt logiken ju mera desto bättre. För det tredje är den här kärnan inte bara opåverkad av sitt mångfaldigande utan den står också utanför de konkreta lärarnas och elevernas handlingar. Styrkan i den här bilden är att undervisningssituationen har kunnat isoleras som planeringsenhet och därmed också gjorts mera hanterbar och förutsägbar. Svagheten är däremot att kvalitativa förändringar i själva kärnan inte kan identifieras, det vill säga att lärarens möte med eleven i klassrummet är en levande relation som skapas och omskapas i själva mötet istället för att bara vara ett avgränsat planeringsobjekt. Det här mötet mellan lärare och elev är dessutom ett möte, som strålar tillbaka på organisationen på ett komplicerat och oförutsägbart sätt.

I den här avhandlingen hävdar jag att ett nytt yrke skapades samtidigt som instrumental-läraren steg in i ett klassrum och en läroinrättning, ett yrke med djupa traditionella rötter men i sin strukturerade och organiserade form ändå nytt. Lärarna tog sina första kliv in i ett klassrum redan på 1800-talet, det vill säga då Helsingfors musikinstitut grundades. Andra gången lärarna steg över tröskeln in i ett klassrum var på 1960-talet, då en undervisning för barn och ungdom organiserades med lagens hjälp. Båda gångerna togs steget in i klassrummet i skuggan av mästarens andra uppgift, nämligen i skuggan av framförandet av musiken på en konsertstrad. Båda gångerna var det här steget otvivelaktigt ändå ett framsteg. För närvarande står lärarna däremot inför en ny brytningstid, som handlar om att undervisningsvardagens förutsägbara rutiner och strukturer aktivt ifrågasätts och omförhandlas av lärarna själva. Forskningsfrågorna handlar därför dels om hur kontinuitet skapas för undervisningen, men dels också om hur lärarna själva bryter med förutsägbara undervisningsmönster, samt vad det här innebär för lärarnas professionella identitet.

Min huvudsakliga forskningsfråga lyder: *Vad har lärarens inträde i ett klassrum och en läroinrättning inneburit för instrumentalundervisningens utveckling som institution?*

Den här frågan delas upp i två delfrågor:

- 1) *Vad har steget att börja undervisa i en läroinrättnings klassrum inneburit för lärarnas professionella identitet?*
- 2) *Hurdana rutiner och strukturer möter lärarna i sin undervisningsvardag, hur uppstår de, hur upprätthålls de och hur förändras de?*

Teoretisk ram och centrala begrepp

Att karaktärisera själva undervisningssituationen med ett uttryck från en annan tidsålder, det vill säga som en mästare–gesäll-verksamhet, lyfter framför allt fram det som håller samman olika tider med varandra. Ett alternativt synsätt är att försöka identifiera vad som skiljer olika tider åt. Så gör exempelvis den brittiske samhällsforskaren Anthony Giddens² då han tolkar moderna institutioners historia som en *episod*. (Giddens 1984, 244–246; 1990, 6.) Med det här begreppet lyfter han fram två betydelsefulla drag i moderna institutioners historiska utveckling. Å ena sidan har moderna institutioner en historia, som påminner om en mänsklig biografi där perioder av såväl kontinuitet som diskontinuitet avlöser varandra.³ De diskontinuerliga perioderna kan identifieras som historiska övergångar, brytningar, där gammalt och nytt lever sida vid sida. Den gamla sanningen att vi lär oss om framtiden av historien får därför en speciell innebörd då man ser till sprickor och brottytor istället för till det jämna framskridandet. Då är avvikelser och avbrott inte längre undantagen som snabbt skall återföras till ordningen, utan hellre framtidens svaga signaler om att själva riktningen bör justeras. Å andra sidan är den här episodiska utvecklingslinjen lika litet som individers biografier förutbestämd eller oberoende av människors val och initiativ. Genom att tillämpa ett episodiskt tolkningsperspektiv på instrumentalundervisningens historia följer jag därför inte en historia som slutar i nuet, utan framför allt en historia som kan öppna upp nya och oväntade perspektiv på framtiden. Tröskelmetaforen i avhandlingens rubrik pekar mot den mellanregion eller gråzon som finns i själva uppbrottet. Det här är en region som lätt undgår det tolkande öga som betraktar den historiska utvecklingen med facit i hand.

Giddens' syn på moderna institutioner kan sammanfattas av två centrala begrepp: urbäddning och reflexivitet. Giddens definierar urbäddningen⁴ (Giddens 1990, 21) som att sociala relationer lyfts ut ur en konkret situation och återknyts över stora avstånd i tid och rum. Vad det här egentligen innebär för instrumentalundervisningens del kommer jag att utforska i andra kapitlet, men inledningsvis kan här konstateras att jag kommer att fokusera på urbäddningens betydelse för musiken som en modern sakkunskap, som musikens experter tillägnar sig genom sin långa utbildning. Den här sakkunskapen förutsätter i) en musik som är noterad och kan färdas över stora avstånd i tid och rum, ii) en gemensam förståelsehorisont för hur musiken skall framföras och inte minst iii) muskläroinrättningar där undervisningen av musiken vilar på den här gemensamma förståelsehorisonten. Den här gemensamma förståelsehorisonten har med tiden också artikulrats i lagar och förordningar, men också i läroplaner och behörighetskrav för lärarna. I förlängningen handlar läroplaner och behörighetskrav om det ideala framförandet av musiken samt om den ideala utvecklingslinjen för eleven.

2 Giddens' teoretiska projekt är omfattande; han skriver både in sig i och ut sig ur sociologins historia. Av sina kritiker har han kallats eklektiker och beskyllts för en smörgårdsbordteknik i förhållande till sociologins klassiker. Giddens utgår nämligen från att de samhällsvetenskapliga teorierna till stor del utarbetats för ett annorlunda samhälle än det vi nu lever i. Därför nöjer han sig inte med att ge sociologiska klassiker en nytolkning, utan skapar samtidigt själv en helt ny begreppsvärld. (Johansson 1995, 101–105; Kasparsen 2000, 7–30.) Den här avhandlingen är ändå ingen Giddens-studie så därför kommer jag att använda mig av hans begreppsvärld i den mån jag behöver redskap för att gestalta mitt forskningsämne.

3 Norbert Elias' processsociologi eller figurationssociologi påminner enligt Sironen om Giddens' samhällssyn. Elias menar nämligen också att ett folk kan anses ha en gemensam biografi där de olika generationerna fortsätter sina förfäders verk, men också ställer sig upp mot dem. (Sironen 1997, 401–404.)

4 På engelska "disembedding" (se ex. Giddens 1990) och på finska "puitteista riisuminen" (Beck, Giddens, Lash 1994).

Reflexivitetetsbegreppet belyser något av vad som händer då urvärdade relationer återknyts i konkreta situationer. De utlyfta och samordnade relationerna öppnar upp ett tomrum i det konkreta klassrummet som lärarna varje dag återerövrar i mötet med eleverna. Reflexiviteten som kan vara både institutionell och individuell förtydligar att den här återerövringen inte bara handlar om att en professionell sakkunskap finns, utan att den i sin tur är något som lärarna och eleverna dagligen tar ställning till, använder och reflekterar över i sina praktiska undervisningslösningar. Reflexiviteten finns därför inbyggd i all planering, som även om den syftar till förutsägbarhet och bestående rutiner samtidigt också genererar förändringar. Kunskap om praxis används för att förändra praxis. (se även Touraine 2002, 183.)

Det är inte ovanligt att i dagligt tal separera den konkreta undervisningen i klassrummet och de inramande läroplanerna och strukturerna från varandra. I själva verket förverkligas den här tanken just nu konkret då en generell ramläroplan har en ställning, som påminner om en allmän karta för de lokalt uppjordade läroplanerna. Den här tudelningen väcker ändå frågor om hur de här två nivåerna är relaterade till varandra, också då de olika nivåerna anses handla om arbetsfördelning eller hierarkiska positioner. En viktig utgångspunkt för Giddens' teoretiska projekt som helhet är att det inte går att skilja de här två nivåerna från varandra till två skilda verkligheter. Strukturer existerar inte som statiska ramar eller byggnadsställningar utanför de människor som är verksamma inom dem, utan de struktureras, det vill säga upprätthålls, förnyas och förändras genom vanor och rutiner men också genom individers (Giddens talar om aktörer) medvetna initiativ till förändring. Strukturer är inte något fristående och statiskt, utan skall istället sökas ur de vardagliga handlingarnas "flöde" (*longue durée*⁵), som alltid befinner sig i rörelse över tid och rum. (Giddens 1984; 1990; 1991.) Det här leder till att struktur och handling betraktas som två olika sidor av samma mynt; den ena sidan existerar inte utan den andra.⁶ Giddens överger därmed sociologins klassiska dualismer (individ-struktur; individ-system; individ-samhälle; makro-mikro), som han anser ofrånkomligt leder till ställningstaganden om vilkendera nivån som är den primära. Dikotomier som mikro-makro har, menar Giddens, lett till tolkningar av "the free agent" innanför relativt oförändrade strukturella ramar där forskningen egentligen ignorerat relationerna mellan de här två nivåerna. Det här är också en metodologisk fråga, eftersom metoderna för att analysera empirin samtidigt kommit att utesluta frågor om hur strukturer upprätthålls och konstrueras över tid i vardagen. (Giddens 1984, 139.)

Giddens illustrerar själv då och då struktureringsteorin med exempel från andra forskares undersökningar om skolvärlden, men tillsvidare finns det inte många exempel på undersökningar som tillämpat Giddens' teoretiska perspektiv på musikundervisning i varken skola

5 Institutionernas *longue durée* kan också jämföras med Hannah Arendts definition av institutioner som "betingelser för generationers kontinuitet, för minne och därför för historia" (1958/1988, 32).

6 Den här teoretiska utgångspunkten placerar praxis i förgrunden, men ett praxis som inte befinner sig utanför den enskilda individens medvetande. Trots att mycket av det vi gör baserar sig på rutin och sker mer eller mindre omedvetet menar Giddens att alla människor vid behov kan framlägga motiv för sina handlingar även om man kanske inte håller dem färdigt formulerade i tankarna hela tiden. Människan förhåller sig *reflexivt* till sina handlingar, överväger dem istället för att handla reaktivt (betingat). Den tysta kunskap som finns inbäddad i all praxis är en kunskap som vid behov kan lyftas upp till det reflexiva tänkandets domäner oberoende av att det praktiska medvetandet inte alltid utan vidare låter sig omvandlas till ett diskursivt medvetande (Giddens 1984, 26).

eller musikskola.⁷ I *Constitution of Society* (1984) kommer ändå Giddens relativt nära den här avhandlingens ämne då han kort återger Foucaults tolkning av hur en modern utbildning vuxit fram ur ett hantverks traditionella former (Giddens 1984, 149–150). Det signifikativa för Foucaults exempel är att en sporadiskt organiserad undervisning med tiden genererar allt fastare former av samordning och kontroll. Till en början var den utbildning som växte fram ur en hantverkspraxis löst organiserad med många personliga lösningar för var och en. Efter en tid började man ändå urskilja olika faser i elevernas utveckling och organisera dem enligt en övergripande plan, även om de åtgärder som vidtogs tillsvidare hade karaktären av att vara kompletterande åtgärder. Läroplanen började småningom skrivas ut i operonliga termer och göras så detaljerad som möjligt och varje fas avslutades med en examen där eleverna antingen slussades ut eller vidare beroende av hur de klarade sig. Den löst organiserade skolningen strukturerades därmed upp i allt fastare former och började utveckla sin egen träningslogik där kroppen disciplinerades av dagliga träningspass: "a disciplined body is a trained body" (Giddens 1984, 148). Det som börjat med en förbättring av yttre förhållanden gled med tiden omärkligt över i en disciplinering av ett "själv" där den individuella förmågan fokuserades och utvecklades.

Giddens opponerar sig mot Foucaults tolkningar av tre olika orsaker. För det första anser han att Foucaults kroppar är ansiktslösa kroppar utan egen handlingskompetens. Lärare och elever är istället individer och aktörer som själva vill förstå samband och sammanhang för sina handlingar och befinner sig inte enbart i verkställande position i förhållande till allmänna regler och föreskrifter. För det andra genererar träning och skolning samtidigt också alltid ny kunskap som reflexivt används för att åstadkomma förändringar och bryta mönster som upp-repar sig. För det tredje hör inte heller moderna skolor till det slags slutna anstalter som Foucault vanligen utgår från i sina beskrivningar. Eleverna tillbringar en stor del av sin tid hemma eller någon annanstans och skolans revir sträcker sig därför inte längre än till den tid eleverna befinner sig på lektionerna. (Giddens 1984, 153–158.) Det som ändå framgår ur Foucaults tolkning är att strukturer och planering i grunden handlar om tid och framför allt om kontroll av tiden. Behärsknigen av en disciplin (ett ämne) förutsätter ett disciplinerat förhållande till sin egen utveckling, inte minst på musikens område där musiken ställer allt högre krav på virtuositet. En förutsättning för att nå de här kraven på virtuositet är att den regelbundna träningen inleds vid allt yngre år.

Som nationellt projekt samordnar musikleäroinrättningarna tid och rum för både eleverna och lärarna. Den här samordningen har framför allt formulerats i termer av förenhetligande och jämförbarhet för undervisningsresultaten oberoende av var och när de framläggs. Samordningen förutsätter likheter mellan elevernas prestationer istället för olikheter. Lokala variationer som är knutna till tid och plats (eller enskilda individer) existerar egentligen inte alls eller blir allt svårare att placera. I det här avseendet påminner musikleäroinrättningarnas utveckling om den linje som Foucault drar upp i sitt exempel. Men som Giddens poängterar i sin kritik av Foucaults resonemang om slutna anstalter är inte heller musikinstitutet något exempel på total kontroll över vare sig elevernas eller lärarnas tid.

7 De forskare som tillämpat ett sociologiskt perspektiv på musikundervisningen i skola eller musikskola har istället vänt sig till Bourdieu (Gustafsson 2000), Goffman (Rostvall & West 2001) eller Foucault (Krüger 2000) för att få teoretiskt stöd för sin forskning.

Ur lärarnas och undervisningsvardagens perspektiv betyder det här att lagstiftning, läroplaner och examensfordringar inte är något yttre eller determinerande i förhållande till praxis, utan lärarna överväger, bedömer och också förändrar sin undervisning fullt medvetna om de resurser och regler som följer dem ända in i klassrummet. I själva verket är förhållandet mellan traditioner och rutiner å ena sidan och lagar och läroplaner å andra sidan ännu mera komplicerat om man utgår från att det som strukturerar praxis skall sökas ur de vardagliga handlingarnas flöde. Frågan om strukturer kan därför omformuleras till en empirisk fråga om vilka undervisningsrutiner och -traditioner som egentligen strukturerar lärarnas vardag. Ur ett episodiskt perspektiv kan dessutom tilläggas frågor om hur de här rutinerna och traditionerna uppstår och upprätthålls, samt hur de förändras. Lärarnas reflektioner och ifrågasättande av undervisningen är i längden inte enbart en garanti för upprätthållandet av strukturerna och rutinerna, utan tvärtom gnager de också inifrån på kontinuiteten. Det här leder till en ny osäkerhet på det som moderna institutioner förhållit sig optimistiska till, nämligen att ökad kunskap och professionalism leder till ökad behärskning och förutsägbarhet av ett område.

Forskningsmaterialet och hur det tolkas – metod

Den här forskningen ställer frågor om vad det innebär att vara lärare i en modern musikläroinrättning. Metodologiskt hör den därför till den kvalitativa forskningens område och en hermeneutisk forskningstradition. Hermeneutiken har sina idéhistoriska rötter i tolkningen av bibeltexter, men har med tiden rört sig från tolkningen av texter som språkliga uttryck till tolkning av texter som uttryck för mänskliga handlingar (Alvesson & Sköldberg 1994, 117; Ricoeur 1988). En text återspeglar ändå inte det som hänt på ett okomplicerat sätt.⁸ Både den som skriver och den som läser tolkar innebörden i det som hänt. En text (eller en handling) är en del av ett sammanhang och genom att röra sig från delarna till helheten och tillbaka igen som längs en spiral djupnar förståelsen för textens innebörd. Alvesson och Sköldberg påpekar att den hermeneutiska spiralen också påminner om en abduktiv forskningsprocess (1994, 45). Att förhålla sig abduktivt till forskningsprocessen berättar något om hur man ser på förhållandet mellan teoretisk ram och empiriskt forskningsmaterial. I en abduktiv forskningsprocess alternerar man mellan teori och empiri och omtolkar båda i skenet av varandra istället för att ensidigt utgå från endera teori (deduktivt) eller empiri (induktivt). I den här forskningen innebär ett abduktivt förhållningssätt att den teoretiska ramen öppnar upp olika perspektiv på det empiriska forskningsmaterialet, som i sin tur återverkar på tolkningen av de teoretiska begreppens innebörd.

Forskningsmaterialet består å ena sidan av ett urval offentliga dokument (artiklar, lagar, kommittébetänkanden och läroplaner), som diskursivt definierat och artikulerat något av vad en instrumentalundervisning är eller borde vara vid olika tider, å andra sidan av 38 lärares självbiografiska berättelser där lärarna reflekterar över sitt liv med musiken, om sin professionella utveckling och om sin syn på undervisningen just nu. Valet av forskningsmaterial

8 I bilaga 1 om det narrativa skiftet behandlar jag utförligare den narrativa forskningens samband med en hermeneutisk forskningstradition. I samma bilaga berör jag också handlingens två perspektiv, som berättelsens handling och som berättarjagets handlingar.

återspeglar metodologiskt avhandlingens teoretiska utgångspunkt, det vill säga att lärarna inte förhåller sig passiva till en urbeddad och generell sakkunskap, utan den återknyts, återskapas och förändras av lärarna i den konkreta undervisningssituationen. Ur behörighetskravens och läroplanernas perspektiv är det ändå inte lätt att få syn på lärarens arbete annat än som en funktion av ett övergripande system. Lärarens roll har varit att förverkliga undervisningens mål i kraft av sin professionella utbildning. Man utgår då från att yrkesrollen entydigt kan definieras som de färdigheter som läraren behöver i sitt arbete och att yrkessocialisationen sker i en utbildning, som förser läraren med de nödvändiga färdigheterna. Den här modellen för hur ett undervisningssystem fungerar bygger på harmoni mellan delar och helhet, det vill säga på att alla följer samma manuskript. Då jag nu väljer att lyssna på lärarens berättelse är det underförstått att de har en alldeles egen berättelse att berätta. Det här är ändå inte utan vidare ett ställningstagande för att planering och praxis måhända slutgiltigt skulle ha glidit isär. Den diskursiva artikuleringen som utbildning, lagstiftning och läroplaner står för har nämligen nog alltid reagerat på förändringar i undervisningsvardagen. Det är snarare innebörden i de här förändringarna som har varit svår att artikulera och framför allt har det varit svårt att dra några konsekvenser av de här förändringarna i praktiken.

I avhandlingens andra kapitel kommer jag att följa hur lärarens möte med eleven organiserats och strukturerats i offentliga dokument som fyra lagar, fem förordningar, sex kommittébetänkanden och tre arbetsgruppers rapporter samt fyra läroplaner. Det historiska första steget in i ett klassrum läser jag fram ur traditionellt musikhistoriskt källmaterial⁹, men också ur två tidningsartiklar, den ena skriven av Martin Wegelius i Helsingfors dagblad (1882) då Helsingfors musikinstitut öppnade sina dörrar, och den andra skriven av Salme Setälä (1965) om Jetta Nybergs musikrum på 1800-talet. De två tidningsartiklarna är valda för att de öppnar upp ett tidsenligt perspektiv på hur undervisningen varit organiserad mot slutet av 1800-talet. Min närläsning av de här offentliga dokumenten är tematisk i den meningen att jag följer hur dokumenten definierat vad en undervisning vid olika tidpunkter samt hur de argumenterar för eller emot förändring.

Avhandlingens andra forskningsmaterial består av 38 lärares självbiografiska berättelser.¹⁰ År 1996 sände jag ett brev (bilaga 3a, 3b och 4) till musikleäroinrättningarnas lärare där jag bad dem skriva en musikalisk självbiografi under rubriken *Musiken som livstema*. De 38 lärare som svarade på det här brevet är i olika åldrar och medan den äldsta är på väg att gå i pension har den yngsta nyss inlett sin yrkeskarriär. Forskningsprojektet presenterades i brevet som en del av ett större projekt i Sibelius-Akademien, musikleäroinrättningsprojektet (MOP), som handleds av Kari Kurkela. Att be lärarna skriva om sitt liv med musiken är oundvikligen att be dem reflektera över vilka händelser som varit viktiga för dem ur ett givet perspektiv. Däremot överlämnade jag med det självbiografiska perspektivet uppgiften med att dra upp gränser mellan exempelvis att spela och att undervisa åt lärarna själva, gränser som är flytande inte minst i dagligt tal. Till biografiforskningens styrka hör otvivelaktigt att gränsområden och gråzoner mellan forskningens traditionella kategoriseringar blir belysta (till exempel Somers 1994). Fokuseringen på gråzonerna istället för på de färdigt uppdragna gränserna är också

9 Med traditionellt historiskt källmaterial menar jag exempelvis Otto Anderssons skrifter, Fabian Dahlströms historik över Sibelius-Akademien (1982) och Dahlströms och Salmenhaaras verk *Suomen musikin historia 1* (1995).

10 I bilaga 2 har jag gjort en kort översikt över alla lärares berättelser.

här av stor betydelse, inte minst för att brytpunkternas gamla och nya vävs ihop till komplicerade mönster i undervisningsvardagen. En annan viktig aspekt på lärarnas självbiografier är att de så att säga är dubbelexponeringar av en undervisningssituation. Lärarna har nämligen också själva varit elever och det resonemang man som lärare för med och om sitt förflutna i berättelserna är inte uteslutande intressant som dokument för hur det varit, utan lika mycket för vad de här erfarenheterna inneburit för en senare i livet som lärare.

För att finstämna tolkningen av de självbiografiska berättelserna tillämpar jag den röstmetod, som Lyn Mike Brown och Carol Gilligan (1992) utarbetat för sin egen forskning. Röstmetoden är inte någon formaliserad metod med noggranna anvisningar för tillvägagångssätt, men den ger mig tre betydelsefulla verktyg för en närläsning av lärarnas berättelser. För det första är den här metoden relationell vilket innebär att den har beröringspunkter med mina frågor om lärarens undervisningsarbete som en relation mellan lärare och elev. För det andra uppmanar röstmetoden till ett sensitivt lyssnande till lärarnas röster (Brown och Gilligan har lyssnat till unga flickors röster) och för det tredje lyfter den fram både flerstämmighet och dialog i berättelserna (Bachtin 1988) också med det som Brown och Gilligan betecknar som en kulturens röst. Röstmetoden förutsätter fyra olika läsningar av berättelserna och varje gång lyssnar man till berättelsens jag med uppmärksamheten riktad olika för varje läsning. I tolkningarna eftersträvar jag ett "självbeskrivningens och självidentifikationens språk istället för ett taxerande observationsspråk" (Benhabib 1997, 141). Jag utgår från att lärarnas berättelser är ett svar på tilltal och att de vill bli förstådda som tänkande, kännande och handlande individer, som på min uppmaning har tagit sig tid för att skriva ner sina tankar om sitt liv och sina erfarenheter av att själv vara elev och att undervisa.¹¹

Det här forskningsmaterialet är skrivet av en enhetlig yrkesgrupp med en likartad utbildning och berättelserna innehåller därför flera professionella reflektioner över undervisningsarbetet. Lärarna berättar i regel om sina erfarenheter med ett kollegialt tonfall "oss kolleger emellan" och drar också vissa slutsatser om sin egen utvecklingsväg mot bakgrund av sina kunskaper som professionella lärare. Giddens hänvisar till det här som en "dubbel hermeneutik" (1993, 166–167, 170). De som tillfrågas tolkar nämligen själva sin situation och de här tolkningarna baserar sig speciellt i det här forskningsmaterialet på all den professionella erfarenhet som lärarna har skaffat sig genom sin långa utbildning. Forskaren har ur den här synvinkeln ingen ensamrätt på att tolka och gränserna mellan lekman och expert som förr kanske varit tydligare är nu för tiden ytterst svåra att dra. En forskningsrapport är ur den här synvinkeln endast ännu en konstruktion vid sidan av lärarnas egna reflektioner.

De äldre lärarna som skrivit har varit yrkesverksamma i stort sett lika länge som musiklärarinrättningarna arbetat under lagens beskydd (sedan slutet av 1960-talet). Den allra yngsta läraren är däremot i skrivandes stund ungefär lika gammal som den första lagen. De äldre och de yngre möter därför det expanderande musiklärarinrättningsnätet i dess olika stadier. De skriver således om olika slags erfarenheter av undervisningen både som elever och som lärare. Med hjälp av en generationsindelning kommer jag att gestalta de här åldersbundna skill-

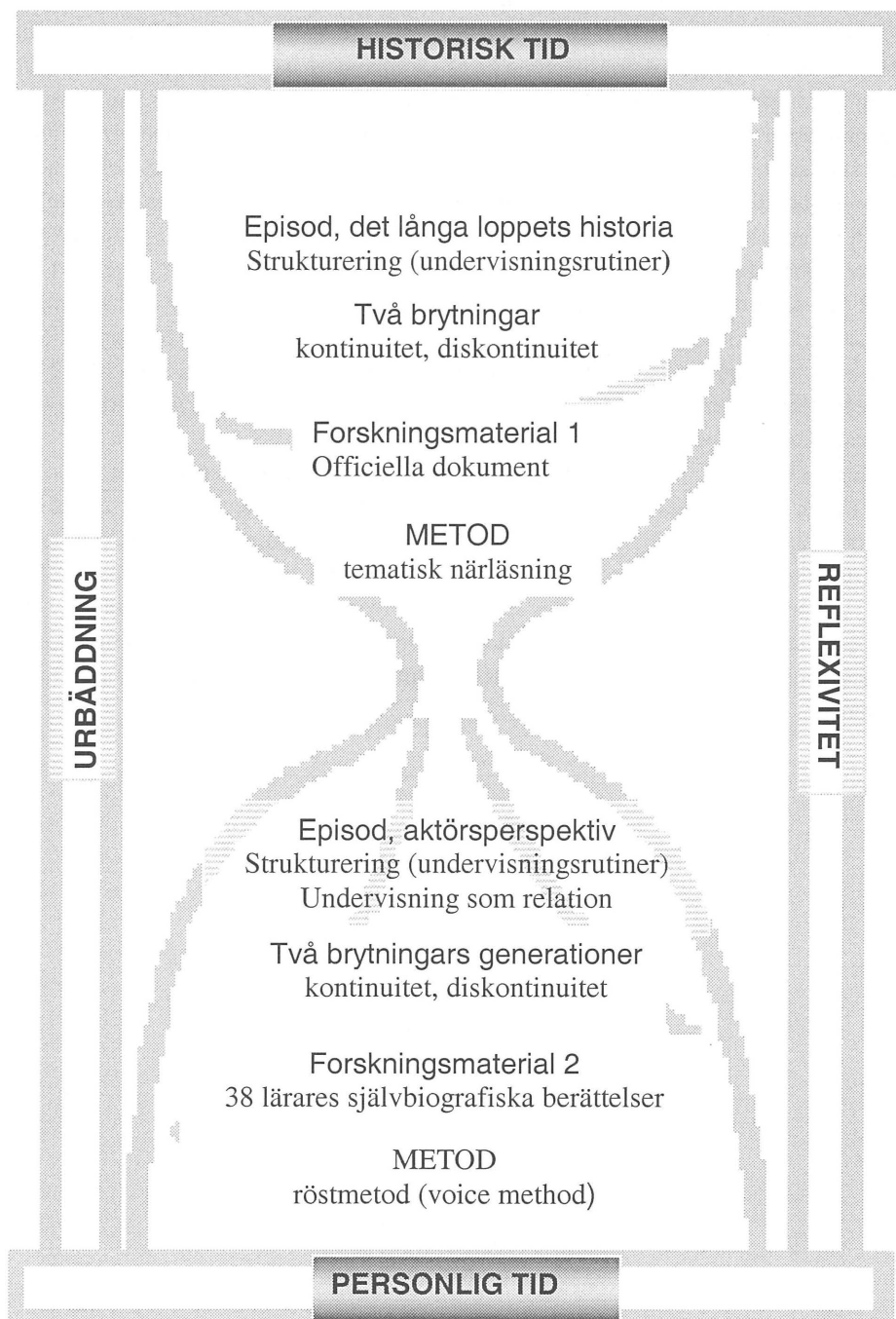
11 De reflektioner över sitt liv och sin undervisning som lärarna presenterar i sina berättelser kan med Giddens' ord också karaktäriseras som en diskursiv artikulering av praxis tysta kunskap, en kunskap som man har, men kanske inte utan vidare håller färdigt artikulerad i tankarna: "... to be a human being is to know, virtually all of the time, in some description or another, both what one is doing and why one is doing it." (Giddens 1991, 35.)

naderna i erfarenheter och gör en övergripande indelning av forskningsmaterialets 38 lärare i två generationer. Generation är ett begrepp som knyter samman en personlig erfarenhetstid med en historisk tid och musikäroinrättningarnas expansiva utveckling är därför som den bakomliggande stora berättelse som alla lärares berättelser relaterar till på ett eller annat sätt. Karl Mannheims (1952) generationsbegrepp är på samma gång både förenande och särskiljande i den meningen att en åldersgrupp knyts samman av liknande erfarenheter, medan kommande generationer både växer in i och revolterar emot föregående generationer. Den "icke-samtidiga samtidigheten" kommer sig av att flera generationer som har upplevt olika tider, ändå lever och arbetar sida vid sida i samhället. Matti Virtanen (2001) har exempelvis tolkat Mannheims generationsbegrepp så att det å ena sidan förutsätter att en åldersgrupp knyts samman av gemensamma nyckelerfarenheter, å andra sidan så att det är ett generativt begrepp, det vill säga de delade erfarenheterna skall omsättas i någon form av handling.¹² (Virtanen 2001, 23; 33–35.) Ricoeur lyfter också fram en annan betydelse för generationsbegreppet som "ett stöd för individens och kollektivets minneskedja" (Ricoeur 1988, 218). Den här betydelsen lyfter fram generationsbegreppets betydelse för hur en generations samlade kunskap skall ges vidare åt kommande släkten.

Forskningens teoretiska ram, nyckelbegrepp, forskningsmaterial samt analysmetoder sammanfattas i figur 1. Timglasets illustrerar sambandet mellan forskningens olika skikt och det har valts som bakgrundsfigur för att den är en symbol för tid. Timglasets vänds alltid också upp och ner varje timme och positionerna byts mellan nere och uppe. Den här växelverkan mellan historiska förlopp och livslopp återspeglar kärnan i den teoretiska ramen, det vill säga att det är lärarna som upprätthåller och förändrar strukturer och rutiner i en läroinrättning. De två centrala begreppen urbäddning och reflexivitet återfinns på timglasets ramverk och knyter därmed samman de båda nivåerna.

12 Marja Tuominen (1991) har i sin forskning "*Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia*" (Alla är vi barn till soldater) tolkat det generativa i generationsbegreppet som det uppror en följande generation gör mot den föregående generationens värderingar.

FIGUR 1. INSTRUMENTALUNDERVISNINGEN SOM INSTITUTION –
det långa loppets historia ur ett lärarperspektiv



Förförståelse – en historia om det oförutsedda

Den kvalitativa forskningen både uppmuntrar och uppmanar till ett självreflexivt grepp om forskningsprocessen. Eftersom all forskning bedrivs ur en viss synvinkel är det av speciell vikt för utvärderingen av forskningsresultaten att känna till forskarens utgångsläge och position. (Alvesson & Sköldberg 1994, 321; Willner-Rönholm 2001, 63–98.) Avhandlingens frågor och argumentering har otvivelaktigt färgats av mina arbetserfarenheter som rektor för en musikskola. Den musikskola som jag arbetade i kunde generellt sett vara ett typexempel på hur en musikskola utvecklats och etablerat sig under musikläroinrättningarnas expansiva skede på 1900-talets senare hälft. Musikskolan startade sin verksamhet i början av 1980-talet och den var då såväl som nu en urban företeelse, det vill säga den växte upp näst intill ur tomma intet. För mig och mina kolleger betydde det här att vi (mer eller mindre) medvetet började arbeta efter en färdig modell för hur en musikskolas undervisning skulle se ut, en modell som inte rotades i det som redan fanns, utan snarare var ett avståndstagande till det som till äventyrs skulle ha funnits av tradition i omgivningen. Den här modellen hade vi alla erfarenhet av sedan tidigare, dels från utbildningen och dels från andra arbetsplatser. Det mest angelägna verkade vara att eleverna skulle få tillfälle att lära sig spela ett instrument riktigt bra. I jämförelse med en oorganiserad och okontrollerad privatundervisning kunde en musikskola, tyckte jag då, framför allt erbjuda en öppen insyn i undervisningens kvalitet på sina matinéer, examina och konserter. Besluten gjordes i äkta tilltro till musikens fostrande kraft och vid närmare eftertanke tog vi den här kraften som något självklart.

Det är svårt att säga när den första tidens framstegsoptimism inte längre riktigt förmådde bära upp undervisningsvardagen. Modellen som vi försökte efterlikna blev med tiden alltmer lik en norm som ställde krav på oss, framför allt mot löfte om ekonomisk trygghet för verksamheten. Men den gav också en annan sorts trygghet som var svårare att förstå åtminstone innan vi gav oss till att börja ändra på den. 1990-talet var rent allmänt en förändringens tid, och modellen som vi så troget hade hållit oss till hade på flera olika håll redan börjat visa sina första sprickor. En ledarartikel i musiktidskriften *Rondo* (1993/2) gav mig en synlig anledning till att samla lärarna till rådslag. Artikelns tog upp den dikotomi som tycktes finnas olösligt inbäddad i undervisningsprogrammet, det vill säga frågan om eleverna i en musikskola skulle förberedas för ett yrke på musikens område eller ”bara” spela.¹³ Ledarskribenten ställde den här frågan med anledning av de reformer, som redan då var på gång inom statsförvaltningen och som bland annat gällde utbetalningen av statsandelar, en reform som framför allt förenklade rutinerna och kontakterna med statsförvaltningen. På ett första möte i förändringens tecken tillsammans med lärarna råkade vi i närkamp med flera ingrodda föreställningar om hur undervisningen förutsattes vara ordnad, hur vi själva ville att den skulle ordnas och vilka möjligheter som fanns däremellan. Det var framför allt tre diskussionsämnen som top-pade agendan då, men också senare på våra möten: examina, elevernas musikalitet och uppförandep Praxis. Efter bästa förmåga placerade vi de här tre hörnstenarna för undervisningen under luppen och såg till vår förvåning hur de förändrades då vi granskade dem i olika belysning. Ekot av de här diskussionerna hörs fortfarande genom den här avhandlingen.

13 I ledaren ställdes följande fråga: "... kumpi pärjää paremmi, 'vapaamielinen' vai 'ankara' musiikkikasvatus." ("vilkendera klarar sig bättre, en 'fri' eller en 'sträng' musikfostran", min övers.).

Alla berättelser brukar avslutas med en lärdom och därför är den här berättelsen inget undantag från den regeln. Det skulle nämligen inte visa sig vara så lätt att lämna den fasta mark som modellen hade erbjudit. Den yttersta grund som utvärderingar av examina och musikalitet vilade på var framför allt vår gemensamma egendom, som vi alla förvärvat oss genom utbildningen. Den här fasta markens styrka var att den kunde förvandla det imaginära till något robust, det vill säga till något som konkret kunde påvisas i namngivna kompositioner, examina och vitsord. Utan dessa synliga markörer fanns det en uppenbar risk för att lärarens arbete återigen skulle sjunka ner i sin historiska osynlighet. Då den fasta marken började röra på sig kunde vi inte längre vara säkra ens på riktningen, eftersom marken lika gärna kunde rämna. Det var den här nya osäkerheten som vi var oförberedda på och som vi förmodligen borde ha varit mera uppmärksamma på.

Undervisningens hårda kärna – musiken eller eleven?

Den knappa forskning som förekommer i Finland om musikläroinrättningarnas undervisning visar upp en enighet om att grundundervisningens yrkesinriktning förbiser det så att säga vanliga barnets behov i undervisningen. (Kosonen 2001; Tuovila 2003; Laine & Soini 2002, 40–50; Mantere 2002, 51–58; Westerlund 2003, 71–77.)¹⁴ Det som man först och främst reagerat mot är, för att använda ett uttryck av Veli-Matti Värri, den funktionella ”för att-strukturen” i undervisningen (Värri 2002, 101–102).¹⁵ Barnet eller eleven betraktas ur en målsättnings synvinkel och lärarens blick riktas inte mot eleven här och nu utan mot något som ligger i framtiden, exempelvis det framtida yrket. Som Rostvall och West (2001) uttrycker det i en avhandling som är skriven utifrån svenska förhållanden, är det som om läraren skulle rikta sin undervisning till den ideala eleven istället för till den konkret närvarande eleven. En offentlig (också ganska sparsam) diskussion om musikläroinrättningarnas undervisning har i regel handlat om ett dikotomiskt förhållande mellan den glada hobbyspelaren och den professionellt inriktade eleven och därmed också kommit att framställa glädjen och allvaret som varandras motsatser. Kari Kurkela har som ett dialektiskt tredje alternativ introducerat termen ”ett gott förhållande till musiken” (hyvä musiikkisuhte), ett uttryck som inrymmer både glädjen och allvaret i förhållandet till musiken. (Kurkela 1993, 466; 1995, 26.) Den här annorlunda målsättningen har redan hittat sin väg genom musikinstitutens lokala läroplaner (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 89–150) till de senaste grunderna för läroplanen (2002). Uttrycket har en viss släktskap med ”det goda livet” och skyr på samma sätt entydiga definitioner. (se även Heimonen 2002.) Det goda förhållandet till musik förverkligas därför också på olika sätt i lärarens konkreta möte med eleven.

14 Annu Tuovila (2003) har i sin avhandling gjort en översikt över den forskning som för närvarande finns i Finland om musikläroinrättningarnas undervisning, eller sådan forskning som är närliggande. Jag upprepar inte hennes översikt här utan hänvisar endast till andra forskares resultat i den mån de har en relevans för den här avhandlingens frågeställningar.

15 Värri har inte forskat i musikläroinrättningarnas undervisning utan identifierar den här ”för att”-strukturen i grundskolans undervisning.

Annu Tuovila har gjort uppföljande intervjuer under fyra år med 66 elever i fyra musikinstitut i Helsingfors.¹⁶ Under den här tiden hamnade cirka hälften av de här 66 eleverna in i ett negativt kretslopp med sitt spelande där den ena negativa upplevelsen förstärkte den andra. Andra hälften trivdes däremot utmärkt i musikinstitutet. Ett annat forskningsresultat som Tuovila presenterar är att flickornas undervisning tycks vara mera bokstavstrogen än pojkar-nas, det vill säga flickorna undervisas mera efter noterna och vare sig improvisation eller komposition ingick i deras undervisning i lika hög grad som i pojkar-nas undervisning. Tuovila sammanfattar sina forskningsresultat i några rekommendationer för musikinstitutet att fun-dera på i sin undervisning. En av dessa är att lärarna borde tillämpa en större flexibilitet i sina undervisningslösningar överhuvudtaget. Tuovila menar att "[En] teknisk skicklighet på ett enda instrument räcker inte längre till" då man skall undervisa barn (2003, 249). Förutom kunskaper i hur man spelar behöver också läraren en social förmåga att möta både elever och föräldrar. Uppmärksammandet av barnet kräver att läraren intresserar sig för hurdan eleven liv är också utanför lektionerna. Eleven med sin unika livshistoria stiger således in i klassrum-met och eleven behöver få känna sig betydelsefull för läraren, istället för att uteslutande be-dömas utifrån sin spelskicklighet.

Kimmo Lehtonen har publicerat en artikel i *Psykologia* -lehti, vars rubrik är "Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko" ("Skinner det en svart sol över musikläroinrättningar-na?") (Lehtonen 2001, 306–315). Lehtonen har analyserat unga vuxna terapistuderandens associativa berättelser om undervisningen i musikinstitutet, som de alla har något slags erfarenhet av. Med rubrikens "svarta sol" hänvisar han dels till Julia Kristeva, vars uttryck han lånat, dels till det allmänna tonfall som hans forskningsmaterials berättelser anslår. De flesta berättelserna var nämligen skrivna med ett mörkt och ångestfullt tonfall och handlade överlag om förödmjukande situationer, övningstvång och känslor av isolering. De ljusa stunderna var förvånansvärt få, skriver Lehtonen. Föräldrar och lärare framställdes i berättelserna nästan uteslutande i ett negativt ljus och det var som om de hade ingått förbund med varandra och med inrättningens officiella målsättning mot den skyddslösa eleven, som för det mesta kördes över och behandlades kränkande. Lehtonen lokaliserar problemen till ett målrationalt, mål-inriktat tänkande på inläring, spelande och övning, som han menar har börjat dominera synen på undervisningen i musikinstitutet. Institutets krav och förpliktelser internaliseras av eleven som införlivar ett yttre tvång med sitt överjag. Överjagets röst är restriktiv och kontrol-lerande också då inga fysiska personer är närvarande.

Även om instrumentalundervisningen som institution till stora delar gått skilda vägar i Sverige och Finland visar ändå forskningsresultaten i en svensk avhandling, *Interaktion och kunskapsutveckling* (2001) av Anna-Lena Rostvall och Tore West, upp förvånansvärt stora likheter med Annu Tuovilas forskning. Rostvall och West konstaterar genast i inledningen att även om det i Sverige inte finns några generella övergripande krav på hur undervisningen skall organiseras i de enskilda musik- och kulturskolorna, använder skolorna sig ändå förvånansvärt ofta av likartade undervisningsformer, läromedel och repertoar. De båda forskarna har videofilmade elva instrumentallektioner med fyra lärare i tre olika musik/kulturskolor och

16 Annu Tuovilas avhandling heter *Mä soitan ihan omasta ilosta! Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta* ("Jag spelar bara av egen glädje! En longitudinell forskning om hur 7–13-åriga barn utövar musik och studerar i ett musikinstitut") (2003).

ett studieförbund. I analysen av de videofilmade lektionerna har forskarna utgått från Goffmans teoretiska ram. I likhet med Tuovila har de utgått från ett elevperspektiv, med andra ord har de tagit den svagares parti i sin analys (2001, 309). Rostvall och West kommer fram till att lärarna först och främst tycks utgå från det musikaliska verket i sin undervisning och att det betydelsefulla då är en ”avkodning av notbilden”, istället för att de skulle rikta sig till eleven med sin undervisning (2001, 283). Undervisningen sker på lärarens villkor och eleven har små möjligheter att påverka den. Improvisation, komposition och gehörsspel är ovanliga, om de alls förekommer. Lärarna verkar interagera med en modellelev istället för med den konkreta eleven (2002, 287). Lektionen är en isolerad företeelse i elevens liv och inga anknytningar görs till elevernas musicerande utanför lektionen och undervisningen är uppbyggd så att eleverna saknar möjligheter att spela med sina kamrater eller tala med andra om sina upplevelser. Den Goffmanska ”bakre regionen” saknas, det vill säga den region där eleverna gemensamt och frispråkigt kunde få diskutera sina erfarenheter med varandra (2002, 294).

Två andra svenska avhandlingar – den ena skriven av Christer Bouij (1998) och den andra av Stephan Bladh (2002) – fokuserar i sina frågeställningar på den blivande lärarens uppfattningar om sitt kommande yrke. De båda forskarna har samarbetat så att Bouij har gjort uppföljande intervjuer med lärarstuderanden runtom i landet och Bladh har gjort en kvantitativ analys av en enkät, som skickats ut till delvis samma studerande. Båda forskarna har kommit fram till att den studerandes identitet är fast knuten till en musikeridentitet istället för till en läraridentitet. Bladh menar att läraren stöter på speciella svårigheter i sin undervisning då han eller hon möter elever som inte har som mål att ”bli något” inom musiken. Läraren kan inte identifiera sig med dessa elever eller känna igen sig själv från sin egen barndom. Bladh skriver: ”[M]usiklärarna har lättare att ge de få elever, vilka de själva kan spegla sig i, vad de vill ha” (2002, 299). Bladh understryker i linje med de ovan relaterade forskningarna, att eleverna inte får vare sig tillfälle eller hjälp med att placera in sitt spelande och sin musik i ett meningskapande sammanhang (2002, 299). Bladh och Bouij har riktat sina blickar mot lärarutbildningen. De menar båda att målet att bli lärare är för vagt och osäkert formulerat i utbildningen.

Den forskning som ovan relaterats går, för att använda ett uttryck av Stephan Bladh, ”elevens ärenden”. Bilden av läraren är därför ibland till och med förenklad. Läraren ingår förbund med föräldrarna bakom ryggen på eleven och ordnar och organiserar sin undervisning först och främst på undervisningssystemets villkor, utan att någonsin riktigt som människa vare sig möta eller se eleven. Klassrummet är ett rum där olika viljor kämpar om herraväldet och där eleven som den svagare ofta får ge sig. Då eleven och läraren är överens om målen att spela bra och medlen – regelbunden övning – trivs båda och musiken upplevs positivt (Tuovila 2003), men då eleven inte passar in i det här mönstret uppstår problem. Solen (musiken) mörknar och förmår inte längre lysa upp elevernas sinnen. Musiken har också därmed förlorat sin ställning som det upplysta kulturarv, som det är varje generations plikt att förmedla åt följande generation. Läraren är inte längre enbart en främling i musikkulturen utan läraren står nu också främmande inför sin uppgift i klassrummet.

I två andra forskningarna, den ena från Tyskland och den andra från Österrike, tar forskarna upp en liknande problematik som Bouij och Bladh. Både i Tyskland och i Österrike finns ett liknande musikskolsystem som i Finland, och Desmond Mark (1998, 3–23) och Frauke Grimmer (1991) slår båda fast i sina forskningarna att den solistiska utbildningen och lärarutbildningen borde börja gå skilda vägar. Det här verkar vara ett enkelt recept, som är svårt att

förverkliga i praktiken. Som Bladh och Bouij visar är det för en ung människa som utbildar sig på musikens område mycket mer på spel än ett val om en framtida utkomst. Att vara solist eller lärare är emotionellt laddade kategorier som uppenbarligen upplevs som hierarkiska i förhållande till varandra.

Ovanstående forskningsresultat visar ändå att undervisningsvardagen nu för tiden är så komplex att den istället för att förbli hemlig¹⁷ eller entydigt karaktäriseras som tyst praxis kräver både artikulation och nya insikter. Det största hotet mot ett intuitivt och kreativt förhållande till musiken är nämligen inte längre att en aktningfull tystnad trasas sönder av högljutt pladder, utan snarare verkar det som om kreativiteten skulle vara hotad inifrån av sin egen ordlösa oförståelse av undervisningsvardagen.

Avhandlingens uppläggning

Avhandlingen består av två delar och sju kapitel och i inledningen har jag gjort en översikt över innehållet i avhandlingen som helhet. I första delen och andra kapitlet *Vilken fråga är musikläroinrättningarna ett svar på* söker jag i linje med en hermeneutisk tradition efter en fråga istället för ett svar. Musikläroinrättningarna är ett synligt och ljudligt svar på en underliggande fråga, som trots att den å ena sidan aldrig riktigt artikulerats å andra sidan ändå alltid tagits för given. Kapitlet är samtidigt en teoretisk utveckling av brytningsbegreppet och de urbäddningsmekanismer som Giddens anser vara betecknande för moderna institutioner (Giddens 1990; 1994). Avhandlingens andra del *Om att vara lärare* inleds med kapitlet om *Lärarnas självbiografiska berättelser – forskningsmaterial, metod och nyckelbegrepp* där jag först presenterar de 38 lärare som skrivit sin självbiografiska berättelse till det här forskningsprojektet. Därefter redovisar jag för mitt eget sätt att lyssna till och gestalta forskningsmaterialet. Till det här avsnittet hör också bilaga 1 *Det narrativa skiftet* där jag återger en allmän diskussion om självbiografiska berättelser som forskningsmaterial. Bilagan kan läsas i samband med det här kapitlet men kan också läsas separat. I kapitlet definierar jag också nyckelbegreppen generation och identitet samt avslutar med avsnittet ”Kärleken till musiken – Musiken som passion och profession” som en ingång till förståelsen för lärarnas berättelser överhuvudtaget. I fjärde kapitlet *Den första brytningens generation – pionjärerna* och i femte kapitlet *Den andra brytningens generation – den identitetssökande generationen* ger jag över ordet åt lärarna, som berättar sin historia om hur de blivit lärare, samt om hur de upplever sin situation som lärare. I det sjätte kapitlet *Lärarens arbete och plats* återger jag de yngre lärarnas reflektioner över dilemman och utmaningar i undervisningen just nu. I det sjunde och avslutande kapitlet *På klassrummets tröskel* besvarar jag avhandlingens frågor om det långa loppets kvalitativa historia och reflekterar över den andra brytningens särdrag i skenet av forskningsmaterialet. Jag avslutar med ett avsnitt om forskningens rimlighet och trovärdighet samt om de nya frågor för fortsatt forskning som avhandlingen öppnar upp.

17 Heikki Laitinen karaktäriserade berättelsen om undervisningen i Sibelius-Akademien som en ”hemlig berättelse” på ett seminarium om ”Taiteilija kirjoittajana” (konstmännen som skribent) anordnat av Sibelius-Akademins DocMus-enhet i december 2002.

Del I

Vilken fråga är musikleäroinrättningarna
ett svar på?

2. Instrumentalundervisningens steg från vardagsrum till klassrum

I det här kapitlet följer jag lärarens historiska steg in i klassrum och inrättning som ett steg i två repriser. Det här steget har i båda repriserna samtidigt varit ett uppbrott från en privat undervisning och ett steg in i en samhälleligt organiserad inrättning. I själva brytpunkten där läraren ännu står på tröskeln till klassrummet lever gammalt och nytt fortfarande sida vid sida och det nya som bryter fram är länge otydligt. Förebilderna för struktureringen av undervisningen har båda gångerna tagits ur det förflutna och anpassats till den nya undervisningen. Läraren steg in i ett klassrum första gången år 1882 då Helsingfors musikinstitut grundades och andra gången 1968 då den första lagen om statsandelar för musikläroinrättningar (147/68) stiftades. Skillnaden mellan de här två händelserna är inte steget i sig utan dess omfång, som också har sin kvalitativa motsvarighet. Helsingfors musikinstitut riktade sig geografiskt till ett lokalt musikliv i Helsingfors och till ett begränsat antal vuxna studerande. Att lära sig och att utöva ett yrke låg nära varandra i tid såväl som i rum. Då det här steget upprepades lagstiftningsvägen på 1960-talet togs det in i ett klassrum, som i princip kunde vara beläget var som helst i landet och där läraren med tiden mötte allt fler och allt yngre elever. Klassrummet blev, för att använda ett begrepp av Anthony Giddens, ett ”uttänjt tidrum” (”distancing across time and space”) (Giddens 1991, 16). Det här betyder konkret att det klassrum som lagen avsåg hade förlorat sin lokala förankring och existerade som abstraktion överallt och ingenstans på samma gång. Ifråga om undervisningsrutinerna och -strukturerna var det ändå inte något nytt som nu introduceras. Steget handlade nämligen båda gångerna om att i) undervisningen bröt upp hemifrån, det vill säga från en hantverkets och privatundervisningens hemmiljö; ii) ett professionellt grepp om musiken introducerades och att iii) undervisningen skulle integreras i det som först kallades Helsingfors musikliv, senare Finlands musikliv. I det här kapitlet hävdar jag även att undervisningen just nu befinner sig i en tid av nya utmaningar, i en andra brytning, som förberedades av en vändpunkt år 1987 då grundundervisningen och konservatoriernas yrkesutbildning började gå skilda vägar. Den här skilsmässan trädde slutgiltigt i kraft med den senaste lagen om konstens grundundervisning från år 1998 (633/98). Kapitlet avslutas med en illustration av lärarens dilemma som handlar om en lärares ambivalens inför sitt undervisningsarbete nu för tiden.

En episod-studie – teoretiska utgångspunkter

Historieskrivningen har ofta ivrigt sökt efter ”den första musikskolan” i Finland. Begreppet skola som började förekomma redan i början av 1800-talet pekar mot att någonting nytt höll på att bryta fram på ett sätt som har ansetts förbereda en senare tids utveckling. Dahlström lyfter exempelvis fram ett viktigt kriterium för att den ”informationsanstalt”, som nämns i stadgarna för Musikaliska sällskapet i Åbo, skall räknas som en skola och till en ny tid redan

år 1790. Han skriver att det var första gången det ens fanns några planer på en undervisning utan de motkrav, som annars brukade ställas på soldatmusikern och stadsmusikern på den tiden. (Dahlström & Salmenhaara 1995, 232–233.) Informationsanstaltens undervisning förblev visserligen endast en plan som aldrig riktigt förverkligades, men i fortsättningen skulle tanken på en musikskola väckas varje gång ett initiativ till en orkester togs. De första initiativen till att börja organisera instrumentalundervisningen i något som kunde kallas skola var alltså tätt knutna till drömmen om att också hos oss kunna framföra de stora kompositörernas verk, verk som på den här tiden redan spelades på olika konsertstrader ute i Europa. Dahlströms definition av vad en musikskola är knyter undervisningen till det som eleven kunde tänkas göra i framtiden för att få en utkomst genom att spela. I det avseendet haltar hans jämförelse något för informationsanstalten var knappast ännu alls yrkesinriktad. Däremot knöts nog undervisningen för första gången till en orkester och ett musikliv – låt vara till ett gryende musikliv ännu på den här tiden. Det är den här kopplingen mellan undervisning och framförande av musik som var ny mot slutet av 1700-talet och det är egentligen den här kopplingen som Dahlström identifierar som densamma också i nutid.

Vägen från den första musikskolan fram till ett nutida musikinstitut är en resa i tid, som jag i fortsättningen kommer att följa som en avgränsad historisk episod. Giddens introducerar episodbegreppet som ett alternativ till en uppfattning om historien som linjärt växande. Ur det linjära historieperspektivet kan fröet för det nutida undervisningssystemet mycket riktigt sökas ur den första musikskolan, som i fortsättningen mångfaldigats och bredd ut sig över hela landet. Det här första fröet har också ibland sökts ur det traditionella samhällets hantverkstradition, som bland annat lånat beteckningen mästergesällverksamhet åt en modern läroinrättnings undervisning. Det oföränderliga och samtidigt kontinuerliga i den här historiska utvecklingen har sedan dess upprepade gånger framhävts som att undervisningen skall förenhetligas på längden och på tvären, framför allt för att undervisningen med tiden breder ut sig över hela landet. Förenhetligandet är annorlunda uttryckt detsamma som förutsägbarhet, det vill säga elevens väg från den första lektionen fram till ett yrke på musikens område skall vara förutsägbar och de regionala olikheterna skall minimeras och samordnas. Giddens' episod-begrepp skiljer sig från en linjär historieuppfattning framför allt på två punkter. Å ena sidan menar Giddens att moderna institutioner har genomlevt tider då de omorganiserats i grunden, men också tider av kontinuerligt framskridande. En institution har i det här avseendet en egen utvecklingshistoria, som gör att den skiljer sig från andra likartade institutioners motsvarande utveckling. Å andra sidan är en episodisk historia varken förutbestämd eller oberoende av människors val och initiativ. Historien sker inte över huvudet på människorna utan det är människorna som upprätthåller, konstituerar och förändrar historien. (Giddens 1984, 244–246; 1990, 6.)

Den episod som jag här intresserar mig för inleds med att instrumentalläraren tar sina första steg över tröskeln in i en skola och ett klassrum. Det här steget är ur det episodiska tolkningsperspektivet samtidigt också ett uppbrott från traditionella former av undervisning på musikens område. En annan förutsättning för det här steget är att ett nytt sätt att överhuvudtaget tänka på musiken slog rot också hos oss. Dahlströms definition av en skola kopplar nämligen samman undervisningen med en musik som framförs på en scen och inte med musik som ingår i någon annan verksamhet (jfr de motkrav som Dahlström nämner). I början på 1800-talet var det här ett helt och hållet nytt sätt att förhålla sig till musik, ett förhållningssätt som förutsätter att den noterade musiken kunde färdas över stora avstånd i tid och rum. I sin

förlängning är den noterade musiken också en förutsättning för ett professionellt grepp om musiken och en nutida systematisk och målinriktad musikundervisning. C atharina Dyrssen ger i sin avhandling om *Musikens rum* (1995) ett exempel på hur musiken gradvis frigjort sig från sin bundenhet till den konkreta platsen. Den här musikens frigj orelseprocess från den konkreta platsen började från notskriften, även om den senare med massmedias hjälp har accelererat så att var och en nuförtiden kan bära med sig sitt eget ljudrum i sin freestyle. (Dyrssen 1995, 12.) Med Giddens' vokabulär beskriver Dyrssen en "urbäddningsprocess", det vill säga en process där den konkreta platsens sociala relationer urb addas och platsen genomkorsas av inflytanden från när och fjärran. Notskriften gör det möjligt för musiken att färdas genom historien från en tidsålder till en annan och över vidsträckta geografiska områdene. Å andra sidan har kompositören börjat 'äga' sin musik på ett annat sätt än tidigare och både undervisningen och framförandet har blivit allt lyh ordare för vad som är den rätta tolkningen av det musikaliska verket.

Den här urb addningens första steg togs då instrumentalundervisningen på allvar började organiseras i en skola, det vill säga i Helsingfors musikinstitut  ar 1882. Institutet drog med sin undervisning upp en första skiljelinje mellan gammalt och nytt, annorlunda uttryckt mellan en privatundervisning och en offentlig undervisning. Den här skiljelinjen mellan gammalt och nytt gestaltar Giddens som ett nytt förhållningssätt till tid i en modern institution. Till det moderna samhället hör att tid och plats avskiljs från varandra och blir ett rum. Det traditionella samhällets cykliska tidsordning utgick från att "när" sammanföll med "var", tiden och platsen hörde oskiljaktigt ihop. Det man gjorde var knutet till platsen, som i sin tur berättade för en hur och n ar något skulle göras. Det moderna samhällets förhållande till tid framf oder däremot enligt Giddens en "tom plats" och en "tom tid", med andra ord ett "rum". Den tomma tiden brukar exemplifieras med klockan, medan det tomma rummet kan exemplifieras med kalendern och kartan, som alla tre på olika sätt erövrar tiden och rummet som abstraktioner.¹⁸

Till en modern institutions vardag hör att framtiden skall vara planerad och allra helst förutsägbar. Ur ett funktionellt perspektiv har därför förhoppningen varit att det lokala klassrummet skall integreras i ett övergripande undervisningssystem och att alla skall följa samma manuskript. Den här funktionella helheten identifierar inte några sprickor och brottytor i helheten, utan ser dem som tillfälliga anomalier som skall återföras till ordningen. Det här betyder att systemet är i det närmaste tidlöst och förändrar sig inte utan fortsätter som förr. Samtidigt arbetar det så att säga över huvudena på människorna och individuella handlingar och initiativ förlorar sin bärkraft. Läraren övertar obehindrat undervisningssystemets värderingar som sina egna i sin yrkesroll och utbildningen är den plats där han eller hon skaffar sig de nödvändiga kvalifikationerna för att kunna genomföra sin roll. Ivory F Goodson poängterar att den här utgångspunkten gör läraren både utbytbar och tidlös (Goodson 1996, 68). Den reflekterande läraren med sin livshistoria har ingen plats i den här bilden.

18 Anne Ollila ger ett exotiskt exempel på hur Finland gick in i en modern tidsålder med hjälp av järnvägens tidtabeller. Till en början hade varje station sin egen tidtabell, för att den cykliska tideräkning som följde solens rörelser betydde att klockan var tolv vid olika tidpunkter på dagen beroende av var man befann sig. Följaktligen hade också varje station sin egen tidtabell för tågen. Vartefter som j arnv agnsnetet byggdes ut blev det komplicerat att hålla reda på de olika stationernas tidtabeller och ett beslut gjordes om att samordna tidtabellerna över hela landet. (Ollila 2000, 44–48.)

Från en episodisk tolkningshorisont stiger däremot lärarna vid sidan av eleverna fram som handlande och initiativtagande individer på den historiska arenan. Lärarnas reflektioner och sätt att hantera konkreta undervisningsdilemman varje dag i klassrummet är inte betydelsefullt ens ur det långa loppets historiska perspektiv. Giddens utgår i sin struktureringsteori från att även om mycket av de mänskliga handlingar hör till de tysta rutinernas område skall de inte tolkas som helt och håller omedvetna. Vid behov kan det tysta praxis formuleras i ord och handlingarna motiveras. Det här placerar oföränderligheten från ”den första” till ”den nutida” musikskolan i en ny dager och lyfter fram en kvalitativ förändring vid sidan av en kvantitativ tillväxt. Det var otvivelaktigt ett framsteg att läraren steg över tröskeln in i ett klassrum, men samtidigt inneslöts både musiken och undervisningen i en ny skolvärld med nya regler och nya rutiner. Omvänt betyder det här att läraren varje dag är tvungen att aktivt återerövra de förlorade banden till musiken utanför klassrummet, till musikens traditioner, till musiklivets konsertstrader och till hemmens musik.

Forskningsmaterial och analysmetod

Det här kapitlets forskningsmaterial består av ett urval offentliga dokument: artiklar, lagar, kommittébetänkanden, läroplaner och arbetsgruppers rapporter.¹⁹ Jag läser dessa dokument ur en episodisk tolkningshorisont och följer vissa specifika drag genom den historia de berättar. De här dokumenten kan anses vara en diskursiv artikulering av vad undervisningen är eller borde vara vid olika tider. De fokuserar i regel på hur en ideal elev bäst skall lära sig spela medan lärarens arbete organiseras mera indirekt och som en följd av det som eleven förutsätts lära sig. De officiella dokumenten vill med tiden ge allt noggrannare koordinater för ”det goda mötet”²⁰ mellan lärare och elev, koordinater som läraren kan förhålla sig till på samma sätt som en sjöfarare förhåller sig till kartan och kompassen. Det här kapitlets tre artiklar är däremot valda för att de framställer undervisningens rum i en tidsenlig dager på olika sätt. De tre artiklarna är i) ”Jetta Nybergin ’musiikkihuone’. Sibeliuksen-Akatemian varhaisin edeltäjä.” (Jetta Nybergs musikrum. Den tidigaste föregångaren till Sibelius-Akademien) publicerad av Salme Setälä i *Uusi Suomi* 27.5 1965; ii) ”Ännu några ord om musikinstitutet”²¹ som Martin Wegelius skrev i Helsingfors dagblad den 10 september år 1982; iii) ”Kysymys on kutsu muksesta. Opettaja yhdistää taiteen idealismia kasvatustyön arkeen.” skriven av Harri Kuusisaari i *Rondo* 9/2000.

I analysen av dokumenten har jag velat ta lärdom av diskursanalysens speciella uppmaning till närläsning och sensitivitet för ord och sammanhang i en text, trots att jag förhåller

19 En fullständig lista över det här kapitlets forskningsmaterial finns i slutet av litteraturlistan (sid. 213–214).

20 ”Det goda pedagogiska mötet” mellan lärare och elev är en intersubjektiv relation som Moira von Wright utforskar i sin avhandling *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet* (2000). Det här mötet är i grunden ett möte mellan konkreta lärare och konkreta elever och det abstrakta möte som läroplaner och lagparagrafer talar om är i förhållande till det här konkreta mötet alltid en förhoppning eller ett ideal. Den konkreta läraren förhåller sig ändå på ett eller annat sätt till detta ideal, ett förhållningssätt som jag i fortsättningen kommer att utvärdera mera ingående också i samband med analysen och tolkningen av lärarnas berättelser.

21 Artikel publicerades också i *Uusi Suometar* några dagar senare, den 14 september.

mig reserverad till deras kraft att suveränt konstruera eller konstituera praxis.²² Vare sig det är fråga om kulturella diskurser eller språkliga diskurser är bandet till praxis betydligt mera komplicerat. En text ser och artikulerar visserligen något ”som något” och med tiden intar den här artikulationen också en sanningens självklara position i förhållande till praxis. Det här är ändå inte detsamma som att dessa diskurser skulle föra en självständig existens utan någon som helst mänsklig förmedling. Giddens diskuterar ofta vanornas och rutinernas betydelse för våra handlingar. Det är fråga om en icke-diskursiv ”tyst” kunskap som vi ändå vid behov kan motivera och artikulera något av (1991, 35–36). De här dokumenten kan därför läsas som en dylik artikulation av praxis, även om det naturligtvis inte går att bortse från det tolkningsföreträde som de har genom sin offentlighet, ett tolkningsföreträde som blir allt mer uppenbart ju fler år undervisningssystemet får på nacken. Diskursanalysens uppmaning att vara uppmärksam på dolda sammanhang och förundra sig över det självklara är ändå speciellt viktig då forskaren rör sig på välbekant mark.

Mitt syfte med det här kapitlet är inte att detaljerat dokumentera instrumentalundervisningens historia, utan istället följer jag historien om hur den utvecklas som institution. Jag inleder historien med två mindre episodiska berättelser om hur läraren och undervisningen först vacklar en tid på tröskeln till klassrummet i mitten av 1800-talet. De två lärarna som här står på gränsen mellan två tider representerar samtidigt också två olika undervisningstraditioner, allmänbildningens hem och hantverkets hem. De här två traditionerna lever fortfarande kvar i undervisningen och flätas samman på ett komplicerat sätt också i ett modernt musikinstitut.

Vacklande husbondevælde – mästarens hem eller skola?

År 1843 skrev W F Siber en ansökan till magistratet i Åbo om ”understöd och trygghetsgarantier” för sin musikskola.²³ Sibers ansökan är intressant inte minst för att han rätt så utförligt berättar om sina bekymmer och därmed också om hur undervisningen i hans musikskola är organiserad. Fabian Dahlström hänvisar till Sibers musikskola som den ”första egentliga musikskolan i Finland” (1982, 9) och själv använder Siber också beteckningen musikskola i sin ansökan. Sibers situation är knappast främmande ens för en nutida rektor i ett musikinstitut. De ekonomiska bekymren, elevernas ”lättsinne” och föräldrarnas ”fördomar”, som han hänvisar till i sin ansökan får säkert en rektor att nicka igenkännande nu för tiden också. Vid närmare påseende finns det dock fler skillnader än likheter mellan Sibers musikskola och ett nutida musikinstitut. Sibers bekymmer må framför allt ha varit ekonomiska, men de hade också en annan sida som egentligen bekymrade honom ännu mer. Eleverna hade uppenbarligen börjat ta alltför lätt på den överenskommelse om ”vissa läroår” hos honom och vad värre var, fanns det en uppenbar fara för att de skulle bilda egna orkestrar som konkurrerade

22 Diskursanalysens grunder har behandlats av exempelvis Arja Jokinen, Kirsi Juhila och Eero Suoninen i boken *Diskursanalysens grunder* (1993) och Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips i *Diskursanalys som teori och metod* (1999/2000). Mitt diskursanalytiska grepp om de här dokumenten är pragmatiskt, det vill säga syftar först och främst till att lyfta fram de väsentliga dragen i struktureringen av instrumentalundervisningen i en inrättning.

23 Sibers ansökan citeras i sin helhet i Otto Anderssons bok *Musik och musiker* (1917, 11).

ut mästaren på hans eget område.²⁴ Därför ansökte Siber inte bara om ett ekonomiskt understöd, utan också om rättsligt stöd för att knyta sina elever ännu fastare till sin skola. Själv ansåg Siber att eleverna hade vissa förpliktelser mot honom då de en gång bodde hos honom och fick sitt uppehälle av honom. Sibers skola var nämligen som det framgår ur ansökan inte ännu någon skola i modern mening, utan byggde fortfarande på skråväsendets principer där Siber förestod ett hushåll som bestod av honom själv och hans lärningar. I det avseendet berättar Sibers ansökan inte om ”den första” musikskolan, utan kan istället hellre läsas som den sista av sitt slag innan skråväsendet helt och hållet tynade bort.

Sibers skola är däremot ett gott exempel på hur mästaren förhöll sig till sina lärningar i en hantverkstradition. I Sibers ansökan är skolan egentligen ett hushåll där allt skedde på nära håll och där relationerna mellan människorna hölls samman av platsen. *Familia* betydde länge plats och till familjen hörde alla som bodde i samma hushåll oberoende av om de var släkt eller inte (Sirén 1999). I Sibers hushåll var familjen samtidigt också hans orkester eller hovkapell, som spelade mot ersättning på stadens och sällskapslivets festligheter. Därför var det en ekonomisk katastrof för honom att eleverna inte längre höll sina överenskommelser utan började gå sina egna vägar. För eleverna innebar Sibers hovkapell att avståndet mellan att lära sig spela och att livnära sig på att spela var möjligast kort, med andra ord sammanföll de egentligen med varandra. Bandet till mästaren var likaså hårt knutet för husbonden som hade både ansvar och skyldigheter och han var i regel enväldig i förhållande till alla andra i hushållet. Det nya var därför otvivelaktigt att lärningarna hade börjat ta alltför lätt på sina förpliktelser till sin mästare och inte längre höll sig på sin plats.

Sibers ansökan kan därför läsas som ett exempel på en brytningstid där gammalt och nytt blandas om vartannat. Siber själv påpekar att organisationsformen är ”av ålder vidtagen” och har en ”stämpel av forna tiders skråanda”, men att han inte känner till någon annan form att hänvisa till. Han uttrycker också sin maktlöshet inför de förändringar som hotade att lösa upp hans hushåll och ser dem inte som några förbättringar. Hans ansträngningar för att hålla kvar en ”forna tiders skråanda” skulle ändå visa sig vara fruktlösa. Skråväsendet avskaffades i Sverige redan samma år som Siber skrev sin ansökan, det vill säga år 1846 (Nielsen & Kvale 2000, 16), medan det hos oss avskaffades ett tjugotal år senare, år 1868 (Kekkonen 1987, 201).

Tanken på en organiserad instrumentalundervisning hölls ändå vid liv under hela 1800-talet, främst av alla de orkesterföretag som uppstod i samband med att ett musikliv började växa fram. Det skulle ändå räcka flera tiotals år innan tiden var riktigt mogen för en musikskola av varaktig natur. Av allt att döma saknades det inte initiativ i den här riktningen, eftersom så många ”första musikskolor” har kunnat räknas från den här tiden. Under tiden 1845–1882, då musiklivet redan hade flyttat med huvudstaden från Åbo till Helsingfors, gjordes åtta olika försök med att grunda en stadigvarande orkester i Helsingfors. Alla de här försöken tynade bort tillsvidare på grund av problem med lönsamheten (Ringbom 1932, 7–13). I anknytning till den ”Symphonieförening” som anförts trots Carl Gottlob Ganszauge grundades

24 Siber skriver: ”Därnäst blir det nödvändigt att alla de, som valt dansmusik till sitt levnadsyrke, böra hos mig söka tillåtelse därmed fortfara, på det att ej mina elever, då deras tjänstetid hos mig en gång utgår, må bilda särskilda orkestrar, som genom att uppföra musik till lägre pris än den för mig utförda taxan påbjuder, borttaga förtjänsten för mig och jag dymedelst ruineras” (Andersson 1917, 93).

däremot också en orkesterskola, som hann arbeta i tre år innan den upplöstes.²⁵ Begreppet skola, som började förekomma redan i början av 1800-talet pekar ändå först och främst mot att instrumentalundervisningen redan var på väg att bryta upp hemifrån, men också från sitt beroendeförhållande till andra områden, vare sig det var fråga om kyrkans, arméns eller allmänbildningens domäner.

Instrumentalundervisningen bryter också vid den här tiden upp från ett annat hem än mästarens och hantverkets hem, nämligen från allmänbildningens hem. Den här undervisningen hade lite andra drag än mästarens, inte bara för att den följer en kvinnlig ådra i historien, utan också för att läraren undervisade som ett alternativ till och inte vid sidan av att uppträda offentligt. Det här lärararbetet var i likhet med mästarens undervisning tätt knutet till hemmet och banden lossades endast gradvis, så att läraren först gick hem till sina elever, därefter gick också eleverna hem till sin lärare som passade in sin undervisning i andra sysslor hemma, för att sedan i likhet med Henriette (Jetta) Nyberg ta ytterligare ett steg hemifrån in i ett "musikrum".

Musikrum – allmänbildningens rum

Musikaliska sällskapets informationsskola såväl som Sibers musikskola riktade sig uteslutande till pojkar, speciellt till "beskedliga ynglingar, som hugfällas för musikaliska övningar" (Andersson 1940, 24). De förmögna ståndspersonernas barn fick däremot sin uppfostran hemma, där de också hörde till att de skulle lära sig att traktera ett instrument. Hemmet var tillsvidare först och främst kvinnornas domäner och därför anställdes också guvernanter och skolförknar för att ta hand om överklassens undervisning. I Rousseaus anda skulle flickorna "odla sina talanger" och till de här talangerna hörde förutom akvarellmålning också ofta att kunna spela lite piano och att sjunga.

De här "talangerna" skulle framför allt ingå i en allmänbildning, men det var naturligtvis oundvikligt att också flickorna med tiden skulle bli duktiga på att både spela och sjunga. Jetta Nyberg är ett exempel på en ung begåvad kvinna, som år 1856 var 26 år gammal men ännu ogift. Jetta hade börjat spela piano redan tidigt för mamsell Thuring. Hennes högsta önskan var att få studera musik på allvar och i likhet med flera andra sökte hon och fick också ett stipendium för att resa till Leipzig för att studera vidare. Hon hörde till en adlig släkt och därför höll hennes far det för opassande att hon överhuvudtaget skulle utbilda sig, i varje fall till ett för en kvinna så tvivelaktigt yrke som konsertpianist. Eftersom Jetta Nyberg hörde till "de oförsörjda", det vill säga eftersom hon var ogift måste familjen också godkänna hennes planer på att ge privatlektioner i piano. Hennes far lät därför bygga ett musikrum i familjens villa i Brunnsparken i Helsingfors där Jetta Nyberg kunde hålla sina lektioner.

Salme Setälä berättar den här historien om Jetta Nyberg i en artikel i *Uusi Suomi* (27.5 1965). Jetta Nyberg och hennes tre systrar var nämligen ett vanligt inslag i Salme Setäläs barndomslandskap "– i sina svarta långa kjolar, svarta spetsmössor på huvudet, alltid lika älskvärda och leende, och förstås svensktalande"²⁶. Villan i Brunnsparken hade de tre sysko-

25 Skolans betydelse har mätts i att då Nya teaterns orkester grundades var många av orkestermusikerna forna elever i Symphoniföreningens orkesterskola. (Ringbom 1932, 11.)

nen ärvt av sin far. Vid sekelskiftet kunde man, skriver Setälä, inte längre ana sig till de tre gamla tanternas radikala bakgrund som ”oförsörjda” yrkesarbetande mamseller.²⁶

Historien om Jetta Nyberg visar på en för den här framställningen viktig förändring i lärarnas arbetsförhållanden. Om spelläraren tidigare gått hem till sina elever ändrades nu situationen så att eleverna kom hem till läraren. Anne Ollila skriver i sin studie *Aika ja elämä* (2000) om tidsuppfattningar på 1800-talet med familjen Hällströms brevväxling som dokument. Dottern Julia Hällström arbetade som pianolärare i Joensuu i slutet av 1800-talet. Den första eleven kom redan klockan sju på morgonen och den sista gick efter åtta på kvällen. På förmiddagen och eftermiddagen hade däremot Julia en paus på flera timmar, eftersom hon också skötte en hel del hushållsgöromål under dagens lopp. Inalles undervisade Julia 5,5– 6,5 timmar varje dag förutom söndag. (Ollila 2000, 34–35.)

Jetta Nybergs ”musikrum” är ett exempel på de ”musikskolor”, som blev allt vanligare på privat initiativ under 1800-talets förra hälft. Fabian Dahlström nämner bland andra August Ehrströms år 1840 grundade musikskola, som han betecknar som den ”troligtvis första musikskolan” i Helsingfors. Förutom i sång gavs där också undervisning i ”tonträffning, takt och uttryck” (1982, 9). Carita Björkstrand nämner i sin avhandling om att enskilda lärare kunde annonsera om sin undervisning i tidningen och då använda ordet musikskola. Flera lärare kunde också gå samman och annonsera gemensamt om sin undervisning. Björkstrand betecknar också Jetta Nybergs musikskola som ”Finlands första musikskola” (Björkstrand 1999, 51).²⁷

Hur har då egentligen bilden av den förgrämda och pedantiska pianotanten rotat sig i historieskrivningen? Pianotanten som hämnas sin egen misslyckade karriär på sina elever är känd speciellt från 1800-talet och de borgerliga flickornas pianoundervisning. Att bli lärare har av levnadstecknare och historieskrivare många gånger tolkats som något av ett dubbelt misslyckande. Ogifta kvinnor var samtidigt oförsörjda, vilket innebar att de var tvungna att skaffa sig ett yrke, medan familjen som i Jetta Nybergs fall emotsatte sig deras egna drömmar om en karriär på konsertestraden. Till sin sociala status hörde pianoläraren i likhet med guvernanten eller informatorn till tjänarna och skulle veta sin plats, oberoende av om han eller hon kunde komma ur samma samhällsklass som sina elever.²⁸

26 Kirsti Lagus citat av Arthur Loesser återspeglar något av de fördomar en kvinna i en ovanlig position i samhället fick sig till dels på den tiden: ”Ammattimaista pianonsoittoa esim. 1700-luvun lopun Wienissä harjoittivat usein sellaiset lahjakkaat naiset, joilla oli jokin avioliiton solmimista vaikeuttava haitalliseksi koettu ominaisuus. Esimerkiksi Therese von Paradis oli sokea ja Josephine von Aurnhammer huomattavan ylipainoinen” (Lagus 1999, 42) (”De begåvade kvinnor som professionellt utövade pianospel i Wien mot slutet av 1700-talet hade ofta någon hindrande egenskap, som ansågs försvåra möjligheterna till äktenskap. Therese von Paradis var till exempel blind och Josephine von Aurnhammer var märkbart överviktig.”).

27 Arvi Karvonen nämner i en artikel i *Musiikkitieto* (oktober 1945, 104–106) att enligt hans beräkningar hade trettio pianolärare, åtta sånglärare, fyra violinlärare, två teorilärare och en cellolärare mellan åren 1878 och 1882 annonserat i Helsingfors tidningar.

28 Som exempel på en musiklärarinns existensvillkor redogör Eva Öhrström för Josabeth Sjöströms liv. Pianomamsellerna framlevde sina liv i skymundan under knappa ekonomiska förhållanden, även om de ursprungligen kunde ha hört till samma samhällsklass som sina elever. ”Inständheten har varit ett återkommande drag i musiklärarinnornas liv. I memoarena har sedan de absurda dragen hos lärarinnorna framhävt eller förstärkt – ett tecken på att de stod utanför den normala samhällsordningen. För ett barn kunde en sådan spellärarinna vara både märklig och skrämmande och detta avspeglas i en berättelse från 1870-talets Uppsala: ”Till spellärarinna hade jag min mors väninna Alma Björkman. Hon bodde i ett (eller möjligen två) rum på nedre botten bortåt Luthagen. I det ena stod en taffel vid långväggen. Hon kom alltid ut till lektionerna ur en skrub eller ett litet rum utan ljus, och då hon öppnade dörren strömmade stark tobaksluft ut. Tant Alma rökte stora

Träd med krona, rot och stam

En konkurrerande tolkning till den negativt färgade bilden av pianotanten kunde vara att såväl musikerns som lärarens samhällsställning höll på att förändras på den här tiden. Det här framkommer exempelvis av den artikel som Lindelöf skrev redan år 1857, där han försvarade tanken på ”vasituisia taituria ja laitoksia” (särskilda virtuoser och inrättningar) för en utbildning av yrkeskunniga musiker. I sin artikel talar han därför inte bara för en ny utbildning, utan han försvarar också ”de män som väljer den här idealkonsten” som yrke. De skall nämligen fortfarande anses som hedervärda personer, som exempelvis i andra civiliserade länder redan hade samma status som tjänstemännen. (Karvonen 1957, 18.) Det här berättar något om musikens ställning i samhället överhuvudtaget, men också om att ett musikliv i vardande knappast heller hade några klart avgränsade yrkeskategorier i den meningen som vi nu känner till dem.

I B O Schaumans framställning²⁹ vid 1877–1878 års lantdag om statligt understöd för en konstakademi för bildkonst och musik har ändå argumenten en helt annorlunda klang än i musiklärare Sibers ansökan om understöd ett tiotal år tidigare. Det förändrade tonfallet förbådade en ny tid på flera olika sätt. För det första formulerade ansökan ett initiativ till att grunda en ny inrättning och inte som ett försvar för något som redan existerade. För det andra hade lokalfärgen i Sibers ansökan bytts ut mot finsk-nationella bröstitoner. Musikundervisningen hade blivit en fråga för den nationella självkänslan och varken musiken eller undervisningen knöts längre till ett lokalt sällskapslivs behov av underhållande musik. Schauman hänvisar istället till ”det estetiska sinnet” och ”det finska folket och dess naturliga förutsättningar för sång och musik”. Gemensamt för både Sibers ansökan och Schaumans petition är ändå blickarna som riktas ut mot Europa. Tengström hade å sin sida redan nästan ett helt sekel tidigare efterlyst ”friska västanvindar” istället för den nattståndna luft, som hängde över ett folk som tycktes vakna långsamt. Flera begåvade sångare, pianister och violinister hade ända sedan mitten av 1800-talet beviljats stipendier av senaten för att studera utomlands och återvända därifrån med nya intryck och idéer. (Tuomikoski-Leskelä 1977, 25.) För det tredje var avsikten nu en etablering och legitimering av en utbildning på musikens område för en helt annan samhällsklass än de ”mindre bemedlade” som Sibers skola hade vänt sig till. Ett ”läroverk” behövdes för musikundervisning ”sådant det bör finnas i varje välordnat samhälle” (Dahlström 1982, 16). Förebilderna fanns i Paris, Leipzig men också på närmare håll i Stockholm där Kungliga musikakademin (senare Kungliga musikhögskolan) hade grundats redan år 1771 på initiativ av Utile Dulci-sällskapet.

Petitionen utgick från att den planerade konst- och musikakademin skulle få ekonomiskt understöd av senaten. Att utbildning och musikliv bildade en organisk helhet, där man inte ännu tänkte sig någon spricka mellan vägen och slutmålet, visar exempelvis det metaforiska språk som J A Lindelöf använde sig av i sin artikel. Lindelöf lånar sitt metaforiska språk från

cigarrer i smyg – det var ju endast skapelsens herrar som fick röka på den tiden! - - Vacker var hon inte, och från min barnsynpunkt kan jag inte heller tillägga ett överskylande: *snäll!* Jag tror visserligen numera att hon var det, men då kunde jag inte förlåta, att hon en gång gav mig ordentligt smäll på fingrarna med en linjal – det gick väl dåligt med läxan! Jag gick emellertid genast uppbragt hem från lektionen och förklarade, att jag aldrig mer ville gå dit – och det gjorde jag inte heller”. (Holmgren 1937, 29, cit. ur Öhrström 1987, 36.)

29 Citeras i Fabian Dahlströms historik över Sibelius-Akademien (1982, 16).

växtriket, något som också senare varit vanligt för att beskriva ett system som en organisk helhet. Lindelöf skriver:

– så att en gång en verkligt finsk idealkonst kunde födas, som lik ett levande träd ständigt söge sin kraft ur nationens barm med sina rötter och med tiden bure mänsklighetens ädlaste frukter i sin blomstrande krona – . (Karvonen 1957, 19. min övers.)³

Bilden av trädet med rötterna djupt i nationens barm och kronan full av ädla frukter är en bild av en organisk enhet, där varje del har sin givna plats och uppgift i en helhet som i sig är något mer än de enskilda delarna. Det här sättet att tänka på relationen mellan utbildning och musikalivet påminner om den gyllene tiden då konst ännu var detsamma som att kunna, det vill säga detsamma som en hantverksskicklighet som levde i själva framställningen, utan den fria konstens krav på självständighet (se till exempel Kurkela 1997). Liknande metaforiska bilder har ända sedan dess använts för att beteckna en (naturlig) utveckling i en undervisning som rör sig mot en blomning och som med tiden bär frukt. Det betydelsefulla i det här sammanhanget är att det metaforiska språket blev aktuellt då ett förslag om ”vasituisia laitoksia” (särskilda inrättningar) för undervisningen gjordes. Trädmetaforen handlar om något som växer i tid (blommor och frukter) och rum (förgreningar) men ändå hålls samman av rot och stam. Med det metaforiska språket ville man poängtera sammanhållning i något som egentligen redan höll på att glida isär och som inte längre hölls samman av platsen.

”Ännu några ord om musikinstitutet”

Den 10 september 1882, några dagar innan ”Musikföreningens undervisningsanstalt” öppnade sina dörrar för första gången, skrev Martin Wegelius en artikel i Helsingfors dagblad under rubriken ”Ännu några ord om musikinstitutet”. Ordet ”ännu” i rubriken antyder att artikeln skall läsas som ett inlägg i en pågående debatt som förts om den nya undervisningen. Genast i inledningen hänvisar Wegelius till en diskussion som fanns på ”dagordningen i den musikaliska världen”. Frågan som dryftats är ”huruvida musikelever hafva mera nytta af privatlektioner eller af den gemensamma undervisningen i ett konservatorium”. Wegelius’ syfte med artikeln var alltså uppenbarligen att försvara institutets undervisning gentemot den kritik som riktats mot den. Som Fabian Dahlström påpekar såg stadens privatlärare knappast med blida ögon på konkurrensen från musikinstitutet (1982, 23). Privatlärarnas kritik kan förstås avfärdas som ett försvar av revir, men den siktar inte desto mindre in sig väldigt noga. Privatlärarna stod inför möjligheten att förlora potentiella elever, vilket gjorde dem speciellt skarpsynta för den konkurrerande undervisningens svaga punkter. Det obetydliga ordet ”gemensamma” i ovanstående citat är därför av största vikt för deras kritik. Wegelius artikel handlar nämligen först och främst om ett försvar av institutets gruppundervisning gentemot privatundervisningens individuella undervisning. Wegelius skriver om de dåtida klasser som enligt organisationsplanen består av ”... 3 à 4, högst 5 elever” som i sitt huvudämne får ”6 timmar i veckan, fördelade på tre lektioner af två timmars längd. I regeln egnas således åt hvarje elev en tid af 1½–2 timmar i veckan ...”. Den invecklade uträkningen av lektionstiden för var och en elev utgår från att eleverna bildar en grupp (3 à 4, högst 5), en klass, istället för

att ges individuell undervisning.³⁰ Ur privatlärarnas synvinkel måste gruppundervisning istället för individuell undervisning förmodligen ändå ha uppfattats som en försämring och inte som en förbättring, vilket de också synbarligen har påpekat i sin kritik.

Med den här gruppundervisningen i åtanke finns det skäl att dröja en stund vid ordet ”lärovärk” som skymtar i artikeln, men som också fanns med redan i Schaumans petition. Senare kan man hitta ”lärovärk” också i stadgarna för Helsingfors musikinstitut. I Schaumans petition används ”lärovärk” parallellt med ”akademi”, som i sin tur har en lång historia och kan spåras ända till antiken.³¹ Såväl ”akademi” som ”konservatorium” var nog på den här tiden tillsvidare främmande begrepp i vår kultur. ”Musikskola” som Wegelius ibland använder var förmodligen ett belastat begrepp av den privatundervisning, som den nya utbildningen egentligen ville ta avstånd från. ”Lärovärk” var däremot ett välbekant begrepp från skolväsendet och det är också från skolvärlden som de egentliga förebilderna för institutets strukturer skall sökas, hos oss och enligt artikeln också i konservatorierna ute i Europa. De europeiska intrycken som Wegelius hämtade med sig från Leipzig och som för våra förhållanden var nya, handlade däremot uttryckligen om att undervisningen skulle knytas samman med ett offentligt musikliv, trots den skolaktiga organisationen av undervisningsrutinerna. Det musikliv som fanns i Helsingfors fick visserligen inget vidare högt betyg av Wegelius, utan det omnämns i artikeln som något vars brister på ett eller annat sätt måste uppvägas av institutets undervisning. Wegelius försvar av institutets undervisning tar därför främst fasta på vad institutet kan erbjuda ett framtida musikliv, trots att eleverna undervisades i grupper.

För det första framhåller Wegelius tävlandets betydelse: ”Å ena sidan har villigt medgifvits, att privatundervisningen saknar den mäktiga sporre, som ligger i täflan mellan flere elever, hvilka snart sagdt dagligen höra hvarandra och lära af hvarandra /-/. ”-/ mången privatelev aldrig lyckas öfvervinna den rädsla och skygghet för hvarje slag af offentligt uppträdande, som eleverna vid en musikskola genast från första stunden äro tvungna att lära sig beherska”. Att lära sig spela och att uppträda offentligt ingår därmed ett förbund, även om citatet visar att en kil är inlagen i deras organiska samhörighet. Den här kilen heter ”rädsla och skygghet” som man i musikskolan är ”tvungen att lära sig beherska”.

För det andra sökte Wegelius efter lärare för sin ”offentliga läroanstalt” bland dem som redan hade ”ett namn” ute i Europa, inte bland intimsfärens privatlärare. Offentligheten var männens domäner, vilket både sångerskan Anna Blomqvist och pianisten Alie Lindberg erfor. Anna Blomqvist var en av de sångerskor som studerat utomlands med hjälp av stipendium. I skriften ”Minnen” skriver hon med ett stänk av bitterhet om hur hon aktivt medverkade i Musikföreningen, då institutets verksamhet planerades. Hon själv och Alie Lindberg skulle egentligen gärna ha velat bli lärare vid institutet, men Wegelius vände sig istället till utländska (manliga) virtuoser.³² (se även Rahkonen 2000, 53–67; 2004.)

30 Det här framkommer uttryckligen också i stadgarna där det i § 27 står att ”[U]ndervisningen meddelas klassvis, sålunda att högst 5 elever erhålla gemensamma lektioner ...” (1902, 23).

31 Från och med 1500-talet grundades akademier ”... med det uttalade syftet att bevara, utveckla och legitimeras en viss typ av kunskapsområde, ofta konstnärlig eller vetenskaplig”, skriver Anna-Lena Rostvall och Tore West (2001, 33).

32 Det mest sårande verkar för Anna Blomqvist ha varit att Wegelius anställde (den manliga) *cellisten* Jaromir Hrimaly som sånglärare istället för henne (Westermarck 1932, 30).

För det tredje kunde institutet i jämförelse med privatundervisningen erbjuda en målinriktad undervisning, där målet jämfölls med konsertestraden. Privatundervisningen blir visad sin plats i artikeln då Wegelius tillägger att den ”ega sin tillämplighet för det stora antal elever, hvilkas tid, krafter eller förmåga icke räcka till för det jämförelsevis stora timantal, som i institutet är obligatoriskt; vidare för dem, hvilka icke vilja underkasta sig det jemna och energiska arbete anstalten måste fordra, och slutligen för skolelever”. En organisering av undervisningen kräver planering och citatet pekar på det nya sättet att förhålla sig disciplinerat till tid, det vill säga avgränsa både övningstiden (”det jemna och energiska arbete”) och lektions-tiden (”det jämförelsevis stora timantal, som i institutet är *obligatoriskt*”, min kurs.). Undervisningens och övningens tid skulle därmed inte längre passas in i hemmets övriga sysslor (se Julia Hällströms undervisning sid. 39) utan avgränsas och planeras i sig. Därmed introducerade Wegelius ett professionellt grepp om utbildningen i ett institut, en professionalism som var knuten till musiklivet som helhet och som citatet visar riktade sig till studerande som inte var skolelever.

Med Helsingfors musikinstitut tog instrumentalundervisningen ett första steg in i ett klassrum. Med det här steget bröt instrumentalundervisningen upp från privatundervisningens vardagsrum eller musikrum men också från hantverkets hushåll. Sibers ansökan och Jetta Nybergs musikrum ovan är exempel på hur undervisningen en tid stod och vacklade på själva tröskeln till klassrummet. Enligt förebild från de europeiska konservatorierna knöts å andra sidan musikinstitutets undervisning tätt till ett levande musikliv. Wegelius ansåg till och med att institutet med sin undervisning var en förutsättning för musiklivet i Helsingfors. Wegelius kom på det här viset att sammanföra två olika utbildningstraditioner i sitt institut, en läroverks-tradition och en hantverkstradition. De europeiska konservatorierna hade redan banat väg för den här kombinationen genom att läraren som person balanserade upp de här två sinsemellan ganska olika traditionerna. Lik hantverkets mästare var läraren skicklig på sitt hantverk och stod stadigt med det ena benet på konsertestraden och med det andra benet i klassrummet. Mästarens andra skyldighet var nämligen som traditionsbärare också att förmedla sina yrkes-hemligheter till kommande släkten. Mästaren var därför också en auktoritativ bärare av musikens traditioner, vilket påminde om det husbondevälde mästaren hade haft i förhållande till sina gesäller redan under skråväsendets tider. Skillnaden mellan privatundervisningens pianotantstradition och mästarens nya klassrumsmetamorfos formulerar Wegelius som att privatlärarens nära relation till eleven leder till att eleven ”stöps i samma form” som sin lärare, medan det professionella avståndet mellan mästaren och elev leder till en ”andlig frihet” för eleven i musikinstitutet. Klassrummet kommer ändå in som ett nytt rum mellan hemmet och konsertestraden och ända sedan dess har sambandet och sammanhållningen mellan de här tre platserna upprepade gånger upprättats både metaforiskt och konkret.

Steget in i klassrummet som efterkrigstida välfärdsprojekt

En ny begynnelse tog vid då instrumentalundervisningen tog ett ännu mer resolut kliv in i ett klassrum på 1960-talet. Den här gången var det inte längre fråga om att ett lokalt avgränsat institut skulle öppna sina dörrar, utan nu handlade det istället om en undervisning med gränser som sammanföll med landets gränser. Det är ändå inte steget i sig som är annorlunda på 1960-talet i jämförelse med det steg som togs av Helsingfors musikinstitut, det är istället formatet som är betydelsefullt den här gången. Den lag som man började arbeta för på 1960-talet var ett startskott för att flera nya musikinstitut och -läroanstalter skulle grundas, men den talade också diskursivt om en generell undervisning som inte var knuten vare sig till någon speciell tid eller till någon speciell plats. Begreppet musikleäroanstalt framfördes nu som en abstraktion av all den undervisning i landet som lagen åsyftade. Instrumentalundervisningen går så att säga in i en dubbel tillvaro genom att å ena sidan bli något som man diskursivt kan tala om i allmängiltiga termer, i läroplaner, betänkanden och lagar, medan den å andra sidan fortfarande skall förverkligas i det konkreta mötet mellan lärare och elev i ett klassrum. Det här är ett exempel på den ”urbäddning” (Giddens 1990, 21), som inleddes redan då Sibers hushåll började splittras och som gick in i en ny fas då mästaren började stå med ena benet på en konsertstrad och med det andra i ett klassrum. Begrepp som musikleäroinrättning, klassrum, elev och lärare uppstår som abstraktioner, det vill säga som begrepp som innesluter alla men utesluter olikheter. De existerar likaså överallt i landet utan att ändå kunna lokaliseras till någon speciell plats. Det här betyder för att använda Giddens vokabulär att platsen blir till ett rum utan förankring i någon konkret plats. Klassrummet är i fortsättningen ett klassrum var som helst i landet, och examina och repertoarfordringar formulerar inte längre enbart en välkänd tradition för alla, utan blir med tiden minst lika viktiga navigationsverktyg för den enskilda läraren som kartan och kompassen är för sjöfararen.

Då ett första kommittébetänkande (1965: B 87) om musikleäroanstalternas framtid överlämnades år 1965 till undervisningsministeriet var situationen för instrumentalundervisningen i stort sett den följande: 1) Helsingfors musikinstitut hade bytt namn två gånger och hette nu Sibelius-Akademien. 2) Enligt betänkandet fanns det sammanlagt 37 musikleäroanstalter runtom i landet, huvudsakligen i de större städerna. Utanför tätorterna lärde man sig fortfarande att spela av byns kantor eller någon annan spelkunnig person på orten. En annan möjlighet var att gå med i en av de många amatörorkestrar, som ännu på 1950-talet fanns i flera kyrkbyar. 3) Suomen musiikkiopistojen liitto (i fortsättningen SML, det vill säga Finlands musikleäroinrättningars förbund som namnet senare skulle översattas till) hade grundats år 1956 på initiativ av Lahtis, Jyväskylä och Kotka musikleäroanstalters rektorer.³³ SML är den intresseorganisation som aktivt tog initiativ för att undervisningen skulle organiseras och systematiseras genom en lag om statsandelar. 4) Beteckningarna för de olika läroinrättningarna var varierande och ”musikskola”, ”musikinstitut” och (folk-) ”konservatorium” användes utan de tydliga avgränsningar som de nu har. Med det samlande begreppet ”musikleäroanstalt” kunde däremot betänkandet täcka mångfalden, samtidigt som man uteslöt Sibelius-Akademins undervisning ur den här gemenskapen. 5) Det steg som instrumentalundervisningen tog

33 I SML:s 40-års historik beskriver Aimo Ritaluoto dessa män som eldsjälarna bakom initiativet (1996, 24–25).

in i en läroinrättning skall inte ses som en isolerad företeelse i samhället, däremot kan det nog anses vara en av de sista i en lång rad av efterkrigstida sociala och skolpolitiska moderniseringar. 1960-talet har ofta rent allmänt betecknats som en brytningstid där en accelererande moderniseringsprocess fick fart bland annat av de stora åldersklasserna som också kallats en social väckarklocka. Den här generationen har nämligen fungerat som buffert för en hel del av välfärdsstatens sociala förmåner med början från barnbidrag, barnrådgivning, grundskola och så vidare vartefter den har vuxit upp och flyttat in i vuxenlivets förorter som en ny medelklass. (Järvelä 1994, 74–96; Alasuutari 1996.)

De offentliga dokumentens tolkningsföretråde

I de följande kommer jag att läsa och tolka de fyra lagar, fem förordningar, sex kommittébetänkanden och tre arbetsgruppers rapporter samt fyra läroplaner, som alltsedan det första kommittébetänkandet från år 1965 (B 87) har definierat och avgränsat vad en undervisning är och samtidigt också argumenterat för hur den skall organiseras i en läroinrättning.³⁴ Jag läser dokumenten med blicken riktad åt två olika håll samtidigt, dels mot det nya som varje dokument argumenterar för, dels mot det gamla som man vill ändra på. Offentliga dokument är vanligen skrivna ur en auktoritativ, ansiktslös position. De här dokumentens konstituerande kraft är naturligtvis inte obetydlig, men jag kommer ändå att utgå från att de ofta befunnit sig ett steg efter praxis istället för att målmedvetet styra praxis. En lagtext ändras vanligen först då den börjar verka föråldrad eller befinner sig i uppenbar konflikt med andra lagar.³⁵

Fram till nutid har fyra lagar stiftats om musikläroinrättningarnas undervisning, år 1968 (147/68), 1987 (402/87), 1995 (516/95) och år 1998 (633/98). De olika lagarna definierar sin uppgift och sitt revir redan i rubriken och i den första paragrafen. Man kan tänka sig att vare sig ordval eller avgränsningar i de här speciella sammanhangen är slumpmässigt valda, utan snarare bygger på noggranna överväganden om vad som är föråldrat och vad som behöver förtydligas. Generellt sett förtydligar förordningarna ytterligare något av lagens avsikt.³⁶ Ett betänkande föregår vanligen lagen i tid och argumenterar för att förändringar är nödvändiga, förändringar som brukar leda till förslag om vissa konkreta åtgärder såsom en ny lag eller omfördelning av ekonomiska anslag etcetera. I ett betänkande uttrycks en åsikt om rådande förhållanden, samtidigt som man sträcker sig mot framtiden med förslag om förbättringar. Under 1990-talet förändras däremot den här riktningen och man går istället i försvarsställning för det som redan fanns mot en förändring, som enligt två arbetsgruppers rapporter (OPM 2/1993 och OPM 24/1997) framför allt tycktes tvinga sig på utifrån.

34 Musikläroinrättningarnas undervisning är ett relativt outforskat område ur den här synvinkeln, men det finns två avhandlingar, vars noggranna dokumentation och argumentation jag också kommer att stöda mig på i det följande. Den ena är Hannu Peräläs pro gradu-avhandling *Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950–1990-luvulla* (1993) (Hur bygger man en pyramid stående på sin spets? Musikläroinrättningssystemet under 1950–1990-talen) och den andra är Marja Heimonens doktorsavhandling *Music Education & Law. Regulation as an Instrument* (2002).

35 Till en dylik kedjereaktion hänvisas till bland annat i en pro memoria av undervisningsministeriets arbetsgrupp år 1997 (OPM 24/1997).

36 År 1974 förnyades endast förordningen med den påföljd att den här förordningen intog något av lagens position.

Läroplanerna är de dokument som tydligast pekar rakt in i klassrummet, eftersom de strukturerar upp undervisningsvardagen genom konkreta förslag om mål, examina och repertoar. De anses ofta vara auktoritativa skrifter som formulerar ett ”bör” i förhållande till klassrummets undervisning, även om det här är en sanning med modifikationer ifråga om en undervisning som vilar så tungt på musikens traditioner som instrumentalundervisningen gör. Läroplanerna har också ansetts som den biljett som skall inlösas för att en undervisning skall ha möjligheter att få statsandelar. På 1990-talet inträffade en avgörande förändring då läroplanen gick in i en dubbel tillvaro, dels som grunder som fortfarande är riksomfattande, dels som lokalt uppgjorda planer, där det också skall finnas utrymme för de enskilda lärarna att utarbeta sina egna läroplaner. Läroplanen är otvivelaktigt ett pedagogiskt ställningstagande om undervisningens målsättning, men också ifråga om den här uppgiften kan man konstatera att den växer fram först med tiden. I den första läroplanen organiserades de yttre villkoren för examina och avdelningar på ett konkret och handgripligt sätt, medan de senaste grunderna för de lokala läroplanerna, 1995 och 2002, mera ingående dragit upp riktlinjer för elevens individuella utveckling.

Konst eller kultur – ett pragmatiskt skifte

Den efterkrigstida brytningstiden på 1960-talet och 1970-talet var den tid då ”sociologins röst” (Beck 2002, 11) började höras i samhällsplaneringen. Kulturaktivitetskommittén från år 1974 stödde sig exempelvis tungt på kultursociologisk forskning i sina ställningstaganden. Den forskning man hänvisade till hade gjort iakttagelser om samband mellan utbildning, social ställning och kulturaktivitet. Ett återkommande ord är ”kulturbetende”, som man utgår från att staten genom en rättvis fördelning av sina anslag har till uppgift att påverka. Sirkka-Liisa Ahponen talar i det här sammanhanget om ett konstens ”tämjningsprojekt” eller konstens sekularisering (Ahponen 1991, 210). Den obändiga konsten på egna villkor skulle nu tyglas och spännas för den regionala jämlikhetens dragkärna. Erkki Sevänen betonar i likhet med Ahponen statens aktiva roll i den efterkrigstida utvecklingen av konstens och kulturens institutioner. (Sevänen 1998, 349–352.)

Musikundervisningens kommittéer har vanligen arbetat parallellt med eller i samråd med kommittéer för kulturpolitisk linjedragning. Det här samarbetet har återspeglat sig i musikundervisningens kommittébetänkanden som en dialog om riktlinjerna för det som först kallades för ”konsten” (Valtion taidekomitean mietintö 1965: A8), men som på 1970-talet ersattes med ”kultur” (Kulttuuritoimintakomitean mietintö 1974:2; Kulttuuritoimintatyöryhmän mietintö 1978: 59). Genom att ersätta konstbegreppet med ett kulturbegrepp ville man i 1974 års kulturkommittébetänkande markera ett betydelsefullt skifte, främst ifråga om kriterierna för hur statens anslag skulle fördelas. Konstkommittén (1965:A8) hade utgått från konsten som något i sig, det vill säga från en autonom konstuppfattning. Kulturaktivitetskommittén ansåg att man då samtidigt indirekt kommit att ta ställning för en professionalisering av konsten. Samtidigt hade man dessutom delat ut de ekonomiska anslagen enbart till existerande former av konstutövning. Kulturaktivitetskommittén ville ändra på det här och tog därför fasta på ett mottagarperspektiv; den frågade sig för vem konsten egentligen fanns tillgänglig. Kultur är något som man gör, det vill säga en aktivitet (kommitténs namn är *Kulturaktivitetskommittén*, min kurs.), medan konst i 1965 års betänkande är någonting som existerar, det

vill säga en produkt. (se även Alasuutari 1996, 222.) Kultur är däremot ingen produkt utan en service som samhället skall tillhandahålla åt alla sina medborgare. Utbudet bör dessutom vara jämnt fördelat över hela landet utan regionala skillnader. Det är något av den här diskussionen som också återspeglas i de därpå följande kommittébetänkandena om musikleäroinrättningarnas undervisning, men dock med vissa egna tonfall. Den regionala jämlikheten välkomnades varmt ifråga om ekonomiska anslag för allt fler inrättningar. Däremot ruckade man aldrig på en av grundstenarna för undervisningen, nämligen att den skulle rikta sig enbart till elever med förutsättningar för en specialiserad och yrkesinriktad undervisning.

Det pragmatiska skiftet från ”är” till ”gör” eller från produkt till kultur är alltså ett skifte som kan spåras i de offentliga dokumentens diskursiva artikulering av instrumentalundervisningen, men ett skifte som kommer in i de här texterna med full styrka först mot slutet av 1980-talet. Då den första lagen diskuterades och formulerades var det tillsvidare framför allt de yttre villkoren för undervisningen som var det egentliga föremålet för utvecklingen. Det första betänkandets bekymmer var följdriktigt hur de ekonomiska understöden skall fördelas på ett så rättvist sätt som möjligt. Det var generellt sett ett slags bristtänkande som styrde ställningstagandena ännu på den här tiden. Det expanderande musiklivet hade ett akut behov av yrkeskunniga musiker och lärare, och verksamheten behövde större ekonomiska anslag för att garanteras kontinuitet. Förslagen gjordes i en anda av framstegsoptimism och äkta övertygelse om den västerländska konstmusikens betydelse för folkets bildningsnivå. Ända fram till vändpunkten mot slutet av 1980-talet definierade och avgränsade dokumenten vad en musikleäroinrättning egentligen är. Därefter ändrades fokus till att definiera vad som är musikleäroinrättningarnas *uppgift*. Med det här ändras också lagens fokus från att fråga efter förutsättningarna för ett lagstadgat statsunderstöd till att fråga efter konsekvenserna av undervisningen. Det här skiftet konstituerades ytterligare med 1995 års lag (516/95), som introducerade utvärderingen som något nytt för hur diskussionen om en generell bedömning av undervisningen skulle skötas i fortsättningen. Det här skiljer sig från de tidigare försöken att definiera vad undervisningen är och det här skiftet från att skapa förutsättningar till att fråga efter konsekvenser är framför allt möjligt först då hela undervisningssystemet har etablerat sig och nått en viss mognad.

Läroplanen berättar också sin egen historia om den historiska episodens pragmatiska vändning. En första undervisningsplan organiserade och planerade stadier, lektionstid och avdelningar, det vill säga fokuserade på de yttre förutsättningarna för undervisningen. Sedan år 1995 har däremot läroplanen poängterat inläringen som en individuell process ”innanför” eleven. Undervisningen stöder den här inläringen, utvärderar och drar konsekvenser av den. Läroplanen syftar till att ge generella grunder för ett innehåll som kan skifta lokalt och individuellt, något som allt tydligare placerade den individuella förmågan i brännpunkten.

Samordning – samexamen på 1960-talet

År 1965 publicerades således det första kommittébetänkande som gjorde ett förslag till en lag om statsandelar för musikleäroinrättningar (147/68). Det här första offentliga dokumentet är betydelsefullt inte bara för att det öppnar upp en ny diskussion, utan också för att det samtidigt lägger upp en agenda för diskussionen. Även om lagarna och förordningarna senare har krävt ändringar och förtydliganden för de på ett eller annat sätt en dialog med det här allra

första dokumentet. Ett annat specifikt drag för det här betänkandet är att det vilar på en hel del självklarheter, som i liknande dokument av senare datum ansetts behöva preciseringar och nyanseringar. Kommittén ansåg exempelvis det vara en underförstådd självklarhet vad en musikläroanstalt är, så länge som Sibelius-Akademien är undantagen. Begrepp som ”undervisningsplan” och ”examina” var likaså självklarheter som uppenbarligen inte krävde några extra förklaringar. De här självklarheterna ger därför ett intryck av att betänkandet så att säga faller in i en pågående diskussion som alla berörda kände väl till. De inledande orden bekräftar att så också var fallet: ”Undervisningsministeriet tillsatte en /-/ kommitté, vars uppgift var att göra justerade förslag med utgångspunkt i de förslag som Finlands musikinstituts förbund gjort /-/⁴ (1965: B 87,1). Den diskussion som betänkandet tar del i har således redan förts inom SML, intresseorganisationen för musikläroanstalterna, som grundades redan år 1956. Betänkandets syfte beskrevs på följande sätt:

Framställningens syfte är att skapa ett så fast bidragssystem att musikläroanstalternas finansiella förutsättningar tryggas och att erbjuda de utvecklingsdugligaste läroinrättningarna en möjlighet att utvidga sin verksamhet och höja sin undervisningsnivå till att motsvara ett nutida behov. Samtidigt som musikundervisningen borde stödas effektivare än den hittills stötts, borde staten *i första hand* delta i de kostnader, som åsamkas av musikens *egentliga yrkesutbildning* samt av utbildningen av musiklärare till lärdoms- och folkskolor och till lärarutbildningsanstalter.⁵ (1965: B 87, 4, min kurs.)

Med det här ställer sig kommittén först och främst bakom ett finansiellt stöd för en yrkesutbildning. Betänkandets huvudargument är att det just då existerade en akut brist på lärare och orkestermusiker i landet, ett argument som pekar åt två håll: å ena sidan behövde den oorganiserade privatundervisningen i landet nya professionella lärare, å andra sidan motiverade det här argumentet också varför det behövdes en helt ny yrkesutbildning vid sidan av Sibelius-Akademiens utbildning. Det här tudelade argumentet har sedan dess upprepats ända fram till 1987 års lag, det vill säga lika länge som konservatoriernas yrkesutbildning delat på samma budgetanslag som grundundervisningen.

Den lag som följde det här betänkandet i spåren heter ”Lag om statsunderstöd åt musikläroanstalter” (147/68) och den första paragrafen bekräftar att ”[M]usikläroanstalter må erhålla statsunderstöd i enlighet med vad denna lag stadgas”. Den här första lagens syfte formuleras främst i ekonomiska termer, det vill säga lagens avsikt var framför allt att ge riktlinjer för hur statens ekonomiska anslag skall fördelas till musikläroanstalterna. Det här betyder att varken betänkandet eller lagen introducerar någon ny form av undervisning eller utbildning, utan det som avses är i första hand att ordna de ekonomiska förhållandena för redan existerande läroinrättningar. Det här skall enligt förslaget ske så att statsandelsprocenten för en inrättning med yrkesutbildning skall vara 70 procent (av godkända kostnader), medan den för annan undervisning föreslås vara 30 procent.³⁷

Att föreslå att de ekonomiska anslagen först och främst skall gå till en yrkesutbildning är oundvikligen att trampa in på ett område som Sibelius-Akademien redan gjort en inmutning

37 Dessa procenttal sänktes i lagen till att växla mellan 20 procent och 60 procent.

på. Den tydligaste avgränsning som lagen gör i sin första paragraf är därför gentemot Sibelius-Akademien. Överhuvudtaget behandlar betänkandet relativt mångordigt den här gränsdragningen mellan Sibelius-Akademiens högskoleutbildning och den yrkesutbildning som nu skulle ges på konservatorienivå.³⁸ Mångordigheten kommer sig av att utbildningen på samma gång skulle både likna och inte likna den som gavs i Sibelius-Akademien. Det var därför en viktig, men grannlaga, uppgift för kommittén att dra upp gränserna för de skilda domänerna så tydligt som möjligt. Med konservatorieundervisning avses ”en undervisning där man följer den allmänna nivån på examensfordringarna för en avgångsexamen från Sibelius-Akademiens allmänna avdelning samt musiklärarnas och kantor-organisternas examensfordringar och examensprestationer”⁶ (Komiteanmietintö 1965: B 87, 9). Sibelius-Akademien var således modellen och konkurrenten som man ville efterlikna.

Att Sibelius-Akademiens undervisning varit en förebild kan också utläsas av den självklara inställningen till undervisningsplaner och examina för *all* undervisning i en musikläroanstalt, inte enbart för yrkesutbildningen. Vid den här tiden kan man knappast kalla instrumentalundervisningen ute i bygderna för självklar, tvärtom var den både heterogen och präglad av tillfälliga arrangemang. Betänkandet efterlyser både ”helhetsplaner” och ”förenhetligande” och SML hade redan 1959 gjort sina egna efterforskningar om hur undervisningen egentligen ordnades i de då existerande musikläroinrättningarna. Det här kan betraktas som ett av de första initiativen till en gemensam diskussion om hur en undervisning generellt sett borde ordnas och samordnas i landet. För att tala med Giddens är SML:s förslag till en klassificering av musikinstitutet i A, B och C -klasser enligt lärarnas behörighet, undervisningsutrymmen och läroplan (Perälä 1993, 11) ett första steg mot ett ”uttänjt tidrum” (Giddens 1991, 16), det vill säga ett steg då det som tillsvidare organiserats lokalt (som privatundervisning och med amatörers hjälp) börjar betraktas ur ett riksomfattande perspektiv med betoning på professionalism.³⁹ Som ytterligare ett steg i samma riktning kan också den så kallade samexamensreformen räknas. Samexamen introducerades år 1962, också den på SML:s initiativ. Det här systemet strävade till att legitimera också andra examina än de som avlagts i Sibelius-Akademien. Även om ”papper”, alltså betyg i förhållande till spelförmågan enligt gammal sed vägt lätt på musikens område, syftade samexamen till att en examen skulle vara giltig oberoende av var i landet som den avlagts. Därför tillkallades en lärare från Sibelius-Akademien som censor till de här examenstillfällena i musikinstitutet. Den här läraren gav genom sin närvaro och status giltighet åt en examen också utanför de lokala sammanhangen. Det som denna

38 Vid tiden för betänkandet gav – om man får tro statistiken (1965, Liite A, 17) – så gott som alla läroinrättningar någon form av yrkesinriktad undervisning. Konservatoriebegreppet var ändå inte ännu reserverat för en yrkesutbildning, utan försett med prefixet ”folk-” som skulle komma att falla bort i början av 1970-talet. I själva verket hade Helsingfors konservatorium ändrat sitt namn redan år 1970, även om Sibelius-Akademien opponerade sig mot den här namnändringen med motiveringen att Sibelius-Akademien hetat Helsingfors konservatorium under åren 1924–1939 (Aro 1972, 52–53). År 1974 års betänkande ger därför en utförlig men komplicerad definition på vad ett musikinstitut är vid den här tidpunkten: ”Med ett musikinstitut avses en sådan musikläroanstalt som har en fullständig indelning i avdelningar och musikskola en sådan musikläroanstalt som saknar konservatorie-avdelning” (Musiikkiopistolla tarkoitetaan sellaista musiikkioppilaitosta, jossa on täydellinen osastojako ja musiikkikoululla sellaista musiikkioppilaitosta, josta puuttuu konservatorio-osasto”) (1974, 75).

39 I utredningen som gjordes för 1965 års kommittébetänkande (1965:B87) meddelade 18 läroinrättningar av de 29 som besvarat enkäten att deras lärare delvis undervisade hemma. Det här berättar något om att undervisningen ännu befann sig någonstans mittemellan en privatundervisning och en organiserad skolundervisning.

censor i själva verket också gjorde var att på ett konkret och åskådligt sätt visa hur en examen skall bedömas.

En gemensam förståelsehorisont för hur musiken bör framföras börjar växa fram som ett led i lärarens professionella sakkunskap. Samexamenssystemet avskaffades mot slutet av 1960-talet och början av 1970-talet vartefter behörighetskraven för lärare mejslades ut med lagens, förordningarnas och utbildningens hjälp. Med dessa initiativ till klassificering och samexamen i åtanke är det därför kanske inte förvånansvärt att det allra första betänkandet och lagen kunde hänvisa till ”undervisningsplan” och ”examina” som självklarheter, även om kanske inte riktigt alla lärare ännu hade socialiserats in i en gemensam förståelsehorisont genom sin utbildning. Lagens outtalade hänvisningar till självklarheter pekar också på att den berörde ett begränsat antal inrättningar, lärare och elever. Musikinstitutet var ännu få till antalet (37) och de som arbetade på musikens område hade tillsvidare en gemensam diskussion på gång i synnerhet inom SML. Samtidigt är bilden av staten som målmedveten aktör eller av dokumentens ställning som styrdokument i förhållande till praxis inte längre så entydig.

Förenhetligande och specialisering på 1970-talet

Den kraftiga betoningen av yrkesutbildningen år 1965 skall – förutom att all undervisning verkade vara i skriande behov av yrkeskunniga lärare – också ses i skenet av att musikskolorna (enbart grundundervisningen) ännu var få till antalet. Vare sig SML eller kommittémedlemmarna kunde ännu år 1965 förutse vilken effekt möjligheterna till att få statsunderstöd skulle ha på grundandet av nya musikleäroinrättningar. Den första lagen stiftades för rådande förhållanden, det vill säga för en situation där bristen på musiker och lärare var akut och samtidigt den största stöttestenen för all vidare utveckling. Frågan om grundundervisningen borde organiseras på något annat sätt än yrkesutbildningen skymdes ännu av den här konkreta bristen på utbildade lärare. Den här frågan skulle däremot väckas med tiden, inte minst för att lagen om statsandelar fungerade som ett startskott för flera nya musikskolor runtom i landet. Då följande kommitté sammankom år 1974 för att skapa sig en helhetsbild av landets musikundervisning hade musikleäroinrättningarnas antal redan fördubblats sedan år 1965, och år 1973 kunde upp till 70 musikleäroanstalter räknas (Musiikinopetustoimikunnan mietintö 1974:139, 59).

Enligt Hannu Perälä var det främst två ämnen som dominerade diskussionen och kritiken efter den första lagen. Dels diskuterades man en rättvis fördelning av de ekonomiska resurserna, dels ansågs undervisningen vara alltför examensorienterad och yrkesinriktad, och inte ge utrymme för elever som spelade som hobby. Perälä återger i sin pro gradu hur SML bemöter den här kritiken. Kärnan i SML:s försvar är att utvecklingen av en grundläggande spel-skicklighet är densamma för alla oberoende av målsättning – amatör eller yrkesmusiker. Ur den här synvinkeln är det nödvändigt att börja spela så tidigt som möjligt under sakkunnig ledning. (Perälä 1993, 47–49.)

Ett växande intresse för undervisningen ställde trots allt verksamheten inför helt nya frågor. En akut fråga som krävde ett svar genast efter den första lagen gällde därför avgränsning och revir. Nu var det inte längre enbart yrkesutbildningen som skulle avgränsas gentemot Sibelius-Akademien, utan nu skulle nybörjarundervisningen försvaras både i relation till grundskolans musikundervisning och till den undervisning som medborgar- och arbetarinstitutet

hade börjat ge åt elever under 16 år. För kommunerna var den här undervisningen ett ekonomiskt fördelaktigare alternativ än ett musikinstitut, eftersom statsandelsprocenten var högre för medborgar- och arbetarinstituten (70 procent). Även om det här försvaret har mycket gemensamt med Martin Wegelius försvar av Helsingfors instituts undervisning i relation till privatundervisningen skiljer det sig ändå på en väsentlig punkt. Wegelius hade nämligen försvarat en gruppundervisning gentemot privatundervisningens individuella undervisning, medan de två betänkanden som på 1970-talet (1974:139 och Musiikinopetus työryhmän mietintö 1979) drog upp gränserna mellan musikläroinrättningarnas och medborgarinstitutens undervisning framhöll den individuella undervisningen som en kvalitetsgaranti gentemot medborgarinstitutens gruppundervisning. Enligt betänkandet år 1974 ger musikläroinrättningarna "huvudsakligen individuell undervisning åt musikaliskt begåvade barn och ungdomar. Det här sker a) som en målinriktad och yrkesinriktad skolning enligt kursfordringarna b) som en undervisning åt hobbyspelande elever på tillräckligt hög nivå" (Musiikinopetustoimikunnan mietintö 1974:139, 2).⁷ Den här programförklaringen drog egentligen inte enbart upp gränser mot arbetar- och medborgarinstitutens undervisning, utan också mot grundskolornas allmänbildande musikundervisning. Musikläroinrättningarnas undervisning skulle vara specialiserad och rikta sig till utvalda elever. I följande citat från betänkandet år 1979 är gränserna ännu tydligare.

I början av musikstudierna kan inte undervisningsmålen ställas så att en del skulle förberedas för ett yrke på musikens område medan andra förbereds för hobbyinriktade studier. Då man börjar ge musikundervisning i sång eller spel åt elever som är yngre än sexton år är målen enhetliga för alla oberoende av om undervisningen ges i en musikläroanstalt eller i ett medborgar- eller arbetarinstitut. Målet är att ge sådana *färdigheter* åt eleven så att eleven kontinuerligt kan göra framsteg i sin aktiva utövning av musik. En urskiljning är ändamålsenlig först efter flera års studier och då först på basen av den studerandes framgång i studierna.⁸ (Musiikinopetustyöryhmän mietintö 1979, 18, min kurs.)

Betänkandet isolerar elevens färdigheter från alla sina sammanhang och gör dem till det verkliga föremålet för utveckling. Bakom citatet döljer sig också en rädsla för att någon som sextonåring skall behöva märka att hans eller hennes möjligheter till utveckling inte tagits tillvara på rätt sätt. Musikläroinrättningarna ville poängtera en expertnivå på sin undervisning jämfört med privatundervisningens, och medborgarinstitutens och arbetarinstitutens, heterogena undervisningslösningar. Samtidigt kom man också att formulera en pedagogisk linjedragning, som ända sedan dess delat opinionerna ifråga om undervisningens yrkesinriktade eller hobbyinriktade målsättning.

1980-talets pragmatiska vändpunkt

Med 1970-talet etablerades fenomenet musikläroinrättning i landets kulturliv. År 1984–1985 fanns det enligt statistiken 97 musikläroinrättningar (med cirka 43 000 elever), som erhöll något slag av statsunderstöd, därtill ett tjugotal som inte alls fick statsunderstöd. Dessutom fanns det 35 000 elever under 16 år i medborgar- och arbetarinstituten (Musiikkioppi-

laitoslainsäädäntöä uudistavan tarkastustyöryhmän mustio 1986:17, 2–3). Det huvudargument som 1986 års betänkande tar fasta på är nu ett annat argument än det som 1965 års betänkande utgick ifrån. Undervisningen hade expanderat i rask takt och allt fler och allt yngre elevervis intresse för att lära sig spela ledde nu in arbetsgruppens tankar på ett annat spår än på en yrkesutbildning.

Huvudargumentet är inte längre bristen på yrkeskunniga lärare och musiker, utan istället noterar man den stora elevtillströmningen till grundundervisningen. Konservatoriernas yrkesutbildning hade vid den här tiden redan uppnått en erkänd och etablerad plats och hade börjat jämföras med den övriga yrkesutbildningen (mellanstadiereformen). Den här arbetsgruppen gör därför för första gången en åtskillnad mellan en grundundervisning och en yrkesutbildning, medan tidigare betänkanden snarare placerat dem som olika stadier längs med en enhetlig linje. Separationen mellan en grundundervisning och yrkesutbildningen uttrycks tydligt och klart också genom att yrkesutbildningens ekonomiska understöd överförs till ett eget moment i budgeten, som inte längre konkurrerar med grundundervisningens understöd. (Perälä 1994, 82.) Den första paragrafen i lagen från år 1987 markerar en vändpunkt.

Musikläroanstalternas uppgift är att genom att meddela undervisning i musik utveckla den nationella musikkulturen och öka musikintresset.

Anstalterna fullgör sin uppgift genom att väcka intresse hos befolkningen inom sitt verksamhetsområde till att lyssna på musik, meddela amatörmusiker grundundervisning i musik och förbereda elever för yrkesstudier samt genom att meddela yrkesundervisning i musik. (402/87.)

Lagen fokuserar den ”nationella musikkulturen” och ett ökat ”musikintresse” medan yrkesutbildningen nämns i andra hand och egentligen först i en bisats. I den här lagen nämns inte heller vare sig läroplaner eller examina. Istället knyter man statsandelarna till en verksamhet som kan konstateras ”behövlig med tanke på musikfostran inom dess verksamhetsområde”. Vändpunkten är en pragmatisk vändning genom att lagen inte längre delar ut resurser och inte heller avgränsar revir, utan talar om en musikläroanstalternas ”uppgift”, som skall fyllas genom olika aktiviteter som ”att väcka intresse” och ”att meddela undervisning”.⁴⁰ Däremot är lagens egentliga aktör fortfarande en musikläroanstalt.

Det nya för den följande lagen, för år 1995 års lag (516/95) var lokala läroplaner, men också den utvärdering av undervisningen som alla musikläroinrättningar skulle göra i fortsättningen.⁴¹ Den här lagen föregicks av en statsändelsreform, som syftade till att förenkla utbetalningen av statsunderstödet till musikläroinrättningarna, men också av den ekonomiska recession som hängde som ett svart moln över alla reformer i början av 1990-talet. Med facit i hand kan man säga att den här lagen, som blev relativt kortvarig, förebådade den slutliga separationen av grundundervisningen och yrkesutbildningen. Den här separationen bekräftades ytterligare av 1998 års lag om grundläggande konstundervisning (633/98).

40 I linje med det här konstaterar Ratilainen bekymrat i en rapport av Utbildningsstyrelsen (65/1994, 8) att endast 13 procent av de elever som inleder sina studier får en examen från musikskolan.

41 För en diskussion om utvärderingens möjligheter och utmaningar, se Kurkela 1997 och Kurkela & Tawaststjerna 1999. De här två publikationerna är utgivna på initiativ av Utbildningsstyrelsen och har därför en konkret betydelse för hur utvärderingen skall förstås i förhållande till musikläroinrättningarnas undervisning.

Konsten som självuttryck

Trots att lagen om grundläggande konstundervisning (633/98) hade motiverats med förenklingar och löften om lokal beslutsrätt, hade en utredning om musikundervisningen (1997:27) från den här tiden ett defensivt tonfall. Om dokumenten hittills handlat om vad man kunde uppnå, förändras nu tonfallet till ett försvar av det som uppnåtts. Heimonen poängterar att det med recessionen i gott minne fanns en rädsla för att det bakom alla förslag till förändringar kunde ligga ett dolt budskap om en minskning av ekonomiska anslag (Heimonen 2002, 208–209). Den här rädslan tar sig bland annat uttryck i att arbetsgruppen flera gånger poängterar att man önskar bibehålla det som redan finns, istället för att ändra något: ”Kurssystemet är en *vedertagen praxis* i musikinstitutet. Finlands musikläroinrättningar (SML) har gjort upp kursfordringarna. Med *enhetliga riksomfattande kursfordringar* har man strävat till jämförbarhet för kursexamina. Målen och betygsformulären i grunderna för musikinstitutens läroplan har också utarbetats med beaktande av de här kursfordringarna”⁹ (OPM 24/97, 28, min kurs.). Det här pedagogiska och defensiva ställningstagandet återspeglar sig också i den nuvarande lagens första paragraf: ”Med grundläggande konstundervisning avses sådan *målinriktad och från nivå till nivå fortskridande undervisning* inom olika områden av konsten som i första hand riktar sig till barn och unga och som samtidigt ger eleverna förmåga att uttrycka sig och söka sig till yrkesutbildning och utbildning på högre nivå inom konstområdet i fråga” (633/98, min kurs.).

Den här paragrafen kan läsas som den kollision mellan gammalt och nytt, som egentligen karakteriserar hela 1990-talet. De pedagogiska ställningstagandena om undervisningen som ”målinriktad” och ”från nivå till nivå” har nu lyfts upp från läroplanen och förordningarna till lagens första paragraf. Bakom de här postuleringarna, som undviker alla hänvisningar till intresse eller hobbyinriktning, ligger ett budskap som påminner om den syn på undervisningen som framfördes då undervisningen försvarades gentemot arbetar- och medborgarinstitutens undervisning. Även om yrkesutbildningen inte längre omfattas av samma lag söker man draghjälp från yrkesutbildningen som motivering för varför grundundervisningen behöver vara målinriktad. Det nya i den här paragrafen är att undervisningen också skall ”ge eleverna förmåga att uttrycka sig”. Det här skiljer sig markant från exempelvis 1986 års lag som tar fäste i ”nationell musikkultur” och ”att lyssna till musik”. Undervisningen har visserligen litat till en inre förmåga också tidigare, men nu är det inte fråga om begåvning eller musikalitet, utan en förmåga ”att uttrycka sig”. Detta ”sig” skall redan uttryckas i 55 000 olika variationer, det vill säga lika många som det för närvarande finns elever i musikinstitutet.

Från och med 1990-talet är det inte heller längre sociologins röst som hörs genom kommittébetänkanden och arbetsgruppers rapporter. Vokabulären är istället allt oftare lånad från vetenskapsområden som pedagogik och psykologi.⁴² De här vetenskapernas paradigmatiska vändning har dominerats av en konstruktivistisk inlärningsteori. Efter den här vändningen fokuserar dokumenten individen istället för inrättningen, något som också konstateras i arbetsgruppens rapport från år 1997. I dokumenten före 1990-talet är det musikläroinrättningen

42 Kari Kurkelas bok *Mielen maisemat ja musiikki* utkom exempelvis första gången år 1993. Kurkela är därmed en av de första som på det här viset medvetet öppnade diskussionen om och reflekterade över undervisningen i musikläroinrättningarna.

som är subjektet och aktören, med uppgift att ordna en ändamålsenlig undervisning för eleven, medan det i de senare dokumenten är den enskilde läraren och eleven som ordnar sin undervisning men helst enligt föreskrifterna. I samma PM nämns också för första gången undervisningens och kulturens ekonomiska betydelse som exportvara. Samtidigt som individen fokuseras vidgas också perspektiven till att omfatta en internationell bild (24:1997, 34).

Det konstruktivistiska fröet som såddes redan i 1995 års lag och läroplan har sedermera slagit ut i full blom i den senaste läroplanen från år 2002. Tapio Puolimatka påpekar att byggnadsmetaforen har en central plats i den konstruktivistiska inlärningssynen.⁴³ (Puolimatka 2002, se även Tynjälä 1999.) Individen/eleven är den egentliga aktören, som ”bygger upp sin egen världsbild”, ”väljer” och ”gestaltar sin kunskap” medan lärarens uppgift är att tillhandahålla kunskap och att stöda. I läroplanen lyfts likaså för första gången undervisningssituationens betydelse fram och man påpekar nu att eleverna är olika. Redan i år 1995 års lag förut-sattes en utvärdering av undervisningen, läroplanen från 2002 betonar att eleven själv skall lära sig att ständigt utvärdera sig, lära sig ”granska sina studier och lärande och blir medveten om de starka och svaga sidorna i processen” (2002, 8).¹⁰ Det här uppmanar eleven att rikta blicken mot sig själv och sin egen förmåga, något som egentligen ligger i själva hjärtat av det som Ulrich Beck betecknar som en individualisering. (Beck & Beck-Gernsheim 2002.) Det ständiga frågandet efter hur man utvecklas, vart man är på väg och vem man egentligen är kan vid ett första påseende tänkas generera både emancipation och tilltro till den egna förmågan. Frånsidan handlar ändå om att där det finns möjligheter till framgång finns det också risk för att misslyckas. Den biografiska vissheten⁴⁴ steg för steg som fanns inskriven i de tidiga läroplanerna har i den senaste läroplanen ersatts med nya möjligheter till självuttryck, men också med den ständiga utvärderingens logik som oavbrutet frågar efter vad som är tillräckligt bra, en fråga som verkar kunna tära på självförtroendet istället för att öka det.

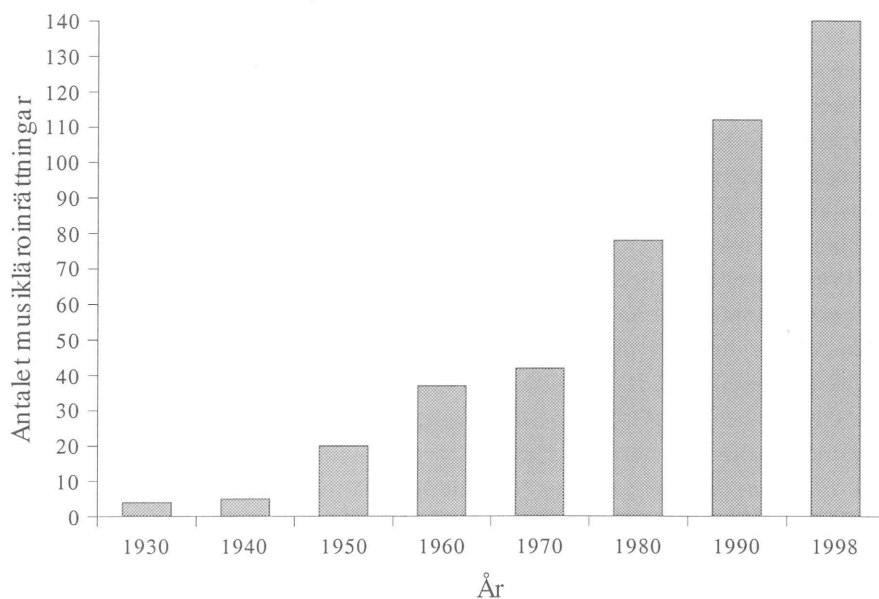
Musikläroinrättningarnas expansion och lärarnas behörighetskrav

Den första lagen om statsandelar för musikläroinrättningarna (147/68) kan sägas vara det verkliga startskottet för undervisningssystemets expansiva utveckling. I figur 2 nedan framgår det att antalet läroinrättningar nästan fyrdubblats år 1998 sedan det första kommittébetänkandet räknade 37 musikläroinrättningar i mitten av 1960-talet. För närvarande finns det 140 musikläroinrättningar runt om i landet och 89 av dessa har beviljats lagstadgat statsunderstöd (Heino & Ojala 1999, 11). Under samma tid som musikläroinrättningarna befäst sina ställningar har också antalet lärare ökat från 548 till cirka 3 000 och antalet elever från 7 000 till 55 000.

43 Puolimatka framhåller konstruktivismens goda sidor i sin bok, även om han också förhåller sig kritisk till den och lyfter fram inre motstridigheter i det konstruktivistiska resonemanget (2002).

44 ”Biographical certainty” är ett begrepp som jag lånar av Jens Zinn, som skrivit om hur individen i ett post-traditionellt samhälle hanterar sina livsplaner (Zinn 2003). Här får begreppet en något annan skiftning då jag använder det (ibland uttrycket biografisk förutsägbarhet) för den institutionella livsplanen som dras upp med läroplanernas hjälp i en musikläroinrättnings undervisning.

Figur 2. Musikläroinrättningarnas antal under åren 1930–1998.



Källor: Komiteamietintö 1965: B 87; Musiikkioppilaitoslainsäädäntöä uudistavan työryhmän muistio 1985:45; Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998, 1/1999; Heimonen 2000. Siffrorna inkluderar även landets elva konservatorier, som vid sidan av sin yrkesutbildning också undervisar barn och ungdom.

Ur figur 2 framgår att både 1970- och 1980-talen har varit speciellt dynamiska perioder i musikläroinrättningarnas historia. Läroinrättningarnas antal mer än fördubblades från knappa 50 till över 100 på tjugo års tid. Vid samma tid fördubblades också antalet lärare. År 1970 fanns det cirka 1 500 lärare i musikläroinrättningarna medan det vid ingången av 1990-talet redan fanns över 3 000 lärare.⁴⁵ Under 1990-talet verkar det som om tillväxten skulle ha avtagit något, men istället beviljades lika många nya läroinrättningar lagstadgat statsunderstöd under det här årtiondet som på 1980-talet, det vill säga 30 nya läroinrättningar. År 1993 då 21 nya musikinstitut beviljades statsandelar var i det här avseendet exceptionellt. (Heino & Ojala 1999, 11.)

Trots att lärarna ökar i antal blir behörighetskraven förunderligt nog allt mindre detaljerade i förordningarna. I 1965 års betänkande framställdes Sibelius-Akademins examina i försiktiga ordalag som en jämförelsegrund för behörighetskraven. I övrigt förankrades de inte ännu

45 Statistiken har sammanställts ur de betänkanden och pro memorior som skrivits under den här tiden. Några exakta siffror finns inte att tillgå eftersom de utredningar som gjorts inte alltid har besvarats till 100 procent. Siffrorna växlar därför från det ena dokumentet till det andra och kan högst anses vara riktningssgivande. Den noggrannaste statistiken hittas i 1993 års pro memoria där utvecklingen kartlagts under hela 1980-talet. Av siffrorna framgår att antalet fast anställda lärare tredubblats från 316 till 1 000 under 1980-talet och timlärarna fördubblats från 1 241 till 2 154. (OPM 2/93, 11.)

till någon bestämd examen. Betänkandet introducerade istället en egenhändigt utarbetad kategorisering av lärarnas behörighet i fyra olika kategorier (A, B, C, D). A-kategoriens kompetenskrav var minst lika allmänt hållna som D-kategoriens. A-lärarnas kompetenskrav formulerades som att de skulle tillhöra "de främsta på sitt område". B- och C-lärarnas kompetenskrav var antingen en examen från Sibelius-Akademien *eller* på annat sätt visad konstnärlig kompetens. D-kategorin var en uppsamlingskategori som återstoden av lärarna skulle höra till. (1965:B87, Liite n:o 1.) Kärnan i kompetenskraven artikulerades ändå med önskvärd tydlighet. Lärarens kompetens knöts framför allt till de examina som eleven någon gång i framtiden förväntades avlägga, exempelvis diplomexamen i Sibelius-Akademien.

Förordningen från år 1977 (486/77) är i motsats till den här första klassificeringen ytterst detaljerad ifråga om lärarnas behörighetskrav. Vid sidan av att den här förordningen för första gången noggrant formulerade kompetensvillkoren för de olika undervisningsnivåernas lärare tjänade den också syftet att tydligt avgränsa vilka examina konservatoriernas egen lärarutbildning gav kompetens för. Detaljrikedomen kommer sig av att kompetenskraven främst knyter lärarens kompetens till olika nivåers kursexamina i huvudämnet och inte exempelvis till en bestämd slutexamen. Betydelsen av det här skulle med tiden visa sig på ett överraskande sätt. Eftersom det inte enbart är blivande lärare i musikinstitut som avlägger kurs-examina på sina instrument utan i stort sett alla som studerar musik i Sibelius-Akademien visade det sig att förvånansvärt många musiklärare och kantorer också började söka sig till musikinstitutionen som lärare. Följden var att grundskolorna och församlingarna hade börjat lida brist på kompetenta sökanden till sina tjänster.⁴⁶ I pro memorian från år 1986 noteras därför att musikläroinrättningarna hade blivit en attraktiv arbetsplats egentligen för alla med en examen från Sibelius-Akademien oavsett utbildningsprogram. I fortsättningen skulle därför inte längre vare sig musiklärarexamen eller kantorsexamen ge omedelbar behörighet för musikinstitutionens tjänster. (1986:17, 30.)

En rapport skriven av Paula Karhunen år 1997 bekräftar ändå att musikläroinrättningarna också i fortsättningen har haft en växande betydelse som arbetsgivare för alla som studerat i Sibelius-Akademien. Cirka 45 procent av alla som utexaminerats från Sibelius-Akademien på 1980-talet var år 1996 anställda som lärare i en musikläroinrättning, antingen med fast anställning eller som timlärare. (Karhunen 1998, 28.) Karhunens term "flerprofessionell" (moniammatillinen) lyfter egentligen ännu en gång fram den möjlighet kompositörer, orkestermusiker, kantorer och andra musiker alltid haft att dryga ut sin förtjänst med att undervisa. I det avseendet upprätthåller musikinstitutionen fortfarande något av den ställning forna tiders privatundervisning haft i förhållande till andra yrken på musikens område, men nu för tiden i en betydligt större omfattning än förr.

I förordningen från år 1987 (692/87) har den förra förordningens ovan nämnda detaljrika lista krympt från femton punkter till sex huvudpunkter. Alla sex punkterna utgår från att läraren skall ha en högskoleexamen antingen från Sibelius-Akademien eller från konservatoriet. Specialformuleringar om D-kategorier är ett minne blott och förordningen kunde redan då förlita sig på att framtidens lärare skulle skaffa sig behörighet genom att utbilda sig. Ur Utbildningsstyrelsens rapport från år 1999 framkommer det att de flesta lärare med fast an-

46 Det här förklarar delvis det som senare kommer att framgå, nämligen att flera av det här forskningsmaterialets skribenter har kunnat välja mellan att söka arbete som kantor, musiklärare eller lärare i ett musikinstitut.

ställning var formellt kompetenta det året och att endast 1,8 procent saknade den formella behörigheten (Heino & Ojala 1999).

Även om behörighetskraven med tiden knutits allt fastare till en allmän högskoleexamen kvarstår kärnan i lärarens sakkunskap fortfarande kvar som den färdighet som läraren själv innehar på sitt instrument eller den färdighet som eleven förväntas ha i framtiden. I följande avsnitt om Lärarens dilemma skall jag med hjälp av en artikel i musiktidskriften *Rondo* illustrera något av vad de här behörighetskraven kan innebära för lärarens professionella identitet. Artikeln är vald dels med tanke på att musiktidskriften *Rondo* vänder sig till en initierad läsekrets⁴⁷ och därför kan tänkas ta upp en aktuell problematik på fältet, dels för att artikeln lyfter fram den här fokuseringen på instrumentet som ett mer eller mindre medvetet dilemma för läraren. Avsnittet är samtidigt också en introduktion för avhandlingens andra del där ordet ges över åt de lärare som skrivit sin självbiografiska berättelse till det här forskningsprojektet.

Instrumentallärarens dilemma

I musikens framgångsberättelse har pianotanten med sina dubbla misslyckanden redan tidigt förpassats till historiens vindsgömmor. Då Wegelius lotsade in instrumentalundervisningen i ett offentlighetens klassrum kom han att sammanföra två skilda undervisningsinstitutioner i sitt musikinstitut. "Lärovärk", organisationsplan och klass var välbekanta begrepp från skolvärlden, medan instrumentalundervisningen sedan antikens tidevarv också förknippats med en hantverkstradition. Wegelius stödde sig speciellt ifråga om lärarrekruteringen på förebilderna från en europeisk konservatoriekultur, som med mästarlärandet redan jämnat marken för en integrering av en modern klassrumsundervisning med en hantverkstradition. Mästaren gick balansgång mellan privatsfärens undervisning och offentlighetens konsertstrad genom att å ena sidan lik hantverkets mästare vara skicklig i sitt hantverk och å andra sidan aktivt själv konserter och göra karriär som solist. Bilden av den självmedvetna mästaren som vid sidan av en solistkarriär samlar sina elever kring sig kombinerade därför konservatorieundervisningen framför allt med ett offentligt musikliv. Mästaren var själv en förebild för det mål undervisningen skulle syfta till, den yrkeskunniga musikern och solisten.

Mästarlärandet har också samtidigt kommit att skymma sikten för den vanliga läraren som lik pianotanten har dragit sig tillbaka till nödvändigheternas domäner. Att undervisa har exempelvis varit ett sätt för den fria konstnären att dryga ut sin kassa eller med andra ord köpa sig tid för något annat som upplevts som viktigare i livet. Instrumentalläraren som musikens "andra", det vill säga som representant för en musikens annanhet har samtidigt både marginaliserat och bagatelliserat själva undervisningen. Bilden av läraren som musikens "främling" (i Simmels mening) som kommit för att stanna, men aldrig riktigt smälter in verkar placera ett tryck på lärarens självbild. Främlingen befinner sig lite utanför samtidigt som musikkulturen gärna definierar det främmande utifrån det bekanta.⁴⁸

47 Musiktidskriften *Rondo* grundades år 1963 och utvecklades på 1970-talet till ett språkrör för Finlands musiklärares förbund. Sedan dess har den ytterligare breddat sin läsekrets.

48 Simmels främling är en vandrare som inte kommit för att stanna. Vandraren saknar den fasta befolkningens förankring i en gemensam historia och befinner sig därför nästan som i ett vakuum, varken innanför eller utanför (Johansson 2002, 61).

I det följande kommer jag att presentera ett lärarens dilemma då mästarlärandet söker sig ett nutidsenligt innehåll. Dilemmat illustrerar jag med en artikel som publicerats i musik-tidskriften Rondo 9/2000 med rubriken (på titelbladet) ”Musiikin opetus. Arkityössä perusta menestykselle” (Att undervisa musik. Vardagens arbete grunden för framgång). Artikeln är vald med tanke på att den lokaliserar ett korstryck i lärarens arbete. Inne i tidningen är artikeln rubricerad ”Kysymys on kutsumuksesta. Opettaja yhdistää taiteen idealismia kasvatustyön arkeen” (Det handlar om ett kall. Läraren förenar konstens idealism med undervisningsarbetets vardag). Rubriksättningen berättar redan i sig sin egen berättelse om lärarens arbete. Nyckelorden är *framgång*, *kall*, *idealism* och *vardag*. Inom den här kvadraten arbetar läraren i sitt klassrum. Artikelskribenten ställer sig genast i inledningen den fråga, som jag i fortsättningen kommer att identifiera som ett undervisningens dilemma för läraren:

Skall man fostra professionella eller amatörer? Hur skall man kunna motivera sig för undervisning då man själv har skolats till virtuos? Musikläraren står inför många utmaningar, men konsten belönar – både barn och ungdom då allt faller på plats.¹¹ (Rondo 9/2000.)

I sin konkreta betydelse kan frågan om hur man kan känna sig motiverad för att undervisa nybörjare då man själv skolats till virtuos verka absurd, eftersom en lärare alltid kan mera än eleven. Varje undervisningssituation bygger på det här asymmetriska förhållandet. Det måste därför ligga något mera bakom frågan och förklaringen kommer senare i artikeln.

Förhållandet till musiken har utvecklats genom det egna spelandet. Man har spelat mästerverk, som gett vingar åt drömmar om en konstnärlig karriär. Att hamna som lärare är för någon en kompromiss mellan realiteter och drömmar, men för allt fler är det också ett kall i sig. Inställningen beror till stor del på den egna utbildningen – har den utvecklats en smal virtuos eller en branschens mångkampare.¹² (Rondo 9/2000.)

Undervisningssituationen väcker enligt det här citatet motstridiga känslor hos läraren. Läraren har genom att spela (och spela och drömma) utvecklat sin relation till musiken och genom att lära sig spela stora mästerverk får drömmarna om en solistkarriär luft under vingarna. Lärarkyrket representerar en realitetsprincip i förhållande till storslagna drömmar om att bli solist. Meningen fortsätter med att lärarkyrket ändå för allt fler kan vara ett kall. Blickarna riktas mot utbildningen, som förutsätts inverka på ett avgörande sätt på den studerandes inställning till sitt kommande arbete. Då man är ”smalt” inriktad på att bli virtuos har man svårare att anpassa sig i klassrummet än då man lär sig bli en mångkampare. Med artikelrubriken ”[A]rkityössä perusta menestykselle” (”[V]ardagens arbete en grund för framgång”) underställs ändå undervisningen det framtida mål som är ”framgång”. Läsaren förstår att det är fråga om elevens förmodade framgång på en konsertscen i framtiden. Lärarens arbete i klassrummet sker ur den här synvinkeln så att säga ”off-stage” men utifrån ett mångbottnat medvetande om en kommande publik.

Frågan om hur läraren anpassar sig i klassrummet då han eller hon själv kan spela mästerverk är en fråga om identitet, det vill säga om en identitet som söker sin förankring framförallt i spelandet som något som man gör. Det här är en identitetskategori som placerar den väster-

ländska konstmusikens mästerverk i främsta rummet och att spela själv som det främsta sättet att tjäna den här musiken. Att undervisa identifieras däremot som en kompromiss och ett sätt att förtjäna sitt levebröd, som trots allt också kan vara ett kall. Läraryrket som kall har vissa konnotationer till den självupppoffring inför andra som vanligen förknippats med vårdyrken. ”Taide palkitsee /– –/ kun kaikki menee kohdalleen” (konsten belöner /–/ då allt går som det ska) uttrycker en förhoppning om en framtida ”belöning” för vardagens slit i klassrummet. Artikeln reder inte ut om det i slutändan är konsten eller framgången som står för den verkliga belöningen eller om de eventuellt står för samma sak.

Artikeln ger också ett exempel på hur läraren kan resonera för att klyftan mellan att spela själv och att undervisa skall kunna överbryggas. Den lärare som intervjuas i artikeln menar att ”oma soitto on opetustyön moottori” (det egna spelandet är en motor för undervisningsarbetet). Pedagogiska studier får därför inte ta överhanden i utbildningen ”Silloin käy helposti niin, että tulee tätejä, joilla hämähäkinseitit kasvavat hiuksissa” (Då kan det lätt gå så att det börjar komma tanter med håret fullt av spindelväv). Läraren skall istället ha en ”riktig och skapande inställning till spelandet”. Lärarens dilemma presenteras här som en balansgång mellan det egna spelandet och undervisningen. Pedagogiska studier verkar höra hemma i en spindelvävskategori på samma sätt som historieskrivningens pianotant med sina dubbla misslyckanden. En pedagogisk inställning tycks leda fram till en omsorgsmoral, som inte ger samma utdelning i offentligheten som en solistkarriär.

Man kan också tolka det motstridiga mellan de två bilderna som läraren lyfter fram i artikeln – å ena sidan ”spindelvävstanten” och å andra sidan ”en riktig och skapande inställning” – ur ett annat perspektiv med tiden som tolkningsverktyg. Det nyskapande riktar sig mot framtiden (vilket ju även framgången på sätt och vis gör), medan dammet och spindelvävarna bara kan lägga sig på det stillastående. I en statisk pekpinneversion handlar pedagogik om ”rätt” eller ”fel” eller om att bevara (på vinden) och att konservera den ”rätta” tolkningen. Pianotanten är då en småsint och missunnsam figur som vakar över musiken som tradition, istället för att tillåta den att flöda fritt in i framtiden. En ”skapande inställning” öppnar däremot upp något nytt för framtiden, där ingenting är förutbestämt utan där man själv kan göra sig gällande.

Lärarens dilemma påminner om att de två traditionerna privatundervisningen och mästarlärandet fortfarande lever sida vid sida i musikinstitutens klassrum, så som de gjort ända sedan Wegelius öppnade upp dörrarna för sitt musikinstitut. Det nya är egentligen att det här uttryckligen är ett dilemma för läraren. Artikeln öppnar upp en klyfta mellan de här två traditionerna som dels hålls samman med löften om framtida belöningar och framgångar för alla, men som inte desto mindre håller på att glida isär. Den nutida läraren arbetar därför inte bara för att fortfarande hålla samman de här två traditionerna i klassrummet, utan är också mer eller mindre tvungen att aktivt ta ställning till hur de hör ihop.

Klassrummets tidrum – sammanfattning

I det här kapitlet har jag analyserat betydelsen av instrumentalundervisningens steg genom två brytpunkter in i en inrättnings klassrum ur de offentliga dokumentens perspektiv. Tolkningen av undervisningsinstitutionens historiska utveckling som en episod (Giddens) pekar in två riktningar, dels utåt mot en omtolkning av den kvantitativa utvecklingens kvalitativa innebörd, dels inåt som en fråga om hur läraren möter sin elev i den specifika undervisningssituationen. Den första brytningen upprepade själva steget in i en inrättnings klassrum i två repriserna med knappt hundra års mellanrum. Det som skiljer de här två tidsåldrarna från varandra är inte steget in i klassrummet i sig utan istället formatet, det vill säga det lokala klassrummet förlorade med den första lagen (147/68) sin lokala förankring och blev ett generellt klassrum, som åtminstone i princip kunde vara beläget var som helst i landet. Den första brytningen handlade kvalitativt om bättre möjligheter till undervisning och kvantitativt om fler musikinstitut runtom i landet. Brytningen var inte bara ett uppbrott från heterogena undervisningslösningar, utan det nya som bröt fram handlade också om att undervisningen blev ett arbete för läraren i två olika bemärkelser. Dels lyfter läraren med sitt arbete fram undervisningen av musik som något annat än framförandet av musik, dels utför läraren ett lönearbete i en inrättning där lärarens tid delas in i undervisningstid och övningstid, som i fortsättningen separeras från varandra.

Den första brytningen handlade vid båda repriserna om tre saker: för det första strukturerades undervisningen upp efter modeller som togs ur det förflutna (läroverken, hantverks-traditionen), men också från en konservatorieundervisning av europeiskt snitt. För det andra introducerades samtidigt ett professionellt grepp om musiken som rotades djupt i ett övergripande musikliv. Musiken i sig blev föremål för undervisning och utveckling, med andra ord instrumentalundervisningen bröt sig ut ur sitt beroendeförhållande till andra yrken såsom militärmusikerns, stadsmusikerns, kyrkomusikerns, allmänbildningens, amatörmusikens etcetera, men började också samtidigt leva i symbios med konsertestraden. För det tredje introducerades på det här viset mästarlärandet som symbol för lärarens professionella kunnande. Mästaren kombinerar klassrummets undervisning med konsertestraden och är med sin synliga karriär en förebild för sina elever för vad det innebär att vara professionell på musikens område. Mästaren representerar också en patriarkalisk offentlighet, medan privatundervisningens och allmänbildningens pianotantstradition fick en förklenande innebörd och blev allt det som den nya professionalismen ville avsäga sig från.

Helheten, musiklivet, togs som utgångspunkt och mål för undervisningen redan då Helsingfors musikinstitut grundades och samma argument upprepades då instrumentundervisningen med hjälp av lagstadgade understöd började expandera både på längden och på bredden på 1960-talet. Det är framför allt det ändrade storleksformatet i sig som tillfogade struktureringen ett nytt drag, nämligen det som uttrycks som ett förenhetligande av undervisningen. Det här betyder att de lokala och regionala skillnaderna utplånades till förmån för en undervisning som är likadan oberoende av var den ges.⁴⁹ De riksomfattande läroplanerna formulerade en steg för steg-utvecklingslinje för eleven med en förhoppning om att yrkes-

49 Den här eftersträlvade förutsägbarheten i utvecklingen på instrumentet kommer jag senare i samband med lärares självbiografier att hänvisa till som en strävan efter "biografisk visshet" (Zinn 2003).

skickligheten skulle vara likadan oberoende av var en examen avlagts. Det likadana avgränsades också hela tiden aktivt utåt mot det som var olikt, det vill säga mot grundskolans och medborgar- och arbetarinstitutens musikundervisning. Med hänvisning till Giddens är det likadana i det här fallet en ”samordning av tid och rum” (Giddens 1990, 17–21). Den innebär också att innebörden i undervisningens viktigaste begrepp musik, musikalitet och undervisning samordnas diskursivt av lagen, läroplanerna och utbildningen. Musik är detsamma som den västerländska konstmusikens repertoar och det professionella greppet betyder att lärarna lär sig om det ideala framförandet i sin långa utbildning. Den riksomfattande läroplanen med sina examina och repertoarfordringar har därefter för det lokala musikinstitutets lärare blivit det som kartan och kompassen är för en sjöfarare. Samordningen har öppnat upp ett tomrum i det lokala klassrummet som läraren och eleven dagligen återerövrar i den konkreta undervisningssituationen.

Det stadigt växande elevantalet, för närvarande cirka 55 000 elever, är i sig en motsägelse till en specialisering och ett förenhetligande av undervisningen. Med sina individuella olikheter och personliga musiksmak placerar de ett tryck inifrån på undervisningens förhoppningar om likriktade målsättningar. En vändpunkt som förebådade en andra brytning inträffade i mitten av 1980-talet då musikäroinrättningarnas yrkesutbildning och grundundervisning började gå åt skilda håll. Kvantitativt handlar den här vändpunkten om att allt fler och allt yngre elever med tiden har fått möjligheter att lära sig spela. Kvalitativt innebär den här separationen att den enhetliga utvecklingslinjen mellan grundundervisning och yrkesundervisning för all framtid är bruten både konkret och symboliskt. Den andra brytningen lyfter därför fram frågan om vad grundundervisning är som skild från yrkesutbildningen, som en självständig och självmedveten undervisning. Läroplanen från år 2002 skriver för första gången om undervisningssituationens betydelse och om elevers olikheter. Det här pekar mot den mångfald som betecknar en andra brytning istället för mot en första brytnings förenhetligande och jämförbarhet. Den individualisering som finns inskriven redan i själva struktureringen av instrumentalundervisningen som en fokusering på en individuell spelförmåga kulminerar nu i den ständiga utvärdering som eleven själv skall göra av sina framsteg.

I avhandlingen hävdar jag att ett nytt yrke skapades samtidigt som instrumentalläraren började undervisa i klassrum och läroinrättningar, ett yrke med djupa traditionella rötter men i sin strukturerade och organiserade form ändå nytt. Eftersom det här steget har tagits i skuggan av framförandet av musiken har frågan om vad det här steget har inneburit för mötet mellan lärare och elev förblivit obesvarad. Undervisningens strukturer och rutiner har utvecklats för den första brytningens behov, medan allt fler och allt yngre elever nu för tiden ställer lärarna inför dilemman i klassrummet som de inte känner sig förberedda på. Undervisningen som en funktion av musiklivet osynliggör den vanliga lärarens arbete som i sin yrkesroll förutsätts vara den som i praktiken verkställer undervisningssystemets krav och förhoppningar. Den här synen på lärarens arbete osynliggör de sprickor och brottytor i en linjär utvecklingslinje, som förebådar ett uppbrott från invanda mönster.

Som framgår ur den artikel som citerades som avslutning på kapitlet är mästarlärandet fortfarande en förebild för läraren, så att lärarens professionella identitet framför allt är knuten till att själv spela och uppträda med musikens mästerverk. Artikeln lyfter å andra sidan också fram undervisningen som ett dilemma, som läraren inte utan vidare kan kombinera med den här instrumentalidentiteten. En första brytningens utbildning stöter samman med den andra brytningens utmaningar.

Del II
Om att vara lärare

3. Lärarnas självbiografiska berättelser – forskningsmaterial, metod och nyckelbegrepp

Föregående kapitel avslutades med ett lärarens dilemma som karaktäriserades som ett korstryck mellan att spela själv och att undervisa. En ”riktig och skapande inställning” till musiken tar som pedagogisk inställning upp tråden från mästarlärandet. Mästaren är inte enbart lärare, utan är med sin personlighet och sin livsstil en förebild för sina elever. I artikeln som citerades är det underförstått att det skolaktiga lärandet i värsta fall bryter ner en helhetsupplevelse av musik till pekpinneaktiga råd om teknik och rätt eller fel tolkning. Pedagogiska studier implicerar ett rationellt förhållande till musiken medan att spela själv är en garanti för att också undervisningen baserar sig på ett kreativt förhållningssätt.

Den klyfta mellan att spela själv och att undervisa som artikelns dilemma lyfter fram antyder också något om en ny arbetsdelning mellan solisten och läraren. Den här nya arbetsdelningen konkretiseras av att undervisningen organiseras i musikläroinrättningar som med tiden tagit sig en självständig och självmedveten plats i förhållande till ett övergripande musikliv. I själva verket har det här bandet mellan musikliv och musikläroinrättning blivit allt mer abstrakt, inte minst för att de lokala musikinstitutionen poängterat professionalism genom att avgränsa sig och specialisera sig. Musikinstitutionen har med tiden kommit att integrera sig med ett följande stadium på en individuell utvecklingslinje, det vill säga med yrkesutbildningen, istället för med ett övergripande musikliv. Bandet mellan grundundervisning och yrkesutbildning var till en början ytterst konkret, därefter mentalt och för närvarande existerar det framför allt i den förutsägbara utvecklingslinje som läroplanens grunder fortfarande utgår från.

Med det här kapitlet kommer jag att ge över ordet till de 38 lärare, som skrivit sina självbiografiska berättelser till det här forskningsprojektet. Jag kommer att söka svar på frågor om lärarnas professionella identitet, samt om hur lärarna skapar och återskapar inrättningens rutiner och strukturer i klassrummets vardag. Lärarnas berättelser öppnar upp ett tidsperspektiv i två riktningar, en personlig och en historisk. En metodologisk utgångspunkt för mina tolkningar av berättelserna är att lärarna är de nyckelpersoner som skapar och återskapar musikläroinrättningarnas undervisning i det konkreta mötet med eleverna. Deras berättelser är därför på samma gång både individuella och historiska. Föregående kapitelns offentliga dokument har på olika sätt närmast sig undervisningssituationen för att planera den på ett förutsägbart sätt. Lärarna ser ut att stå i en verkställande position i förhållande till de övergripande målen och läroplanen föregriper den individuella biografien så att alla som börjar spela har en möjlighet att bli yrkesmusiker. Lärarnas berättelser modifierar den här målinriktade historien.

I det följande inleder jag med att presentera de lärare som skrivit, därefter redovisar jag för hur jag kommer att analysera lärarnas berättelser. I bilaga 1 om det narrativa skiftet reflekterar jag över självbiografiska berättelser som forskningsmaterial och deras relation till en kvalitativ forskningstradition överhuvudtaget. Bilagan kan läsas i samband med analysmetoden men kan också läsas separat. Jag avslutar det här kapitlet med att reflektera över innebörden i berättelseanalysens nyckelbegrepp *generation* och *identitet* samt med ett avsnitt om kärleken till musiken som samtidigt är en introduktion till följande kapitel.

Vem har skrivit?

I maj år 1996 sände jag ett brev till muskläroinrättningarnas lärare runtom i landet. Adresserna fick jag av Finlands musiklärarens förbund, vilket naturligtvis begränsade mitt urval till dem som då var medlem av förbundet.⁵⁰ I brevet bad jag lärarna skriva sin musikaliska självbiografi och föreslog också rubriken *Musiken som livstema* för den här självbiografien. (Bilaga 3a och 3b.) Forskningsprojektet presenterades som en del av en större helhet, MOP-projektet (muskläroinrättningsprojektet), vid Sibelius-Akademien och en separat information om det här projektet bifogades också till brevet. (Bilaga 4.) Avsikten med följebrevet var dels att informera om att andra liknande projekt var under arbete, dels att ge mitt eget brev en nödvändig legitimation och tyngd. Tidpunkten för utskicket hade jag förlagt till maj månad för att lärarna skulle ha sommarens lediga dagar till förfogande för skrivprojektet. Som ytterligare lockbete fanns en möjlighet för skribenterna att delta i ett lotteri, vars huvudvinst var en kryssning till Stockholm. En kryssning är kanske ett magert lockbete i jämförelse med den publicitet brett upplagda skrivtävlingar kan erbjuda, men de flesta som skrev bifogade ändå sitt namn och sin adress i ett slutet kuvert (för anonymitetens skull).⁵¹

38 lärare svarade på min vädjan och skickade in sin självbiografi till det här projektet. Den äldsta läraren som skrivit är född på 1930-talet och är i skrivandes stund på väg att gå i pension. Den yngsta läraren är däremot född på 1960-talet och uppger att hon arbetat som lärare endast i ett års tid. Brevet hade skickats till de yrkesverksamma lärarna, vilket innebar att såväl pensionärer som studeranden mer eller mindre oavsiktligt avgränsades utanför målgruppen. De här åldersgrupperna kunde ha vidgat det historiska perspektivet ytterligare. Av de 38 lärare som skrivit är 13 lärare manliga och 25 lärare kvinnliga.⁵² Av en tillfällighet motsvarar den här könsfördelningen i stort sett situationen ute på fältet (35–65 procent)⁵³. Det här nämner jag närmast för att det är ett kuriöst sammanträffande. Ett självbiografiskt forskningsmaterial är inte något representativt urval för alla lärare och jag kommer inte heller att göra några generaliseringar i den här riktningen. Det är ändå överraskande många manliga lärare som skrivit, med tanke på att både skrivande och konst har ansetts vara kvinnornas domäner (Eskola 1998, 48). Uppgifter om lärarnas ålder och kön har sammanställts i tabell 1 nedan.

50 De lärare som inte hörde till förbundet försökte jag nå via musikinstitutens anslagstavlor och en annons i tidskriften *Rondo* (bilaga 5). De svenskspråkiga lärarna försökte jag också nå genom information i tidningen *Resonans* (bilaga 6). Endast två svenskspråkiga lärare har skrivit.

51 Dragningen skedde i samband med det informationstillfälle som påbyggnadslinjen vid Sibelius-Akademins solistiska avdelning höll den 13 september 1996 och vinnarna informerades därefter brevlades. Förutom huvudvinstens kryssning lottades också en dagskryssning och fem gåvokort ut.

52 Tre lärare är födda i ett annat land och har flyttat hit först som vuxna.

53 De uppgifter jag har om lärarnas könsfördelning baserar sig på Finlands musiklärarens förbunds register från år 2003. Den här könsfördelningen varierar förmodligen instrumentvis. Kaija Huhtanen (2004) som forskat i hur kvinnliga pianister blivit lärare framhåller att de kvinnliga lärarna är i majoritet (86 procent) åtminstone bland de pianolärare som år 1999 hörde till Suomen pianopedagogit ry. (Finlands pianopedagoger rf.). (Huhtanen 2004, 49.)

Tabell 1. Forskningsmaterialets skribenter enligt ålder och kön

	Kvinnor	Män	Alla
50–	8	6	14
35–49	13	7	20
25–34	4	0	4
Alla	25	13	38

Utbildningsstyrelsens statistik uppger att år 1998 var de flesta lärare i landets musikinstitut mellan 35 och 49 år, det vill säga cirka 25 procent av alla lärare (Heino & Ojala 1999, 38). Drygt hälften av det här forskningsmaterialets skribenter (20 lärare) hörde år 1996 till den här ålderskategorin. Knappa 20 procent av alla lärare på fältet var år 1998 över 50 år och den här åldersfördelningen återspeglar därför på sitt sätt musikläroinrättningarnas expansiva skede, det vill säga vartefter som nya musikinstitut grundats har nya unga lärare både utbildats och rekryterats. Av det här forskningsmaterialets lärare är 14 skribenter över 50 år i skrivande stund och deras åldersgrupp är därför något överrepresenterad i det här materialet. En förklaring till de äldre lärarnas relativt stora antal berättelser kan säkert å sin sida sökas i den självbiografiska genren i sig. De äldre lärarna har en lång arbetserfarenhet bakom sig och mycket att berätta om hur det är att vara lärare i ett musikinstitut. De yngre känner sig däremot inte utan vidare hemma i den självbiografiska genren och omförhandlar därför påfallande ofta villkoren för sitt skrivande genast i inledningar och följebrev.

I mitt brev försökte jag gå balansgång mellan knapphändighet och tydlighet. Förutom att jag framhöll att man gärna kunde skriva fritt ur hjärtat, nämnde jag också några frågor som man kunde utgå ifrån om man ville. Rubriken för mitt brev "Musiken som livstema" har ändå ganska tydligt tematiserat och avgränsat innehållet i berättelserna och hos de flesta väckt vissa bestämda föreställningar om vad som borde tas med och lämnas bort. Även om jag i brevet försökte tona ner alla signaler som kunde tolkas som en yrkesutbildnings kontroll eller uppföljning av karriären ute i arbetslivet, har de flesta som skrivit ändå i något skede studerat i Sibelius-Akademien (över två tredjedelar). En annan orsak till att så många med en examen från Sibelius-Akademien skrivit är att konservatorierna egentligen inledde sin lärarutbildning först i början av 1970-talet och därför hör de lärare med en examen från ett konservatorium uteslutande till ålderskategorin under 50 år. Sju lärare har vid sidan av sin lärarexamen också en annan examen från Sibelius-Akademien, vanligen kantorsexamen. Tre rektorer har skrivit och sju lärare undervisar i ett konservatorium (med elever från alla stadier), medan de övriga är anställda som lärare i ett musikinstitut. Skrivprojektet har främst intresserat lärare med fast anställning, medan tre lärare dramatiskt avslutar sin berättelse med att konstatera att de nyss blivit arbetslösa. Två tredjedelar av lärarna kommer från södra eller västra Finland, vilket är naturligt eftersom de flesta musikläroinrättningar finns inom den här regionen (39,3 procent i södra och 37,1 procent i västra Finland) (Heino & Ojala 1999, 11). Endast en berättelse kommer från norra Finland. Den kortaste berättelsen är en sida lång, medan en lärare har skickat in flera hundra sidor material, brev och personliga dokument som underlag för en biografi som jag kunde sammanställa. I medeltal har lärarna skrivit en cirka fem sidor lång berättelse, medan några av de kvinnliga lärarna har skrivit över 20 sidor. De flesta berättelser har skrivits med dator, men några har också skrivits förhand eller på skrivmaskin.

Självbiografier ger inte samma fokuserade svar som frågeformulär brukar ge, men kön och ålder har de flesta skribenter kommit ihåg att uppge, även om en hel del annan bakgrundsinformation saknas helt och hållet. Nästan en tredjedel har skrivit sin berättelse utan att uppge vare sig namn, boningsort eller arbetsplats. Att utelämna de här uppgifterna är naturligtvis ett sätt att försäkra sig om anonymitet, något som för en del skribenter verkar ha varit en förutsättning för att överhuvudtaget skriva. Enligt vedertagen sed inom den kvalitativa forskningen kommer jag att ändra skribenternas namn för att garantera dem anonymitet. Jag kommer också att undvika alla uppgifter, som på något vis kunde leda till identifiering av dem som skrivit. Margareta Willner-Rönholm (2001) har tagit upp en viktig aspekt på frågor om ett etiskt förhållningssätt till en kvalitativ forsknings material, som ofta brukar bestå av personligt hållna intervjuer. Hon har själv intervjuat bildkonstnärer för sin avhandling och hon skriver att de här konstnärerna egentligen var ganska vana att ge intervjuer till media om sitt liv och om sitt förhållande till sitt arbete. Konstnärerna tänkte förmodligen aldrig själva på att den kontext som forskningen skulle komma att placera in intervjuerna i är en annan än de är vana vid. Willner-Rönholm menar att ett etiskt förhållningssätt till ett intervjuat forskningsmaterial därför inte enbart handlar om frågor om de intervjuade har blivit korrekt citerade eller inte, eller om de intervjuade kan garanteras anonymitet eller inte. Forskaren bär i slutändan ensam ansvaret för att de tolkningar som görs är rimliga och respektfulla. Den här situationen kan de som blivit intervjuade inte längre påverka. (Willner-Rönholm 2001, 54–59.)

Inom den kvalitativa forskningen brukar forskningsmaterialet ofta samlas in genom intervjuer, men det har också förekommit brett upplagda skrivtävlingar med stor publicitet. Som exempel kan tas projektet *Elämysten jäljillä* (På spaning efter upplevelser) (1998) där en skrivtävling resulterade i cirka 700 bidrag. I det här projektet riktade sig forskarna till alla som var intresserade av att skriva om sina konstupplevelser. I förhållande till den här stora mängden deltagare kan 38 självbiografier tyckas vara en mager skörd, isynnerhet som jag skickade ut mitt brev till 2 000 lärare. Den målgrupp som jag riktade mig till med mitt brev var ändå från början avgränsad, högst 3 000 lärare istället för hela Finlands folk. Antti Karisto (2000) som i sitt forskningsprojekt också riktat sig till en specifik målgrupp jämför på samma sätt sin materialskörd (51 självbiografier) med den potentiella målgruppen – de cirka 10 000 finländska pensionärer som är bosatta i Spanien – och konstaterar att han tänker vara nöjd över resultatet. Han tillägger också att det här antalet självbiografier ännu är hanterbart för en forskare, medan ett större antal förmodligen skulle kräva fler forskare eller på annat sätt borde göras mera överskådligt. (Karisto 2000, 14–15.) Jag följde också postgången med spänning hela sommaren 1996 och försökte förbereda mig på alternativa strategier ifall ingen alls skulle skriva. Då jag slutligen räknade in 38 självbiografier var jag egentligen glatt överraskad. Med tiden började jag dessutom inse att 38 självbiografier är ett ganska stort forskningsmaterial för en enda forskare. Även om de här berättelsernas sammanlagda sidantal knappast överstiger det som intervjuer brukar resultera i är 38 lärares berättelser ändå detsamma som 38 lärares unika livserfarenheter som utmanar forskarens förståelse. Bredden på materialet ser jag trots allt som en styrka, samtidigt som den otvivelaktigt också är en utmaning för tolkningen.

Det finns flera fördelar med att samla in ett forskningsmaterial på det här viset, även om ett intervjuat forskningsmaterial eventuellt kunde ha gett mig större möjligheter att fördjupa vissa frågor och vid behov också göra uppföljande intervjuer. Fokuseringen på ett färre antal lärare skulle förmodligen samtidigt också ha fört in hela forskningen på ett helt annat spår. Eventu-

ellt skulle det livshistoriska perspektivet ha krympt. På det här viset intresserade skrivprojektet lärare i olika åldrar, från olika håll i landet, från olika instrumentgrupper och både manliga och kvinnliga lärare. Spridningen är egentligen ganska stor.

I en biografiforskning är det alltid lika svårt att veta varför en del skriver, medan andra låter bli. Det har bland annat spekulerats över att den bekymmerslöse och glade ”sommartugensnickraren” helt och hållet verkar lysa med sin frånvaro i den här sortens materialinsamlingar. Forskarna har frågat sig om man måste uppleva sitt liv speciellt problemfyllt för att ta till pennan och skriva om det. (Eskola 1998, 53–54; Hyvärinen 1994, 38–39.) De lärare som skrivit till det här projektet har i regel motiverat sitt beslut på ett eller annat sätt, men det är också fantasieggande att tänka sig att några berättelser kanske skrivits men aldrig sänts utan gömts i skrivbordslådan. Förmodligen är det ännu fler som kanske tänkte skriva, men sedan aldrig riktigt fick tid för det. Att skriva ner sin berättelse är både arbetsdrygt och tidsödande i jämförelse med att bli intervjuad, något som också några skribenter påpekar. Det skrivna ordet är dessutom närmare ett slags dokumentation över livet än en intervju som vandrar iväg med forskarens bandspelare. Därför har en del lärare tagit tillfället i akt och skrivit sin självbiografi för barn och barnbarn och inte enbart för det här forskningsprojektet. De här självbiografierna reder därför noggrant ut släktens olika förgreningar i linje med en memoartradition. Andra åter reflekterar i huvudsak över professionella frågor och den publik man då skriver för är den initierade kollegan.

Ur en generell synvinkel kan alla berättelser i det här forskningsmaterialet betecknas som ett slags professionella lärohistorier eller bildningsresor. Till den här yrkesgruppens särdrag hör nämligen att man har börjat spela vid unga år och inriktar sig ofta redan tidigt på sitt framtida yrke. Berättelserna struktureras därför i regel upp av frågor som handlar om hur man lärt sig spela, när man fått sin första eller sin riktiga lärare, vilka examina man gjort, vilka tävlingar man deltagit i och vilken utbildning man gått på. Steget att själv börja undervisa är i jämförelse med den här guidade och noga utstakade bildningsresan mera trevande ända tills man efter en tid hittar sig själv som guide på en ny bildningsresa som det nu är ens elevers tur att göra.

Det brev som sändes ut innehöll en del bakgrundsinformation om själva forskningsprojektet och om var det skulle utföras. Det är möjligt att ett forskningsprojekt som görs i Sibelius-Akademien först och främst har återkallat själva utbildningstiden i tankarna för de lärare som skrivit. Den inskrivna läsaren⁵⁴ (se till exempel Vilko 1997) är i varje fall i de flesta berättelser en kollega och vad det här egentligen kan innebära för innehållet har en lärare gett mig möjlighet att reflektera över genom att skicka in två helt och hållet olika berättelser. Den ena berättelsen är skriven för projektet *Elämysten jäljillä* (På spaning efter upplevelser) och den andra för det här forskningsprojektet. I det förra fallet är läsaren en konst- och musikintresserad person i allmänhet, i det senare fallet en kollega. De två berättelserna skiljer sig först och främst från varandra genom sina olika stämninglägen; den första berättelsen är skriven med

54 Anni Vilko har till exempel analyserat skrivna självbiografier med tanke på det rum som uppstår mellan skribenten och läsaren. Hon menar att en aktiv reflektion över vem som kommer att läsa texten lockar fram ett socialt förhållningssätt hos skribenten och man ser sig själv med läsarens ögon. Läsaren så att säga tittar över axeln på den som skriver. (Vilko 1997.) I det här forskningsmaterialet tillåter det kollegiala tonfallet bland annat att vissa yrkestermer kan användas samt att läsaren förutsätts vara förtrogen med musiklivets stora personligheter och en viss repertoar.

ett stänk av nostalgi och djupt rotad i en cyklisk tidsordning med betoning på livets cykler överhuvudtaget, medan den andra berättelsen fokuserar på kritik av en linjär tidsordnings prestationshets och smalspårighet. Med det cykliska kretsloppet i förgrunden skriver läraren egentligen mer om sina föräldrar än om sina egna erfarenheter och musiken eller kulturen förknippas med människor och traditioner som man numera bara kan försöka minnas. Den andra berättelsen är skriven direkt till det här projektet och skribenten inkluderar flera gånger läsaren i ”vi musiker”. Tonfallet är inte lika harmoniskt som i den förra berättelsen och hon kritiserar mer eller mindre öppet både utbildning och arbetsplatser. Då man läser de här två berättelserna efter varandra verkar de höra till två skilda världar, som två vitt skilda konstruktioner av en människas liv, men vid närmare eftertanke förstår man nog hur de hör ihop. Föräldrarnas annorlunda livserfarenheter idealiseras visserligen, men i skenet av att den andra berättelsen framställer den nutida undervisningen som alltför prestationsinriktad förstår man att hon med den första berättelsen ger ett exempel på ett långsammare tempo för livet överhuvudtaget. Det här är ett tema som hon i sin tur delar med flera andra lärare.

”En lyssnares guide” – om analysmetoden

En kvalitativ analys- eller tolkningsmetod skall uppfylla tre olika villkor. För det första skall den vara metodologiskt sammanhängande med forskningens teoretiska utgångspunkter, för det andra skall den ge verktyg för en närläsning av forskningsmaterialet som överensstämmer med forskningens syfte och för det tredje skall den ge möjligheter för andra att följa forskaren i spåren fram till liknande slutsatser. Det tredje villkoret är utan tvekan det svåraste att uppfylla, först och främst för att forskningsmaterialet i sig brukar vara digert och en genomskinligt framställd tolkning steg för steg skulle därför få rapporten att svälla ut över sina breddar. Skillnaden mellan en analys och en tolkning är – oberoende av att alla metoder ur en hermeneutisk synvinkel innehåller ett tolkande moment – att en analys koncentrerar materialet till mer hanterbara temata, medan en tolkning går på djupet och ofta resulterar i att endast några fall kan presenteras i forskningsrapporten.⁵⁵ Jag kommer här att göra både och, det vill säga dels delar jag in berättelserna enligt vissa kriterier, dels följer jag några betydelsefulla temata genom hela forskningsmaterialet för att se hur de varierar. Exempel på dylika temata är *kärleken till musiken; den första och den riktiga läraren; spelskickligheten som projekt; lärarens arbete och plats* samt *undervisningsdilemman*. Några berättelser refererar jag i sin helhet och då har jag tydligt separerat referatet och mina egna tolkningar av berättelserna från varandra.

Den metod som jag här kommer att tillämpa på mitt forskningsmaterial hör till den tolkande kategorin och den placerar framför allt ett sensitivt lyssnande till lärarnas röster i för-

55 Den ursprungliga betydelsen av orden kategori och analys är förknippade med fientlighet. *Katēgoria* lär betyda angrepp och anklagelse och *analysis* frigörande från samband, sönderdelning och död, skriver Margaretha Willner-Rönholm med hänvisning till Merete Mazzarella. (Willner-Rönholm 2001, 58.) Med tanke på rapporteringen är det ändå en ganska stor skillnad om man väljer att koncentrera materialet eller ”öppna” det (Hyvärinen 1998, 312). I motsats till den sönderstyckande analysen rör sig däremot en tolkning ofta med sammanfogande metaforer med utgångspunkt i att text är det latinska ordet för sammanfogande och ”väv” (Nielsen & al. 1998, 85). Ur ett hermeneutiskt perspektiv är gränserna mellan analys och tolkning flytande. Även om man delar in och kategoriserar eller typologiserar kräver indelningen val som samtidigt är bortval och en tolkning av vad som är viktigt och vad som är mindre viktigt.

grunden. Metoden kallas röstmetoden och det är Lyn Mikel Brown och Carol Gilligan som utarbetat den för sin egen forskning. (Brown & Gilligan 1992.) Brown och Gilligan presenterar inte sin röstmetod som en formaliserad metod med noggranna procedurer och kodnings-system. De har istället utarbetat den som inspirationskälla och utmaning till att lyssna på olika sätt på ett forskningsmaterial. Metodens nyckelbegrepp är *lyssnande* och *röst* och själv tillägger jag också *handling* i dubbel bemärkelse, dels som berättelsens handling och dels som berättarjagets handlingar⁵⁶. Genom att lyssna på röster poängterar Brown och Gilligan att röster alltid hör till konkreta människor, oberoende av att exempelvis teoretisk och objektiv kunskap ansetts vara både omgivningslös och kroppslös (1992, 21).

Brown och Gilligan har utvecklat sin röstmetod som ett musikaliskt alternativ till ett utvecklingspsykologiskt språk, som de anser har lånat sina metaforer från den visuella arkitekturen med ord som "stadium", "steg" och "struktur" i sina beskrivningar av människans utveckling. De menar att en berättelse lik musiken framför allt rör sig i tid och därför kan ett musikaliskt lyssnande språk bättre än ett arkitektoniskt inspirerat språk ge uttryck för processer och rörelser över tid. Det är ändå inte röstmetodens musikaliskt inspirerade metaforik, som är den främsta orsaken till att jag anser den här metoden vara lämplig för tolkningen av lärarnas självbiografier. Det är snarare metodens fokusering på relationer som också här är intressant. Det relationella perspektivet riktar nämligen uppmärksamheten mot klassrummet som mötesplats mellan lärare och elev, istället för att fråga efter vilka individuella färdigheter eller egenskaper läraren bör vara utrustad med för sitt arbete. (se även von Wright 2000.) De frågor som jag söker svar på ur berättelserna berör å ena sidan lärarnas undervisningsvardag och vilka rutiner som bär upp det konkreta mötet med eleven i klassrummet, samt å andra sidan hur lärarna gestaltar sitt förhållande till musiken och undervisningen i berättelsens sammanhang.

Röstmetoden lyfter också fram det kommunikativa i själva forskningsmaterialet, men också lyhörddhet och lyssnande som forskarinställning. Flerstämmigheten är dialogisk till sitt väsen och skribenterna för inte bara en dialog med andra röster från när och fjärran utan också med en läsare i sina berättelser. (Bachtin 1988.) Metodologiskt sammanfaller frågan om relationer också med avhandlingens teoretiska utgångspunkt. Giddens vill med sitt begrepp "urbäddning" bland annat fånga något av det som sker då en sakkunskap blir generell, det vill säga då den lyfts ut ur sina omedelbara sammanhang. Den här sakkunskapen återinbäddas å andra sidan då den används i konkreta situationer. Brown och Gilligan lyfter fram den här abstrakta sakkunskapen som en "kulturens röst" som tränger igenom de individuella berättelserna. Röstmetoden utgår från människan bakom texten, men också från att den här människan har skrivit för att förstå sig själv och sina handlingar i ett berättelsens sammanhang. Skribenten är således både berättelsens författare och dess huvudperson. Det här speciella forskningsmaterialet, skrivna självbiografier, skiljer sig från Browns och Gilligans intervjumaterial genom att lärarna har skrivit sin berättelse.⁵⁷ Även om man betecknar en skriven text av det här slaget som "långsamt tal" (Vilkko 1997, 122), skiljer det här forskningsmaterialet sig från intervjuer först och främst genom att jag som forskare inte kan gå tillbaka till något konkret

56 Hänninen använder "drama" i den här tvåsidiga betydelsen av handling, dels som "verkliga händelser" och dels som den innebörd som huvudpersonen ger åt dessa händelser (1999, 31).

57 Brown och Gilligan har därtill utarbetat sin metod för att analysera unga flickors intervjuer. Om intervju-situationens mångskiktighet, se även Kurkelas artikel: "Rajalla tutkiminen. Kokemuksen ymmärtämisen mahdollisuudesta" ("Att forska på gränsen. Om möjligheterna att förstå erfarenheten") (2003).

möte med skribenterna i tankarna. Jag kan endast föreställa mig lärarna som fysiska personer (några lärare känner jag visserligen personligen) och jag är också hänvisad till att lyssna fram skiftningar i tonfall lite på samma sätt som en musiker läser fram musiken ur ett partitur utan att spela den. Jag kan också enbart föreställa mig hur skribenterna ser ut, vilka gester de skulle använda för att ge eftertryck åt det som sägs och hur de söker sig fram till en gemensam förståelsehorisont med läsaren, som aldrig blir bekräftad av en intervjuares nickningar och hummanden. En skribent påpekar själv att en intervju förmodligen skulle ha passat henne bättre, för då hon skriver tycker hon att hon väljer sina ord och sovrar bland minnena på ett sätt som hon förmodligen inte skulle göra i en intervju. Min speciella utmaning är därför att återföra lärarnas berättelser till ett levande sammanhang, som samtal och kommunikation, där jag själv deltar i samtalet.

Istället för att göra en skarp åtskillnad mellan berättelsernas form och innehåll utgår jag från att formen är en del av innehållet. Elisabeth Larsson lyfter fram de etiska konsekvenserna av att läsa en text som enbart text.⁵⁸ Hon menar att en text hellre är ett ”svar och ett tilltal, en del av ett kulturellt samtal och ett sökande efter svar på livsfrågorna” (2000, 63). För Larsson handlar den här inställningen till texten om att läsa på innehållets nivå och att engagera sig i det som skrivs, istället för att tolka talet eller de språkliga konstruktionerna utan några som helt realistiska fästpunkter i det som hänt. Det här är inte en återgång till ett naivt förhållande till språkets genomskinlighet, utan snarare fråga om en balansgång mellan två tolkningsmöjligheter där den ena nivån inte skall äta ut den andra. Konkret betyder det här att jag införlivar berättargreppet som en del av berättelsens information. Samtidigt är det här också något som skribenterna själva poängterar, i synnerhet då berättelsen inte längre rör sig inom en bestämd genre. Berättelsens uppbyggnad är en väsentlig del av berättelsens budskap (lärdom) och genom att förhålla sig medvetet till det här meningsskapande momentet i berättelsen poängterar skribenterna samtidigt sin tolkande position. (se även Willner-Rönholm 2001.)

För den här avhandlingen betyder det relationella perspektivet också att lärarna skriver om klassrummet som en mötesplats mellan lärare och elev. Istället för att fråga efter vilka egenskaper och färdigheter en lärare bör vara utrustad med för sitt arbete, försöker jag lyssna till hur de själva gestaltar sitt möte med eleverna. Den traditionella beteckningen för undervisningen som en mästare–gesäll-undervisning bygger på imitation och identifikation och gör framför allt gällande att undervisningen är en relation. Imitation och identifikation är relationella begrepp som vardera berättar om en stark bindning mellan lärare och elev. Flera av det här forskningsmaterialets lärare bekräftar den här starka bindningen där lärarens personlighet är minst lika viktig som spelförmågan (och i sin förlängning förmågan att undervisa). Den här kraftiga bindningen mellan lärare och elev kommer ofta in i undervisningen som en oförutsedd faktor på gott och ont. Den goda läraren är ofta värd all beundran, medan några skribenter också minns negativa bindningar till lärare, som inte gett dem tillräckligt med utrymme för att växa. Lärarnas berättelser är därför på sätt och vis en dubbelexponering av undervisningssituationen i den meningen att den alltid belyses från minst två olika håll. De erfarenheter man själv har haft dras in i nutid, medan man också i skrivandes stund reflekterar över sin barndoms- och ungdomstid utifrån det man nu vet som lärare.

58 Seyla Benhabib poängterar också att begreppen för intentionalitet, handlingsförmåga och kreativitet försvinner om jaget upplöses i de varierande beteckningskedjor (texten, språket) som det ingår i (1994, 236–237).

Röstmetodens fyra läsningar

Röstmetoden förutsätter fyra olika läsningar av berättelserna (se även Estola 2003, 39; Grewin 2001, 129–130). Att läsa på olika sätt innebär att lyssna till berättelsens ”jag” med uppmärksamheten riktad olika varje gång. Brown och Gilligan ställer fyra frågor till sitt forskningsmaterial: 1) vem talar, 2) i vilken kropp, 3) vilken berättelse berättas om relationer och från vems perspektiv, samt 4) vilken är berättelsens sociala och kulturella ram. De här fyra frågorna anger perspektiv för en närläsning på fyra olika sätt, men där tar också deras metodiska råd för hur tolkningarna systematiskt skall kunna utvinnas ur forskningsmaterialet slut och där tar också forskarens verkliga arbetsfält vid.

Benhabib anser, i Arendts efterföljd, att frågan om vem en person är bäst kan besvaras med den berättelse som han eller hon är huvudpersonen i (1994, 31; 1997, 123–149). Vem-frågan berör det unika och det som skiljer oss från andra till skillnad från vad-frågan som handlar om det som vi har gemensamt med andra, exempelvis egenskaper. Brown och Gilligans första råd är i linje med det här, det vill säga att lyssna till vem som talar genom att lyssna till berättelsen som helhet, till den grundstämning eller grundmodus som finns i botten av varje berättelse.⁵⁹ Den här första läsningen lyfter fram frågor om hur en berättelsens intrig skall förstås. Paul Ricoeur anser exempelvis att livet och dess händelser återskapas narrativt, istället för att livet skulle ha en narrativ form i sig. Intrigen är ett uttryck för den här aktivt tolkande verksamheten, som lyfter fram sammanhang och betydelser, som inte utan vidare står klara för en då man befinner sig mitt uppe i händelsernas centrum. Ricoeur har en speciell term för intrigen som uttryck för berättarens aktiva grepp, nämligen ”emplotment” (iscensättning av händelserna i berättelsens form). (Ricoeur 1988, 209; Hyvärinen 1998, 321; se även Hänninen 1999, 25.) Till den här tolkningen hör också den slutsats som man brukar komma fram till med en berättelse, det vill säga den lärdom som berättelsen ofta utmynnar i. Berättelsens intrig knyter också samman händelser i tid och rum. Michail Bachtin använder begreppet kronotop för ”tidens och rummets oupplösliga enhet”, något som han anser vara centralt för gestaltningen av händelserna i en berättelse (Bachtin 1988, 14).

Med den här första läsningen av berättelserna kommer jag därför att samla berättelsens grundtonart och budskap till en så talande bild som möjligt, i en nyckelmetafor eller kronotop, som berättar något om vem just den här speciella berättelsen handlar om. Skribenterna är ofta hjälpsamma ifråga om sitt budskap. De återkommer cykliskt flera gånger till det som de har på hjärtat och förtydligar det i både inledningar och avslutningar. Anni Vilkkö (1997) som har intresserat sig för det tredje rum som uppstår mellan skribenten och läsaren framhåller med uttrycket ”skribenten skapar sin läsare” (1997, 78–79) att skribenten ofta tar på sig ett ganska stort ansvar för att faktiskt få läsaren att förstå honom eller henne på rätt sätt.

Det råder delade meningar om en berättelseintrig skall kunna läsas som ett argument eller inte. Vanessa May (2001) som i sin avhandling stöder sig på Ochberg, utgår från att skribenten eller protagonist argumenterar för sin sak eller en åsikt med hjälp av intrigen. Ochberg tolkar nämligen berättarens aktiva grepp om intrigen som ett argument, som inte bara syftar till att övertyga andra om sin sanningshalt, utan också vill överrösta alla alternativa berättelser

59 I det fallet visar röstmetoden också upp gemensamma drag med Amia Lieblich's m.fl. råd för en holistiskt-innehållslig närläsning av berättelser. (Lieblich & al. 1998.)

om ens liv. (Ochberg 1994, 139–143.) Tone Kvernbekk menar däremot att ett argument inte är en berättelse, eftersom en argumentation inte utan vidare fyller de grundläggande villkoren för en berättelse, nämligen att den skall ha en intrig, karaktärer och referera till verkliga händelser. I en argumentation stöder man sig inte på något som hänt, utan man betraktar istället något ur olika synvinklar och teoretiserar rent allmänt om hur något borde vara. Den här typens frågor gömmer på mera grundläggande ställningstaganden om vad en självbiografisk berättelse egentligen är: en retrospektiv återblick på något som verkligen hänt eller en skrivperspektivets introspektiva framställning av ett berättande ”själv”.

Det här forskningsmaterialets skribenter som är lärare till professionen har i regel vikt en sista tredjedel av sin berättelse åt allmänna reflektioner över sin undervisning. De här professionella reflektionerna är vanligen inte förankrade i inträffade händelser och kan därför inte enligt Rimmon-Kenan eller Abbot betraktas som berättelse (story) alls (Abbot 2002, 20; Rimmon-Kenan 1999, 9). De yngre lärare som har velat ”svara på frågor” reflekterar nästan helt och hållet enbart över sin undervisning utan några som helst självbiografiska återblickar. De frågor som de besvarar är vanligen ett urval av de frågor som jag kom att ställa i mitt brev och som främst var tänkta som inspirationskälla för skribenterna. Det allmänna intrycket av de här ”svaren på frågor” är att de trots allt handlar om ärenden som är angelägna för skribenten och som på det här viset hittar fram till ett kollegialt forum. Man skriver helt enkelt för att dela med sig av sin arbetserfarenhet. Ibland är de här reflektionerna försedda med en tydlig adresslapp till Sibelius-Akademien som ett slags utvärdering av hur väl utbildningen motsvarat yrkeslivets krav och om kunskaperna varit tillräckliga.

De här reflektionerna över undervisningen är speciellt framträdande i de yngre lärarnas berättelser och därför kommer jag att behandla dem separat i kapitlet om ”Lärarens arbete och plats”, inte minst för att de gestaltar något av den andra brytningens karaktäristiska drag. För tolkningen av lärarnas professionella reflektioner kommer jag att ta i bruk det resonemang om ”förnuftsram” eller ”rationalitet” (von Wright 2000, 39) som Moira von Wright introducerar i sin avhandling *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet* (2000). Moira von Wright har speciellt analyserat det relationella perspektivets betydelse för det pedagogiska mötet mellan lärare och elev. Hon menar att läraren väljer en förnuftsram eller rationalitet för sina handlingar bland flera möjliga alternativ. Oberoende av att forskningsmaterialets lärare skriver om hur ”det goda mötet” med eleven bäst kunde förverkligas är den här förnuftsramen sällan entydig. Den presenteras också ofta i form av olösliga dilemman, som man själv betraktar ur flera olika perspektiv.

Den andra läsningen ”i vilken kropp” drar uppmärksamheten till ett somatiskt perspektiv i en skriven berättelse, men också överhuvudtaget till position och specifika situationer. Det här är också samtidigt ett ställningstagande för att berättarjaget är en konkret, tänkande, kännande och handlande individ och inte exempelvis en textuell konstruktion. Den somatiska aspekten är betydelsefull för det här forskningsmaterialet, inte bara för att musiken skall kännas i kroppen då man spelar, utan också för att behärsksningen av ett instrument kräver många och långa ensamma övningstimmar, där samma rörelser ofta upprepas tills de behärskas. Kroppen ger sig därför i de här berättelserna framför allt till känna först då den inte längre håller för påfrestningarna, som förslitningar och överansträngningsskador. De kriser som utlöses av att inte längre kunna öva lika regelbundet som man är van vid, lyfter fram flera frågor om övningsrutinernas strukturerande betydelse. De dagliga övningarna rutar in tillvaron och skapar trygghetskänslor i sig. Att öva regelbundet gör dessutom den esoteriska musiken till en mera handfast och påtaglig handling.

Med den tredje läsningens fråga om vems perspektiv är relaterad till den föregående frågan om positioner. Här kommer jag i synnerhet att fokusera olika valsituationer där man befunnit sig i vägskalet och där betydelsefulla andra människors röster varit speciellt genomträngande. Den tredje läsningen leder också över till en uppmärksamhet på hur personliga pronomen som jag, du, vi, de och man används i berättelsen. Vi är en identitetsbekräftande kategori där jag ingår förbundet med andra. Ett vi skapar också en gräns till dem som inte hör till oss. Exempelvis ”vi musiker” är ur den här synvinkeln en avgränsning mot alla dem som inte kan räknas till den här kategorin. ”Mina elever” berättar något om lärarens förhållande till eleverna, ett vi-förhållande som skapas i klassrummet och som ibland särskiljs till ett jag och de.

Den fjärde frågan om social eller kulturell ram handlar för de här lärarna dels om musikens förpliktande traditioner med noggranna anvisningar om tolkning av musiken och notskriften, men med tiden också om rådande undervisningsrutiner, som uttalar ett bör i förhållande till en själv i klassrummet. Brown och Gilligan gör en åtskillnad mellan en relation som utgår från rättigheter och skyldigheter och en relation som bygger på omsorg. Läroplanen kan tänkas ställa en inför endast ett enda handlingsalternativ i undervisningen, medan det nära förhållandet mellan lärare och elev å andra sidan hör till ”det partikulära konst” (Benhabib 1994, 31). Det partikulära konst har traditionellt ansetts höra till kvinnornas speciella uppgifter i ett hushåll, men i det här forskningsmaterialet är det inte enbart de kvinnliga lärarna som frågar sig hur de skall reda sig i klassrummet gentemot de förpliktelser som verkar finnas i det abstrakta rum som ofta får heta ”inrättningen”, utan också de manliga lärarna skriver för att försvara den konkreta eleven mot generella krav.

Hur presenteras berättelserna?

I följande kapitel kommer jag att återge några nyckelberättelser som förkortade helheter där jag relativt troget ämnar följa skribenten i spåren utan att lägga in mina egna tolkningar. Av utrymmesskäl är jag tvungen att begränsa det antal som jag presenterar på det här viset. Övriga berättelser återger jag i en mera avgränsad och fokuserad form med en invävd tolkning, vars syfte ändå är att lyfta fram och inte att skymma det som skribenterna själva vill framhålla. Röstmetodens fyra läsningar sammanfattar jag till följande fyra temata: i) berättargrepp (grundmodus), ii) position och iii) relation i förhållande till musiken och undervisningen samt iv) klassrummets avgränsningar och band till andra rum utanför klassrummet. Dessa temata presenteras schematiskt i slutet av kapitlen om respektive generationers berättelser (kapitel 3 och 4).

All slags indelning av ett kvalitativt forskningsmaterial är ett vanskligt företag, inte minst för att forskningsmaterialet ofta är motstridigt och svårt att pressa in i några som helst entydiga kategorier. De indelningar som jag gör typologiserar inte lärarna, utan snarare berättelseperspektiven och det som berättelserna handlar om (se exempelvis Willner-Rönholm 2001, 126). Det finns inte heller några rena kategorier utan all indelning och gruppering kan också göras på ett annat sätt som är minst lika motiverat. Den indelning som jag valt motiverar jag med att den belyser avhandlingens frågeställningar. Jag anser inte heller att den berättelse som lärarna skrivit till det här forskningsprojektet är den enda möjliga eller att den en gång för alla är uttömmande berättad här. Berättelserna refererar jag på ett annat språk än de är skrivna på, vilket förmodligen får dem att ändra karaktär i någon mån. Jag har också översatt

alla direkta citat till svenska i texten, medan citaten kan hittas på finska som fotnoter i slutet⁶⁰. I de finskspråkiga fotnoterna har jag också hänvisat till berättelserna med ett kodsysteem som anger vilken berättelse som citeras ur. I bilaga 2 har jag gjort en översikt över alla lärares berättelser.

Innan jag övergår till själva presentationen av berättelserna lyfter jag i de två följande avsnitten fram *generation* och *identitet* som nyckelbegrepp för en indelning av forskningsmaterialet. Det avslutande avsnittet om *kärleken till musiken* är av avgörande betydelse för förståelsen av lärarnas berättelser överhuvudtaget. Musiken är något som är större än livet självt och den lyser därför också ofta som en ledstjärna i olika valsituationer. Kärleken till musiken är existentiellt viktig för lärarna och den erbjuder därför också ett meningsfullt sammanhang för den tidsinvestering i övningsstimmar som lärarna gör under uppväxtåren och studietiden. De regelbundna övningsrutinerna handlar därför inte enbart om att lära sig behärska en speciell färdighet, utan de är samtidigt också ett sätt att hålla kontakten med det som är verkligt viktigt i livet.

Från bildningsprojekt till jag-projekt

Lärarnas självbiografiska berättelser öppnar upp ett tidsperspektiv i två riktningar, inåt mot en personligt levd och upplevd tid och utåt mot en historisk och delad erfarenhetsvärld. Mina första genomläsningar av berättelserna var otvivelaktigt horisontala, utan det tidsrumsliga djup ett historiskt perspektiv kräver. Berättelsernas tid spänner över drygt sextio år (några går ännu längre bakåt i tiden om man beaktar de släktutredningar som en del lärare gör) och den krigstida barndom de äldre lärarna berättar om är otvivelaktigt en annan än de yngre lärarnas ofta ganska idylliska barndomsskildringar. Lärarna skriver också sina berättelser med olika lång arbetserfarenhet i bakgrunden. De äldre och de yngre var länge rätt diffusa kategorier för mig utan någon konkret förankring i empirin. Till en början var jag också otvivelaktigt förblindad av den så kallade normalbiografien på musikens område, som börjar med babyrytmik och når en höjdpunkt med Sibelius-Akademiens diplomexamen.⁶¹ Genom den här biografins färgade linser ser alla avvikelser ut som brister eller problem. Otvivelaktigt är det här ett tolkningsperspektiv som de flesta lärare själva tillämpar på sitt liv i biografierna. Några dömer och bedömer sig obarmhärtigt för att de inte nått upp till sina egna ideal. En första förutsättning för att förstå vad lärarna skriver om har därför varit att lägga bort de färgade glasögonen och börja lyssna till olikheter i berättelserna.

Lärarna är i skrivandes stund i olika åldrar och även om de alla har vuxit upp med den expanderande musikundervisningen har de mött den i dess olika utvecklingsskedan. De äldre lärarna har exempelvis varit yrkesverksamma ungefär lika många år som undervisningen expanderat under lagens beskydd. De yngre lärarna har däremot börjat redan som elever i trak-

60 I kodsysteemet refererar den första siffran 1 och 2 till den ålderskategori läraren hör till (1=de äldre och 2=de yngre), följande siffra är en löpande numrering för alla berättelser och K=kvinna, M=man.

61 Det här låter litet märkligt med tanke på att den kvalitativa forskningens utgångspunkter är att lyssna på de tillfrågade och inte att tolka dem utifrån färdiga kategorier. Det kan ändå tjäna som ett exempel på att det inte alltid är så självklart att man förmår skaka av sig all förförståelse i ett slag.

tens nygrundade musikinstitut. De har i regel haft bättre möjligheter än de äldre lärarna att lära sig spela redan som barn, men samtidigt har de också tidigt lärt sig vad som krävs av en för att bli en duktig yrkesmusiker. Man kan därför säga att deras professionella utbildning som lärare börjat redan tidigt. Musikläroinrättningarnas expansion stiger således fram som en bakomliggande stor berättelse, som alla enskilda berättelser på ett eller annat sätt relaterar till. Forskningsmaterialets äldre och yngre lärare är två olika generationer pedagoger som för närvarande arbetar sida vid sida i musikläroinrättningarna, men som ändå har olika erfarenheter av hur det är att vara lärare. De äldre lärarna tar med den första brytningen sina steg över tröskeln in i ett klassrum och en inrättning och kommer därför som de första att initiera och utforma de undervisningsrutiner, som de yngre möter redan som elever. De yngre lärarna pekar däremot med sina kriser och dilemman mot en andra brytningstid. För att gestalta hur lärarnas ålder hör ihop med de två brytningarna som jag behandlade i föregående kapitel har jag vänt mig till generationsbegreppet som grund för en övergripande indelning av forskningsmaterialets lärare.

Två generationer lärare

Generationsbegreppet har redan en etablerad plats inom sociologin och biografiforskningen (Mannheim 1952; Roos 1987; Tuominen 1991; Virtanen 2001).⁶² Biografiforskningens realister håller gärna upp ögonen för händelser som förenar olika berättelser med varandra. Krig är ett extremt exempel på en händelse med genomslagskraft i enskilda livshistorier. Realiteter som ett lands näringsstruktur och möjligheter till arbete och studier ger också sin speciella prägel åt de historiska och sociala förhållanden ett lands befolkning lever i. Generation är ett begrepp som introducerats av Karl Mannheim (1952) och att höra till en samhällets generation betyder att dela betydelsefulla erfarenheter med andra i samma ålder. De stora åldersklasserna är exempelvis en kategori som redan genom sin storlek fortfarande har ett visst tolkningsföreträde i samhället. Matti Virtanen (2001) har tolkat Mannheims generationsbegrepp stramt och poängterar att begreppet bör gå utöver en samtidighet för olika åldersklasser. Samma tid upplevs olika ("sama aika on eri aika") (2001, 35) beroende av att samtida människor befinner sig i olika livsskeden och Virtanen menar att generationsbegreppet också förutsätter att de gemensamma erfarenheterna omsätts i någon form av handling. De "nyckelerfarenheter" (2001, 20) vi gör vid ungefär 17 års ålder kan därför vara avgörande för hela livet. Med nyckelerfarenheter menar Virtanen just de erfarenheter som är både kollektiva och generativa och tar som exempel olika ideologiska rörelers mobilisering av just den här ålderskategorin. Den här handlingskraften har ofta riktat in sig på förändring, diskontinuitet, och Marja Tuominen (1991) har exempelvis tagit fasta på en yngre generations revolt mot de äldre i sin avhandling *Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia* (Alla är vi barn till soldater). Tuominen utgår

62 Jeja Pekka Roos introducerade redan på 1980-talet generationsbegreppet i den finländska biografiforskningen (1987; 1988). På musikens och konstens område har en generationsindelning använts som kategoriseringsgrund av bland andra Kimmo Salminen (1991), Sanna Karttunen (1990) och Katarina Eskola (1998). Kimmo Salminen grundar sin musiksociologiska forskning om musiksmakens åldersrelaterade växlingar på en generationsindelning och Katarina Eskola som med projektet *Elämysten jäljillä* samlat in 700 självbiografiska berättelser om finländarnas konstupplevelser gör likaså en generationsindelning av det digra forskningsmaterialet.

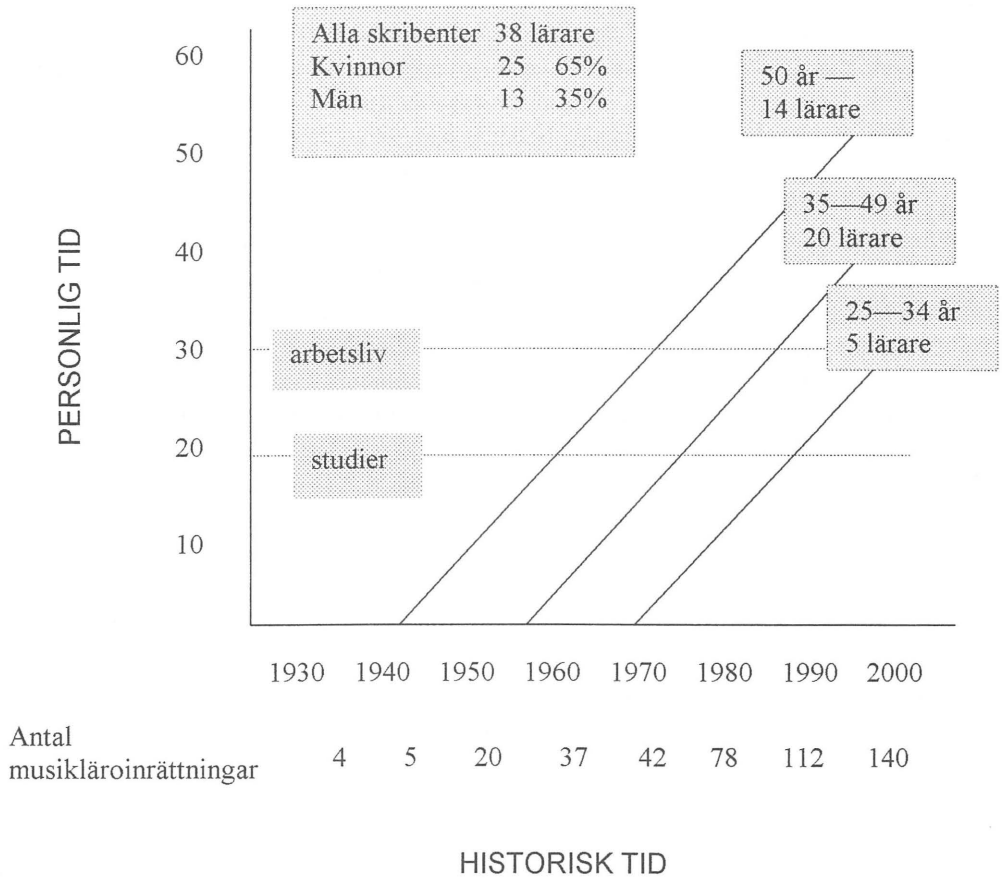
från att de kulturella värderingar som en generation har inte övertas okritiskt av kommande generationer.

Generation har som samlande begrepp också varit användbart i forskningar om skolningens och utbildningens betydelse för olika åldersgrupper, inte bara som indelningsgrund utan också för att kunskapsöverföring i sig kopplar ihop olika generationer med varandra.⁶³ Förhållandet lärare–elev liknar förhållandet föräldrar–barn för att de äldre ger sin kunskap vidare åt kommande släkten. Generation ligger då nära släktens generationskedjor i betydelse och skiljer sig enligt Virtanen från en samhällets generation. En släktens generation handlar om en relation (förälder–barn) men också om tid (20–40 år), medan en samhällets generation utgår från samtida personers delade erfarenheter (Virtanen 2001,18). En bärande tanke bakom de efterkrigstida skolreformerna har otvivelaktigt varit att den växande generationen skall få det bättre, det vill säga en bättre utbildning, bättre arbetsmöjligheter och överhuvudtaget få leva i ett bättre samhälle. I det avseendet har musikläroinrättningarna deltagit i ett efterkrigstida bildningsprojekt där musikens värde som kulturarv har poängterats. Musiken är det nationella och kulturella arv, som det är varje generations skyldighet att ge vidare åt kommande släkten. Musikläroinrättningarnas nya undervisning har därför utan tvekan syftat till att ge undervisningen en stabilitet och kontinuitet i en tid då man inte längre kan lita på att den här kunskapsöverföringen sker automatiskt (exempelvis inom familjen från far till son), men också till att ge nya generationer bättre möjligheter till att lära sig spela.

I figur 3 har jag gjort en schematisk framställning av skribenternas ålder i relation till musikläroinrättningarnas expansion. Den här expansiva utvecklingen skall tolkas mot bakgrund av att de äldre lärarna som är födda på 1930-talet stiger ut i arbetslivet ungefär samtidigt som antalet musikläroinrättningar börjar växa. De yngre lärarna som är födda på 1950- och 1960-talet har däremot ofta redan som unga börjat i ”det nygrundade musikinstitutet”.

63 Juha Kauppila (1996) utgår i sin studie *Koulutus elämänkulun rakentajana* (Utbildning som livsloppets konstruktion) från att möjligheterna till skolning och utbildning är en betydelsefull faktor som skiljer olika åldersgrupper från varandra. Kauppila har analyserat intervjuer med 44 personer i olika ålder och från olika samhällsklasser om vad utbildning och social rörlighet inneburit för dem. Utbildning och skolning var för den generation som är född före 1935 något man bara kunde drömma om och som man därför värdesatte högt. De yngsta som är födda efter år 1966 tar däremot sin utbildning som en självklarhet. (Kauppila 1996, 45–97.)

Figur 3. Skribenternas livsbana i relation till musikläroinrättningarnas expansion



Figur 3 visar hur antalet musikläroinrättningar har vuxit sedan 1930-talet, det vill säga det årtionde som de äldsta lärarna i det här forskningsmaterialet är födda på. Av figuren framgår också att 1968 års lag (147/68) är det verkliga startskottet för en kraftig ökning av antalet musikläroinrättningar. De lärare som är födda på 1930- och 1940-talen har således trätt in i arbetslivet på 1970-talet, det vill säga ungefär samtidigt som den första lagen stiftades och antalet musikläroinrättningar började växa. De yngre lärarna som är födda på 1950- och 1960-talet har i regel haft bättre möjligheter att lära sig spela ett instrument redan som barn och de allra yngsta lärarna är lika gamla som lagstiftningen. De äldre ha varit den yngre generationens lärare, medan det som i skrivandes stund förenar dem är att de arbetar som kolleger sida vid sida. Sedan den yngsta generationen stigit ut i arbetslivet vid ingången av 1980-talet har antalet musikinstitut näst intill fördubblats ännu en gång (från 78–140 musikläroinrättningar).

Den äldre generationen kallar jag för *pionjärer* för att det är ett epitet som de ofta använder om sig själva i sina berättelser. De skriver nämligen ofta om sig som den första på ett område: exempelvis den första musiklekskolläraren, den första suzukiläraren eller den förste blåsmusikpedagogen. De är födda mot slutet av 1930-talet och på 1940-talet och är den *första brytningens generation* för att de växer i takt med sin uppgift i klassrummet som lärare, bryter

upp ny mark, initierar nya pedagogiska lösningar, skriver undervisningsmaterial och grundar nya avdelningar för undervisningssystemet som helhet. Deras berättelser öppnar med Hoikkalas ord upp "en avlägsen närhistorias landskap" ("... kaukaisen lähimenneisyyden maisema") (Hoikkala 1999, 396). Det nya som man berättar om speglas samtidigt också mot ett "förr" som är något helt annat, självlärdhet, folkskolans notlära, orgelharmoniet och kantorns privatundervisning. Som lärare vill man ge kommande generationer en undervisning som man själv inte haft möjligheter till. Det här är ett projekt som kan betecknas som ett bildningsprojekt och pionjärerna berättar ofta i entusiastiska ordalydelser om sina nya arbetsuppgifter. Det här bildningsprojektet är en kollektiv utmaning, som också på olika sätt har fått var och en att känna sig behövlig. Allmänt uttryckt besvarar pionjärerna en fråga om "vad har jag åstadkommit" med sina berättelser. I deras berättelser växer ett professionellt grepp om musiken fram, men ett grepp som uttryckligen lever i själva brytpunkten mellan förr och nu. Klassrummet lokaliserar tillslidare till en mellanregion mellan framgångens konsertstrader och privatundervisningens vardagsrum.

Den yngre generationen betecknar jag som *en identitetssökande generation*, i synnerhet för att berättelsernas tyngdpunkt vilar på ett upplevande jag, som aktivt söker efter ett sätt att förhålla sig till det förflutna, nutid och framtid. Istället för att understryka samhörighet med släkt, föräldrar, lärare eller kolleger betonar man ofta ett visst avstånd och en känsla av främlingskap i förhållande till andra. Bildningsprojektet har ersatts av ett jag-projekt och de frågor som ställs i berättelserna är "vem är jag – vart är jag på väg – var hör jag hemma?". De yngre lärarna är *den andra brytningens* generation för att de möter en organiserad och specialiserad undervisning som rådande undervisningsrutiner och inte som pionjärernas utforskade uppgift. De yngre söker därför först och främst efter *en egen plats* i förhållande till den här ordningen. Den rådande ordningen handlar framför allt om ett ibland plågsamt medvetande om musikens och inläringens generella tidtabell och ett borde som man för det mesta befinner sig i otakt med. Vid sidan av den "riktiga lärarens" röst blir också en kulturens röst allt mer genomträngande i de yngre lärarnas berättelser. Det här kan exempelvis illustreras med en lärares inledande ord: "Jag började utöva musik tidigt, så som alla bör göra som tänker ha det som yrke." Den emotionella innebörden i det som "alla bör göra" skiljer sig från pionjärgenerationens förlitan på att yrket är något som går i släkten: "Lärare som alla i min mors släkt". Självklarheten är gemensam för de båda citaten, medan ett bör och en släkttillhörighet handlar om olika förhållningssätt till en valsituation. Ett "bör" handlar om förpliktelse, medan släkttillhörigheten poängterar en känsla av samhörighet. *Att vara lärare* eller *att utöva musik som yrke* är också två olika sätt att karaktärisera det yrke som man utövar. Skiftet från att vara till att utöva återspeglar något av det pragmatiska skifte som jag hänvisade till i förra kapitlet och som också återspeglas i lärarnas berättelser. Det här skiftet är också ett individualiserande skifte och i fortsättningen återkommer jag upprepade gånger till det här skiftet och dess innebörd för lärarnas självförståelse.

Den här tyngdpunktsförskjutningen mellan de äldre och de yngre lärarnas berättelser återspeglas inte enbart i innehållet utan också i berättargreppet. Det här har att göra med hur var och en uppfattat skrivprojektet. De äldre skribenterna har ofta uppfattat skrivprojektet som historiskt dokumenterande och de har därför velat ge en så *verklighetstrogen bild* som möjligt av det som hänt. Pionjärgenerationens berättelser kan således hellre anses ansluta sig till memoaren än till självbiografen som genre, om man följer den åtskillnad som exempelvis Kondrup gör (1992, 50). De yngre placerar däremot ett upplevande "jag" i förgrunden som

analyserar och redovisar sina känslor för att ge *en egen bild av verkligheten*. Flera av de yngsta skribenterna tar helt och hållet avstånd från mitt förslag om att skriva en självbiografi och väljer istället att ”svara på frågor”. Det här kan tolkas så att de inte riktigt känt sig hemma i en självbiografisk genre, men inte heller i den romantiska konstnärsmyt som verkar dölja sig bakom förslaget att skriva om livet med musiken som röd tråd. En lärare uttrycker sig rättframt om det här i sitt följebrev och påpekar att rubriken känns avig och hela perspektivet skevt. Hon menar att hennes liv har bestått av så mycket annat än musik och att söka efter en röd tråd för musiken skulle kännas som att pressa in livet i ett obekvämt format. Skiftet mellan de äldre och de yngre lärarna kan därför också tolkas som en uppgörelse med kulturella modellberättelser. De yngre lärarna som överhuvudtaget vill ge en egen bild av verkligheten skriver sina berättelser som ett slags motberättelser till givna kulturella och strukturella mönster.

Hänninen ger ett historiskt perspektiv på det här förändrade förhållningssättet till kulturella modellberättelser överlag (1999, 38–41). De kulturella modellberättelserna har med tiden förlorat sitt orubbliga förklaringsvärde i förhållande till individen på samma sätt som traditionella levnadsmönster rent generellt har förlorat sitt grepp om individen. De kulturella berättelsernas normativa innehåll tas inte längre för givet utan tolkas och omtolkas individuellt även om de fortfarande nog kan utgöra en resurs för den egna berättelsen. Oberoende av att vi alla är medvetna om vilka sociala koder vi skall uppfylla för att bli förstådda på rätt sätt, är det ändå aldrig koderna som helt och hållet bestämmer innehållet. (se även Benhabib 1994, 236–237.) Det här kunde också Oili-Helena Ylijoki (1998) lägga märke till i sin forskning om hur nya studeranden socialiseras in i den akademiska världens olika kulturella miljöer. De studerande som är noviser på sitt område lär sig tidigt vad som är betydelsefullt på just deras vetenskapsfält, men bidrar också aktivt till att förändra givna traditioner och trossatser.

Huhtanen (2004) påtalar i sin avhandling bristen på kulturella modellberättelser för hur det är att vara lärare, medan modellerna för hur det är att vara framgångsrik solist är dominerande framför allt i utbildningen. Hon utgår i sin forskning också i övrigt från att utbildningen har en avgörande betydelse för hur lärarrollen kodifieras senare i livet. De 13 kvinnliga pianolärare som hon intervjuat kämpade fortfarande i arbetslivet med sina drömmar om en pianistkarriär, medan läraryrkets vardag föreföll grå och ointressant. Avhandlingen kan i sig också ses som ett exempel på hur kulturella modellberättelser ifrågasätts och får nya tolkningar av forskningen. Ett syfte med Huhtanens avhandling är uttryckligen att skapa alternativa berättelser för de lärare som lider brist på kulturella modeller för hur det är att utbildas till lärare och inte till solist.

Identitet – särskildhet och tillhörighet

En generation samlar olika individer i samma ålder till en gemenskap eller ett kollektiv. I Virtanens tolkning bör dessutom den här gruppen bli medveten om sig som grupp för att kunna handla. Utifrån det här medvetandet kan en generation både känna en inre samhörighet och också avgränsa sig utåt. Det gemensamma för de yngre lärarna är däremot som en motsägelse till det här. Det som förenar de yngre lärarna med varandra är nämligen inte en känsla av samhörighet, utan uttryckligen en känsla av främlingskap inför andra. De yngre lärarnas självbiografier präglas av ett sökande efter en identitet, istället för av den visshet och förutsägbarhet som läroplaner och examensfordringar har utgått från. Det här skiftet från de äldre till de

yngre lärarna är därför ett individualiserande skifte som verkar framprovoceras först och främst av det specialiseringsprojekt, som finns inskrivet i uppgiften att lära sig spela så bra som möjligt och så tidigt som möjligt. Det här individualiserande skiftet är för att tala med Beck och Beck-Gernsheim ett skifte där institutionernas grepp om individens biografi från vaggan till graven å ena sidan blir allt fastare, medan den enda som å andra sidan är ansvarig för den helhet som kallas ens egen biografi är individen själv. (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 1–21.)

Ur den här synvinkeln är det inte heller speciellt förvånansvärt att biografiforskning och narrativ forskning vunnit mark på senare tid. En av den narrativa forskningens utgångspunkter är nämligen att den här individualiseringsprocessen har långtgående följder inte bara för hur individen gestaltar sitt liv i modern tid, utan också för de begrepp som forskningen närmar sig den här individualiseringen med.⁶⁴ Beck har till exempel talat om sociologins zombiekategorier (2002, 202–213) och med zombiekategorier menar han att vissa av sociologins betydelsefulla begrepp har korroderats inifrån av förändringar i samhället och har därför inte längre samma förklaringskraft som de kanske haft någon gång i tiden. Exempel på den här typens begrepp är roll och klass. Margaret R Somers poängterar också i en artikel att den narrativa forskningens egentliga utgångspunkt är att just de här kategorierna har förlorat sitt förklaringsvärde i en forskning, som söker efter hur människorna själva gestaltar livet (Somers 1994). En modern vetenskaps statiska och samlande begrepp har därför ofta ersatts av den narrativa forskningens nyckelbegrepp identitet; och identitetsbegreppet skall egentligen utforskas och prövas i varje enskild forskning, istället för att definieras och avgränsas utifrån någon bestämd teori (Rustin 2000, 33 – 52; Somers 1994).⁶⁵

Identitetsbegreppets etymologi kan spåras till det latinska ordet *idem* som betyder densamme. (Alsmark 1997, 6.) Man känner igen sig som någon eller som något. Den här definitionen berättar ändå inte om hurvida man identifierar sig med en gemenskap, en position, sina handlingar eller om man känner igen sig över tid som i stort sett densamme idag som igår och imorgon. Med ett identitetsbegrepp tar därför forskaren ställning till komplicerade relationer mellan individen och hennes omgivning och utgår inte utan vidare från att individen har en känsla av någon form av inre liv, även om flera forskare gör det (se exempelvis Hänninen 1999; von Wright 2000). Alsmarks boktitel *Skjorta eller själ* (1997) antyder något om ramar för den här diskussionen och samtidigt också något om det problematiska med att förstå människan för sig själv och människan tillsammans med andra.⁶⁶ Identiteten som en skjorta som man byter vid behov pekar mot en identitet som växlar beroende av sammanhanget. Man identifierar sig med en viss grupp, etnisk eller yrkesgrupp, men byter också identitet vartefter man rör sig mellan de här olika gemenskaperna. Ibland har frågan om hur

64 Gullestad anser att självbiografin i modern tid handlar om individens reflektioner över sitt liv och då är de här reflektionerna något som forskningen bör ta på allvar (1996,7).

65 Vanessa May (2001) har det här skiftet som utgångspunkt då hon forskar i ensamstående mödrars identitet. Istället för att utgå från att "ensamstående mor" är ett begrepp som betyder något visst, framhåller hon att den som är ensamstående mor själv gör sig en uppfattning av vad och vem hon är i sin berättelse. May kallar därför dessa mödrars berättelser för ontologiska berättelser för att markera berättelsernas status som vars och ens sanning om sig själv och sitt liv.

66 Hannah Arendt skriver att romantiken upptäckte det intima som motsats till det opersonliga i det sociala livet: "I detta hjärtas uppror mot den egna sociala existensen föddes den moderna individen med dess ständigt skiftande sinnesstämningar, med en radikal subjektivitet i känslolivet, ständigt fångad i inre konfliktsituationer, vilka alla härrör från den dubbla oförmågan att känna sig hemma i samhället och att leva utanför samhället" (Arendt 1998, 63).

individen relaterar till sin sociala omgivning lösts genom att göra en åtskillnad mellan en social och en personlig identitet (Harré 1983; Ruud 1997, 51–55; 1996, 168 – 172; Heikkinen 2001, 28–36; Hirvonen 2003; Ylijoki 1998). Den här åtskillnaden tar fasta på att människan har ett jag som hon avgränsar och upplever i avskildhet, men att hon också gärna hör till en grupp som hon vill känna samhörighet med.

Frågan är om individen trots byte av sammanhang, kontext ändå fortfarande kan säga om sig själv att hon är densamma. Seyla Benhabib tar upp den här frågan i två artiklar (1997, 123–149; 1994, 223–256) där hon ställer sig kritisk till att den feministiska forskningen slagit följe med postmoderna teorier om växlande identiteter och jaget som en diskursernas eller språkets skärningspunkt. De här teorierna har enligt Benhabib inte på ett godtagbart sätt förmått begreppsliggöra människan som en tänkande, kännande och handlande individ. Jaget som en position i språket bortser från individen som initiativtagande och moraliskt ansvarig för sina handlingar. Benhabib hänvisar till Hannah Arendt då hon lyfter fram individens berättelse som ett svar på frågan om vem hon är som en unik och olik andra. Individen är inte enbart det som händer henne i berättelsen, utan hon är samtidigt också berättelsens författare och huvudperson.⁶⁷ Benhabib skriver på följande sätt om sambandet mellan livshistorien och jagidentiteten: "[J]ag hävdar att man måste tänka på jagidentiteten som en individs reflexiva, andra ordningens förmåga att aktivt generera framtida mening ur sitt förflutna och sin nutida livshistoria, samt en persons dynamiska förmåga att ge sig in i samspel med andra jag" (Benhabib 1994, 21; se även von Wright 2000, 154–157).⁶⁸ Med den här definitionen poängterar hon att identiteten är knuten till en individuell känsla av att livet hänger ihop i det långa loppet. Man kan också stanna upp för en stund och reflektera över dess omedelbara flöde och berätta sin berättelse tyst för sig själv eller för andra. Hon poängterar också att oberoende av att det finns en hel del sociala koder för hur berättelsen om ens liv skall berättas för att förstås av andra är den ändå aldrig färdigberättad på förhand utan alltid enastående.

De flesta forskare kopplar samman självreflektion, berättelse och ett sökande efter sin identitet med att livet förlorat sin självklara karaktär i modern tid. Utan traditionella handlingsramar är individen hänvisad till att på egen hand förstå grunderna för sina val och handlingar. Individualiseringen handlar därför inte så mycket om att den fria viljan firar sina triumfer, utan snarare om att vi nuförtiden är mer eller mindre tvungna att individuellt välja hur vi skall leva. Giddens menar ändå inte att traditionerna skulle ha förlorat sin betydelse för den moderna människan. Däremot växer man inte längre omedvetet in i traditionella handlingsmönster utan traditionerna skall göras och utforskas individuellt i takt med att familjen, släkten, klassen och könet förlorar sitt förutsägbara grepp om den individuella livsbanan. (Giddens 1991; 1994.) Det här utforskandet är reflexivt i den meningen att var och en av oss upprätthåller en biografisk berättelse om oss själva, en berättelse som revideras flera gånger under ens liv. Den här identitetskonstruktionen är däremot inte heller enligt Giddens ett postmodernt

67 Se även den diskussion om identitetsbegreppet som Heikkinen lyfter fram i sin avhandling om berättelsens möjligheter i lärarens personlighetsutveckling (Heikkinen 2001, 28–36).

68 För ytterligare en inblick i den här omfattande diskussionen om jag-identitet kan bland annat hänvisas till Seyla Benhabibs texter i boken *Autonomitet och handling* (1992). Seyla Benhabib rotar sitt resonemang såväl i Hannah Arendts filosofi som i Jürgen Habermas' kommunikativa handlingsteori. Hon menar att den feministiska postmoderna tolkningen av jaget som en "diskursiv skärningspunkt" är en "grovt tilltyd version av individuations- och socialisationsprocesser" (1992, 242).

projekt där identiteter obekymrat byts i takt med att sammanhangen byts. Det är snarare människans behov av att känna igen sig som densamma över tid, som är den egentliga drivkraften till att berättelsen om ens liv ersätter något av de meningsskapande sammanhang traditionerna tidigare erbjudit. På samma sätt som Benhabib knyter därför också Giddens själv-identiteten till en känsla av att känna igen sig som densamma över tid: "the creation of constancy over time, that very bringing of the past into conjunction with an anticipated future" (Giddens 1994, 80; se även 1991, 68).

I bakgrunden för alla teorier om utbildning och utveckling förekommer något slags teoretiserande om hur individen socialiseras in i sin gemenskap. Grovt förenklat har en socialisation kommit att handla om hur man som barn och ung skaffar sig behövliga färdigheter för att som vuxen kunna stiga ut i samhället som en fullvärdig samhällsmedborgare. Utbildningen är då den plats där man lär sig vad som krävs av en i yrkeslivet. Giddens poängterar att den här socialiseringsprocessen ändå inte skall jämföras med kulturell programmering (Giddens 1992, 60). Det här forskningsmaterialets skribenter berättar ur ett socialiseringsperspektiv om hur viktigt det är att börja spela så tidigt som möjligt och om hur den professionella utbildning till att ha musiken som yrke är rotad i den här tanken. Att lära sig spela ett instrument med sikte på ett yrke är ett långt specialiseringsprojekt som med tiden struktureras allt fastare av läroinrättningar och läroplaner. De yngre lärarna upplever därför också en individualiseringsprocess på ett konkret och påtagligt sätt. De utbildas med fast hand till ett yrke på musikens område och "socialiseras" tidigt in i ett kommande yrke. Den första brytningens avsikt har varit att förutse och planera vad ett yrke på musikens område kräver och därefter ge eleverna möjligheter att börja gå den här vägen så tidigt som möjligt. Det oavsiktliga i det här projektet är att specialiseringen samtidigt kom att rikta blickarna mot det ensamma självet, som beträdder den här vägen som ett individuellt projekt. Istället för att växa in i musikens traditioner blir därför de yngre allt mer medvetna om sin egen prestation som skild från andras prestationer och framför allt i jämförelse med andras prestationer. Specialiseringsprojektet är ett startskott för en framtidsorientering där eleven tidigt lär sig att ständigt rikta blicken eller örat mot sina egna prestationer och fråga efter hur spelförmågan bäst skall kunna utvecklas utifrån de egna förutsättningarna och den egna livssituationen.⁶⁹ Specialiseringen handlar därför ur ett självbiografiskt perspektiv inte om att integrera sig i en gemenskap, utan hellre om att utmärka sig och avgränsa sig. Frånsidan av det här är de känslor av främlingskap och isolering som flera bland de yngre lärarna skriver om.

De yngre lärarna knyter också ofta sitt sökande efter en identitet till den ålder de befinner sig i då de skriver. De har sina studier och en tids erfarenhet av arbetslivet redan bakom sig. De frågar sig därför hur framtiden kommer att se ut för dem i fortsättningen, om det ännu finns möjlighet till utveckling för dem eller om livet kommer att bestå av en enahanda lång räkka av likadana år fram till pensionen. De riktigt unga lärarna frågar å sin sida med eftertryck efter sin plats ute i yrkeslivet, en plats som inte utan vidare finns där och väntar på dem, utan som de anser sig vara tvungna att röja åt sig. De yngre lärarnas förhöjda medvetande om vad som krävs av dem i olika situationer dryftas vanligen i samband med de "erfarenhetströsklar" (Giddens 1991, 177) som exempelvis examina, matinéer, konserter och tävlingar utgör.

69 Giddens hänvisar till det här som en livsloppets interna referentialitet, det vill säga den individuella livsbanan skapas och utvecklas som ett reflexivt projekt. (Giddens 1991, 145–149.)

Giddens menar att dessa öppna erfarenhetströsklar nu för tiden intagit de gemensamma ritualiserade övergångarnas plats i en människas liv. De här trösklarna är också individualiserande i den meningen att man inte går över dem kollektivt, utan individuellt och att blicken riktas mot det individuella jaget och dess prestationer. Individualiseringsprocessen återfinns därför i den yngre generationens berättelser som ett ständigt sökande efter meningen med det man gör, meningen med de dagliga övningsrutinerna och de återkommande examensprestationerna och inte minst med att undervisa. Det meningslösa löper samtidigt som en underliggande tråd bakom det här resonemanget. Pionjärgenerationen tycks däremot långsamt ha vuxit in i en uppgift, som förenar dem med andra i samma situation, som arbetar för ett professionellt musikliv i landet. De yngre skriver istället om känslor av rotlöshet och främlingskap och några lärare berättar också om kriser och vändpunkter där främlingskapet bytts ut till en känsla för det egna, en egen tid och utrymme för egna idéer. Musikens avgränsning till något eget motsvaras i undervisningsarbetet också av att man står främmande inför inrättningens uppfordrande krav på gemenskap och helst stänger dörren till klassrummet om sig. Den harmoni som pionjärgenerationen utgår ifrån mellan klassrum och musikliv är på intet sätt självklar i de yngres berättelser, utan skall dagligen återerövas i klassrummet.

Kärleken till musiken – musiken som passion och profession

Musiken är i lärarnas berättelser överlag en total upplevelse. Musiken är inte enbart något som hör till yrket, utan musiken har en existentiell dimension med en innebörd som är lika skiftande som livet självt. I det utsända brevet frågade jag uttryckligen efter lärarnas relation till musiken och de flesta har därför skrivit något om ”musiken är för mig ...”. Det här är för det mesta en definition som är skriven som ett slags kärleksbetygelse med ord och uttryck valda för att betona musikens nödvändighet för ens liv. I analysen och tolkningen av lärarnas berättelser tar jag skribenterna på orden och utgår från att de med ordens hjälp har velat förmedla något av musiken som upplevelse.⁷⁰ De förmedlar inte musiken i sig i sina berättelser, men det som berättelsen och musiken har gemensamt är att de båda gestaltar en erfarenhetstid. Det här är ett samband som både narrativa forskare och musikforskare har lagt märke till⁷¹ (Ruud 1997; Tarasti 1994). Even Ruud har utgått från det här sambandet mellan musik och berättelse i sin forskning och lagt till ytterligare en tidsgestalt, nämligen identiteten. Even Ruuds fenomenologiska utgångspunkt baserar sig på Alfred Schutz syn på musikens temporalitet och på musiken som kollektivt minne (se även Schutz 1964, 159–178). Musiken som kollektivt minne befinner sig lik traditionerna på den gräns som förenar individen med en kollektiv erfarenhetsvärld. Musiken stämmer in (”in-tuning”) det individuella minnet i en

70 Att ta lärarna på orden betyder främst att jag inte varken dekonstruerar eller reducerar de stora upplevelserna av musiken genom att förklara dem vare sig som kulturellt eller psykologiskt betingade. Min avsikt är att låta lärarna tala för sig själva i den här saken.

71 Stephen Crites (1997) skriver i en artikel att medan erfarenheten har en narrativ kvalitet kan man säga att handlingarna har en musikalisk kvalitet. Den gemensamma nämnaren för narrativitet, erfarenheten, handlingarna och musiken är enligt Crites att de alla gestaltar tid. (1997, 26–50.)

gemenskapens minne (Ruud 1997, 78). Ruud som själv är musikerapeut och psykologiskt orienterad menar också att musiken avgränsar ett individens inre rum där jaget möter sig självt i avskildhet. Ruud har analyserat 68 högskolestuderandes erfarenheter av sina musikupplevelser i sin bok *Musikk og identitet* (1997). Det är huvudsakligen fråga om barndomens lyssnarupplevelser och de är därför överlag positivt färgade. Han nämner också om att musiken har en frånsida som har att göra med de krav och förväntningar som musikstuderande råkar ut för i sina studier. Det verkar vara lätt att skapa oss en bild av musiken som en värld där harmoni och självförverkligande blomstrar, medan verkligheten ändå kan se annorlunda ut.⁷² (Ruud 1997, 20–21.) Den verklighet som lärarnas självbiografier öppnar upp med sina berättelser utmanar förståelsen för den här motsägelsefulla bilden av musiken, dels som betvingande passion och dels som betungande plikt och tvång.

Det är inte ovanligt att använda sig av ett poetiskt och metaforiskt språk då man vill fånga något av det man känner för musiken. Ett poetiskt och metaforiskt språk har blivit accepterat vid sidan av en kategorisk uppmaning till tystnad inför musiken.⁷³ I själva verket har musiken ansetts vara som en enda stor symbol för något som inte går att klä i ord och Susan Langer (1957) har exempelvis betecknat musiken som de stumma känslornas ordlösa språk. Ricoeur menar att metaforen (och i sin förlängning en berättelses intrig) är ett sätt för oss att artikulera något som ännu inte har formulerats, det vill säga något som vi närmar oss med en aning istället för med full säkerhet (Ricoeur 1976). En metafor är därför med Vilkkos ord en ”kiehtovan väljä paikka” (en fascinerande rymlig plats) (1997, 145), en plats där skribenten och läsaren har rum att mötas på. I lärarnas berättelser är det inte enbart kärleken till musiken som uttrycks med ett poetiskt och metaforiskt språk, utan också undervisningen och relationen till eleven fångas av ett talande bildspråk. Kirsten Hastrup (1999, 2001) ser metaforerna som en utmaning för det vetenskapliga tänkandet. Metaforer pekar mot något utöver sig själva samtidigt som de förhåller sig respektlösa mot verkligheten. Metaforerna är ”språkets drömarbete” (Hastrup 1999, 173). De pekar inte ut något bestämt, utan visar något ”som något”.

Bildspråket i de här berättelserna är påfallande ofta lånat från naturens pastorala idyller eller odlingens (kultiveringens) frodiga vokabulär. Metaforen om plantan och trädgårdsmästaren är exempelvis flitigt använd i de här berättelserna som en huvudsaklig undervisningsmetafor. I bakgrunden finns kulturbegreppets ursprung i en åkerbrukets kultivering av ett naturtillstånd.⁷⁴ Hastrup söker roten till ordet kultur i det latinska ordet *cultura*, som vid sidan av att bruka jorden också betyder att dyrka, akta något (kult).⁷⁵ Följande citat illustrerar något

72 Den här mänskliga sidan av musiken har däremot Kari Kurkela skrivit om i sin bok *Mielen maisemat ja musiikki* (Det mentala landskapet och musiken) (1993). Han framhåller att det nära förhållandet mellan lärare och elev inte alls är okomplicerat och att där kan frodas en hel del negativa emotioner som läraren helst borde vara medveten om och försöka bemästra.

73 Enligt Scott Burnham har det här ändå aldrig hindrat någon från att försöka fånga musiken i ord, allra minst forskare (1997, 194–195). Han menar att musiken och språket i det fallet visar på en förlorad gemenskap där musiken pekar uppåt mot ett ideal och språket neråt mot en verklighet. Enligt Bernstein är musiken det metaforiska språk som förmår uttrycka allt det som gick förlorat för det vetenskapliga språket ”... a hidden interior or region of sensibility that eludes the clear contours of the conceptual description” (Bernstein 1998, 4), det vill säga ett språk som ger stora löften om en återlösning i själva upplevelsen.

74 Kants åsikt om att konsten skall betraktas som om den vore given av naturen kan naturligtvis också ha haft vissa konsekvenser för språkbruket.

75 Kupiainen och Sevänen söker dess rot i ordet *colore* vars nära släktskap med kolonialism visar på vilka skiftningar ordet tagit sig genom tiderna (1994, 7).

av det rika bildspråket för hur man definierar kärleken till musiken i berättelserna. Det här citatet ger också en inblick i de skiftningar i innebörd som musiken tar sig i berättelserna.

Musiken är för mig som en fjäril, skarens glitter, smultronets söta smak, stjärnhimlens oändliga djup... något som befriar mig från mitt livs tunga börda. Recession, krig, brott, bedrägerier glöms bort. Jag får en stunds ro i min själ.

Hur får jag kontakt med musiken? Jag hör något i radio, tar i ett instrument, nynnar ett tema, öppnar ett partitur, lyssnar på musik inom mig osv. Om jag till exempel skottar snö är mina tankar på annat håll; i lärkans sång, forellens sprattel.

Min lärare xx har ofta upprepat tanken: "Livet finns någon annanstans än i det här oavbrutna flängandet med övande, övningar och konserter. Vars och ens uppgift är att hitta sitt eget liv!" Just det. Musiken och livet måste hållas isär! Det här glöms alltför lätt bort. Musiken är ett ideal, som lyfter mitt sinne ur det dyiga kärret och den drunknar inte, även om jag skulle drunkna.

Bachs 'Johannes-Passion' är kärnan i mitt musikskap. Om jag på något vis skall uttrycka hur mitt inre och musiken möts så sker det bland annat i det här verket. Den värdighet och anknytning till det mänskliga varandets tradition som finns i Bachs musik hjälper mig att se livet omkring mig och till och med berätta om mig själv.¹³

Den (manliga) lärare som skrivit ovanstående passus om musikens betydelse har också i övrigt skrivit den längsta självbiografien i det här forskningsmaterialet. Eller för att vara exakt har han sänt mig material såsom brev, tidningsurklipp, essäer för en utförlig biografi. Hans berättelse saknar inte dramatik: en far som misstänks för ett allvarligt brott och en mor vars mentala hälsa sviktar. Vid sidan av musiken är naturen fästpunkter i en tillvaro som annars verkar sakna stabilitet. Den fragmentariska berättelsen är ändå sammantaget som en bildningsresa med musiken och spelandet som ledstjärnor på en väg kantad av svårigheter och motstånd. I ovanstående citat fångas musiken med ett metaforiskt språk "som något", som något som man kan förlora sig i (smultronens söta smak) eller som något onåbart eller ogripbart (fladdrande fjäril, stjärnhimlens djup). De metaforiska uttrycken är lånade från naturen, det är en pastoral idyll som öppnar sig i citatet samtidigt som vardagen och livets mörka sidor (recession, krig, brott och bedrägerier) avgränsas utanför den här idyllen.

I den citerade passagen finns flera ord och formuleringar som gör den här läraren lämpad för att föra också andra skribenters talan. Generationstillhörigheten till den yngre generationens lärare som söker sin plats i livet kan läsas fram ur den mening som är försedd med utrops-tecken: *Vars och ens uppgift är att hitta sitt eget liv!* I övrigt är citatet ett exempel på alla de motstridigheter i förhållande till musiken, som de flesta lärare har upplevt något av. För det första skriver han om musiken som en kraft att gå in i och smälta samman med. Han skriver om musiken med något som påminner om en religiös känsla. Mina egna tankar går osökt till Davids psalm då jag läser passusen om musiken som lyfter mig ur det dyiga kärret även om jag skulle drunkna. För det andra är det musikaliska verket (Bachs Johannes-passion) den arena där musiken och det innersta möts. Verket stämmer in en i historien (in-tuning, Schutz), i "det mänskliga varandets tradition". Musiken förenar en med tider som varit och tider som

kommer. Eeva Jokinen (1996) hänvisar i sin avhandling om mödrars trötthet till Julia Kristevas uttryck ”monumental tid”. Den monumentala tiden är som en förbindelse med något som är större än man själv är, med en ahistorisk erfarenhetsvärld. Att vara mor är på samma gång en delad erfarenhet med alla mödrar före och efter mig, men för mig också en unik erfarenhet. (Jokinen 1996, 29.) För det tredje skiljer han sin monumentala känsla för musiken från livet och övningsrutinernas och konserternas ”oavbrutna flängande”. Övningsrutinerna tillhör en upprepningens tid, som istället för att lyfta människan hotar att dra ner henne i kärret. Den tid som upprepar sig som ett tanklöst ”flängande” liknar klocktidens tomma tid, en tid som lik den monumentala tiden också finns utanför oss. Klocktidens obönhörliga tickande är en linjär tid utan särskild innebörd. För det fjärde är uttrycket ”musikerskapets kärna” en identitetskategori där musikerbegreppet används som ett allmänt aktörsbegrepp på musikens område. Kärnan i det här aktörsbegreppet är själva mötet mellan ett inre och musiken konkretiserad av ett verk (jfr Rondo-artikeln på sidan 58).

Skribenten gör en åtskillnad mellan musiken och livet eller vardagen. Musiken som upplevelse stämmer in skribenten i en gemensam erfarenhetsvärld ”det mänskliga varandets tradition”, medan vardagsrutiner som övning och uppträdande tycks höra till en annan tidsordning. Övningsrutinerna placerar en i en strikt linjär tidsordning där övning konsekvent räknas i timmar per dag, ibland till och med i sekunder. De här två tidsordningarna glider speciellt långt ifrån varandra i några av de yngre lärarnas berättelser. Beröringspunkten mellan musiken som tradition och musiken som (övnings-) rutin är musiken som oundvikligt livsöde och att man förhåller sig lika hängivet till båda. Kärleken till musiken har krävt offer som man inte kommit sig för att ifrågasätta, eller rättare sagt ifrågasätter först ur berättelsens perspektiv.

Övertygelsen om att musiken skall hållas isär från vardagliga händelser är inte heller främmande för det musikvetenskapliga tänkandet. Förutsättningen för musikens uttänjda tidrum, det vill säga för att musiken skulle kunna garanteras existens utöver sitt omedelbara framförande, är som tidigare nämnts tryckningskonsten och konsertväsendet (kapitel 2). Musiken som noterad avgränsar musiken till något i sig och frigör den från sin bundenhet till specifika situationer. Konsertväsendet å sin sida lyfter upp ett framförande på ett podium inför en publik och det musikaliska verket bedöms och avlyssnas utifrån som objekt av en publik.⁷⁶ Philip V Bohlman har i en artikel om musikens ”ontologier” urskiljt fyra grundläggande sätt att tänka på musiken i vår tid. Bohlman poängterar att hans sätt att tänka på musik i första hand inte är den upplyste vetenskapsmannens, utan istället utgår han från ett aktörsperspektiv i sin indelning, ontologierna är ”those of individual practitioners of music” (1997, 19). Den första kategorin som Bohlman urskiljer betraktar musiken som ett objekt. Musiken anses då vara en avgränsad och avslutad helhet med namn, form och egenskaper som vi kan utforska. En annan syn på musiken är att musiken är en process, det vill säga något som hela tiden befinner sig i rörelse och som aldrig egentligen kan stannas upp för att analyseras som ett objekt. (se även Elliott 1995; Westerlund 2002).⁷⁷ En viktig aspekt på musiken är, skriver Bohlman, dess

76 Enligt Taru Leppänen har det kontemplativa lyssnandet följt den autonoma musiken i spåren och det musikaliska verket har för att använda Ruuds ord ”framdyrkats” på konsertstraden (Ruud 1997; Leppänen 2000).

77 Den tredje kategorin som Bohlman nämner är att musiken är ”inbäddad” (embedded) i en annan aktivitet, som man inte kan skilja den ifrån. Den fjärde är att musiken är närvarande genom den skugga den kastar (adumbration). Det här betyder att en kultur eller delkultur skulle ha ett behov av att negra dess existens av en eller annan orsak, eventuellt religiösa orsaker. (1997, 17–19.) Bohlman fortsätter med att spjälka upp dessa huvudkategorier i ännu mindre delar, samtidigt som han poängterar att en uppspjälkning egentligen är ett vanskligt företag.

förmåga att bygga upp samhörighet med andra. Tydligast har det här kommit till uttryck i ideologiska och religiösa sammanhang. Att musiken är en identitetskategori som kan markera klasstillhörighet har inte heller undgått sociologer som exempelvis Bourdieu (1987).

Det betydelsefulla för den här avhandlingen är att musiken som avgränsat objekt (konkretiserad av det musikaliska verket) med sina egenskaper framför allt verkar höra till en professionell förståelse för musiken. "Musiken som yrke" har en förpliktande klang i lärarnas berättelser och att arbeta med musik betyder också att man har förmått placera vardagen inom parentes, lyssna på sig själv med den kritiska publikens öron och fokusera sig på sin utveckling på musikens område. Det här förutsätter att man inte objektiverar enbart musiken utan också sin egen spelskicklighet och gör den till ett projekt som hålls under ständig uppsikt. Att lära sig spela och framföra musik är därefter ett sätt att både tjäna musiken och att göra den rättvisa. Ur ett aktörsperspektiv är musiken ändå alltid i rörelse. Istället för att vara ett avgränsat objekt är den en oavslutad process och det man har gjort riktar sig samtidigt också mot framtiden, det vill säga känslan av att aldrig mer ha något att tillägga är i grunden främmande för ett aktörsperspektiv.⁷⁸ Den professionella behärsksningen av musiken (som objekt) handlar därför inte enbart om ett ökat specialistkunnande, utan ur ett biografiskt perspektiv är det snarare en fråga som berör känslor av kontinuitet, förutsägbarhet och sammanhang, det vill säga en ontologisk trygghet⁷⁹. Det hetsiga tempot som några lärares berättelser har visat att det sedan leken förbytts till allvar kan vara svårt att hitta någon viloplats åt sig. Istället för målmedvetenhet uttrycker de här skribenterna istället känslor av vilshenhet och främlingskap.

78 Vilket naturligtvis inte hindrar en att lägga ner instrumentet och *tänka på* musiken eller *lyssna till* musiken.

79 Giddens hänvisar både till Winnicott och Wittgenstein ifråga om begreppet "ontologisk trygghet" (1991, 35; 38–39). Grunderna för den ontologiska tryggheten läggs i barndomen, men Giddens placerar också begreppet i relation till en kreativ inställning till livet överhuvudtaget. En kreativ inställning betyder att man vågar göra ett "hopp in i det okända" med en tilltro till att isen bär. Giddens menar inte att livet under modern tid skulle ha blivit speciellt mycket farligare, istället har en inre osäkerhet ökat i takt med att livet allt mer blivit ett projekt som var och en skall göra, utan speciellt mycket hjälp av de inramande kategorier som tidigare nämndes. (Giddens 1991.) Om den ontologiska trygghetens samband med kreativiteten, se även Kurkela 1993 (se även Kalland 2002 om anknytningsteoriens kliniska betydelse).

4. Den första brytningens generation – pionjärerna

Tre aspekter på musik och undervisning

Av de 38 lärare som skrivit till det här projektet räknar jag 14 lärare, sex manliga och åtta kvinnliga, till pionjärgenerationen. Den äldsta skribenten är född mot slutet av 1930-talet och de övriga på 1940-talet. Flera av den här generationens skribenter har, som tidigare påpekats, uppfattat skrivprojektet som historiskt dokumenterande. I min presentation av pionjärgenerationens berättelser kommer jag att ta fasta på hur skribenterna skriver om sig själva som lärare. Jag har ur 14 möjliga förhållningssätt urskiljt tre olika perspektiv: 1) läraren som musikens expert; 2) läraren som förmedlare av musikens stämningar; 3) läraren som mångsidig musiker. Det finns berättelser som inte entydigt låter sig placeras sig i något som helst av dessa tre perspektiv, det finns likaså berättelser som obehindrat rör sig inom alla tre perspektiven. De tolkningar jag gör är förslag som öppnar upp för diskussion och för nya tolkningar.

Som personlig upplevelse är musiken i de här berättelserna framför allt en existentiell, livgivande och bärande kraft, som står för kontinuiteten i ens liv. Den ”kommer in” i ens liv och man ”växer fast” i den. Skribenterna använder också metaforer som handlar om musiken som något livsuppehållande; musiken hör till ens liv lika naturligt som mat eller sömn, den är en välgkost för livet och en tillvarons fasta punkt. Musiken som professionell kategori symboliseras först och främst av en beundrad och ibland också namngiven lärare, som läsaren förutsetts känna till. Musiken är också ett ideal, som man själv tycker sig ha svårt att leva upp till. Den konkretiseras ofta av namngivna musikaliska verk med speciell betydelse för en. Musiken har också en speciell naturligt given klangbotten i musikaliteten – i ”blodet” eller ”generna” – och musikaliteten omskrivs som ett inre gensvar på musikens i övrigt livsformande kraft.

Pionjärerna ägnar med några få undantag relativt stort utrymme åt barndomens och ungdomens utveckling, som i regel presenteras som dynamiska och livsformande perioder i ens liv. Deras barndomsminnen domineras av bristen på möjligheter till undervisning, speciellt om man råkat vara bosatt på landsorten istället för i en stad. Många anser sig vara mer eller mindre självlärda. Den institutionaliserade så kallade normalbiografien som på musikens område kan tänkas börja med babyrytmik och nå en kulmen med diplom från Sibelius-Akademien saknas helt och hållet i den här generationens berättelser. Bristen på undervisning i barn domen relateras till nuet och relationen mellan förr och nu är det näv berättelsernas handling ofta kretsar kring. Lärarnas berättelser kan därför karaktäriseras som ett slags bildningsresor där utbildning och undervisning står i centrum både som motstånd och möjlighet. Yrkeslivet är ur den här synvinkeln på sätt och vis ett tillrättaläggande av självupplevda brister i undervisningen: som lärare kan man ge kommande generationer en bättre undervisning än den man själv fått. Det förekommer en del kritiska reflektioner över klassrummets relation till organisationen som helhet, men överlag utgår man från att utvecklingen skett harmoniskt och inneburit ett framsteg.

Den bedömande och sakkunnige läraren

I det följande presenterar jag två pionjärens berättelser skrivna av en manlig och en kvinnlig lärare. De här två berättelsernas huvudtema eller grundmodus kan sammanfattas med uttrycket ”för sent”. Tiden och platsen sammanfaller egentligen aldrig, utan skribenterna befinner sig alltid i otakt med en tid som går för fort. Musiken verkar i de här berättelserna ha sin egen tidtabell och skribenterna menar båda att de börjat för sent och missat så mycket att de egentligen aldrig riktigt hunnit med det man borde hinna. Båda lärarna är ytterst medvetna om en musikens ideala utvecklingslinje, som de anser sig trots stora ansträngningar alltid ha befunnit sig i otakt med. Det är först och främst själva starten de tycker sig ha missat. Orsaken till att de en gång för alla hamnat på efterkälken söker båda i barndomens bristande möjligheter till undervisning. Insikten om att inte hinna får speciellt den kvinnliga läraren att öka tempot i synnerhet då hon blir lite äldre; hon vill ta igen något av allt det hon missat. Den manliga läraren vill å andra sidan dra nytta av sina kunskaper om en optimal utvecklingslinje i klassrummet och är där den som driver på sina elever. Ur ett relationellt perspektiv skriver båda skribenterna om sitt undervisningsarbete ur en position som kan beskrivas som den bedömande och sakkunnige lärarens perspektiv. Grunderna för bedömningen är en bestämd uppfattning om musiken och hur den skall framföras. De här lärarna lägger därför stor vikt vid att själva framförandet av musiken skall vara så nära ett ideal som möjligt, både ifråga om sina egna och elevernas uppträdanden. Som professionella lärare har de båda förpliktelser först och främst inför musiken, eftersom de vet vad som krävs för att den skall framföras väl.

Mitt liv är mina sånger

Heikki är en av de äldsta lärarna som skrivit. Han är på väg att gå i pension och ser därför nu gärna tillbaka på ett långt liv ”som musiker, som lärare och som studerande”. Frågan ”varför blev jag musiker” bildar upptakten till hans berättelse och i fortsättningen handlar den om såväl framgångar och motgångar på den här vägen. Heikkis berättelse är en lärohistoria i ordets rätta bemärkelse för att han först och främst berättar om allt som han lärt sig eller inte lärt sig om musiken. Han följer ibland sina insikter så tätt i spåren att berättelsen ställvis förlorar sin förankring i tid och rum, som till exempel då han berättar om sin utbildning. Den sammanhållande röda tråden är då den sångrepertoar som han bekantat sig med under studietiden under ledning av sina lärare.

Barndomens landskap är det efterkrigstida Finland ute på landsbygden där det funnits få möjligheter att lära sig spela ett instrument. Hans far har stupat i kriget, men lämnat efter sig ett orgelharmonium och Heikki Klemettis tonbildningslära. Det här är, skriver han, ett tecken på att hans föräldrar trots sin bakgrund som jordbrukare varit både framstegsvänliga och konstintresserade. Hans liv tar sig en vändning då han flyttar hemifrån till ett gymnasium i en stad i närheten och börjar ta lektioner i sång. Hans lärare är den som ”öppnar en dörr” till musiken åt honom och den här dörren öppnar samtidigt också upp ett nytt livsskede för honom. Studietiden upplever han som en avgränsad period i livet och då han står i beråd att stiga ut i arbetslivet känner han sig en tid förvirrad och hittar inte riktigt genast sin plats. Heikki skriver med omväxlande nostalgiska och ironiska tonfall, men uttrycker sig också med en auktoritativ röst, framför allt då han karaktäriserar sig själv som en ”sträng och krävande

lärare”. Han avslutar sin berättelse med en del allmänna reflektioner om sitt undervisningsarbete och han förmodar att han gjort en del elever olyckliga, medan han eventuellt kunnat hjälpa andra elever att hitta ”musikern och konstnären ur sitt inre”.

Enligt hörsägen skulle Heikki redan som liten ha vetat vad han ville bli när han blir stor. Själv kommer han inte ihåg det här, men hans mamma har berättat att han redan som liten sjungit klockrent. Mammors barn är förstås alltid underbarn så själv tror han nog inte riktigt på det här.

Det berättas – mammornas barn är ju alltid underbarn – att jag redan som ettåring (mamma lever förstås inte längre så att jag kunde kontrollera tidpunkten eller sanningshalten för den här lögnen) ha lutat mig mot spjälängan och sjungit klockrent (naturligtvis klockrent) Malmstens: ”Uinu pikkumies, lämmin sull'on lies ... löydät määränpään (Sov lilleman, spisen din är varm...hittar du fram osv.) men som text nånting som liknade ”nääränää”. Själv tror jag inte på det här.¹⁴

Han har också hört att han redan innan han ens börjat skolan skulle ha sagt att han ville bli präst. Inte den sortens präst som står där framme med ett kläde på sig, utan en som sjunger och spelar.

Noterna lärde han sig med sin äldre systems hjälp. Han lärde sig också att ackompanjera en och annan sång på orgelharmoniet på egen hand, trots att de mystiska tecknen efter notklaven länge var ett mysterium för honom. Hans mamma hade beställt ”Radiokuuntelija” (Radio-lyssnaren) åt honom och den här tidningen blev en riktig ”skatt” för honom. Han klippte ut och samlade på tidningens bilder av alla dem som sjöng och spelade i radio. Först då han flyttade hemifrån och började gå i gymnasiet kunde han börja söka efter en lärare åt sig. Han anser att det i det skedet var ”för sent” för honom att börja spela något instrument, så därför beslöt han sig för att satsa på sången istället. Han visste nog på förhand vem han skulle fråga som lärare åt sig, men ändå måste han samla mod i en hel månads tid innan han ens vågade ringa upp henne. Han hade redan tidigare beundrat den här lärarens ”oklanderliga teknik” på flera konserter. Den här läraren kommer han alltid ihåg för att hon *öppnade en dörr till den värld som finns bakom noterna och mellan texten*¹⁵ och för att hon lärde honom tolka flera (namngivna) sånger. Då han äntligen fick ett piano var det som studentgåva, det vill säga först i det skede då det började stå klart för alla att hans liv är hans sånger (”elämäni on lauluni”).

Inträdesförhøret till Sibelius-Akademien nämner han samtidigt som han gör något som liknar ett bokslut över sina studier. I den här översikten kommer han nästan ordagrant ihåg det som olika nämndemedlemmar och lärare har sagt om hans sång. Mellan de här noggrant citerade utsagorna kommer det fram att han egentligen inlett sina studier på kyrkomusiklinjen men senare velat byta till ”solistiska”. Det här lyckades han synbarligen med, eftersom en följande bedömning gäller hans diplomexamen i sång. Han sammanfattar sina studier som den fallande linje som examensresultaten från hans studietid beskriver:

Visst hade jag kriser emellanåt. Ett år sjöng jag inte alls för den skull och ett år var jag i militären. Alltså linjen för 5 års studier var: I:a kursen utmärkt, II:a kursen berömligt och III:e kursen god. (Lyckligtvis fanns det inte fler kurser).¹⁶

Den slutsats som han drar av det här är att han inte ”hann bli sångare”, så därför blev han lärare istället. Hans egen lärare kunde ändå inte hjälpa honom med den här frågan, han (eller hon) tyckte nämligen att sång bara handlar om att sjunga ”en inre muskelaktivitet i samförstånd med sitt inre musikskap”¹⁷.

Efter den här inlärningskronologin gör Heikki ett hopp bakåt i tiden i sin berättelse och skriver separat om sina uppträdanden och tävlingar. Han uppträdde ”som musiker” första gången i skolan redan då han var åtta år och sedan dess har han med jämna mellanrum tävlat och uppträtt i flera olika sammanhang. Hans karriär som sångare nådde en kulmen på en kurs utomlands där han fick gå i Schuberts fotspår och lära sig sjunga lieder. Steget ut i yrkeslivet beskriver han som trevande. Hans examen påminde honom om diplomkosmetologens titel och han tänkte därför först söka sig till en kurs för postiljoner. Han fick ändå arbete som musiklektör i en skola, men vill ”dra ett stort streck” över den här perioden i sitt minne. Han trivdes inte heller något vidare som kantor, utan istället började han undervisa i ett musikinstitut där han först fick elever i piano. Han gav då alltid bort sina duktiga elever åt andra lärare och fick istället ”hopplösa elever” tillbaka, eftersom han inte tyckte att han hade den rätta kompetensen för att undervisa de duktiga eleverna. Småningom fick han ändå allt fler elever i sång.

Heikki avslutar sin berättelse med att sammanfatta några tankar om sig själv som lärare. Han tycker att det är svårt att lära andra människor sjunga. ”Alla kan inte lära sig” och han antar att han förmodligen gjort flera elever olyckliga. Han har varit sträng också ifråga om vem som får uppträda offentligt. Bakgrunden till det här skall nog sökas i hans eget förflutna, tycker han. Förr var nämligen standarden minst sagt brokig. Vilken som helst marthakörs sångare kunde få hålla konsert. Därför har han som princip att bara ”de bästa” bland hans egna elever får uppträda.

Enda möjligheten

Heikki skriver redan i inledningen att han söker ett svar på frågan ”varför blev jag musiker” med sin berättelse. Med den här frågan i förgrunden placerar han sedan in sig i tre olika vägskäl på vägen fram till den punkt han befinner sig på i skrivandes stund. Beskrivningarna av de här vägskälen ackompanjeras genomgående av egna eller andras omdömen om hans förutsättningar för att lyckas med det han tänker företa sig. Den första vändpunkten inträffade då han började i gymnasiet och fick sin första lärare. Det började då stå klart för honom och alla andra att sången verkligen är hans liv. Pianoanskaffningen bekräftar symboliskt det här valet. Den utvärderande kommentar som placerar sången som ”enda möjligheten” är skriven direkt till en läsare: *Här är det säkert skäl att påpeka att i den åldern är det inte längre klokt att börja med något instrument, sången var alltså den enda möjligheten under dåvarande omständigheter*.¹⁸ Det är underförstått att läsaren vet vad ”för sent” innebär för honom och hans framtid. ”Inte längre” bekräftar det slutgiltiga i ”enda möjligheten”.

Den andra vändpunkten är som en enda lång utvärdering av studierna, en utvärdering som till slut utmynnar i ett yrkesval. Studievalet hade egentligen inte ännu inneburit något specifikt yrkesval för honom, utan utbildningen var den plats där han sökte sig fram och prövade sina möjligheter. De auktoriteter vars omdömen han citerar placerar på sätt och vis in honom på en karta, objektiverar hans prestationer vid fyra olika situationer: vid inträdesförhöret, vid

bytet av studielinje, vid diplomexamen och på en sommarkurs. Personerna som uttalat sig har alla gjort en bedömning om hans sång varit ”tillräckligt bra”, om han har eller om han inte ”har röst”. Den här utvärderingen av studierna är som en förberedelse för konstaterandet att han ändå inte ”hunnit bli sångare”. Han beslöt sig därför för att bli lärare. *Sångare hann jag inte bli, men min tanke var att då det alltid finns sådana som är så dumma att de vill sjunga så är jag så fiffig att jag vill lära mig undervisa dem.*¹⁹ Examina som beskrivs med en fallande linje är de stationer där hans framsteg framför allt bedömts med ett vitsord i relation till en generell tidtabell. Även om han ”redan” hade sjungit svåra sånger, skriver han att det för hans del ändå aldrig ”varit tal om att hålla några egna konserter”. Att bli lärare är här således ett strategiskt andra alternativ, som han dels placerar i relation till musikens obarmhärtiga tidtabell, dels till en iakttagelse om att det alltid kommer att finnas sådana som vill lära sig sjunga.

Berättelsens tredje vändpunkt är det steg ut i arbetslivet som han egentligen tar i flera etapper. Då han jämför sin diplomexamen med diplomkosmetologens examen kan den här jämförelsen tolkas på olika sätt. I det skede då han skall söka sig ett arbete ställs han inför frågan om sin examens betydelse ute i arbetslivet. Han är på väg att stiga ut ur en miljö där det han gjort har haft en speciell betydelse för alla och gett honom en självklar plats i studiegemenskapen. Även om tankarna på att helt och hållet byta inriktning och bli postiljon förmodligen är ironiskt menade är de ambivalenta känslorna inför examens betydelse utanför studiemiljön säkert verklighet. Heikki skriver nämligen om sitt steg ut i arbetslivet nästan som ett steg ut i tomma intet. Inga lediganslagna tjänster verkar vänta på honom och han kommer först efter en provotid in på det undervisningsområde som han känner sig ha kompetens för.

En sträng och krävande lärare

Heikki karakteriserar sig själv som en ”sträng och krävande lärare”. Många elever tycker han att han har ”gjort olyckliga” medan han kanske har kunnat hjälpa andra. Ett av nyckelbegreppen i Heikkis syn på sin undervisning är ”naturlig musikalitet”. Den naturliga musikaliteten är en förutsättning både för honom själv som sångare och för hans elever. Han återkommer till det här begreppet vid fyra olika tillfällen: första gången då han ger ett svar på varför han överhuvudtaget blivit musiker, ”blodet drog” (”veri veti”) och andra gången då han skriver om sina egna lärare ...*hennes teknik var oklanderlig, men jag tror att den nog ganska långt var medfödd – och då finns det ju inte så mycket att lära ut, då saker och ting helt enkelt bara är enkla.*²⁰ Tredje gången då han beskriver hur han själv tolkar sina sånger *Den estetiska gåvan att förstå musik håller jag långt för naturlig. Jag var egentligen inte alls medveten om vad mina studiekamrater talade om då de berömde mitt sätt att forma modulationer eller övergångar, slutet på fraserna eller upptakterna.*²¹ Och fjärde gången då han ger en bedömning av sina elever. *Alla får man inte att lära sig. /-/ Mera tror jag att jag hjälpt någon att hitta musikern eller konstnären ur sitt inre.*²²

Det naturligt givna anger både förutsättningarna och riktningen för hans egen och elevernas utvecklingslinje. Den naturliga begåvningen som bryter fram av sin egen kraft gör därför alla pedagogiska råd överflödiga, åtminstone går de inte att förmedla i ord. Det här formulerar hans egen lärare som att det inte går att tala om hur man undervisar. Att sjunga är något som utvecklas inom eleven. Han menar ändå att det i hans eget sätt att tolka olika sånger funnits mycket ”av xx” och ”av yy”. Lärarens namn i det här speciella sammanhanget personifierar

undervisningen och antyder att det som föremedlas i undervisningen egentligen hör till lärarens personlighet och att man som elev imiterar och identifierar sig med sin lärare.

Sina egna elever bedömer han som ”bra”, ”dåliga” eller ”hopplösa fall”. De elever som han tycker sig ha kunnat hjälpa ”hitta konstnären eller musikern inom sig” är problemfria elever, medan andra blivit ”olyckliga” med honom. Att sjunga är svårt och därför menar han att man inte kan ”få alla att lära sig”. Relationen mellan lärare och elev är i Heikkis berättelse beroende av elevens inre disposition. Förmågan att lära sig sjunga är en inre förmåga som läraren kan ”hjälpa” eleven att hitta, men om den här förmågan inte finns hos eleven är också läraren hjälplös.

Musiken utanför honom själv återfinns i Heikkis berättelse som en ”värld bakom noterna” eller som namngivna musikaliska verk, medan musiken innanför är en egenskap – musikalitet – som behövs som en musikens klangbotten i det inre. Musikaliteten bedöms och bekräftas främst i samband med olika framträdanden, både egna och andras. Tävlingar och uppträdanden är exempel på situationer där han själv blir applåderad och bekräftad av andra som ”bra” eller ”dålig”. Hemma är mamman den goda och välvilligt inställda lyssnaren, medan den goda lyssnaren under studietiden byts ut mot auktoritetens mera kritiska bedömningar av hans sångförmåga. De här personernas utlåtanden återges i berättelsen som direkta citat. Studietidens åhörare efterlämnar också sina utlåtanden i form av poäng. Examina konkretiseras av vitsord, som han med ett ironiskt tonfall beskriver som en fallande linje.

Som en kruttorr svamp

Inkeri är något yngre än Heikki då hon skriver sin berättelse. Hon inleder den med att söka efter sina musikaliska rötter hos sin släkt och hon avslutar den med ett PS där hon betecknar sin självbiografi som ”historiskt färgad” (”historiallissävytteinen”). Berättelseintrigen domineras av de motgångar och besvärigheter som hon haft i livet. Hon har genomgående haft stora svårigheter med att hitta lämpliga lärare åt sig och avbryter till slut sina studier helt och hållet, för att ändå återuppta dem senare i livet då hon redan arbetat som lärare en tid. Studietiden dras alltså som livsskede betraktat in i arbetsliv och familjeliv och därför påminner också hennes berättelse i likhet med Heikkis om en lärohistoria i ordets rätta bemärkelse. Den är också en historia som med hänvisning till den indelning som May gör i sin avhandling, hör till kategorin ”narratives of hardship” (May 2001, 105). Det betecknande för de här berättelserna är enligt May att livet oupphörligt förefaller att ställa en inför stora svårigheter, svårigheter som man är tvungen att ta sig igenom, men som man inte riktigt själv tycker sig ha någon kontroll över. De stora och ibland oöverkomliga svårigheter den här generationens lärare haft med att hitta en lärare åt sig kunde visserligen ge dem alla en plats i den här kategorin.

Inkeri berättar att hon var tvungen att lära sig spela på egen hand för att ingen riktigt hade tid att lära henne spela. Ute i världen pågick ett krig och alla var upptagna på annat håll. Då hon äntligen fick en lärare hade hon inte ens något instrument att öva på och hon måste därför öva sina läxor hos grannen. Inte ens då familjen flyttade till en annan lite större stad blev situationen så värst mycket bättre. Hennes nya lärare höll sig inte ens nykter på lektionerna. Undervisningen var ”en katastrof” och det började så småningom gå upp för henne att hon höll på att ”missa” något väsentligt i sitt liv. Det här stod fullständigt klart för henne då en tysk

musiker tillfälligt gick igenom några sonater och polonäser med henne. Då familjen och hon själv flyttade till Helsingfors inträffade ändå äntligen en positiv förändring i hennes liv. Där blev hon ”omhändertagen” av konservatoriets rektor, men ”förpassades” efter en tid till Sibelius-Akademien där svårigheterna började på nytt. Dels flyttade en av hennes lärare bort efter en tid och dels trivdes hon själv inte alls med sin följande lärare. Till slut avbröt hon sina studier helt och hållet, inte bara för att hon hade svårt att komma överens med sin lärare, utan också för att hon inte hade fått någon att gå i borgen för ett studielån. Hon var därför så illa tvungen att söka arbete åt sig för att klara sig ekonomiskt. Efter att ha bytt arbetsplats ett antal gånger slog hon sig sedan till ro med sin familj på den plats som hon fortfarande bor kvar på. Ute i arbetslivet kunde hon ändå aldrig riktigt släppa tanken på att göra sig färdig med sin examen, så därför började hon på nytt studera vid sidan av arbetet. Hon måste resa ungefär 600 kilometer varje vecka för att få sina lektioner och hon motiverar det här med att utvecklingen annars skulle ha kört över henne: - - *det började kännas som i gamla tiders folkare: fönstren blev allt större så att man bättre kunde se utvecklingen gå förbi!*²³

Inkeris reflektioner över undervisningsarbetet är både problemorienterade och ambivalenta. Å ena sidan är musiken en kraft att förlita sig på också i undervisningen, den är ett byggnadsmaterial för personlighetens ”latenta krafter”. Å andra sidan ställer hon sig kritisk till att eleverna sällan tycks vara riktigt intresserade av att öva och att inte heller föräldrarna riktigt tycks förstå vad undervisningen handlar om. I synnerhet då hon vill poängtera undervisningsarbetets negativa sidor skriver hon om eleverna som ”material”. ”Elevmaterialet” är såväl brokigt som föga inspirerande. Det vardagliga slitet i klassrummet kan bli både monotont och tröttsamt. Undervisningsskyldigheten är stor och kan ibland kännas som ”en pina” i jämförelse med den lilla tid som blir över för att öva själv. Kursexamenssystemet verkar dessutom med sina repertoarfordringar kräva att eleverna ”mal på ointressanta brödkompositioner”. Det stora lektionsantalet betyder att hon har fler elever än hon hinner koncentrera sig på. Att undervisa måste därför vara ett kall, menar hon, eftersom lönen är liten och inte kan motivera ”slitet” (”rääkki”).

Ett tema som upprepar sig i hennes berättelse är den friktion som uppstår då musiken som överväldigande upplevelse stöter mot den ofullständiga verkligheten. Musikens urkraft lyfter en, men förlorar samtidigt något av sin kraft då man själv skall förmedla den.

*En viss musikens urkraft är fortfarande som en väldig stigmatkraft under fågelns vingar; utan den får inte själen luft under vingarna. Sällan åstadkommer man det här ”lyftet” med det egna spelandet, men som tur är finns det så många fantastiska solister, körer, orkestrar och framför allt kompositörer och deras verk! Väl utförd och framförd musik kan aldrig vara vardag – ibland kan till och med en riktigt ung elev höja sig med sitt spel över vardagen, och det skulle jag kalla en riktig fullträff.*²⁴

Med de här orden sammanfattar hon något av vad musiken betyder för henne. I citatet skiljer hon på vad musiken betyder för henne som lyssnarupplevelse och vad den betyder då hon själv spelar. Musikens urkraft lyfter henne över vardagen, men det här sker sällan då hon själv spelar och bara ibland då en elev spelar. Den gemensamma nämnaren för musiken som urkraft och musiken som väl framförd ideal är att man själv inte riktigt tycks rå över någonting, man kan bara sträcka sig upp mot musikens ideal då man spelar eller ge sig i våld åt den då man lyssnar.

Läraren som musikens expert

Både Heikki och Inkeri har en kritisk och värderande inställning till framförandet av musiken i sina berättelser, oberoende av om de skriver om sig själva eller om sina elever. Tidsaxeln förr och nu betyder att förr står för något som de inte varit medvetna om, men som de senare insett.⁸⁰ Som lärare arbetar de utifrån det här nya medvetandet om hur musiken bör framföras för att komma nära ett ideal. Förutom Heikkis och Inkeris berättelser räknar jag också tre andra lärares berättelser till den här gruppen berättelser. Två lärare är födda och uppvuxna i ett annat land där det har funnits bättre möjligheter till undervisning än hos oss. Heikkis och Inkeris skrivposition kommer nära *den kritiske och bedömande åhörarens* position, inte bara då de skriver om hur andra spelar utan också då de skriver om sina egna framsteg. Deras berättelser är bildningsresor i den meningen att svårigheter och motgångar kantat vägen fram till musiken som yrke, men som ändå alltid övervunnits. Betecknande för de här lärarnas berättelser är framför allt att de beskriver ett skifte från en emotionell instämning i musiken till en musik som man måste veta och kunna något om. Det här skiftet är påtagligt då man som professionell lärare gör en åtskillnad inte bara mellan att lyssna och att undervisa, utan också mellan att lyssna och att spela eller sjunga själv. Lärarna vakar å ena sidan över musikens traditioner, men representerar också å andra sidan ett expertkunnande genom att poängtera generella bedömningsgrunder för hur det musikaliska verket skall framföras.⁸¹ Elevens musikalitet är en garanti och förutsättning för en naturlig instämning i musikens traditioner, medan både läraren och eleven också måste vara medvetna om det musikaliska verkets inre lagbundenheter för att kunna tolka det.

Brytningens ”förr” handlar åtminstone i de tre finländska lärarnas berättelser om självlärdhet och privatundervisning. Heikki skriver:

Skulle det ha varit min äldre syster som gick i lärdomsskolan, som man sa på den tiden, som lärde mig C-dur-skalans notnamn både på tangenterna och i noterna. Vi hade en koralbok som innehöll ungefär 30 psalmer. Där skrev jag in noternas namn (melodin) och samma bokstäver på tangenterna. Så lärde jag mig snabbt läsa melodin rakt ur noterna, men de hemlighetsfulla tecknena mellan notklaven och taktarten förblev länge ett mysterium för mig.²⁵

Att lära sig noter är en första förutsättning på vägen fram till en musik som skall reproduceras. Den andra förutsättningen är att man får en lärare, som kan öppna dörrarna till de världar som finns *bakom* noterna. För många har därför en avgörande vändpunkt inträffat under gymnasiet då man äntligen fått en ”riktig lärare”. Den här vändpunkten betyder också samtidigt att musiken blir ”ens liv” eller ens självklara livsöde som man inte längre kommer ifrån. Lärarna

80 Nicola King (2000) menar att händelserna från det förflutna inte finns orörda någonstans i minnet färdiga att grävas fram vid behov. Att minnas är en betydligt mera komplicerad process, som hon med hänvisning till Freud karakteriserar som ”afterwardsness” (Nachträglichkeit). Det ligger något paradoxalt i att nu veta det man inte visste då. King föreslår därför som en grund för en narrativ analys att man skiljer på tre olika stadier: i) händelsen, ii) minnet av händelsen, iii) skrivandet om minnet av händelsen. De här tre stegen är sammanflätade och varken minnet eller skrivandet kan ses som genomskinliga i förhållande till det som inträffat.

81 Giddens beskriver det här skiftet från väktare till expert i sin artikel om det posttraditionella samhället (1994).

har inte i det här skedet medvetet ännu valt något speciellt yrke på musikens område, utan de söker sig in till den utbildningslinje som de tycker sig ha haft förutsättningar för. Det är enbart Heikki som uttryckligen säger sig ha valt läraryrket som ett andra alternativ vid sidan av det mera attraktiva ”att bli sångare”. Andra motiverar sitt yrkesval med att de ”alltid” velat bli lärare eller att de ”alltid tyckt om barn”.

Läraren som musikens expert etablerar i första hand ett band mellan undervisningen i klassrummet till musikens framförande på en konsertstrad. Som lärare försöker man medvetet höja nivån på musikframträdandena i jämförelse med den nivå som man själv har erfarenhet av från sin barndom och ungdom. Musiken på konsertstraden skall representera den ”väl framförda” musiken och bör därför vara så nära musikens ideal som möjligt. På samma sätt som man själv blivit kartlagd i utbildningen och bedömd som bra eller dålig musiker kategoriseras också eleverna som bra eller dåliga. I början av yrkeskarriären får man mest undervisa ”hopplösa fall”, medan man också kan uppleva det som en bestraffning från organisationen att bli tilldelad dessa hopplösa elever.

En lärares berättelse skiljer sig något från de övriga genom att han kommer från ett land där han fått undervisning redan som sexåring i ett musikinstitut. Hans berättelse är en pedagogisk berättelse i den meningen att han övervägande fokuserar på ett instrumenttekniskt dilemma som han söker lösningar på. Berättelsen berör några personliga reflektioner i inledningen och i avslutningen, men det egentliga ämnet för berättelsen är den optimala inläringen med konkreta råd för vad som är betydelsefullt för den ur en instrumentteknisk synvinkel. Den här läraren lyfter fram ett angeläget dilemma som återkommer – med variationer – speciellt i den yngre generationens berättelser. Dilemmat gäller balansen mellan instrumentets tekniska krav och en musikalisk uttrycksfullhet. Instrumentet kräver å ena sidan rutinmässig övning med en betoning på mekanisk upprepning, medan tolkningen av musiken å andra sidan kräver ett inre engagemang. Skribenten varnar för att betrakta eleverna som ”dumma maskiner” som sätts att upprepa tekniska övningar utan att förstå deras innebörd. Den här lärarens lyssnarperspektiv betonar sensitivitet för när eleven är med eller utanför. En lyckad undervisnings resultat bedöms och bekräftas i hans berättelse av de tävlingar eleverna deltar i. Hans elever är ”begåvade” eller ”mindre begåvade” eller ”på väg att sluta spela”. På grund av förvecklingar på arbetsplatsen känner han sig illa behandlad då han får ”mindre begåvade” elever och möjligheterna till lyckade kringkärs ytterligare av att hans elever inte får tillgång till ackompanjator. Organisationens kamp med läraren beskrivs som en kamp som förs i klassrummet om eleverna och deras ”resultat”.

Den fjärde lärarens lyssnarperspektiv understryks ytterligare av att han är van att skriva konsertkritiker i tidningarna. Man kan säga att hela berättelsen ansluter sig till konsertkritiken som genre, i synnerhet då skribenten redogör för två betydelsefulla lyssnarupplevelser som han ännu kommer ihåg. Med de här beskrivningarna visar han också upp sin vana att frammana och förmedla stämningar från en konsert i ord. Artistens entré, klädsel, svepande gester och glansfulla uppträdande beskrivs i uttrycksfulla ordalag där orden försöker fånga något av den stora upplevelsen. Han sammanfattar sin oförglömliga konsertupplevelse från tonåren genom att skriva att det var som om något ”stort och helhetsbetonat” skulle ha strömmat genom honom under den tid som konserten räckte.

Den här läraren tillämpar ett lyssnarperspektiv också då han skriver om sin syn på undervisningen. Som exempel anför han de erfarenheter från kursexamina och inträdesförhör, som han bedömt under årens lopp. Istället för det tillgjorda effektsökeri och ytliga ”make-up” som

han tycker sig ha hört, efterlyser han en förståelse för musikens lagbundenheter och djupstruktur i framförandet. Han citerar Sjatoslav Richters uttalande som stöd för sin uppfattning.

*”Noternas obevekliga krav på exakthet och ordning lämnar mycket mindre utrymme för den så kallade ’konstnärliga friheten’ eller ’interpretatörens individualitet’, som i själva verket tyranniserar publiken, förorenar musiken och egentligen är ett tecken på en bristande ödmjukhet och respekt inför musiken.”*²⁶

Citatet utgår från att noterna och musiken kräver noggrannhet och ordning i framförandet och egentligen ger ett mycket mindre utrymme än man skulle tro för personliga tolkningar. Det som skall spelas finns i noterna och inte hos den som spelar. Musiken existerar som ett objekt förmedlad av notskriften och interpretatören bara tyranniserar sin publik om han eller hon inte följer tolkningsföreskrifterna. Bakom citatet skymtar en uppfattning om den autonoma musiken med sina inre lagbundenheter. Den autonoma musiken befinner sig utanför tid och rum, det vill säga den står utanför sociala, kulturella och individuella växlingar i specifika situationerna. Därför kräver musiken att den framförs på ett överenskommet sätt. Läraren lär sig i sin utbildning vad allt ett framträdande av musiken kräver av en. Den här kunskapen utgör också en grund för de bedömningskriterier som läraren senare tillämpar i sitt undervisningsarbete.

Läraren som musikens expert vänder sin blick (eller öra) först och främst mot musiken och dess utförande. Eleven bedöms ur den här lyssnarpositionen, det vill säga läraren placerar sig i den kritiska publikens situation och bedömer elevens prestation. I avståndet ligger dock ett undervisningsdilemma och pyr. Det är nämligen bara några få elever som är ”bra” och tillräckligt intresserade, de ”dåliga” känns som en bestraffning och som en degradering. Den kontextlösa, universella musiken – som konkretiseras av det musikaliska verket, som eleverna skall framföra på konserter, examina och tävlingar – är ”krävande” men ger inga råd därutöver i situationer där eleverna inte uppfyller kraven. Det vardagliga ”slitet” i klassrummet kan därför vara både påfrestande och enahanda. Musikalitetsbegreppet är det begrepp som förenar eleven med den autonoma musiken. Det hör därför till yrkets negativa sidor att få elever som inte är musikaliska. Det här inträffar då man är nyanställd och inte ännu har en etablerad ställning i arbetsgemenskapen, då man skall bestraffas i en schism med organisationen eller då institutet är beläget ”långt uppe i norr”. Å andra sidan gläds man åt ”fullträffar”, ”frukter” och ”guldkorn”.

Musiken som tillhörighet

Tre kvinnliga lärares sätt att skriva om musiken och undervisningen påminner sinsemellan om varandra. En beröringspunkt mellan de här tre berättelserna är att musiken knyts ihop med stämninglägen och människorelationer. Alla tre berättelser är skrivna ur ett så kallat relationellt eller delaktighetsperspektiv, vilket konkret betyder att de egentliga aktörerna i berättelserna vanligen är ett ”vi” och inte ett ensamt ”jag”. Som lärare är stämningen i klassrummet viktig och det ”vi” som agerar är jag och ”mina elever” som grupp. Alla tre lärarna undervisar också grupper (en lärares berättelse är svävande angående var hon undervisar just nu, men ur sam-

manhanget framgår det att hon utbildat sig till lärare i ett seminarium) och därför saknas mycket av andra lärares resonemang om spelandet som en individuell prestation. I det följande återger jag huvuddragen i Jaanas berättelse och några beröringspunkter med Marjattas berättelse. Därefter presenterar jag Marjattas berättelse mera i detalj.

Jaana inleder på samma sätt som Marjatta sin berättelse med ett musikaliskt minne från barndomen, ett minne som hon nu tycker förklarar mycket av hennes inställning till livet överhuvudtaget. Som det mellersta barnet i en syskonskara på 13 barn har hon alltid varit omgiven av både musik och människor. Varje födelsedag sjöng man i familjen för varandra och varje gång någon kom på besök togs han eller hon emot med en sång. Nu märker hon att innehållet i de här sångerna är det egentliga ledmotivet för hela hennes liv. Hon skriver att hon *älskar människor och musik*. Hon lever och njuter av sitt liv "här och nu" utan att vilja grunna alltför mycket på det. Hon skriver att hon känner sig *som ett barn eller som en sorglös fågel*.

Jaana är den enda finländska skribenten vid sidan av de två lärare som vuxit upp i ett annat land⁸² från pionjärgenerationen, som börjat spela i ett musikinstitut redan som sjuåring. Sin första lärare minns hon som en snäll och vänlig person. Tydligt var det kallt i klassrummet, eftersom läraren alltid satt med händerna i en muff. Hon prasslade i handväskan efter sina pastiller och uppmanade sina elever att ta om stycket på nytt. Jaana minns att hon då för första gången ville bli lärare; man *får ju sitta med händerna i en muff och äta karameller*. Självt fick hon som liten karameller bara då det var jul. Följande lärare, skriver hon, var däremot sträng. Oberoende av hur mycket hon övade på sin läxa kom hon alltid gråtande ut från lektionen. Läraren var så hängiven sin uppgift att hon undervisade också om somrarna. Förmodligen lärde hon sig ändå en hel del, eftersom hon blev tillfrågad om hon kunde börja som timlärare i musikinstitutet. Uppgiften som timlärare växte med tiden till en lärartjänst i samband med att lagen om musikinrättningarna gav institutet möjlighet att inrätta nya tjänster. I det här skedet mötte hon en konkurrerande kärlek till musiken och ansökte om tjänstledighet från sitt arbete för att följa med sin fästman på hans arbetsresor. Tjänstledigheten beviljades inte, så därför sade hon upp sig från sin tjänst. Plötsligt dog hennes fästman och under ett helt års tid var hon otröstlig och ägnade sig bara åt "musiken och eleverna".

Frågan om alla elever kan eller inte kan lära sig spela föregrips energiskt i Jaanas berättelse. Hennes intresse för Suzuki-metoden vaknade på en kurs och i linje med Suzuki-undervisningens utvecklingsoptimistiska filosofi konstaterar hon entydigt att "alla barn kan lära sig spela". Med metodens hjälp kan de utvecklas "hur långt som helst". Jaana skriver att "klassrummet är för litet". Även om hon faktiskt konkret anser att klassrummet är för litet, kan meningen också tolkas symboliskt. Klassrummet är för litet därför att det som händer i klassrummet också alltid är beroende av det som sker hemma, det vill säga dels av föräldrarnas inställning och dels av hur mycket eleverna orkar öva hemma. Utvecklingspotentialen finns hos barnet, som med andras stöd kan utvecklas "till en verkligt hög nivå". *Jag kan med glädje konstatera att alla mina elever spelar bra. Konserterna är inspirerande och där är en bra stämning.*²⁷ Att spela "bra" bekräftas på konserter men vid sidan av ett bra framförande är också en inspirerande och bra stämning viktig. Jaana avslutar sin berättelse med att konstatera att hon känner sig mycket motiverad i sitt arbete. Hennes målsättning är att utveckla sina elever till balanserade, flitiga och kreativa människor. För henne själv är musiken både ett

82 Den tredje läraren som flyttat hit från ett annat land hör till den yngre generationen.

arbete och ett fritidsintresse, en ”livsstil” som hon påpekar genast i början av sin berättelse. Som avslutning frågar hon sig om det måhända är musikens förtjänst att hon alltid känner sig så positivt inställd till det mesta.

En plats i Finlands musikliv

Marjatta har skrivit en av de längsta berättelserna i det här forskningsmaterialet. Hon nämner egentligen inte något om sin ålder, men den långa berättelsen vittnar i sig redan om en lång livs- och arbetserfarenhet. Berättelsen kan sägas ansluta sig till släktkrönikans eller memoarens genre dels för att den är rik på detaljer, tids- och namnangivelser och dels för att hon säger sig skriva främst för sina barn- och barnbarn. Tidsmässigt spänner den över en tidsperiod på över hundra år. Marjatta följer sin släkt bakåt i tiden på såväl sin fars som sin mors sida för att spåra en musikalisk ådra i släkten, en ådra som fortfarande pulserar livskraftigt vidare i barnens och barnbarnens aktiva musicerande. Berättelsen nystar fram flera olika minnen, som genomgående konkretiseras av de olika minnesföremål som hon sparar från händelserna. Föremålen kan vara signerade noter, kördräkter, fotografier, tidningsurklipp och några tidningsurklipp är bifogade som bilaga till berättelsen.

Berättelsen inleds med ett barndomsminne från en morsdagsfest år 1946. Marjatta är själv då sju år gammal. Byns folkskola tjänar för tillfället som samlingspunkt och festsal för byborna. Marjattas mor, den ena av folkskolans två lärare, har haft som uppgift att ordna festens musikprogram. ”Mormoster” Aino sjunger P J Hannikainens ”Äidin silmät” ackompanjerad av byns kantor på orgelharmoniet.

Någonting så vackert hade jag aldrig hört förut. Sången fick min mosters blågrå ögon att glöda och stämningen bland byns husmödrar, husbönder och barn var högtidlig och alla lyssnade andlöst. Sedan dess har jag medvetet älskat att sjunga.²⁸

På morsdag 16 år senare, då Marjatta redan var över 20 år, sjöng hon själv samma sång från sin mosters noter i radio. Skildringen av det här tidiga minnet är betecknande för framställningen som helhet. Berättelsens olika tider och platser knyts samman av musiken och sången och konkretiseras i det här fallet av mosterns noter. Morsdagsfesten utgör den erfarenhetströskel som hon senare också själv stiger över och ansluter sig till mammans och ”mormosters” musikvärld. Nutid och dåtid knyts ihop av en speciell sång. Marjatta skriver att hon redan som liten ansågs vara ”ett sjungande barn”.

Jag lär ska ha varit ett ”sjungande barn”. Eftersom min mamma var lärare och en bra sångare och energisk sånglärare, kunde jag flera sånger redan innan jag började skolan. Som 6-åring lekte jag på julen sången ”maan korvessa kulkevi lapsosen tie” (genom ödemarken går det lilla barnets väg) klädd i änglakläder och vingar från julfesten och en docka under armen. Jag sjöng sången och vandrade längs med tras mattan från Satakunda som min mommo hade vävt och vid en speciell rand föll dockan och ängeln fick rädda henne i trygghet. Så här gjorde jag om och om igen.²⁹

Mamman som själv kunde många sånger lär henne sjunga flera av dem och i skolan lär hon sig ännu flera. Lärdomsskolans musiklärare som också är byns kantor ”öppnar en dörr till musiken” för henne och lär henne spela piano. Hon övar hemma på ett orgelharmonium och kommer därför speciellt ihåg den dag då familjen äntligen köper ett piano. Hon har ännu kvar pianostolen från den här tiden. Modern ordnade musik och sång till de flesta feststillfällen i skolan. Marjatta kommer speciellt ihåg ”lärarnas möte”, ett möte som samlade alla länets lärare och inspektörer till socknen. Mamman dirigerade skolkören och Marjatta fick sjunga solo. *Jag fick sjunga solo ”Våren är här igen...” Framgången var stor. Jag minns hur läraren xx efteråt klappade mig på axeln och sade: ”Den här flickan blir en sångare”.*³⁰

Efter det här går Marjattas berättelse in på några stickspår om musikaliskt påbrå från släkten överhuvudtaget. Både på moderns och på faderns sida hittar hon spelmän, körsångare (både i frälsningsarmén och skyddskårens körer), solister och violinbyggare. Yrkesvalet motiverar hon med att det var självklart – folkskollärare – ”som de flesta ur mammas släkt” (kuten useat äitini suvusta). I lärarseminariet kommer hon i kontakt med en mångsidig och livlig musikverksamhet. Hon får undervisning i både pianospel och musikens teori, men deltar också i en flitigt turnerande kör. *Med min klara stämman var jag var en av sopranens bärande krafter och fick sjunga solon.*³¹ En av seminariets lärare gav henne en ”lyckospark” genom att ordna så att hon fick en lärare i sång. Den här läraren är visserligen ung och oerfaren men hade själv en otroligt vacker röst som Marjatta beundrat redan innan hon ens visste om att hon skulle få henne som lärare.

*Vårt samarbete var en smula trevande: själv var jag en 17-årig skygg flicka och hon en sångare och hemmafru som sökte sin karriär. Med all kärlek minns jag mina besynnerliga sånglektioner, än mitt i xx:s lekar, än med matlagning eller telefonens ringningar som avbröt vårt arbete! Men hur underbart sjöng hon inte då hon uruppförde Tauno Martinens verk ”Kokko ilman lintu”.*³²

Marjatta upplevde seminarietiden som oerhört betydelsefull, men då hon fick sin lärarexamen var hon ännu så ung att hon enligt dåtida förordningar inte kunde söka någon stadigvarande tjänst. Hon var alltså mer eller mindre hänvisad till att fortsätta sina studier. Dessutom hade musiken börjat bli allt viktigare för henne: *Under de här åren mognade en tanke i mitt inre på att sången och musiken är viktigast i världen och att jag vill veta och lära mig mera!*³³ Därför sökte hon in till Sibelius-Akademien med sång som huvudämne och blev antagen. I ”vår kurs”, det vill säga alla de studiekamrater som samtidigt med henne blivit antagna till Sibelius-Akademien, återfinns flera namngivna personer, som studerar, diskuterar, går på konserter, lyssnar på och uppmuntrar varandra, gläds och sörjer tillsammans. ”Vår kurs” var speciellt aktiv och efter slutförda studier sökte sig var och en ”en plats i Finlands musikliv”. Marjattas mamma hade betalat hennes studier mot löfte att hon inte skulle gifta sig förrän hon gjort sin examen. Marjatta höll sitt löfte, men genast följande dag efter examen förlovade hon sig. Hon märkte då att musiken inte var riktigt allt för henne. Det skulle nämligen komma att räcka flera år tills musiken på nytt blev viktig och förde henne med sig in på nya banor. Giftermålet flyttade henne runt om i landet (”[A]violiitto kuljetti minua ympäri Suomea”) och efter olika uppdrag som lärare, kördirigent, solist och med församlingsarbete konstaterar hon att *[S]å många intressanta arbeten en musiker ändå kan göra! Men mitt huvudarbete var ändå att sköta familjen och tre små, livliga flickor.*³⁴

De egna barnens musikintresse fick henne att börja fundera på vad man kunde göra för att styra in barn på musikens område redan före skolåldern. Tillsammans med några likasinnade började hon nu planera och organisera en avdelning för musiklekskola till musikinstitutet. Planeringen av en ny verksamhet krävde en hel del papper, som ibland låg utspridda över hela vardagsrumsgolvet hemma då hon förberedde sig för att resa till Helsingfors för att förhandla. ”Vi åstadkom också en hel del”; ansträngningarna var inte förgäves utan idén kunde omsättas i praktiken. Som en av de första fick hon sedan själv lektorskompetens som musiklekskollärare. Själva arbetet har alltid varit roligt, skriver hon. Hon tycker att hon aldrig har varit speciellt trött eller på dåligt humör då hon kommit hem från arbetet.

– jag har undervisat i 20 år och cirka 800 elever har hittills gått igenom den musiklekskolavdelning som jag grundat. Mina musiklekskolelever kan hittas bland musikstuderande i skolor och konservatorier, några också i Sibelius-Akademien. Min nyaste kollega är en av mina före detta musiklekskolelever!³⁵

I det avslutande avsnittet konstaterar hon att hon har *färdats en lång väg med musiken*. Musiken har gett henne både ”arbete och glädje” och hon betecknar den som ”livets salt”.

Klassrummet som utvidgat vardagsrum

Marjattas berättelse är skriven ur ett *delaktighetens* perspektiv. Konkret kommer det här till uttryck genom att hon överlag skriver om ett ”vi” som handlar tillsammans i olika situationer. Vilka som hör till detta ”vi” skiftar med berättelsens rörelse över tid och rum. Tids- och namngivningarna är detaljerade och den här noggrannheten skall kanske först och främst tolkas i skenet av att Marjatta riktar sin berättelse till sina barn och barnbarn. Jag har räknat sammanlagt 124 namngivna personer i berättelsen, som antingen hör till skribentens släkt eller som på annat sätt spelat en betydelsefull roll i hennes liv. Många är dessutom personer som har eller har haft en synlig karriär inom det finländska musiklivet. De noggranna namngivningarna kan också läsas som en kontakt med läsaren i kollegialt syfte. Skribenten förlitar sig på att den insatta läsaren känner till de flesta personer som nämns vid namn.

Den här berättelsens musik återfinns dels som namngivna sånger, men framför allt som stämningar i olika situationer. Marjatta tar med sig sin läsare från den ena till den andra situationen där musiken funnits med som sammanhållande och stämningsförhöjande länk. Hon är dessutom nästan aldrig ensam i de här situationerna. Berättelsens tid är cyklisk och barndomens små cirklar vidgas successivt med modern som trygg och kunnig centralfigur. Moderns roll som medelpunkt vid byns festtillfällen förlänger en hemmets atmosfär först in i skolan där byborna samlas till fest. ”Hela byn sjöng” på bröllop, läsförhör och begravningar och det var känt i ”hela socknen” att det var lärarens, hennes mors förtjänst. Minnet från ”lärarnas möte” är en självbekräftande episod där rösten från det förflutna får en ödesmättad klang. ”Den här flickan blir en sångare” är ett citat som ytterligare bekräftas av en klapp på huvudet. Marjattas cirklar vidgas ytterligare ett steg då skolans lärare och byns kantor ”öppnar en dörr till musikens värld” genom att lära henne spela.

Berättelsens ”vi” växlar vartefter som cirkelarna vidgas. Hemmets ”vi” som till en början är familjen och släktingarna några generationer bakåt, övergår snart till skolans och klass-

kamraternas ”vi”. Utanför hemmets domäner är musiken och sången allt viktigare som sammanhållande kraft för dessa ”likasinnade vi”: *Det var uppmuntrande att känna människor för vilka musiken och konsten överhuvudtaget var viktiga.*⁸⁶ De lokala cirkelarna vidgas under studietiden till ”Finlands musikliv” och nu är ”vi” detsamma som ”vår kurs”. ”Vår kurs” är aktiv och rör sig framåt som en ”stor framvällande hord”. Uttrycket ”framvällande” ger associationer till en uppdämd naturkraft, som ingen riktigt kan hejda. Den ”framvällande horden” gör än det ena och än det andra tillsammans. ”Vi” går på konserter, ordnar fester, sörjer och gläds tillsammans. Studietiden har sin egen cykliska rytm ända tills kursen splittras och var och en söker sig ”en plats i Finlands musikliv”. Följande ”vi” är därefter hon och hennes man och efter en tid också deras barn. Äktenskapet och familjen som flyttar runt henne i landet blir för en tid hennes huvudarbete. Familjegemenskapen är en konkurrerande gemenskap till den som musiken erbjuder: ”musiken är inte allt”.

Småningom kommer hon på ett sätt att förena familjens och hemmets ”vi” med musiken, det vill säga genom att utifrån sina egna barns musicerande tänka på barn i allmänhet. Hon söker igen efter ”likasinnade”, det vill säga ett nytt ”vi” som börjar arbeta för en idé. Cirkeln sluter sig då det som inletts hemma på vardagsrumsgolvet avslutas med att musiklekskolbarnen med tiden kommer tillbaka som hennes kolleger. Den generationernas obrutna kedja som hon själv och hennes barn och barnbarn är en del av upprepas i arbetslivet då hennes musiklekskolelever återkommer som kolleger.

I Marjattas berättelse kommer undervisningen in i klassrummet från ett hemmets vardagsrumsgolv. Undervisningen i klassrummet är en förlängning av hemmets atmosfär. I klassrummet och i sitt arbete kan hon dela med sig åt andra barn av de sånger och lekar som hon sjungit åt sina egna barn. Samtidigt förenar hon två olika sidor hos sig själv, sångarens och folkbildarens.

Läraren som musikens förmedlare

Både Marjatta och Jaana hör till de lärare som skriver om sig som *förmedlare av musiken*. Till det här perspektivet räknar jag tre kvinnliga lärares berättelser. Skribenternas berättargrepp är både relationellt och berättelsetiden övervägande cyklisk, två egenskaper som man brukar anse vara karaktäristiska för kvinnors sätt att berätta (Hyvärinen & al. 1998, 10; Gergen 1992, se även Lieblisch & al. 1998, 63). Tonfallet är optimistiskt och svårigheter och motgångar har övervunnits med glatt mod eller åtminstone jämnmod.⁸³ I de här berättelserna är närvaron av andra människor påtaglig (näst intill påträngande). Man skriver in sig i sin släkts musikaliska historia och istället för ett ensamt ”jag” som gör sina egna erfarenheter är berättelserna skrivna med ett ”vi” i förgrunden, ett ”vi” vars innebörd växlar i takt med att cirkelarna vidgas. Musiken hör övervägande ihop med olika situationers stämningsslägen och som lärare förmedlar man dessa musikens stämningar åt sina elever. Musiken är atmosfär och känslöstämningar istället för ett kunskapsobjekt. Lärarna skriver ur ett delaktighetsperspektiv både då de skriver om människor och musik. Jaana skriver exempelvis:

83 Jfr ”optimistic narratives” (May 2001, 203–203) och ”the sweet life” (Ruth & Vilkkio 1996, 171).

Människorelationer och musiken är det allra viktigaste för mig. Jag lever och njuter av livet varje stund här och nu. Jag grannar inte alltför mycket på framtiden och låter inte heller det förflutna tynga sinnet. Jag vill bara göra och tänka på positiva saker. Jag är som ett barn eller som en fågel i skyn.³⁷

Citatets ”barn” och ”fågel” är metaforer för Jaanas inställning till musiken och livet. Varken fågeln eller barnet planerar eller oroar sig för sin framtid. Musiken och människorna hör till det som finns närvarande här och nu. Att tänka på det som varit eller att planera för framtiden betyder att man bara delvis är närvarande här och nu. Med det här fränsäger hon sig också samtidigt ett ensidigt rationellt sätt att förhålla sig till musiken. ”Alla kan lära sig spela” är hennes motdrag till den sovrande och gallrande undervisningen som söker efter de bästa eleverna.

I de här berättelserna är undervisningen rotad i en *hemmets* atmosfär som successivt förs in i klassrummet. Det man lärt sig i barndomshemmet som liten och i vuxenhemmet tillsammans med sina egna barn når på det här viset ut också till andra barn. Jaana introducerar en ny undervisningsmetod, medan Marjatta grundar en helt ny avdelning för musikinstitutet. Det som börjar på hennes vardagsrumsgolv växer med tiden ut över hela landet. Arbetet för musiklekskolan är som en upprepning av grundundervisningens strukturering: planering, läroplaner, behörighetskrav för en ny lärarkår, utbildning för nya lärare och nya läroböcker. Berättelsernas optimistiskt färgade folkbildaranda håller samman hem, klassrum och Finlands musikliv till en harmonisk helhet, där vardagsrummets hematmosfär råder överallt. Lärarnas steg hemifrån är inte påfallande stort och det lokala klassrummet representerar något av det nationella musiklivet här och nu. De här lärarna har därför arbetat för att undervisningen skall utvecklas så att ”allt fler” (”alla kan lära sig spela”) och att ”allt yngre” (musiklekskolan) elever skall integreras i musikinstitutets undervisning.

I motsats till det följande (manliga) perspektivet, som också gärna kvarhåller en hemlik atmosfär i klassrummet, upplever inte de här lärarna ännu några sprickor i det riksomfattande undervisningssystemet.

Musikens flöde

Vägen fram till - - pedagog har flutit fram som en bäck som söker sin fåra. Några svåra beslut har jag inte behövt göra, för allt har alltid skett nästan som av sig självt.³⁸ (Tapio)

Då min vandring som musiker började redan som 14-åring, jag uppträdde offentligt redan några år tidigare (redan som 4-åring förtjänade jag mina första pengar i tåget genom att sjunga), har erfarenheter, upplevelser men också smärta samlats så att det räcker åtminstone för en berättelse.³⁹ (Markku)

Så här inleder två manliga lärare, Tapio och Markku, sina berättelser. De båda citatens metaforiska språk påminner starkt om varandra främst på grund av den väg- och vandringsmetafor, som de båda använder som livsmetafor. Både vägen som ringlar fram som en bäck och vand-

ringen som börjar tidigt berättar inte bara om platser och händelser utan också om tid, framför allt om en långsamhetens och ibland också envetenhetens tid. Tapio poängterar det självklara flödet med sin metafor och att han aldrig behövt göra några svåra val i livet, medan Markku däremot också antyder att han stått inför vägskalet i livet, livsavgörande förändringar vars innehåll han ändå inte närmare reder ut. Markkus vandringsväg som musiker har börjat tidigt, ett intryck som förstärks av det ovanstående citatets två infällda bisatserna som vardera tar läsaren med sig ytterligare ett steg bakåt i tiden. Först lokaliserar han en början till 14-årsåldern och orsaken till den här noggranna tidsangivelsen framkommer senare ur berättelsen. Markku var nämligen 14 år då han beslöt sig för att bli musiker. Det här beslutet påverkades av de positiva upplevelser han hade av musiken i sig men också av att hans lärare var både faderliga och uppmuntrande. Att han ändå ytterligare tar ett steg bakåt i tiden för att lokalisera sin vandrings början till då han som fyraåring sjöng för pengar, har att göra med att han vid närmare eftertanke jämför en början med ett första offentliga uppträdande och den första förtjänsten.

Båda lärarna skriver förhållandevis harmoniskt om sina vägar fram till musiken ända tills de stiger in i klassrummet som lärare. Där ställer de sig båda två på elevens sida gentemot en abstrakt inrättning som enligt dem inte riktigt alltid ser till elevens bästa. Inrättningen är i deras berättelser något av ett fristående system, där andra regler råder i jämförelse med de regler som görs upp i det konkreta mötet med eleven. Markku menar att det i jämförelse med förr har skett en kvalitativ förändring i systemet där de markörer som behövts i ett initialskede hängt med alltför länge och stelnat till normer med negativa följder för undervisningen.

Spelskickligheten som hantverk

Tapio delar in sin berättelse i två stora block som han rubricerar ”Personliga teman” och ”Tankar om musikundervisningen”. De personliga temata är kronologiskt uppbyggda med rubriker som ”Barndomen”, ”Ungdomstiden och studietiden” och ”Som orkestermusiker” och så vidare. Hans ”Tankar om musikundervisningen” är den professionella lärarens återblick på hur undervisningssystemet har byggts upp och hur hans egen livshistoria löpt jämsides med den här utvecklingen. Han avslutar sin berättelse med en kritik av nuläget och uttrycker sin oro för hur det skall bli i framtiden. Berättelsen har i övrigt drag av att vara ett personporträtt, främst på grund av att en avslutande passus heter ”kort personbeskrivning” och påminner om ett utsnitt ur ett uppslagsverk där han skriver om sin karriär i tredje person. Intrycket av personporträtt förstärks ytterligare av att han periodiserar sin karriär i ”skapande perioder” på ett sätt som kompositörers levnadstecknare brukar göra.

Berättelsen inleds med huvudmetaforen om bäcken som söker sin fåra, som citerades ovan. För att ytterligare understryka musikens självklara existens i livet fortsätter han med att beskriva hur han redan som liten ”vuxit fast” i musiken genom sin mors sång och sin fars spelande. Själv sjöng han också som en byns barnstjärna på olika tillställningar. Bäckens självklara ringlande och musiken som han ”växer fast i” är två bilder som också senare återspeglas i hans berättelse. Han menar att han egentligen alltid varit blyg och osäker som ung, och därför gjort sina beslut först sedan andra personer i hans omgivning uppmuntrat honom. Musiken är alltid först något som han bara har kunnat drömma om, men som han ändå genom lyckliga omständigheter och närstående personers uppmaningar lyckats göra till verklighet.

Första gången som Tapio började intressera sig för sitt instrument var då han blev bekant med en yrkesmusiker. Han fick ett instrument till låns och då han lärt sig grunderna på egen hand "förpassades" han i lära till en pensionerad musiker. Föräldrarnas planer för honom var "jordnära" och själv hade han inte heller någon tanke på att börja "spela som yrke". Hans lärare uppmanade honom ändå allvarligt att söka in till Sibelius-Akademien. Efter att ha studerat en tid i Sibelius-Akademien steg självförtroendet så pass mycket att han kunde börja drömma om en orkesterplats, något som han också efter en tid lyckades "vinna åt" sig. En orkesterplats var "enda möjligheten" för honom, eftersom det inte ännu fanns några lärartjänster som han med sitt instrument kunde söka. Efter en tid kändes ändå undervisningsarbetets "självständighet och kreativitet" så pass lockande för honom, att han bytte arbetsplats så snart som en av de första tjänsterna i hans instrument grundades. Det här är ett val som han aldrig ångrat, framhåller han.

Det här valet är också en vändpunkt i hans liv såtillvida att han i fortsättningen skriver om sig själv som mera självständigt agerande. Han är "den första" på sitt område, han tar flera olika initiativ för att vidareutbilda sig, han skriver och publicerar läromaterial för sina elever och han börjar komponera och dirigera. Allt det här sammanfattar han med beteckningen "mångsidigt musikerskap".

Ett mångsidigt musikerskap har varit ett vidsynt, utmanande och givande sätt att leva för mig. Jag har trivts i mina uppgifter som - - pedagog, orkestermusiker, kammarmusiker, dansmusiker, orkesterledare och kompositör.⁴⁰

Tapio använder här musikerbegreppet som ett generellt aktörsbegrepp, det vill säga som ett paraplybegrepp för allt som han gör på musikens område. Det här understryker han ytterligare med att jämföra det med ett sätt att leva. De olika "som något" (som pedagog, som orkestermusiker och så vidare) knyts samman till en helhet av beteckningen "mångsidig musikerbana". I avsnittet om "Tankar om musikundervisningen" ser Tapio tillbaka på den utveckling som han varit med om i sitt arbete. Han menar att ramarna kan ha förändrats, men kärnan i undervisningen kommer ändå hela tiden att vara densamma, det vill säga undervisningen bygger fortfarande på en mästare-gesäll-hantverksprincip ("mestari-kisällikäsityöperiaate"). Själv har han fått verka som pionjär på sitt område och lita till sin egen intuition. Han har inte haft någon tillgång till färdiga modeller, vilket han har upplevt både som en brist och en styrka.

"Kritik av nuet" är en underrubrik till ett avslutande avsnitt och den här kritiken handlar framför allt om hur den harmoni som han tidigare beskrivit nu håller på att bytas ut mot stress och oro inför framtiden bland lärarna och eleverna. Tapio menar att det för närvarande pågår en förändringsprocess som ingen riktigt tycks kunna förutse vart den är på väg. Även om systemet tidigare har varit "toppstyrt" har det ändå frambringat "frukter" som beundras överallt, över hela världen och inte bara hos oss. Just nu menar han däremot att det är som om förnyelseprocessen skulle rulla på utan styrelse. Ingen tycks riktigt veta vad som kommer att hända. Musiken väger lätt då det gäller att utarbeta gemensamma ramar för all yrkesutbildning. Han är dessutom bekymrad över att enbart förmögna familjer ska ha råd att ge sina barn undervisning i musik om de självfinansierande studieformerna börjar breda ut sig. Musiken som hittills i Tapios berättelse har framställts som en sammanhållande kraft verkar nu stå kraftlös inför alla förändringarna: *!-! musiken håller på att köras över av byråkrati; !-hur*

litet musiken väger då alla yrkesgrupper skall pressas in innanför samma ramar.⁴¹ Ett tidigare enhetligt "system" håller nu på att spjälkas upp i bitar och falla samman och de studerande får allt mindre tid för det "egentliga", det vill säga "att öva och att lära sig spela".

Tapio beskriver förnyelseprocessen med verbet "rulla på" (vyöryä) för att poängtera det okontrollerbara i utvecklingen. Inledningens harmoniskt framringlande bäck har därmed bytts ut mot den här framvältrande utvecklingen vars negativa egenskap är att ingen verkar ha någon kontroll över den. Det här öppnar upp en klyfta mellan den småskaliga undervisnings-situationen och de yttre "ramarna" som är okänsliga för den enskilda lärarens och elevens situation. De generella ramarna, förnyelsen och byråkratin är abstraktioner som ändå verkar äga en oinskränkt makt i förhållande till hur undervisningen bör ordnas. Musiken står för det goda i den här kampen mot de abstrakta hotbilderna, men musiken "hamnar i fötterna" av en utveckling som rullar på lik en okontrollerad naturkraft.

En musikers vandring

På samma sätt som i Tapios berättelse är musiken det landskap som Markku vandrar igenom. Han framhåller upprepade gånger att musiken är den kraft som han har förlitat sig på i livets olika skeden också då livet i övrigt rämnat. Den här känslan för musiken jämför han med en religiös känsla, till exempel med de verkningar en god predikan kan ha på honom:

En rysk pianist Dmitri Baskirov besökte staden. Han spelade bland annat Chopins fiss-moll polonäs. Framförandet var så verkningsfullt, djupsinnigt, medryckande att erfarenhetsmässigt jämför jag det med en bra predikan, som lugnar sinnet, ger en ro, glädje och iver, samt mod att påbörja vilken som helst krävande och ren handling lika väl som kraft att hållas stilla på plats som en liten men lycklig människa: det finns ingen brådska, ingen rädsla, bara en lugn glädje! Det märkliga är att den här fullödiga upplevelsen förmedlades av den ordlösa pianomusiken. På samma sätt vek den onda anden från den förvirrade kung Saul och han "kände sig lättare till sinnet" då David spelade för honom.⁴²

Upplevelsen av musiken som kraft lokaliseras i det här citatet till en lyssnarupplevelse på samma sätt som i Inkeris berättelse. Som lyssnande publik är Markku den som tar emot musikens verkningar. I sin upplevelse är han dels innesluten i musikens kraftfält, dels ger musiken honom också kraft att handla. Chopins fiss-moll-polonäs är det musikaliska verk som stämmer in honom i en musikens värld.

Markkus berättelse är inte lika stram till uppbyggnaden som Tapios berättelse är. Han rör sig istället ganska fritt mellan konkreta minnen och allmänna reflektioner om musikens och undervisningens betydelse för människan. Efter att redan en gång ha avslutat sin berättelse tar han upp tråden på nytt och lägger till några sidor om resor och uppträdanden med olika körer och orkestrar. Sitt stora beslut om framtiden har han gjort redan som 14-åring, ett beslut som också påverkades av hans lärares personligheter. De här lärarna såg honom som en människa trots att de inte hade någon som helst pedagogisk utbildning. Det här är en inställning som han själv gärna vill föra vidare åt sina egna elever. Ett bevis på att han måhända också lyckats i det här fick han då en av hans elever själv ville bli lärare: *nå ... nå ... en sådan som ... DU!*,

hade hon sagt. Senare i sin berättelse går han i försvar för den oskyddade eleven som lätt bara blir en kugge i ett effektivt och opersonligt maskineri. Musikens ”skatter” borde istället sås i en kärleksfull jordmån och varje elev mötas med en fråga om hur han eller hon mår istället för att mötas med krav på prestation.

Markku ser inrättningens generella krav som ett hot mot den enskilda eleven i klassrummet. Han menar att det ”unga” systemet har behövt andra markörer för sin undervisning än det ”mogna” systemet. Markku jämför inrättningen med ett maskineri som har effektiviteten som mål i sig. Själv vill han betona den specifika atmosfären i klassrummet där läraren möter elevens unika personlighet. I följande citat ser läraren på eleven ur två olika synvinklar, dels ur systemets synvinkel och dels ur den specifika situationens synvinkel.

Med andra ord, så hoppas jag att varje pedagog skulle se på eleven som kommer in i klassrummet som en människa i en ”hur mår du idag” -anda och inte som den effektiva läroinrättningens den och den nivåns hjul. Kräva kan man om atmosfären är god. Motto: mästaren lär ut det som han kan och det dessutom i en positiv atmosfär och eleven lär sig så mycket som han eller hon har förutsättningar för.⁴³

Markku skriver här om lärarens blick som riktas på eleven men ändå kan se olika saker. Att se eleven som ett hjul i ett maskineri är inte att möta honom/henne som människa, utan som en funktion av inrättningen som effektivt och självtillräckligt system. Systemet som en maskin befinner sig utanför tid och rum, utanför det specifika klassrummet möten och atmosfär. Det som systemet ser till är olika prestationer, medan eleven enligt honom har rätt att bli bemött som en människa. Hantverkstraditionens mästare–gesäll-undervisning tjänar som förebild då han vill återföra en harmoni i en undervisning som nu hotas av två oförenliga sätt att tänka.

Läraren som mångsidig musiker

Det karaktäristiska för *läraren som mångsidig musiker* är det grundmodus som Tapio och Markku presenterar redan i inledningen: Tapio skriver om sitt liv som en ”bäck som ringlar fram” och Markku om en ”musikers vandring”. Båda metaforerna berättar något om hur de ser på musiken och sin egen undervisning, nämligen med fokus på spelandet som handling och oavslutad *process*. Som livssymboler betonar en *ringlande bäck* och en *vandringsväg* en något långsam envetenhet där man hellre kringgår hinder istället för att med våld bana sig sin väg. Att vara musiker är ett allmänt aktörsbegrepp på musiken område och de här lärarna känner inte av några gränser mellan musikens olika yrken utan rör sig fritt på olika områden. Den här harmoniska och idylliska bilden av allt det man gör på musikens område hotas ändå i båda berättelserna från samma håll. Det är framför allt musiken som är i farozonen och därmed också arbetet som lärare. Den mästard tradition som bägge hänvisar till rotar undervisningen i en hemmets atmosfär men med lite annorlunda förtecken än i Jaanas och Marjattas berättelser. Det nära förhållandet mellan lärare och elever upptäckts egentligen först då det hotas utifrån. Där Jaana och Marjatta utgår från att musikens kraft räcker till för att hålla samman klassrummet med ett riksomfattande undervisningsnät, utgår både Tapio och Markku från att det finns en latent konflikt mellan den atmosfär som *borde* vara rådande i klassrummet och de ramar eller det maskineri som existerar utanför klassrummet. De generella villko-

ren förenar inte klassrummet och inrättningen till en harmonisk enhet, utan istället upplevs de som hotande för den hjälplösa läraren och eleven. ”Det egentliga” handlar för de här lärarna om hur eleven skall lära sig musikens hantverk, det vill säga att spela. Det finns dock en liten nyansskillnad mellan det som de två lärarna placerar på avstånd utanför klassrummet. För Tapio är det som händer på musikens fält något obeständigt och fältet preciserar han senare som den planering som sker från Utbildningsstyrelsens håll. Markku tar däremot avstånd från ”examensröret”, som han menar att lärarna alltför lätt stirrar sig blinda på.

Pionjärgenerationen – en sammanfattning

Pionjäreerna stiger ut i arbetslivet mot slutet av 1960-talet och i början av 1970-talet, det vill säga vid en tidpunkt då den första lagen om musikläroinrättningarnas undervisning stiftades (147/68). ”Förr” och ”nu” är därför den första brytningens nav i pionjäreernas berättelser. Nuets är tolkningshorisonten för skrivandet, men samtidigt också en punkt som det ofullständiga förflutna rör sig mot som mot en bättre framtid. ”Förr” handlar om en barndomens och ungdomens musikundervisning i folkskolans och lärdomsskolans klassrum, i självlärdhetens ingenmansland, hemma hos kantorn eller mitt ibland erfarna kolleger i socknens amatör-orkester. Förr är också en spelande och sjungande släkt, som ger musiken i arv åt sina barn och barnbarn. Musikens estrader är tillvidare folkskolans julfester, folkbildande tävlingar mellan skolorna, folkskolans sångmärken, festliga tillfällen som morsdag, födelsedagar och bröllop. Publiken är välvillig och applåderar en också i utbildningen, även om den välvilliga publiken allt oftare byts ut mot den kritiska publiken, som lämnar efter sig en bedömning i form av ett vitsord. Pionjärgenerationen är en *första brytningens generation* för att de som de första och som pionjärer skapar nya rutiner för en undervisning i en inrättning. Pionjäreernas berättelser kan sammanfattas i följande fyra temata:

För det första växer den här generationen långsamt in i sin uppgift som lärare. Folkskolans notlära och orgelharmonium är för många de allra första milstolparna på en lång och ibland svårframkomlig väg fram till yrkesutbildningen. Orgelharmoniet som i något skede byts ut till ett piano symboliserar något av den här utvecklingens professionella vändning. ”Musiken som yrke” har en förpliktande klang för en själv och för andra i synnerhet i relation till det som man bryter upp ifrån, det vill säga från amatörmusik och något som man gör som bi-syssla. Som professionella lärare introducerar de nya undervisningsmetoder, -rutiner och avdelningar, framför allt för att ge undervisningen en stadga och kontinuitet, som de själva saknat.

För det andra är tilliten till musikens kraft näst intill obruten i den här generationens berättelser. Musiken står för en kontinuitet i livet även om livet i övrigt framställs med dramatiska avbrott och uppbrott. De avgörande livssituationerna handlar om ”musiken som framtiden” och musiken som ofrånkomligt livsöde. Det förflutnas röster återges ibland med direkta citat och får en ödesmättad klang då de uttalas som en profetia över ett kommande livsöde: ”den här flickan blir en sångare” eller ”den här flickan lär sig sina sånger genast”. De här rösterna minns man som avgörande händelser och som Kjell Kranz påpekar verkar inte minnet av de

här händelserna blekna med tiden, utan de stiger istället fram med en symbolisk pregnans ju längre tiden lider (Kranz 1997, 53).⁸⁴ Den riktiga lärarens undervisning beseglar också ens livsöde, men den riktiga läraren har för de mesta låtit vänta på sig eller så har man helt enkelt haft otur. De här motgångarna har man i regel övervunnit med en oförtruten företagsamhet, som betyder att man alltid tar upp tråden på nytt då den brutits av.

För det tredje återspeglar sig musiken som en sammanhållande kraft också i närbesläktade begrepp som musiker och musikalitet. Att vara musiker är i regel ett allmänt aktörsbegrepp på musikens område utan klara gränser mellan olika yrkeskategorier. Musikerbegreppet används så som det använts i en hantverkartradition där en modern tids differentiering mellan olika yrken ännu inte existerade: det lyfter huvudsakligen fram en själv som *aktör på musikens område* utan att spjälkas upp i olika yrkeskategorier. Som lärare är man musiker för att man arbetar på musikens område och det här hindrar en inte att komponera, vara solist, spela i orkester, skriva undervisningsmaterial och så vidare. Musikaliteten omtalas både hos en själv och hos eleverna som en inre egenskap som man har eller inte har. Men musikaliteten är inte bara en garanti för att man lär sig snabbt, utan framför allt en nödvändig inre klangbotten för musikens kraft. Musikaliteten berättar därför också på sitt sätt om att man har en inre bestämmelse för musiken. De kvinnliga lärarna spårar sin musikalitet hos tidigare generationer och länkar in sig själva och sina barn i ett musikalitetsflöde, som strömmar från den ena generationen till den andra. De manliga lärarna frågar däremot inte lika ofta efter tidigare generationers musikaliska flöde, utan musikalitet handlar i deras berättelser mera om en individuell egenskap, om något som "finns i blodet" på en.

För det fjärde introducerar den här generationen ett professionellt grepp om undervisningen, som flätar samman två olika traditioner med varandra i en läroinrättnings klassrum. De här två traditionerna kan lokaliseras till två miljöer *utanför* klassrummet, två miljöer som pionjärerna bättre känner till än den alldeles nya miljö, som de stiger in i som pionjärer: privatundervisningens hem och vardagsrum och mästarlärandets yrkesinriktade undervisning som man bekantat sig med i sin egen utbildning. De här två traditionerna har ända sedan dess flätats samman så att en folkbildaranda och framstegsoptimism har utgjort den emotionella grundtonen för en yrkesinriktad undervisning. Musiken är den kraft som håller samman berättelsernas olika rum med varandra: det specifika klassrummet knyts samman med Finlands musikliv och klassrummet är i sin tur som en utvidgning av hem och vardagsrum.

Trots att alla pionjärerna när en förhoppning om integration och kontinuitet på alla plan kan den andra brytningens diskontinuerliga drag också läsas fram ur några lärares berättelser, främst som en diskussion om alla kan lära sig spela eller inte. Oberoende av om svaret är ett utvecklingsoptimistiskt "alla kan lära sig spela" eller ett klassificerande "alla kan inte lära sig" ligger det ett undervisningsdilemma bakom frågorna och pyr. Den verklighet som lärarna möter i undervisningsvardagen handlar om att på olika sätt komma till rätta med att allt fler

84 Houni poängterar i sin avhandling om skådespelares identitet att det i det här avseendet verkar förekomma vissa skillnader mellan de olika konstområdena. De skådespelare som berättar det som hon kallar en "slumpberättelse" (sattumatarina) såg till exempel inte utan vidare tillbaka på sin barndom som livsavgörande för yrkeskarriären. (Houni 2000, 113.)

och allt yngre elever börjar spela. Några lärare förhåller sig optimistiska till den här utmaningen och tar initiativ till pedagogiska metoder för grupper och till nya avdelningar för allt yngre. Andra bemöter utvecklingen mera kritiskt och utgår från att man hellre bör gallra och sova i mångfalden för att hitta de elever som bäst passar den specialiserade undervisningen. Den expanderande undervisningen i betydelsen allt fler och allt yngre elever placerar läraren inför ett moraliskt dilemma i klassrummet. För pionjärerna är det här dilemmat tillsvidare något som man hanterar med optimism och nya initiativ. Frågan om vad det egentligen innebär att vara lärare finns ändå som en lätt undran i flera berättelser, speciellt i några av de sakkunniga lärarnas berättelser. De här lärarna tycker att de gärna kunde ha velat få ett svar på den här frågan redan i utbildningen. En lärare upplever klassrummets tid som en upprepningens tid och känner sig begränsad av den. Hon söker istället efter en egen tid för att öva och spela. Eleverna håller inte alltid de överenskommelser om flit och intresse, som hon själv vill ingå med dem, något som är en källa till frustration för henne. Några lärare avgränsar å andra sidan klassrummet gentemot en fristående abstraktion, systemet, eller en riksomfattande planering som sker på avstånd från det konkreta mötet med eleven.

Musiken som yrke

Pionjärernas undervisningsprojekt kan sammanfattas i följande tre punkter: i) skapande av rutiner som ger undervisningsvardagen kontinuitet och stabilitet; ii) sökande efter en fast kommunicerbar grund för bedömningen av elevernas framsteg; iii) tecknandet av en förutsägbar utvecklingslinje för elevernas professionella utveckling. Vid sidan av de här tre punkterna flyter också fortfarande en annan tradition underströms i lärarnas möte med eleverna, nämligen den tradition som har sina rötter i en hemmets allmänbildning. Den allmänbildande traditionen återkommer i regel som en emotionell temperatur i det konkreta mötet med eleven där musiken inramar det här mötet. De tre undervisningsperspektivens lärare riktar sina blickar åt lite olika håll, men det gemensamma är att alla har en bestämd uppfattning om vad som är en god undervisning. En annan gemensam utgångspunkt är en personlig och emotionell bindning till musik, en bindning som redan i sig motiverar varför musiken är ett ofrånkomligt livsöde för en själv och i sin förlängning en positiv kraft för den växande eleven. Som lärare har också alla en bestämd uppfattning om en önskvärd riktning på elevernas framtida utveckling och det är den här riktningen som en organiserad undervisning kan säkra och stärka. Som pionjärer skapar de sina rutiner i undervisningens vardag i takt med att praktiska problem dyker upp. Det läromaterial som skrivs, avdelningar som skapas, undervisningsmetoder som utarbetas är bestående lösningar på problem som annars har en tendens att upprepa sig. Undervisningsrutiner skapas och de bestående lösningarna frigör lärarens energi till annat.

I pionjärernas berättelser är den fasta grunden påfallande ofta det som finns inskrivet i det musikaliska verket, i notskriften eller i kompositörens intentioner. Den egna professionella utvecklingen knyts till namngivna verk, som man länge och intensivt övat på för sina examina och konserter. I undervisningsarbetet tar sig musiken en konkret gestalt som en bestämd repertoar, som drar upp en ideal och förutsägbar musikalisk utvecklingslinje för eleven. Läraren som musikens expert tar tydligast ställning för den här ideala utvecklingslinjen för sina elever. Som en följd av att det musikaliska verket står i centrum för undervisningen intar också läraren något av den kritiska och bedömande publikens position i förhållande till eleven i klass-

rummet. Det som finns emellan läraren och eleven i klassrummet är det musikaliska verket, som framförs ”bra” eller ”dåligt” enligt vissa generella kriterier. En annan avgörande faktor för undervisningen är den musikalitet som eleverna har eller inte har. Läraren som musikens expert förverkligar därför tydligast idealen för den specialiserade och förenhetligade undervisningen som de offentliga dokumenten också talar om. Den professionella läraren innehar en kompetens för att bedöma hur väl det här specialiseringsprojektet lyckas för den enskilda eleven. Kontinuiteten och stabiliteten, som de flesta pionjärer själva tycker sig ha saknat, konkretiseras därför vid sidan av de regelbundna undervisningsrutinerna också av en förutsägbar utvecklingslinje för eleven – en biografisk förutsägbarhet. I sin förlängning handlar den förutsägbara utvecklingslinjen om elevens övningsdisciplin, om övningsrutiner men också om examina som är övningsplatser för de riktigt stora framträdandena.

I tabell 2 nedan sammanfattar jag schematiskt fyra olika temata, berättargrepp, klassrummet plats, musiken och undervisningen, så som de gestaltas i pionjärgenerationens olika undervisningsperspektiv. De här fyra temata relaterar till röstmetodens fyra läsningar så att det första temat handlar om berättarhållningen förr och nu som varierar på olika sätt i den här generationens berättelser. Den andra och tredje läsningen fokuserade på handlingsutrymme och positioner, det vill säga berättarjagets gestaltning av sitt förhållande å ena sidan till musiken och å andra sidan till undervisningen, speciellt i avgörande valsituationer. Den fjärde läsningen som lyssnade till en kulturens röst, handlar om den här generationens framstegsoptimistiska bildningsprojekt, där det lokala klassrummet är integrerat med konsertstraden, ett övergripande musikliv eller ett hantverkets hematmosfär. De fyra läsningarna har samlats till tre olika aspekter på musik och undervisning.

Tabell 2. Pionjärgenerationens tre aspekter på musik och undervisning.

PIONJÄRER – Bildningsprojekt

<u>Läraren som musikens expert</u>	<u>Läraren som musikens förmedlare</u>	<u>Läraren som mångsidig musiker</u>
Berättargrepp: förr-nu	Berättargrepp: cykliskt	Berättargrepp: personporträtt, cykliskt
Musiken: a) det musikaliska verket b) musikens lagbundenheter c) notskriften	Musiken: a) inramande stämningslägen b) fostrande kraft	Musiken: a) flöde b) spelskickligheten ett hantverk
Undervisning: a) elevens inre musikalitet b) kategoriserande c) ambivalent (kvinnliga lärare)	Undervisning: a) utvecklingsoptimism	Undervisning: a) konkret möte med eleverna b) spelskickligheten det egentliga
Klassrummet plats: i relation till konsertstraden	Klassrummets plats: a) utvidgat vardagsrum b) integrerat i Finlands musikliv	Klassrummets plats: a) hantverkets hem b) klassrummet mot en fristående inrättning

Musiken som bildningsprojekt

Pionjärerna knyter tillsvidare obehindrat samman musiken som ett nationellt bildningsprojekt med den professionella elevens yrkesinriktade undervisning. Från båda hållen integreras klassrummets undervisning i ett övergripande musikliv. Musiken tar sig samtidigt en plats runtom i landet som det upplysta kulturarv som skall föras vidare åt kommande generationer. Martti Lohikoski som var ordförande i Finlands musikinstituts förbund formulerade sig om det här projektet på följande sätt år 1974, det vill säga ungefär samtidigt som pionjärerna redan har stigit ut i arbetslivet:

Sedan urminnes tider har ett folks förhållningssätt till vetenskap och konst ansetts vara ett mått på dess bildningsnivå. I jämförelse med exempelvis Mellan-Europas kulturfolk saknar vi deras hundraåriga traditioner på båda områdena. Det här betyder att om vi har brister i utbudet på kultur så har vi inte heller något att skryta med ifråga om hur den tas emot. /-/ Om man vill höja nivån på ett folks musikkultur skall man börja från de unga, och inte heller då kan man förvänta sig resultat på en eller två generationer. En gammal hund kan ju inte lära sig sitta. Om man erbjuder en främmande kultur åt äldre människor är de inte intresserade av att ta emot den. Om man erbjuder symfonier, dvs. en traditionell konstmusik åt en folkmusikens eller populärmusikens vän tas den inte emot till något pris i världen. Det finns många orsaker till det här, det finns sociala faktorer, barndomens vanor och intrycken hemifrån från föräldrarna, orten där man bor och en allmän andlig vakenhet osv.⁴⁴ (Lohikoski 1974, 4.)

Lohikoski skriver om ett civilisationsprojekt som grundar sig på att den västerländska konstmusiken är det värdefulla arv som inte bara skall ges vidare åt kommande generationer, utan som kommande generationen uttryckligen skall fostras till. Citatet har flera beröringspunkter med pionjärens självbiografiska berättelser, den ideologiska framtoningen, konstmusiken som är ett främmande kulturarv, men också något som hör civilisationen till och därför skall föras ut till folket. Det som Lohikoski skriver om är inte utan vidare ett försvar för en professionell utbildning på musikens område, utan istället skriver han utifrån en äkta övertygelse om den västerländska konstmusikens betydelse för ett bildat folk. De egentliga aktörerna bakom citatets passiva verbformer är lärarna, som har till uppgift att värna om det här upplysta kulturarvet, men också att omvända folkmusikens och populärmusikens vänner till att vilja lyssna på symfonier.

Den ideologiska framtoningen är inte utan betydelse för det här bildningsprojektet, det är nämligen det lim som emotionellt binder samman musiken som kulturarv och som rationellt och planerat specialiseringsprojekt. Pionjärerna berättar ofta om sin fostrargärning med tonfall som påminner om Lohikoskis entusiastiska och framstegsoptimistiska ord. Den här fostrargärningen är ändå ett första steg mot den specialiserade riktiga undervisningen⁸⁵, som i motsats till ett omedveten och emotionell instämning i musiken, betyder att man skall stiga ut ur situationen och lyssna på sig själv med den kritiska publikens öron. ”Läraren som musi-

85 De flesta lärare skriver om en skillnad mellan den första och den riktiga läraren som också på sitt sätt karakteriserar en tröskel som de själv överskrider i sitt spelande.

kens expert” formulerar sig tydligast om en ny tid och de tar därför också det längsta steget hemifrån genom att integrera klassrummet med konsertstraden. De lärare som arbetar för att hålla kvar en hematmosfär i sin undervisning gör det däremot på två olika sätt, dels genom att integrera undervisningen i en allmänbildande fostran och dels genom att avgränsa klassrummet mot det främmande, det vill säga mot ett abstrakt undervisningssystem som förebådar något som de yngre lärarna möter i sin undervisning.

Frånsidan av de pionjärens undervisningsrutiner, som syftat till att skapa förutsägbarhet och kontinuitet för undervisningen, är att de med tiden blir allt mer detaljerade i förhållande till elevens utveckling på sitt instrument. Den här utvecklingslinjen dras inte längre upp enbart i förhållande till en repertoar av olika svårighetsgrad, utan också i förhållande till en generell tidtabell som berättar om hur när skall sammanfalla med hur. Det generella medvetandet om hur något skall framföras övergår i det tysta till ett generellt medvetande om en ideal utvecklingslinje för eleven. Genom musikaliteten knyts den här utvecklingslinjen till en början till det naturliga, men med tiden lyfter undervisningen i sig fram en annan aspekt på den här utvecklingen, nämligen som formbar och förutsägbar. Bildningsprojektet övergår nästan omärkligt i en modern sakkunskaps språkbruk där elevens utveckling på instrumentet är en rationellt planerad enhet som lyfts ut ur sina individuellt skiftande sammanhang.

I följande avsnitt och den professionella eleven belyser jag hur den professionella sakkunskapen växer fram på de tysta rutinernas område. Artikeln som citeras föregriper också något av den undervisning som de yngre lärarna möter redan som elever i musikinstitutet. Artikelskribenten har skrivit sin artikel i musiktidskriften *Rondo* redan på 1960-talet och framför allt i upplysande syfte. Artikeln illustrerar samtidigt något av hur bildningsprojektet med tiden övergår i ett rationellt och målinriktat specialiseringsprojekt.

Den professionella eleven

Pionjärerna lyfter i sin undervisning fram musiken som ett projekt, som man medvetet arbetar på och kan lära sig något om. Vid sidan av den här sakkunskapen växer med tiden också fram ett medvetande om ”den professionella eleven” (the professional pupil) (Gordon, Holland och Lahelma 2000, 71–76), ett begrepp som den klassiska balettens forskare tagit i bruk.⁸⁶ Med det här begreppet har man velat gestalta något av den uthållighet och självdisciplin som balettens dagliga träningar kräver av ett barn och av en ung människa. Den klassiska baletten och den klassiska musiken har flera gemensamma drag, till exempel den långt drivna specialiseringen och fysiska träningen som måste inledas vid unga år för att man som vuxen skall kunna göra rättvisa åt konstens stora verk. På 1960- och 1970-talen då musikinstitutens undervisning planerades och diskuterades sammanfördes två olika undervisningstraditioner med varandra, en allmänbildande och en yrkesinriktad undervisning. Lohikoski skrev om det upplysta kulturarvet som ideologisk grund för det här projektet, medan de offentliga dokumenten sammanförde den här ideologin med en betoning av en yrkesinriktad undervisning. Musiken är i båda fallen den sammanhållande och inramande kraft som eleverna på samma

86 Teija Löytönen gjorde mig uppmärksam på det här begreppet på Marja Saarenheimos seminarium 19.11 2003.

gång både fostras till och fostras av.⁸⁷ I andra kapitlet har jag skrivit att en vändpunkt inträffade i mitten av 1980-talet då yrkesutbildningen och grundundervisningen började gå skilda vägar. Det dilemma som allt fler och allt yngre elever genom sin mångfald tog med sig in i klassrummet existerade visserligen redan då undervisningen diskuteras på 1960-talet, åtminstone potentiellt och som farhågor i luften. De bestämda tonfallen ifråga om yrkesinriktning och specialisering kan tolkas som ett sätt att förutse en situation som i framtiden kanske skulle kunna visa sig svår att behärska. I lagar och läroplaner koncentrerade man sig därför på att i god tid dra upp en så tydlig utvecklingslinje som möjligt för hur det skall gå till då man skall lära sig spela ett instrument. Den här bestämda linjedragningen är delvis en reaktion på den heterogena undervisningen ute i bygderna, men den kan också tolkas som en reaktion på farhågor om att alla elever i framtidens musikinstitut eventuellt inte hade den sortens gnista och uthållighet som en specialiserad undervisning förutsätter. Den här utvecklingslinjen handlar därför också uttryckligen om att göra lärarna mera medvetna om en alldeles speciell arbetsmoral eller undervisningsethos, som man med läroplanens och också lärarutbildningens hjälp ville formulera, en arbetsmoral som för all framtid skulle ersätta en osäker framtid för eleven med en biografisk förutsägbarhet. Därmed drog man också upp riktlinjerna för en undervisningens professionella elev som allmänt ideal, en elev som är ”plastiskt formbar” (Ziehe 1986, 79) utifrån ett ideal⁸⁸.

Hur den här bilden av den professionella eleven tecknades redan på 1960-talet skall här illustreras med en artikel i tidskriften *Rondo* från år 1965. Artikeln *Mitä Leopold Auer opetti* (Vad undervisade Leopold Auer) (*Rondo*1965/4–5) har skrivits av violinpedagogen Leena Siukonen-Penttilä. Musiktidskriften *Rondo* grundades i början av 1960-talet som språkrör för Finlands musiklärares förbund. Den här tidningen riktade sig direkt till lärarna ute i arbetslivet och den har därför haft sin egen betydelse som skapare av en pedagogisk diskurs inte minst för att instrumentalundervisningen för barn och unga på den här tiden var som en vit fläck på den pedagogiska kartan. I synnerhet på 1960-talet och på 1970-talet skrev bland andra Sibelius-Akademiens lärare flera artiklar i *Rondo* med ett upplysande och pedagogiskt innehåll. Adressen för de här artiklarna är uppenbar; det var läraren ute i bygderna som behövde få läsa om vad som är viktigt i undervisningen. Jag citerar ur Siukonen-Penttiläs artikel främst för att den ger en avskalad och koncentrerad bild av hur man skall *undervisa* musik.

Siukonen-Penttiläs artikel skall läsas i sitt historiska sammanhang. Den är skriven år 1967 vid en tidpunkt då instrumentalundervisningen långsamt höll på att forma sig och ta sig en plats i en inrättning. Utgångspunkten är att man inte riktigt visste eller kunde vara säker på vart den var på väg och vad som skulle komma att hända. Framför allt kunde man inte riktigt utgå från att lärarna ute i bygderna hade en enhetlig bild av sin uppgift. Den här gemensamma bilden bearbetades visserligen från flera olika håll, något som den samexamen som beskrivs i andra kapitlet är ett exempel på och som i synnerhet var aktuell på 1960-talet. Siukonen-Penttiläs artikel är därför skriven som ett slags komplement till lärarnas utbildning i ett fort-

87 Svenska forskare som Bladh (2002), Bouij (1998) och Olsson (1993) har diskuterat skillnaderna mellan de här två inriktningarna och deras konsekvenser för undervisningen. Kurkela skriver om skillnader mellan musiken som medel och som mål i sig (1993, 23).

88 Thomas Ziehe skriver om en modern inställning till barnet, men jag tillämpar här uttrycket på den ideala eleven.

bildande syfte.⁸⁹ Det som framför allt bekymrar artikelskribenten redan i inledningen är att den växande undervisningen i sig ställer läraren inför nya och svåra problem. Hon inleder därför med att räkna upp avigsidorna med den här utvecklingen, elevmaterialet är brokigt, lärarna inkompetenta och undervisningsförhållandena under all kritik. Hennes artikel skall i fortsättningen läsas som en insats för att rätta till de här missförhållandena och för att höja medvetandet om vad som är viktigt i undervisningen.

Siukonen-Penttilä vänder sig i artikeln till mästaren och auktoriteten Leopold Auer för att få stöd för det som hon tar upp och det är framför allt tre olika saker som hon lyfter fram som speciellt betydelsefulla för undervisningen: (i) den kompromisslösa utvecklingslinjen från det första stråkdraget ända fram till diplomtet, (ii) elevens lämplighet för undervisningen och (iii) lärarens kompetens. Siukonen-Penttilä använder sig av metaforen ”resa”⁹⁰ för att gestalta den linjära utvecklingslinjen som hon med Auers hjälp drar upp från det första ödesdigra ögonblicket då eleven placerar violinen under hakan.

Det är omöjligt att överskatta de första stegens betydelse på den långa resa som leder till en behärskning av violinspelet. De vanor som man får i början av övandet inverkar direkt på hela den senare utvecklingen – antingen i en bra eller dålig riktning. Redan då man allra första gången rör i violinen – till exempel en så skenbart enkel sak som att placera violinen under hakan innan ens stråken behandlats – finns det en möjlighet till en bra eller dålig riktning.⁴⁵

Det här första ödesdigra ögonblicket innehåller således redan i sig ett frö för hela den kommande utvecklingen ända fram till ”toppen” som man är på väg mot. Resan bör enligt Auer inledas redan vid 5–7 års ålder och sättet att komma framåt på den här resan heter daglig övning. Den dagliga övningen får i början sin stadga av dagliga lektioner, för man kan inte förutsätta att ett litet barn själv skall ha den självdisciplin och koncentrationsförmåga som behövs. Med tiden skall de dagliga lektionerna och läraren ändå ersättas av elevens egen självdisciplin, självanalys och självkontroll. Hon kommer därför att ge den här bildningsresan från första stråkdraget fram till toppen en generell tidtabell och karta med sin artikel. En lämplig övningstid är 30–40 minuter åt gången och med pauser inräknade skall 6–7 timmar per dag reserveras åt övning. Det är ändå inte alla elever som har de rätta förutsättningarna för det här projektet. Auer listar sju olika egenskaper hos eleven som är viktiga för att resan överhuvudtaget skall lyckas. Förutom att eleven skall vara intelligent skall han eller hon ha:

89 Siukonen-Penttilä upprepar det här samma temat med hänvisningar till Leopold Auers skrifter i en annan artikel från år 1978. Den här artikeln bygger på ett föredrag som hon hållit på ett seminarium för violinpedagoger. Målgruppen är således fortfarande densamma som på 1960-talet och föredraget är hållet i en fortbildande anda.

90 Resan är fortfarande en gångbar metafor för musikern utveckling mot framgång, vilket rubriken på Pirre Maijalas avhandling visar: *Muusikon matka huipulle* (Musikerns resa mot toppen) (2003). Resan som metafor för undervisningen skiljer sig från vägen genom att den lyfter fram olika aktörer som aktivt organiserar den här resan, eleven men också läraren. I Maijalas forskningsmaterial anträder man den här resan ”professionellt” vid cirka elva års ålder. Professionellt betyder då att man över ”hela dagen” (2003, 97) och att man förmår lägga allt annat åt sidan och fokusera sig på att spela och att öva.

- 1) ett noggrant öra ("det här är det viktigaste – och om man inte har det i allra högsta potens är det onödigt att öda sin tid på violinen")
- 2) ett gott rytmisinne
- 3) goda fysiska förutsättningar, först och främst fingrarna som inte får vara för feta, för tunna, för svaga eller för korta,
- 4) "esprit de son métier" eller en förmåga att förstå violinspelets finesser både intuitivt och med hjälp av undervisningen /- -/
- 5) föräldrar som på rätt sätt är intresserad av undervisningen
- 6) flit och uthållighet.⁴⁶

Läraren är guide på den här resan, en guide som håller ett öga på kartan och kontrollerar att tidtabellerna hålls. Läraren arbetar, med föräldrarnas hjälp, vid sidan av de violintekniska problemen samtidigt också på det uppoffrande sinnelaget och den självdisciplin, som är den arbetsmoral som eleven med tiden själv skall överta. Det vill säga en yttre kontroll skall med tiden gå över till en inre kontroll. Vartefter eleven växer skall spelandet och övandet flytta in på den självmedvetna tankens område där man kan se på sig själv lite utifrån och bedöma sina framsteg med lärarens och den kritiska publikens öron och ögon.

Den här resan handlar med andra ord om en biografisk förutsägbarhet för eleven som framför allt är hotad av att undervisningen nu tänjer ut sig både på längden och bredden. Det är inte bara en mångfald som skall behärskas i klassrummet, utan också en utvecklingslinje som blir allt längre genom att eleverna börjar spela allt tidigare. Den unga eleven orkar förmodligen inte själv öva lika disciplinerat som den äldre eleven och den äldre eleven är kanske inte ens intresserad av att öva 6–7 timmar per dag. Som Siukonen-Penttilä poängterar ställer en "demokratisering av undervisningen" lärarens kompetens på prov, framför allt för att det inte längre var säkert att det var de mest intresserade eller lämpligaste som skulle komma att ta sig en plats i undervisningen. Bilden av den professionella eleven tecknas däremot utifrån den här intresserade eleven som förebild, en elev som läraren kan känna igen från sig själv och sitt eget brinnande intresse. Det som den verkliga eleven saknar i intresse har i artikeln ändå omärkligt ersatts av villkor för undervisningen, som eleven skall uppfylla med sina goda egenskaper, förutsättningar och självdisciplin. Eleverna som kollektiv skriver hon om som elevmaterial, där det är underförstått att det är musiken men också undervisningen som ställer villkor på eleven.

Siukonen-Penttilä formulerar det nya i klassrummet tydligt. Istället för att på traditionellt vis stämma in sig i musiken skall man nu ta sig an sin utveckling på ett medvetet och självmedvetet sätt. Den biografiska förutsägbarheten handlar för eleven om en inställning till sig själv, som för att tala med Giddens "koloniserar framtiden" (1991, 4) på ett förutsägbart sätt. Läraren och eleven som riktar blickarna mot ett "själv" istället för mot en tradition är därför i fortsättningen en av hörnstenarna för undervisningen. Dilemmat som uppstår i undervisningen är att det här "själv" samtidigt är både den svagaste och den starkaste länken i undervisningen. Den svagaste för att det i grunden är flyktigt och utan styrning, den starkaste för att detta själv kan läras att kontrollera och analysera sina framsteg på egen hand. Dessutom är "själv" det som i slutändan skall levas ut i en konstupplevelse (se "konsten som självuttryck", sid. 53). Undervisningen handlar således hädanefter om en balansgång mellan en kontroll och frigörelse av det här själv. Siukonen-Penttilä skriver om den belöning som väntar: "En riktig konstnärns framförande har en sakramental karaktär".

Siukonen-Penttiläs artikel handlar om två saker, dels om att resan fokuseras som något skilt från framförandet av musiken, dels om den biografiska förutsägbarheten för eleven som en modern variant av mästarlärandet. Mästarlärandet har alltid siktat mot ett yrke, men tidsmässigt är den period som nu skall behärskas i stort sett en ung människas hela uppväxttid från ett litet barn till en "riktig konstnär". Vad platsen anbelangar innebär den här utvecklingslinjen snarare ett steg hemifrån upp på en scen, istället för om en integrering i en hemmets atmosfär. Den är också en internt referentiell och "frikopplad utvecklingslinje" (Giddens 1991, 146) för att den inte har några särskilda beröringspunkter med den konkreta elevens livshistoria i övrigt.

I pionjärernas berättelser existerar flera tecken på den här frikopplade resans tidtabell och karta, men tillsvidare antydningssvis som en tendens och inte ännu som den entydiga arbetsmoral som i Siukonen-Penttiläs artikel. Musiken ramar in undervisningen i klassrummet på olika sätt, som klingande tradition, som musikaliskt verk med sina inre lagbundenheter, som känslöstämningar eller som högstämt kulturarv. Bandet till den klingande musiken tänjs längst ut i berättelserna om läraren som musikens expert. Det musikaliska verket omskrivs dels i emotionella termer, dels med musikvetenskapens rationella terminologi där musikens yttersta grunder söks i det musikaliska verkets inre lagbundenheter, i kompositörens intentioner och i notskriften. Pionjärerna kartlägger ofta såväl sig själva som sina elever, medan den nya arbetsmoralen som poängterar övningsflit och självdisciplin istället är något som de yngre lärarna tar ställning till. Den yngre generationens lärare som till sin ålder kunde vara elever till pionjärerna söker efter en egen tid och en egen plats i förhållande till något normativt rådande.

5. Den andra brytningens generation – den identitetssökande generationen

Likheter och olikheter – en översikt

I det här kapitlet presenterar jag den andra brytningens generation, det vill säga de 24 berättelser som är skrivna av lärare födda på 1950- och 1960-talen. De flesta berättelser (20 berättelser) har skrivits av lärare i åldern 35–49 och endast en tredjedel (7 stycken) av dessa är manliga lärare. Fyra (kvinnliga) lärare är yngre än 35 år då de skriver. Generellt sett är de här lärarnas röster ofta mera kritiska och öppet bekymrade än pionjärernas. De är också motstridigare till innehållet och lyfter fram dilemman, vändpunkter, kriser, avbrott och projekt som bryter med en linjär utvecklingslinje. Den linjära utvecklingslinjen återfinns istället i en övningsrutinernas träningslogik där dagliga övningspass räknas i timmar, minuter och ibland till och med i sekunder. Instrumentet intar med sina krav på regelbunden övning något av musikens plats som sammanhållande och identitetsbekräftande kraft i den här generationens berättelser. Det här återspeglar sig också på berättelsernas struktur så att examina, matinéer och tävlingar är de kronologiska och realistiska fästpunkter som berättelserna byggs upp kring. Det ”nygrundande musikinstitutet” kommer tidigt in i berättelsen och berättelserna börjar handla om regelbundna lektioner, övningsrutiner och den ”riktiga läraren”. Som avslutning reflekterar skribenterna över sin undervisning och argumenterar för eller emot en åsikt. De här reflektionerna bygger på ett kollegialt samförstånd som skribenten delar med sin läsare. De yngre lärarna är med sina kritiska och ifrågasättande röster en andra brytningens generation, vars klivna inställning till musiken och undervisningen pekar mot en förändring som inte utan vidare karaktäriseras som en förbättring.

Det betecknande för de berättelser som den här generationens lärare berättar kan samlas i fyra punkter, som följer röstmetodens fyra läsningar i spåren. För det första placerar den här generationen en alldeles speciell betoning på ett sökande efter identitet i sina berättelser. Identitet är inte något som man en gång för alla har, utan den söks av ett jag som egentligen blivit osäker på sin plats och tillhörighet. Berättelsernas grundmotiv handlar på flera olika plan om en bruten biografisk förutsägbarhet och skribenterna söker efter svar på frågor som *Vem är jag? Vart är jag på väg?* Undervisningen är inte längre den utforskade uppgift som väntar på en ute i arbetslivet, utan istället utforskar berättarjaget sig själv och sitt förhållande till en undervisning som redan existerar. Den ”riktiga läraren” omskrivs fortfarande som en kunnig och yrkesverksam musiker, men den riktiga läraren är nödvändigtvis inte den ”rätta läraren”, det vill säga den lärare som passar ens temperament och personlighet. Specialiseringens frånsida verkar vara en känsla av avgränsning och främlingskap inför andra. Känslan av att skilja sig ur mängden kan på en och samma gång vara både inspirerande och skrämmande. Att ”offra allt” betyder att man ägnar all sin tid åt att spela och öva, medan man samtidigt utelämnar sig på nåd och onåd till en lärare, som antingen förstår eller inte förstår en.

För det andra domineras de här berättelserna av instrumentets utmaningar. Musiken är inte längre det kollektiva minne – traditioner – som uppbevaras i generationer och gener, utan istället är musiken något som skall sökas, göras och bekräftas genom att spela och att öva (jfr det pragmatiska skiftet i andra kapitlet). Blickarna riktas mot en själv och den egna förmågan att hela tiden prestera mera. Man börjar tidigt arbeta med det ideala musikframförandet, som är ett projekt som mäts i tid och vitsord och som man fostras till av ”den kritiska publiken” (se Eriksson 2001) eller en examensnämnd som en ställföreträdande publik. Övningstiden är en upprepningens tid där upprepningen i sig verkar ha en förmåga att hålla samman vardagen och framtidsprojektet. En lärare skriver om instrumentet som en ”förlängning av jaget” för att understryka sitt nära förhållande till instrumentet. Endast då hon spelar regelbundet känner hon att ”livet hålls i ordning”. Det här framkommer också i de berättelser där man av någon anledning, exempelvis på grund av en överansträngningsskada, har varit tvungen att hålla en paus i de regelbundna övningsrutinerna. Det oerhörda i det här uttrycks som att man ”inte en sekund” har kunnat tänka sig att hålla en paus i det regelbundna övandet. Fokuseringen på instrumentets utmaningar är kraftigt individualiserande, i den meningen att utvecklingen av spelskickligheten överlag är ett ensamt och heroiskt projekt, där man tidigt lär sig att hålla en ständig uppsikt över sina framsteg och bedöma dem i relation till andras framsteg. Blicken är stadigt riktad på framsteg, framgång och framtid, men istället för att öka känslan av behärskning och kontroll är det som om otryggheten och osäkerheten skulle smyga in bakvägen i flera berättelser. Där framgången funnits har man också levat med risken för misslyckanden. Röstmetodens fråga ”i vilken kropp” handlar därför framför allt om överansträngning och kriser.

För det tredje har den individualisering som finns inbäddad i den ständiga uppsikten över framstegen sin efterklang också i klassrummet. Avgränsningen av klassrummet till en frizon möjliggör bland annat ett möte med eleven som i en individualiserande anda betecknas som ett bredvidstående. Överlag upplever lärarna sin uppgift i klassrummet som motsägelsefull, eftersom allt fler och allt yngre elever dagligen ställer dem inför frågor som de känner sig oförberedda på. I själva verket lyfter också många av den här generationens lärare fram färderna med en alltför ensidig undervisning, ett resonemang som i sin förlängning ifrågasätter och problematiserar det som hittills varit den egentliga kärnan för undervisningen, det vill säga specialiseringen på ett enda instrument för att bli så skicklig som möjligt. Att vara musiker är fortfarande en betydelsefull identifikationskategori, men däremot kan lärarna känna sig främmande inför situationen i klassrummet.

För det fjärde poängterar lärarna följdriktigt också övningsflitens betydelse för sina elevers framsteg. Musikalitetsargumentet används nästan inte alls av den här generationen och då det används kompletteras det nästan omedelbart med övningsflitens betydelse för framstegen. De yngre lärarna möter pionjärernas undervisningsrutiner redan som elever och de är därför i regel ytterst medvetna om generella krav och förväntningar på en ideal utvecklingslinje. De söker därför samtidigt ofta också det egna som först och främst kontrasteras mot allmänna krav. Musikens tillbakadragenhet till ett inre rum som exempel på det egna som man söker efter, har sin motsvarighet i att läraren (också några av den äldre generationens lärare) gärna drar sig tillbaka till klassrummets lugn bort från inrättningens förväntningar på planering och engagemang. En klyfta vidgas mellan innanför och utanför klassrummet, en klyfta som bryter den harmoni läroinrättningssystemet har förutsatt i ett expansivt skede. I synnerhet de kvinnliga lärarna markerar gärna ut klassrummet som en frizon eller en omsorgs-

sfär, där man vill skydda sig från intrång utifrån. I klassrummet rustar man sig visserligen för att möta gemenskapens krav och förväntningar i samband med examina och planeringsmöten, men utanför är man något av en främling som inte riktigt trivs. Examina är de knutpunkter där abstraktionens krav kan kollidera med omsorgssfärens emotionella atmosfär. De kvinnliga lärarna uttrycker därför irritation, frustration och kritik inför inrättningens krav och förväntningar, medan den här generationens manliga lärare däremot påfallande ofta resonerar sig fram till en försonlig attityd. Ett metaforiskt språk används ofta för att fånga in den emotionella temperaturen i olika situationer.

Hur skriver man?

Den identitetssökande generationens lärare skriver redan på grund av sin ålder från ett annat perspektiv än de äldre lärarna. Lärarna befinner sig mitt uppe i arbetslivet och blickar inte gärna tillbaka på sitt förflutna för att reda ut hur det var då ur en dokumenterande synvinkel. Istället söker man efter orsaker ur det förflutna som kunde förklara livet just nu. Berättelserna börjar med andra ord domineras av ett introspektivt istället för ett retrospektivt drag. En lärare ger exempelvis sitt eget digra minnesarbete beteckningen "[P]sykoanalytiskt arbete" och i sina berättelser tolkar han sitt liv från ett psykoanalytiskt perspektiv med tillhörande terminologi. En annan sak som skiljer hans berättelse från de andras är att han sänt den som ett slags följetong där läsaren med tiden invigs i själva handlingen. Han har dessutom skickat in en hel del annat material, såväl dokumenterande som essäistiskt, som sammantaget kunde bilda underlag för en biografi.⁹¹

De 24 berättelserna är var för sig relativt avgränsade till innehållet och handlar ofta om ett för skribenten angeläget ärende. Linjebrotten, det vill säga det avbrutna som åtföljs av en ny början, återfinns därför främst på det innehållsrika planet istället för på en berättelseintriens nivå. Intrigmässigt kan berättelserna till och med ge ett ytterst förtätat och koncentrerat intryck, speciellt i de berättelser där skribenten dryftar en klart och tydligt avgränsad problemställning. Så sker exempelvis i de berättelser där en krisens kronotop behärskar innehållet. I synnerhet de kvinnliga skribenterna tillämpar ett dialogiserande berättargrepp genom att man skriver sig fram till en egen standpunkt i en flerstämmighet där föräldrar, lärare, vänner och elever också får en röst. (Bachtin 1988.) Det är inte bara den konkreta andra som ges en röst utan lika ofta resonerar man sig fram med generellt hållna mål och abstrakta krav som diskussionspartner. Dialogen handlar i flera berättelser om att inta olika perspektiv och förstå något på flera olika sätt. Det här ger ofta framför allt de kvinnliga lärarnas berättelser ett drag av osäkerhet och vankelmod. Detta "å ena sidan" och "å andra sidan" saknas däremot nästan helt i de manliga lärarnas berättelser, där berättarjaget istället klassificerar, spikar fast sina undervisningsteser, definierar och kategoriserar eleverna, utan att egentligen gå in på grunderna för allt det här.

Den här lärargenerationens berättelser inbjuder till en indelning utifrån berättargrepp, eftersom många skribenter har fokuserat sig i sina berättelser till ett enda ärende eller ett enda budskap. I presentationen som följer kommer jag därför först och främst att lyssna till ledmo-

91 Av utrymmesskäl kommer jag inte att kunna presentera allt det digra material som han sänt mig.

tiv och huvudargument som var och en av den här generationens skribenter lyfter fram med sin berättelse. Det här betyder att jag inte mekaniskt kommer att tillämpa samma indelning i perspektiv som jag samlade pionjärernas berättelser till. Den främsta orsaken till det här är den perspektivförskjutning som är grunden för generationsindelningen överhuvudtaget, nämligen berättarjagets allt mer framträdande ställning i de här berättelserna som den sökande, ställningstagande och kritiske iakttagaren (och inte den som dokumenterar). Som avslutning och som jämförelse med pionjärernas tre undervisningsperspektiv kommer jag att fråga efter de yngre lärarnas tid och plats i klassrummet. I presentationen som följer delar jag in de yngre lärarnas berättelser i fyra grupper:

1) *Karriärberättelser och berättelser om avbrott och nya begynnelse*, som på två olika sätt handlar om avbrutna och påbörjade projekt som antingen varit lyckosamma eller otursamma. De berättelser som jag här kallar för karriärberättelser, "Berufsbiographien" (Lenneberg 1988, 24) uppehåller sig så gott som uteslutande vid olika arbetsuppdrag och -projekt, som ett slags markörer för en lyckosam karriär. Också i dessa berättelser kan den avbrutna linjen sägas vara en övergripande kronotop, eftersom arbetsprojekten vanligen är kortvariga arbeten även om de sammantaget beskriver en uppåstigande karriär. Tre andra berättelser skildrar däremot avbrott och nya begynnelse ur ett mera negativt perspektiv. Framför allt har man haft otur med sina lärare. Dåliga lärare har man själv brutit med, medan bra lärare som man trivts med har flyttat bort från orten. I de här berättelserna där den sammanhållande tråden upprepade gånger bryts upprättar skribenten ändå ett slags kontinuitet i händelserna genom att oförtrutet återkomma till huvudtemat och ständigt börja om på nytt.⁹²

2) *Insiktsberättelserna* har en tydlig vändpunkt där en insikt gjorts som man bygger sitt liv på senare. De här berättelserna lyfter fram ett introspektivt drag där före och efter är det nav som ersätter det retrospektiva förr och nu i pionjärernas berättelser. Lärarna söker i sina berättelser framför allt efter "det egna" (Beck), en egen insikt, egen tid eller egen plats. Därför är de här berättelserna förutom lärohistorier också historier om personlig tillväxt där man i skenet av det man lärt sig omvärderar sitt förflutna. Den insikt som man gör i de här berättelserna framställs inte med lika dramatiska förtecken som i följande berättelsegrupp, krisberättelserna, men intrigen når ändå en tydlig kulmen där den nyvunna insikten ställs i relation till livet som helhet. De flesta lärare gör sina insikter också i samband med att frågan om "hur blir det sedan" inställer sig efter utbildningen. Det annorlunda som möter en i klassrummet hanteras på olika sätt, något som jag speciellt kommer att behandla i kapitlet om lärarens plats. Läraren söker efter sin plats i klassrummet på flera olika sätt, några stänger dörren om sig och vill arbeta i fred för planering och organisering, andra söker efter nytt fotfäste i klassrummet genast efter utbildningen medan några förblir främlingar i klassrummet.

3) *Krisberättelserna* är besläktade med insiktsberättelserna i de händelser då en kris framställs som den vändpunkt som åtföljs av en annorlunda inställning till livet. De här lärarna har upplevt sina djupaste kriser då de av någon anledning varit tvungna att hålla paus i sina övningsrutiner, främst på grund av en överansträngningsskada. Jag räknar fem berättelser som kris-

92 Kaija Huhtanen har betecknat den här typens berättelser för rondo-berättelser, eftersom skribenten återkommer flera gånger till samma tema utan att nämnvärt variera sig. Hon hänvisar med den här beteckningen till rondoformen som musikalisk form, men också till berättelsernas innehåll som påminner om den musikerbild musiktidskriften Rondo renodlat. (Huhtanen 2002, 45–57.)

berättelser och det betecknande för dessa är att beskrivningarna av en kris nästan helt eller delvis dominerar handlingen. Krisen är ett ofrivilligt avbrott i spelandet och skribenterna skriver om hur svårt de haft att hantera det här avbrottet. Till den här krisen hör att man överansträngt sig, insjuknat eller klippt av alla relationer till en lärare. I de flesta berättelser är krisen ändå en vändpunkt, som man tycker att man lärt sig något av. Några skribenter skriver däremot mitt ur sin kris och därför klingar inte handlingen ut i någon nyvunnen insikt, utan deras berättelser virvlar upp flera obesvarade frågor om det meningsfulla i musik och musikundervisning överhuvudtaget. Alla krisberättelser är skrivna av kvinnliga lärare, vilket leder till frågan om de manliga lärarna inte har några kriser eller om de bara inte skriver om dem.

4) *Pedagogiska berättelser* är problemorienterade berättelser som nästan uteslutande handlar om ett eller flera dilemman i undervisningsarbetet. En av krisberättelserna är besläktad med de pedagogiska berättelserna eftersom den framför allt handlar om berättarjagets identitetskris i sitt undervisningsarbete. De fem lärare som har skrivit det jag kallar för pedagogiska berättelser säger sig först och främst ha svarat på frågor och med en snäv definition av begreppet 'story' så är faktiskt de här berättelserna inga berättelser, eftersom de ofta inte alls handlar om några konkreta händelser (Rimmon-Kenan 1999, 9; Abbot 2002, 20). Innehållet rör sig på en generell nivå och istället argumenterar man sig fram till en egen syn på undervisningen. De här berättelserna ger uttryck för en åsikt och de självbiografiska återblickarna inskränker sig till några få milstolpar i inledningen. Berättelserna är vanligen problemorienterade, det vill säga de handlar om ett eller flera dilemman i undervisningen. Även om tonfallet i flera fall är försonligt och inte tillspetsat kritiskt klingar ändå flera berättelser ut i ett dilemma utan lösning. Dilemmat kan handla om hur man skall hantera situationen då eleven inte övar eller är allmänt ointresserad. Det kan också handla om en egen plats i klassrummet i förhållande till inrättningens och arbetsgemenskapens krav och kontroll.

Avbrott och nya begynnelse

Kära Ulla-Britta,

Här kommer min musikaliska självbiografi som material för din forskning. Jag vill först säga några ord som bilaga:

Hela perspektivet är på något sätt avigt och tendentiöst, för i varje stund av mitt liv upplever jag också andra saker som viktiga än de som hör till musicerandet. Då jag börjar minnas faller de sedan bort ur minnet, och glömskan är inte ens medveten – det är inte fråga om att ljuga utan om att ändra innebörden för de bearbetade upplevelserna. Den här biografin är på det här viset sann för mig. Någon som levat nära mig har kunnat förstå någon situation helt och hållet på ett annat sätt för min del, men jag har inte lagt märke till det så det har därför ingen betydelse för mig. Det finns också en hel del dokument om mitt musikaliska liv, men jag nämner inte något om dem, för jag har inte då och inte heller nu ansett dem som viktiga eller avgörande för mina kommande beslut. Mitt liv är alltså bara sådant det ter sig för mig.

Skrivprocessen var personligt intressant, och som du märker av texten, till och med nödvändig i min livssituation. Tack alltså för uppmaningen!⁴⁷

Det här följebrevet är utmärkande för de yngre lärarna, trots att följebrev i sig inte är speciellt vanliga i det här forskningsmaterialet. Det är mycket som ändrar i tonfallet i jämförelse med de äldre lärarna, inte bara det direkta tilltalet och den uppfordrande kritiken av uppställningen på mitt brev, utan framför allt det självmedvetna försvaret av rätten till en egen tolkning av livet. Läraren framhåller speciellt att *[D]en här självbiografen är på det här viset sann för mig*. Hon hänvisar till att det finns dokument som lyfter fram en annan sida av livet, men de är oviktiga för hur hon själv ser på sitt liv. Hon poängterar också att själva skrivprocessen har varit viktig för henne och hjälpt henne att se samband som hon annars kanske inte skulle ha blivit varse. Hon lyfter också fram en annan sak som skiljer henne från pionjärerna. Hon skriver nämligen inte bara om den sanning som hon själv gör sig, utan också om musiken som "att göra musik". Det här är ett nytt sätt att förhålla sig till musiken och livet som lyfter fram den som plastiskt formbar utifrån egna initiativ. Musiken är inte bara en stor upplevelse som man stämmer in sig i, utan musiken görs, spelas och undervisas.

Den nya ton som börjar höras allt mer högljutt genom de yngre lärarnas berättelser är således en självmedvetenhetens och självreflektionens ton. Det själv som söker sig fram i livet tar inte längre någonting för självklart eller för givet. Samtidigt är också det här självet ytterst sårbart i många lärares berättelser. Det är oskyddat och öppet för intryck utifrån och att skriva om sig själv är därför samtidigt en emanciperande process, det vill säga skrivprocessen men också musiken omskrivs som betydelsefull för ett sökande efter personligt levda och upplevda sammanhang.

Livet som projekt

Den här litanian för den skull att jag själv har varit tvungen att hitta en utväg ur mina problem också från andra håll än från musiken. Den har ändå varit närvarande hela tiden. Den här livets kristid (det känns som om den skulle pågå fortfarande) klargjorde för mig vad jag vill göra i fortsättningen.⁹³

Den här läraren skriver om livet och musiken med ett tonfall som påminner om följebrevet som citerades ovan.⁹³ Varken livet eller musiken är något som man kan förhålla sig självklart till utan de är båda riskfyllda företag som man behöver speciella färdigheter för. Kriser är perioder i livet som man kan lära sig något av och som klargör för en vad det är man skall göra i framtiden. En kris kan vara ett dramatiskt avbrott på en inslagen linje, något som man inte räknar med, men för den här läraren verkar krisen också vara något av en livsinställning. Krisen som livsinställningen handlar om att medvetet problematisera det självklara för att få klarhet i vad man verkligen vill göra. "Livets kristid" är paradoxalt nog det kontinuerliga och krisen är därför inte ett nålsöga som hon en gång för alla går igenom för att komma ut med nya insikter på andra sidan. Den här livsinställningen påverkar henne också i förhållande till sina elever. Det som finns emellan henne själv och eleven är först och främst "ångest och stress".

93 Den här läraren hör egentligen till sin ålder till pionjärgenerationen, men till berättelsens innehåll till den yngre generationen. I själva verket befinner hon sig med beteckningen "så här i femtioårsåldern" i skarven mellan de båda kategorierna.

Att vara bredvid, inte ovanför: Att vara bredvid betyder också att ångest och stress är närvarande. Och här gömmer sig en svag punkt. Jag får verkligen arbeta med mig själv för att inte gå för mycket med i elevens känslöstämningar.

På lektionen lär vi oss av varandra, eleven och jag. Förtroende och respekt för varandra är i nyckelposition.⁴⁹

Samma sensitivitet som hon utvecklar i förhållande till sitt eget liv får henne att dras med i de känslöstämningar som eleven tar med sig in i klassrummet. Den här "svaga punkten" är därför hennes främsta arbetsfält som lärare och situationen i klassrummet handlar för henne om att lära sig hantera olika känslöstämningar. Hennes nycklar till eleven heter förtroende och respekt. Det relationella förhållandet till eleven poängteras ytterligare av att hon vill stå bredvid sin elev istället för att ställa sig ovanför, vilket omvänt skulle betyda att se ner på eleven. Klassrummets "vi" är ett tema som upprepar sig också i andra kvinnliga lärares berättelser, men istället för att vara ett stort kollektiv (alla elever) skriver hon "eleven" och vi:et är ett tvåsidigt vi som inte stiger ut ur klassrummet: *På lektionerna lär vi oss båda av varandra, eleven och jag.*

På samma sätt som pionjärerna har också flera av de yngre lärarna varit tvungna att kämpa sig genom motgångar och svårigheter för att lära sig spela. Majas berättelse är ett exempel på det här och hon upprepar något av Inkeris företagsamhet för att hon egentligen aldrig ger upp utan alltid återvänder till sitt livstema som framför allt handlar om instrumentet. Hon befinner sig nämligen i sin korta lärohistoria (3 sidor) upprepade gånger i svåra situationer som antingen öppnar eller stänger vägen för henne. De ständiga uppbrotten och nya begynnelseerna ger berättelsen ett lite andfått intryck, något som hon för övrigt delar med andra lärare som också förhåller sig lite uppräknande till det som hänt dem i livet. Det uppräknande intrycket förstärks av att tolkande och evaluerande passager saknas nästan helt och hållet.

Som läsare kan man antingen rikta blicken mot avbrotten eller mot det ihärdiga återtagandet av en avbruten tråd i Majas berättelse. Varje litet avsnitt i hennes berättelse inleder nämligen något nytt som ändå lika bryskt avbryts. Det som avbryts är alltid en lärarrelation och därmed också undervisningen. Det här återspeglar sig på hur hon förhåller sig till instrumentet, som hon upprepade gånger lägger ifrån sig: *med mottot: aldrig mera rör jag violinen*, men som hon lika ofta ändå återvänder till. Första gången som undervisningen avbryts beror det på att familjen flyttar till landsorten där det inte finns något musikinstitut. Andra gången som hon avbryter sina lektioner är läraren allmänt ointresserad av hur hon spelar, han (eller hon) löser korsord och rättar andra elevers läxor på lektionerna. Tredje gången avbryter hon som vuxen studerande sina musikstudier efter ett år och börjar studera vid universitetet istället. Fjärde gången avbryter hon för att den lärare som hon äntligen trivs med flyttar utomlands och femte gången för att privatläraren som hon reser flera hundra kilometer för att träffa varje vecka har en "pengarna bort"-inställning till sin undervisning, det vill säga hon har en känsla av att det bara är betalningen som betyder något för läraren. Hon släpper ändå aldrig tanken på musiken och efter alla de här svårigheterna går ändå hennes "dröm i uppfyllelse". Hon får "egna små elever" som hon "med god framgång" förbereder för konservatoriet. Hennes inledande ord hänger trots allt kvar som en förstämning över hela berättelsen. Hon konfronterar nämligen genast i början sin läsare med ett utropsliknande svar på den föreslagna rubriken ("Musiken som livstema"): "[V]ilken paradox". Det paradoxala avslöjas egentligen först i slutet av berättelsen då hon kort konstaterar att drömmen sprack och att hon blivit av med sitt

arbete. Besvikelsen över musikens motsägelsefulla natur som lovar så mycket, men ger så litet i slutändan, ligger och pyr under ytan genom hela berättelsen.

Det finns ytterligare tre berättelser som jag räknar till den här "livet som projekt"-gruppen, men de är nästan alla som en spegelbild av Majas berättelse. Där Maja koncentrerar sig på sina motgångar, fokuserar de här lärarna istället på allt det som de lyckats med i livet. De tolkar sig själva lite utifrån och skriver för att använda ett uttryck av Sidonie Smith och Julia Watson sin "sociala biografi" (2001, 5), det vill säga en biografi som följer en social identitet tätt i spåren. De avgränsade projekten består i de här berättelserna av alla snuttarbeten, som man haft på musikens område och som sammantaget visar på en lyckosam karriär. De här lärarna gör därför inte heller någon skillnad mellan olika yrkeskategorier utan rör sig fritt mellan olika handlingsfält inom musiken på samma sätt som pionjärerna. De framstår därför också som synnerligen handlingskraftiga personer och en lärare poängterar det här speciellt genom att skriva att "nog finns det alltid arbete för en som vill arbeta". Hon skulle ändå hellre satsa på en karriär som konstnär istället för att undervisa. En annan lärare försöker däremot kvarhålla något av ett projekttänkande i själva undervisningen. Hon berättar att hon regelbundet försöker hitta på olika projekt för sina elever för att inte "stagnera till en medelålders pianotant". Olika projekt för in en konstnärlig fläkt i klassrummet, som annars hotas av stagnation.

Det stora framtidsbeslutet – berättelser om en insikt

I det följande presenterar jag två lärares berättelser, vars gemensamma tema är det stora framtidsbeslutet. Båda lärarna, Anna och Kauko, har lokaliserat det här beslutet till ett alldeles bestämt "ödesdigert ögonblick" (Giddens 1991, 202). De här ögonblicken har enligt Giddens "stora konsekvenser för personens bestämning eller livsöde" (1991, 202), en definition som passar ytterst väl in på de här två lärarnas framtidsbeslut. Ögonblicket beskrivs nästan identiskt i båda berättelserna, och båda två gör vid det här speciella tillfället ett beslut om sitt framtida yrke, som de också håller fast vid. Anna besluter sig tidigt, i nedre tonåren, medan Kauko redan hade börjat utbilda sig för ett annat yrke då det "klack till" för honom. Det stora ögonblicket fick Kauko att byta bana på en gång, medan Anna som ville bli kantor började ordna undervisning i orgelspel åt sig. Efter det stora framtidsbeslutet spinner handlingen vidare på konsekvenserna och båda berättelserna påminner därför om varandra i synnerhet till strukturen, trots att de till innehållet egentligen är ganska olika. Bägge inleder med att skildra barndomens och ungdomstidens möjligheter (i Kaukos fall brist på möjligheter) till undervisning, medan studietiden är en tid där de båda två gör vissa insikter om musiken. En kulmen nås under studietiden där speciellt spelförmågan är föremål för en utvärdering av en själv och av andra. Bådas steg ut i yrkeslivet beskrivs likaså som trevande och speciellt Anna känner att hon då måste lära in sig på ett nytt sätt att tänka. Mot slutet berättar båda lärarna om en punkt då den regelbundna övningen på instrumentet falnat för att arbetet, familjen (och för Kauko också datorn) tar upp all tid. Anna berättar att hon inte lyckats upprätthålla sina övningsrutiner för att målen inte längre var lika tydliga som under studietiden. Kauko kämpar däremot en ojämna kamp med sekundklockan i hand för att övervinna sig själv och upprätthålla en viss systematik i övningsrutinerna. Beskrivningar av undervisningsarbetet är problem-

orienterade och det dilemma som skall lösas handlar för dem båda om hur eleverna skall fås att intressera sig för den musik som undervisas. De skriver båda om betydelsen av ”öppna elever” och undervisar gärna grupper. Kauko använder sig av en plantmetafor för att beskriva sina elever, medan Anna ser sig som den som håller kunskap i eleverna sedan deras sinnen väl öppnats och gjorts mottagliga för den.

Från klassrum till klassrum

Anna är 35 år då hon skriver sin långa berättelse, en av de längsta i det här forskningsmaterialet (19 sidor). Hon undervisar teori och solfège i ett medelstort musikinstitut i södra Finland. Mot slutet av berättelsen får läsaren veta att hon är gift och har två barn. Berättelsen börjar och slutar ”hemma”. I inledningen är det barndomshemmet med mamman i centrum som är hemma och i slutet är hemma det vardagsrum där hennes man och barn leker och lyssnar på ”riktig” musik. Anna tar också annars sin läsare med sig genom flera olika rum i sin berättelse, som är olik flera andra lärares berättelser genom att musiken i barndomen och under uppväxtåren hör ihop med olika *klassrum*. Hon är nämligen en av de få lärare i det här forskningsmaterialet som börjar i musiklekskola redan som fyraåring och som sedan fortsätter både i musikklass och musikinstitut.

Annas berättelse är i huvudsak kronologisk till sin uppbyggnad och hon delar in den i fyra stora avsnitt: barndoms- och ungdomstiden, studietiden och yrkeslivet. Läsaren möts av familj, lärare, vänner, kolleger och elever, men också av älsklingsdjur och argisinta hundar i de olika rummen. Framför allt finns det ett nytt instrument i varje rum. Hennes tidigaste musikaliska minne är att hennes mamma alltid sjöng utan att bry sig om att hon under sin egen skoltid blivit tillsagd att vara tyst speciellt på uppträdanden. Enligt mammans anteckningar från den här tiden har Anna själv inte heller visat några som helst tecken på en tidig musikalitet i musiklekskolan, utan sjungit sina sånger med entonig röst. Då Anna fyllde sex år skaffade familjen ett piano och hon började ta lektioner i storasysters kölvatten. Hon kommer speciellt ihåg den gången då hon och storasyster tog med sig sina älsklingsdjur till pianolektionen, ett marsvin och en sköldpadda. Hon kommer också ihåg den ”heliga rädsla” som hon och hennes syster drabbades av varje gång de öppnade dörren till skolhuset. Orsaken till det här var inte oövade pianoläxor, utan istället skolstäderskans arga terrier, som sprang omkring i korridoren och skällde.

Skildringarna från den här tiden handlar framför allt om ett kravlöst och okomplicerat spelande utan alltför stora bekymmer om resultat eller övningstider. Det vuxna berättarjaget skjuter in sina bättre vetande -kommentarer om den här bekymmerslösheten.

Jag var en snäll och snabbtänkt elev både i skolan och på spellektionerna och jag behövde aldrig kämpa med läxorna på någondera fronten; i skolan kom jag ihåg allt redan från timmarna, i spelandet klarade jag mig långt genom en bra prima vista ... eller åtminstone tyckte jag det. (Senare har jag nog kommit att tänka på vilka kaffepausdiskussioner som förts i musikinstitutets lärarrum om min o-ambitiösa inställning till övandet; det skulle vara bra roligt att veta!)⁵⁰

Anna gör i sin berättelse en tydlig avgränsning mellan Anna som barn och Anna som vuxen. Anna som barn beskrivs som sorglös och omedveten om krav och gränser som det vuxna berättarjaget markerar ut. Den första ”vägg” som Anna som barn därför stötte mot var då hon måste inse att hon inte övade tillräckligt på violinen för att göra några framsteg. Hon gjorde ett par tappra försök med att rikta lärarens uppmärksamhet från spelläxorna, men småningom var det uppenbart att hon övade alldeles för litet för att läraren skulle vara nöjd. På pianolektionerna kände hon däremot inte ännu av några begränsningar. Hon kommer fortfarande ihåg att hon funderade på om det alls fanns någon skillnad mellan knyppling, maskinskrivning och pianospel – själv tyckte hon lika mycket om alla tre.

Då hon var 13 eller 14 år upplevde hon något som skulle komma att bli avgörande för hela hennes framtid. Det var jul och församlingens kantor frågade henne om hon kunde komma och vända blad åt honom på en julkonsert i kyrkan. Där hon sedan stod bredvid orgeln träffade musiken henne rakt i det inre, så att benen nästan vek sig under henne. Musiken sköljde över henne och då kantorn dessutom gav henne en chokladstång som belöning var lyckan fullständig. I den stunden beslöt hon sig för att bli kantor och äta chokladen först då hon tagit sin examen. Då hon hemma berättade om det här beslutet blev hon förvånad över att mamman utan vidare accepterade hennes planer. Förmodligen trodde väl modern att det var fråga om ett infall, som skulle gå över efter en tid. För Anna var det ändå väldigt viktigt att ingen just då sa emot henne. Efter den här händelsen började hon aktivt ordna för att hon skulle få orgellektioner i musikinstitutet.

Det var alltid lika spännande att gå in genom dörren bredvid bårhuset, klättra uppför trapporna, gå genom det mörka kapellet, äntligen tända orgellampan och knäppa på den surrande motorn – något helt annat än violingnisslet! I skolan snobbade jag ibland, mitt under lektionen låtsades jag ta fram orgelhäftet för att göra anteckningar i pedalstämman så att alla säkert skulle få veta om denna drömmarnas uppfyllelse.⁵¹

Till ungdomstiden hörde ännu ett instrument, kantelen. Hennes pappa hade nämligen köpt en kantele med en förhoppning om att någon skulle börja spela på den. Hon berättar att hon ”uppoftade sig” för sin pappas skull och gick på en sommarkurs där hon lärde sig grunderna. På hösten fortsatte undervisningen i arbetarinstitutet och efter en tid gick hon med i den lokala kantelegruppen.

Den livsglada kantelegruppen ryckte mig snart med sig helt och hållet. Ensemblen bestod främst av människor, som redan var ute i arbetslivet och som spelade efter gehör. Några stora konstnärliga ambitioner hade vi inte, vi tog bara emot så många uppträdanden som det kändes trevligt. Före varje uppträdande övade vi några gånger och övningarna hölls än hemma hos någon, än på någon sommarstuga under ganska fria former: först spelade vi igenom styckena vi skulle uppträda med, sedan drack vi kaffe, pratade om ditt och datt, badade bastu ... och i något skede av kvällen återvände vi till instrumenten. Sedan följde improvisation, allsång till kanteleackompanjemang, solouppträdanden – än det ena, än det andra. För mig som hade vant mig vid ett rätt så disciplinerat musicerande var det här alltid kvällens höjdpunkt, en ny och inspirende värld.⁵²

Nu är det som om rollerna skulle vara omsvängda, Anna är den som är medveten om krav och övningsdisciplin, medan de andra – kanteleggruppen – istället står för sorglöshet och socialt umgänge. Kaffedrickning, bastubad och småprat understryker trivseln och tillåter improvisation och fria former. Anna avslutar avsnittet om ungdomstiden med att berätta om sina drömmar och förväntningar från den tiden. Studievalet är ”självklart”; kantorns yrke såg hon som något ”överjordiskt” som hon själv var kallad till. I botten av de stora förväntningarna finns ändå en ”bävan” för att verkligheten kanske inte skulle motsvara hennes drömmar. Hon var inställd på att snabbt göra undan alla sina examina, för *[D]e var ju bara mellanstationer på vägen till stjärnorna...*

På Sibeliuss-Akademien kom hon i kontakt med två sinsemellan helt olika lärare. Hon sympatiserade egentligen mest med sin egen lärare, som hon ansåg undervisade ”musik i allmänhet” istället för att bara undervisa i hur man skall spela. En ”romantisk dimridå” av det här slaget passade henne utmärkt, för hon kommer ihåg att hon halvt på allvar funderade över var någonstans där inne bland balkarna, luftlådorna och listerna orgelns själ egentligen dolde sig. Den andra lärarens elever närmade sig musiken ur en autenticitetssynvinkel. De var alltså noggranna med både fingringsättningar och spelteknik, något som Anna tyckte verkade kliniskt i jämförelse med ”Det Stora Musicerandet”. Anna underkändes i en examen, inte bara på grund av att hon representerade en annan tolkningsskola än nämnden, utan också för att hennes examensprogram helt enkelt var för svårt. Examen förnyades och godkändes senare, men hennes självförtroende hade fått sig en törn. Drömmarna om en framtid som konserterande organist gick samtidigt också upp i rök.

Under studietiden lärde sig Anna en viktig sak av sin pianolärare, nämligen att ”följa kompositörens intentioner” istället för att lägga in alltför mycket av sig själv och sina egna känslor i tolkningen då hon spelar. Det här är något som hon egentligen upplevde som befriande och det påminde henne om det som hon tidigare lärt sig på musikteori- och musikvetenskaperna då de musikaliska formerna, till exempel sonatformen, hade gjort musiken begripligare för henne.

Musikern är en hantverkare, som förverkligar en stigande och sjunkande frasering så som kompositören menat dem, det behövs ingen extra fläkt av inspiration eller konstnärlighet för det, bara det som man ser med ögonen och hör med öronen. Den här okonstlade inställningen stämde bra överens med det jag lärt mig redan under skoltiden i formanalysen – att gestaltningen av kompositionens helhetsform är nyckeln till förståelsen för den.⁵³

Efter sin diplomexamen i Sibeliuss-Akademien råkade hon en dag städa sina lådor och hittade av en slump den chokladstång, som hon fått som bladvändare vid julkonserten då för länge sedan. I tonåren hade orgeldiplomet hägrat i hennes tankar som en av livets absoluta höjdpunkter. Examen blev nog inte någon sådan segerfest, utan istället tedde den sig nu som en ärofull avslutning på en utbildning med ett acceptabelt vitsord. Chokladen var grå och dammig då hon hittade den och hon slängde bort den. *I tankarna hade den nog ändå många gånger smakat sött.*

En sommar tog sig Annas liv en ny vändning. Hon förälskade sig och om hon nu skulle ha flyttat bort från studieorten för att ta tjänst som kantor någon annanstans hade romansen troligen kommit av sig. En av hennes vänner föreslog därför att hon skulle börja undervisa istället för att söka anställning som kantor. Anna råkade dessutom samtidigt bli uppringd av en rektor som

frågade om hon ville bli lärare i teori och solfége. Det här avgjorde hennes öde och hon blev lärare istället för kantor.

Ute i arbetslivet tog det lite tid för henne att hitta rätt inställning till sina elevers prestationer. Speciellt våndades hon inför examenstillfällena och kommer ihåg att hon då själv var minst lika nervös som sina elever. Hon har ändå aldrig tyckt att examina skall vara huvudsaken med undervisningen. Genast efter sin första dag som lärare skrev hon i sin dagbok om sina tankar; hon ville få sina elever att skratta och märka att teori egentligen är ganska lätt. Nu skulle hon knappast uttrycka sig på det viset. Själva undervisningsämnet borde ha en egen dragningskraft på eleverna, utan att läraren skall behöva göra det speciellt roligt. Det här får henne att komma ihåg sin egen teorilärare från studietiden. Hennes teorilärare utgick själv från musikens inre lagbundenheter i sin undervisning och uppmanade också alltid eleverna att söka efter dem då de spelade. Det viktigaste är, menar Anna, att skapa rätt inställning hos eleverna: ... *för om sinnet är öppet är det lätt hålla lärdom i det.* ⁵⁴

Samarbetet med kollegerna försvåras av att alla undervisar på olika ställen och av att hon egentligen aldrig träffar de andra. Hon tycker att hon ändå är rätt nöjd med sitt arbete och vill uttryckligen undervisa grupper, trots att kollegerna ibland tycks ha svårt att förstå henne på den punkten. Hon anser att det ändå inte är helt uteslutet att hon någon gång bryter upp från sitt nuvarande arbete och söker tjänst som kantor i någon församling, speciellt då hennes barn börjar skolan. Som lärare i ett musikinstitut är hon nämligen alltid borta hemifrån då hennes egna barn kommer från skolan. Anna avslutar sin berättelse med att berätta om en episod, som i tiderna fick henne att allvarligt fundera över vilka vändningar hennes eget förhållande till musiken riktigt tagit. En vacker dag stötte hon nämligen på en gammal bekant, som påminde henne om något som hon nog visserligen själv också upplevt i musiken, men som hon nästan helt och hållet hade glömt bort. Anna kommer fortfarande ordagrant ihåg det som vännen sa:

Det är så underbart med musik. Ofta då jag inte orkar räkna mina hemuppgifter eller rita går jag till pianot och sjunger litet. Det piggar verkligen upp och är avslappnande. Och mitt i dammsugning börjar jag ibland sjunga. Nog är du lycklig som får göra allt det här som arbete! ⁵⁵

Vännens översvallande utgjutelser över den underbara musiken verkade just då nästan som naiva. Själv hade Anna en underkänd examen i färskt minne och hon befann sig också annars mitt uppe i en arbetsdryg period. Hon frågade sig om hon alls gjort rätt då hon valt musiken som yrke, istället för att hålla den som en hobby. Men en tid efter det här mötet råkade hon knäppa på radion och plötsligt fylldes hela rummet av otroliga toner. Benen vek sig nästan under henne och hon var tvungen att sätta sig ner och bara lyssna ... *jag satte mig förvirrad ner, lyssnade bara och hoppades att musiken aldrig skulle sluta...* ⁵⁶ Den här episoden påminde henne om att musiken kanske ändå inte förlorat sin kraft att tala till henne. Hon avrundar sin berättelse med en förhoppning om hennes egna barn skall få spela och musicera så fritt som möjligt, utan att alltför tidigt behöva välja instrument eller ställas inför alltför högtflygande målsättningar, något som hon ser som en fara på sin egen arbetsplats.

Chokladen

Anna har skrivit en lång och uttrycksfull berättelse där mellanrubrikerna delar in hennes liv i olika livsskeden: Barndomen, Ungdomen, Studietiden, Arbetet i ett musikinstitut och Musiken i min nuvarande livssituation. Hon frammanar en bild av sig själv som romantiskt lagd som ung men realistisk som vuxen, och berättelsens röda tråd löper mellan hennes överväldigande känslor för musiken och den disciplin och realism som instrumentet senast i utbildningen tycks ställa henne inför. Anna som barn är ändå tillsvidare omedveten om alla dessa krav, som ändå tycks existera i de olika rum som är lärarnas rum (klassrum och lärarrum). Hon bygger sin berättelse kring tre stora vändpunkter, som alla tre i tur och ordning tar henne ett steg närmare ett accepterande av att musiken i sig ställer krav som hon skall följa både som elev och lärare. De tre vändpunkterna är *det stora framtidsbeslutet* som beseglas av chokladstången, *den refuserade examen* och *yrkesvalet*. Musiken som träffar henne rakt i hennes inre är en privat upplevelse och den kan också beskrivas som en epifanie, uppenbarelse (Denzin 1989, 70–71), som bekräftas av chokladen. Episoden med chokladen som hon får då hon är bladvändare på julkonserten och som hon hittar på nytt då hon städar långt senare, är som en förtätad version av berättelseintrigen som helhet. Chokladen får därför också en ställning som en berättelsens livssymbol (Eakin 1998, 43), som får en närapå sakral anstrykning genom tidpunkten (julen) och platsen (kyrkan) som hör ihop med den. Musikens uppenbarelskraft leder till ett beslut om att bli kantor och chokladen beseglar det här beslutet. Hon sparar den därför i en låda och i sitt minne ända tills drömmen går i uppfyllelse. Berättelsens kulmen inträffar under studierna då ”musiken” och ”tekniken” stöter mot varandra som två oförenliga principer. Dessa personifieras av två sinsemellan olika lärare; den ena är tillåtande och den andra är restriktiv. De här två olika synsätten kolliderar och den dramatiska upplösningen är en refuserad examen, som är ett ”svårt slag” för henne. Då diplomexamen är över städar hon sina lådor och hittar chokladen på nytt, det vill säga hon hittar också samtidigt tillbaka till sin dröm i minnet. Men chokladen har möglat och hon är tvungen att slänga den. *I tankarna hade den nog ändå många gånger smakat sött*. Tiden som förflutit mellan julkonserten och diplomexamen är ungefär femton år, men som livsskede betraktat är det fråga om den tid då man utvecklas från barn till vuxen. Chokladen handlar kanske därför inte bara om svikna drömmar, om den alls gör det. Genom att under alla de här åren ha sparats i lådorna och minnet är den också en symbol för uthållighet och beslutsamhet. Då den inte längre behövs kan den lika gärna slängas bort. Diplomet är som Anna själv karakteriserar det ”en anständig avslutning” på en period i livet och hon menar att det egentligen är först nu som det egentliga arbetsfältet tar vid.

Episoden med chokladen ramar in berättelsens första och andra vändpunkt: det stora framtidsbeslutet och den refuserade examen. Den tredje vändpunkten inträffar då besvikelsen ännu är stor över den refuserade examen och då hon också själv börjat tvivla på sina drömmars hållbarhet. Vändningen kommer sig den här gången av en konkurrerande passion till musiken – hon blir förälskad. De förlösande orden uttalas av en närstående vän som föreslår för henne att hon skall bli lärare för att inte behöva flytta bort från orten där hennes tilltänkta bor. Yrkesvalet bekräftas av att hon blir uppringd av en rektor som anställer henne som lärare.

Nycklar till musiken

Annas berättelse är både relationell och flerstämmig (Lieblich & Tuval-Mashiah 1998, 87; Gergen 1992; 127–144; Järviluoma & al. 2003) i den meningen att hon tar med sig flera betydelsefulla människor i sin berättelse. De här personerna spelar en viktig roll i hennes liv genom att de alltid funnits på plats i avgörande ögonblick och med sina kommentarer påverkat eller bekräftat riktningen. Modern presenteras redan i inledningen som den tvivlande rösten i bakgrunden. Mammans första tvivel på Annas musikalitet finns dokumenterad i dagboksanteckningar från tiden då hon går i musiklekskolan, men de här bekom inte ännu den fyraåriga Anna. Hon har istället lyssnat mera till sin storasyster, som banade väg för henne till pianoundervisning och musikklass. Mammans röst hörs ännu också då Anna söker in till Sibelius-Akademien och nu lyssnar hon. Hon sökte nämligen också in till universitetet för att göra sin mamma till lags. Anna är speciellt tacksam också den gången då hennes mammas tvivel *inte* hördes. Den gången då Anna berättade om det stora beslutet att bli kantor uppmuntrade mamman henne istället för att tvivla.

Det metaforiska språket i berättelsen är speciellt talande för hur Anna allt tydligare avgränsar sig från andra vartefter hon själv växer. De här gränserna verkar genomgående dras upp av någon annan än henne själv, trots att hon kommer ihåg sina lärare antingen som förståelsefulla, eller – som hon själv misstänker – medgörliga. Den första ”väggen” som kommer emot henne i violinundervisningen monteras upp av läraren då hon inte övar tillräckligt. *Jag skulle nog ha velat spela bra, men jag förstod inte som 12–13-åring tillräckligt klart sambandet mellan regelbundet arbete och ett ordentligt slutresultat.*⁵⁷ Själv drar hon sig inåt med sina ”hemligheter” på pianot till en plats där hon ostörd kan njuta av de romantiska valsernas flödande känslsamhet. */–/ och att de var översvåra, hindrade mig inte från att njuta av den här musiken/–/.*⁵⁸ Annas ”romantiska dimridå” skingras först i utbildningen då hon stöter mot rätt och fel tolkning av musiken som en fråga om autenticitet. Hon råkar i kläm mellan två olika lärare och två motsatta åsikter, och den refuserade examen är ett ”svårt slag” för henne.

Parallellt med det romantiska temat förekommer tre gånger ett tema som handlar om ”musikens inre lagbundenheter”. Dessa kommer hon första gången i kontakt med på musikinstitutets teorilektioner. *Det var en upplevelse att lyssna till sonater och symfonier utifrån deras helhetsform.*⁵⁹ Andra gången hon upptäcker ”musikens lagbundenheter” är i samband med utbildningen och pianolektionerna. Läraren riktar Annas blickar mot notskriften och får henne att inse att musiken finns där och inte i hennes egna stora känslor för den. Den tredje gången som hon återkommer till musikens lagbundenheter är då hon själv är lärare. Hon kommer då ihåg det som hon själv har lärt sig och menar att ”musikens lagbundenheter” är något som skall tala för sig självt. Som lärare vill hon ”öppna upp” elevernas sinnen så att de kan ta emot den lärdom som hon önskar ”hålla i” dem. Den här metaforen om öppna elever som man kan ”hålla” kunskap i står i linje med det som hon lärt sig om musikens lagbundenheter. Läraren är aktiv och musiken är något som befinner sig utanför eleven och kan hållas i eleven. Eleven och musiken möts då eleven öppnar sig för att ta emot den.

Berättelsens avslutande coda tar ännu en gång fram det som hon vill säga. Hon formulerar sin berättelses lärdom som en förhoppning som hon riktar sig med till sina egna barn. Hon hoppas att hennes egna barn skall få spela under lika fria former som hon själv har fått göra och att de inte alltför tidigt skall tvingas att göra val som samtidigt är bortval. Den sorglöshet som hon varit speciellt mån om att ta fram i sina barndomsskildringar kommer i en ny dager

då man läser den här avrundande förhoppningen. Även om hon ibland förhåller sig ironiskt till sin egen aningslöshet rättfärdigar hon den ändå med den här avslutande förhoppningen. Den sorglösa barndomsskildringen får till och med drag av att vara en motberättelse till en berättelse om hur det borde vara. Hon har inte visat på någon tidigt framflytande musikalitet i en tidig barndom, trots att hon kanske borde ha gjort det. Hon har börjat spela fast ingen trott på henne och hon började i Sibelius-Akademien med en annan studieplats i reserv för säkerhets skull. Den här motberättelsens budskap är att hon inte önskar att någon och framför allt inte hennes egna barn skall råka ut för att lärare ställer för stora krav på dem alltför tidigt.

Ett segt sågande

Den andra berättelsen som handlar om ett ödesdigert ögonblick med långtgående följder är skriven av en manlig lärare, Kauko, som är 47 år då han skriver. Om man läser Kaukos och Annas berättelser parallellt är det först bara skillnaderna som slår en. Där Anna tar med sig släkt, vänner och lärare är Kauko en ensam aktör i sin berättelse. Där Annas berättelse beger sig in på stickspår från klassrum till klassrum med flera olika instrument under armen, håller Kauko sin berättelse i strama tyglar och arbetar sig oförtrutet i ensamheten fram mot sin dröm. Frånvaron av lärare, men också av andra människor, är påtaglig och avståndet till dem som kan och vet något om musik verkar ibland vara oöverkomligt stort. Kauko framställer sig själv som viljestark och uthållig med en finsk sisu som driver honom att visa vad han kan och vad han går för.

Inledningen öppnar upp Kaukos berättelses ledmotiv: *Så länge som jag minns har jag alltid varit intresserad av instrument, i synnerhet pianot har jag aldrig kunnat gå förbi utan att pröva hurdant ljud det har.*⁶⁰ Instrumentet är också i fortsättningen ett huvudtema för berättelsen och han skildrar ingående sin individuella utvecklingsväg med instrumentet från uppväxtårens ”ödemark” till vuxenlivets konsertstrader. Han berättar att där han bott som barn och vuxit upp har det inte funnits några möjligheter till undervisning och därför är allt som handlar om musik och spelande ett ensamt projekt för honom ända tills han är vuxen och äntligen får en lärare. Allt började med att han bara ”segt sågade” på en violin som råkade finnas hemma (”rupesin sisukkaasti sahaamaan”). Så småningom öppnade sig hemligheterna bakom noterna så pass mycket att han kunde känna igen de melodier som han spelade. Hans kusiner hade en gitarr, som han till sin förvåning märkte att han ganska lätt kunde knäppa fram melodier på. Han blev nu så intresserad av att spela gitarr att han började spara pengar för att köpa en egen åt sig, *en Landola av faner med stålsträngar som kostade 45 mark.*⁶¹ Någon lärare fanns det inte att få, men han hittade tre gitarrhäften på ett bibliotek som han turvis förnyade varje månad – ett i taget.

Efter gymnasiet började han studera matematik och fysik vid universitet. Musik kom han inte ens att tänka på eftersom ... *jag tyckte att musiker var alldeles kolossala magiker, som kunde allt perfekt, hörde musiken in i minsta detalj och aldrig gjorde några fel heller.*⁶² Då han senare personligen blev bekant med en musiker, som berättade anekdoter om musiker som gjort bort sig på sina uppträdanden, märkte han att också musiker var ”vanliga dödliga”. Antagligen skulle han nog för länge sedan ha sökt sig till en lärare, men det fanns ingen i hela staden. Istället blev han själv tillfrågad om han ville undervisa.

... och då jag fick undervisa barnträdgårdslärare i gitarrspel klack det till i huvudet. Det här ville jag göra resten av mitt liv. Jag kände att jag var behövlig och undervisningen var rent av en njutning, som man dessutom fick betalt för! ⁶³

Efter det här lade han om sina studieplaner helt och hållet och började på allvar söka efter en lärare åt sig. Den lärare som han slutligen fick kom från ett annat land och det här tycker han märktes som att det svävade en annorlunda kulturell atmosfär kring honom, en atmosfär som vi i Finland inte ens har tillträde till.

Nu började han öva riktigt på allvar, regelbundet och systematiskt minst fem timmar teknik om dagen. För det mesta spelade han aldrig sina stycken för nöjes skull utan bara "övade". Han kommer också ihåg att han ofta led av rampfeber. Händerna darrade och svettades då han uppträdde. Han uppträdde ändå alltid villigt närhelst läraren än skickade iväg honom någonstans. Han kommer ihåg att det nog var ett problem för honom att han inte riktigt förstod att man borde lyssna på själva klangen då man spelar istället för att riva och slita i instrumentet med styva fingrar. Det var naturligtvis inte bara klangen som slets sönder på det här viset, utan också själva musiken blev styv och inexakt. Han höll på att bli ordentligt deprimerad över det här, för fast han redan länge hade övat på verket BWV 998 kom han aldrig igenom det en enda gång riktigt ordentligt. Men som han redan en gång bytt bana, tänkte han inte göra det en gång till: *[M]en jag gav inte upp, jag hade redan en gång sparat ur min bana och i universitet hade jag redan visat att jag inte är någon onödig karl.* ⁶⁴ Hans lärare närmade sig problematiken med en kringgående rörelse och rådde honom att spela in sitt stycke på band och sedan lyssna på det i lugn och ro. Han gjorde som läraren föreslog och med tiden började han lägga märke till skillnader i klangen då han spelade. Han arbetade två hela dagar med ett stycke som det egentligen tar bara ett par minuter att spela. Men på det här sättet öppnade sig sifferkombinationen BWV 998 med tiden och blev till ett Preludium och Fuga av Bach, och själv kände ha sig "pånyttfödd". Efter den här framgången ville han hålla en alldeles egen konsert, fast han nog visste att det bara var de allra mest firade eleverna som brukade få hålla egna konserter. Läraren tyckte ändå att det här var en god idé. Konserten blev en framgång och han kände sig rusig av lycka. De här lyckokänslorna gav mersmak och han började riktigt tycka om att uppträda.

... hur det nu var började jag trivas med det och fick till och med lust att stå framför en publik. /- Men nu kändes det som om jag ännu skulle kunna lära mig något, och blir nu en karl sämre av att vara berömd. ⁶⁵

Genast efter examen fick han en lärartjänst och väntade sedan ivrigt hela sommaren på att få visa att han är "Finlands bästa lärare". I praktiken skulle det visa sig att det inte var hur lätt som helst att *stampa fram lysande resultat direkt ur marken*. Klassen som han ärvde var "dåligt skött" och oberoende av hur bra läraren än är, menar han att resultatet nog också beror på eleverna själva. Efter en tid sökte han sig till en ny arbetsplats och samma situation upprepade sig där. Klassen hade skötts dåligt av den förra läraren och till råga på allt led den av elevbrist. Han fick nu en anledning till att kombinera undervisningen med att hålla konserter och berätta om gitarrmusik.

I något skede kände han sig också utbränd i undervisningsarbetet, eleverna var säkert medelmåttiga, men han menar att han nog också hade sig själv att skylla. Rädningen kom på en

gitarrfestival där han lärde sig att också nybörjare kunde spela i orkester. Efter den här festivalen väntade han på nytt ivrigt på höstterminen för att få tillämpa sin nya lärdom. Kauko skriver att han gärna skulle ta emot sina elever redan som sexåringar, eftersom barn i den åldern ännu är mottagliga och glada över att lära sig. *Men skolan förstör så snabbt de små människoplantorna och barnen börjar lätt jämföra sig med varandra.*⁶⁶ Då och då försöker han fortfarande ordna olika samspelsprojekt åt sina elever, trots att sparprogrammen från institutets sida kniper till ifråga om samspel. Kauko träffar också gärna sina kolleger även om han ibland av någon oförklarlig anledning känner sig en aning utanför. Det här tror han beror på att han själv haft en utländsk lärare. Han upplever den här skillnaden som tydligast i bedömningen av elevernas examina.

Numera har han inte längre riktigt lika mycket tid som förr för att öva systematiskt, men han försöker hålla sig i styr med sekundklockan och om han inte övat på en tid, tar han igen den förlorade tiden senare. Som avslutning på sin berättelse frågar han sig om det överhuvudtaget finns någon mening med att undervisa. *Min avsikt är att skola andligt rika och starka människor som upprätthåller världen. Jag försöker komma ihåg att den elev jag undervisar en dag kommer att betala min pension.*⁶⁷

Ödemarken

Kauko är en ensam aktör i sin berättelse och "ödemarken" där han är född verkar på ett symboliskt plan återkomma med jämna mellanrum, ända fram till de sista sidorna av berättelsen där han säger sig känna ett oförklarligt främlingskap i förhållande till sina kolleger. Andra människor befinner sig genomgående på avstånd från honom själv då de inte är helt och hållet frånvarande. Hans viktigaste människorelation som han berättar om i sin berättelse är den lärare som han äntligen fick efter att han ändrat kurs som vuxen. Musiker beundrar han länge som övernaturliga varelser (jfr i Annas berättelse som överjordiska) och den efterlängtdade läraren som personifierar musiken är från utlandet och en kultur som det här landet är utestängt från. Ifråga om byte av ort och arbetsplats nämns en hustru i förbifarten, men innan meningen är slut går den redan i singularis. Moderns sång och violin har en given plats i inledningen, men fadern omnämns bara i förbifarten då Kauko påpekar att han som släktbelastning har en tendens att vilja sköta gemensamma angelägenheter. Han använder gärna överord om sig själv för att skapa en ironisk distans både till det som han lyckats med och det som han misslyckats med. Han har varit bra, bäst, stjärna eller dålig, men framför allt oförtruet stretat vidare på sin väg. Ibland låter han andra få uttala sig om hans förmåga: *några tyckte att jag spelade riktigt bra redan; kompisarna i bandet tyckte inte om min sång, fast jag så gärna själv skulle ha velat sjunga; ibland kändes det som om jag skulle ha berört publiken och den var begeistrad*⁶⁸ och så vidare.

Det metaforiska språket finns i verbens aktiva och generativa former och spelandet omtalas exempelvis som ett sågande, rivande och slitande. Han dömer och bedömer sina framsteg och sina misslyckanden i stränga ordalag, men utan det ångestfyllda självtvivel som exempelvis finns i hans kvinnliga kollegers berättelser. Istället sporrar motgångarna honom och självet driver honom framåt för att visa vad han går för. Han är nervös, spelar fel och får dåliga vitsord, men ställer dem omedelbart i relation till de många gånger då han också lyckats riktigt bra. Kauko beskriver sig först och främst som en analytisk natur, ett karaktärsdrag som

understryks av de ämnen han först tänkt studera, fysik och matematik. Det epifaniska ögonblicket som får honom att ändra kurs beskriver han som lika avgörande för framtiden som Anna gör. Men om det för Anna är benen som inte bär, klack det till i Kaukos huvud istället ("päässä jysähti") och det står med en gång klart för honom att han vill bli lärare. Kauko framhåller också annars att han gärna lever i tanken, något som inte alltid är till fördel då man skall spela ... *fast jag kunde analysera fugor och annars också behärskade teori, var det fullständigt hebreiska för mig hur musiken hörde ihop med mänskliga känslor, jag trodde då ännu att jag skulle kunna gestalta och behärska världen bara med mitt intellekt.*⁶⁹ Berättelsens kärnepisod handlar om det nålsöga som han går igenom med bokstavs- och sifferkombinationen BWV 998. Läraren är den betydelsefulla person som hjälper honom då han befinner sig i en återvändsgränd med sina spel- och övningsrutiner.

Eleverna omtalas som kollektiv, som en klass som är hans. Lärare och elev agerar lite bredvid varandra i berättelsen. Han tycker att eleverna skall lära av varandra för själv lyckas han inte "stampa fram" resultat ur tomma intet. Det annorlundaskap som eleverna ställer honom inför tar han itu med efter att ha känt sig utbränd i arbetet, och efter det här lär han sig att undervisa på ett nytt sätt av en "guru". Han tycker nu att han helst skulle undervisa riktigt små elever som "tar emot lärdomen" förutsättningslöst och utan att jämföra sig med andra.

Krisen som vändpunkt

Den här generationens lärare berättar ofta om det bekymmersamma med att spela och öva på allvar, bekymmer som verkar vara lika aktuella för en både som lärare och som elev. Lärohistorierna handlar inte enbart om hur man övervunnit svårigheter och lärt sig spela allt bättre med allt större framgång, utan också om hur man hittat sig själv bland alla krav och förhoppningar som förknippas med spelandet. Annas och Kaukos berättelser är optimistiska berättelser, eftersom de handlar om svårigheter som övervinns och för att de avrundas i hoppfulla ordalag. Båda berättelserna avslutas ändå med något som kan liknas vid en förmaning inför de faror som ensidighet, jämförelser och "alltför högtflygande krav" kan leda till i undervisningen. Alla berättelser i det här forskningsmaterialet har ändå inte ett lyckligt slut och svårigheterna som man mött har inte alltid övervunnits. Till de här dramatiska berättelserna hör de så kallade krisberättelserna där i synnerhet en av berättelserna (Sannas berättelse) klingar ut i olösta problem och obesvarade frågor.

I det följande kommer jag att presentera fem berättelser vars innehåll domineras av att berättarjaget har gått igenom en kris. Fyra skribenter, Sanna, Elina, Virpi och Kristiina placerar en kris endera till utbildningstiden eller till skarven mellan utbildning och yrkesliv. Den femte läraren, Terhi, ställer däremot sin identitetskris uteslutande i relation till undervisningsarbetet. Alla fem lärarna framhåller att krisen har inneburit ett avbrott på den inslagna vägen och en vändpunkt i livet. Det gemensamma ämnet för Sannas och Elinas berättelser är en överansträngningsskada som innebär ett ofrivilligt avbrott i spelandet och övandet, något som de båda reagerat på med en kris. Deras berättelser skiljer sig däremot från varandra så att Sanna främst berättar om sina problematiska lärarrelationer, medan Elina å sin sida fokuserar det uppsplitande i att ständigt tvivla på sin egen spelförmåga. Sanna placerar således orsaken till sin kris utanför sig, det vill säga till ett relationernas område, medan Elina först och främst

upplever sin kris som en ensam kamp där andra ”inte märkte” vad som var på gång. Frånsett dessa skillnader är båda berättelserna nästan identiska i sina beskrivningar av hur händelseförloppen småningom upptrappats för att slutligen kulminera i en överansträngningsskada.

Virpis berättelse är kort och laddad, och är i sin helhet en ”tät beskrivning” (Geertz 1973; May 2001, 85). Hon har på samma sätt som Kristiina upplevt sin kris som en vändpunkt i livet, som hon säger sig ha lärt sig något väsentligt av. Kristiina berättar att vändpunkten ledde henne fram till nya insikter om sig själv och att hon sedan började söka efter det egna, det vill säga efter en egen åsikt och en egen vilja. I synnerhet Kristiinans berättelse kan betecknas som en bildningshistoria, för att berättelsens budskap handlar om hur hon själv växer och kommer i balans med händelser och relationer som hon tidigare underordnat sig.

En annan sak som förenar de här skribenterna förutom krisen är att de alla är kvinnliga lärare. Att deras manliga kolleger utelämnat krisen som tema för sina berättelser kan antingen betyda att de faktiskt aldrig haft några kriser eller så har de kanske tyckt att kriser inte hör till det som man skriver om i det här sammanhanget. Några manliga skribenter nämner i förklarande syfte att de i något skede av livet haft kriser – då studierna inte gått vidare bra eller då de känt sig omotiverade i arbetet – men beskrivningarna av dessa hör ändå till de berättelsernas luckor som läsaren inte blir invigd i. Det här forskningsmaterialets manliga lärare är på det hela taget sina berättelsers hjältar, de övervinner sina svårigheter, reser sig efter motgångarna, borstar av sig dammet och går vidare. Hjaltemodet balanseras upp och hålls inom rimliga gränser av ironiska tonfall. Det ironiska men smått förnöjsamma ”jag hade ju redan visat vad jag går för” (Kauko) saknas ändå helt och hållet i de kvinnliga kollegernas berättelser. ”Våndan” och ”bävan” som är påtaglig redan i Annas berättelse slår istället ut i full blom i krisberättelserna som en ständig oro över att inte rätta till. Elina skriver exempelvis att hon egentligen hela tiden ”visste” att hon aldrig skulle hinna bli ”tillräckligt bra”. Samma tema kan hittas i Sannas berättelse där hon genomgående söker efter tecken och bekräftelse hos andra på att hon ”duger”. De kvinnliga skribenternas lyhörddhet för vad andra tycker och tänker är uppenbar, något som de själva också flera gånger påpekar. De manliga lärarna är visserligen också lyhörda inför andra människors omdömen, men de skriver fram sig eller tecknar sina egna konturer utifrån genom att noga återge andra personers reaktioner på dem själva, ofta med direkta citat. Därmed uppehåller de manliga lärarna sig inte vid sina egna reaktioner på andra. Det här ger läsaren en känsla av att de manliga lärarna håller andra människor på avstånd från dem själva.⁹⁴

Livskriser och vändpunkter har vanligen hört till psykologins tolkningsdomäner. En kris drabbar en på ett djupt personligt plan och kan tyckas ha litet att göra med hur inrättningar och institutioner ordnar sin verksamhet. Krisberättelsernas lärare har ändå gått in för att lära sig spela med en målmedvetenhet och självdisciplin, som otvivelaktigt också varit förhoppningen då musikläroinrättningarnas undervisning planerats. Skribenterna berättar sin egen historia om det här specialiseringsprojektet och varierar samtidigt den professionella elevens standardberättelse. De är sina berättelsers självskrivna hjältar, som besinnat sig i sista stund innan de stupat på sin post. Som framgår av Rondo-artikeln som citeras på sidorna 114–118

94 Männens och kvinnornas olika sätt att skriva om sig själva har poängterats i flera olika sammanhang (Gergen 1992; Hyvärinen & al. 1998; Lieblisch 1998). Några forskare menar också att språket i sig är patriarkaliskt och att kvinnorna därför har svårt att finna sig till rätta i det här språket. (Jokinen 1996; Ronkainen 1999.) Den feministiska forskningen har också framhållit att kvinnors sätt att skriva, det vill säga att skriva dagböcker, brev etc. har klassificerats som subjektivt och därför lämnats utanför en mainstream-forskning.

förutsätter det här specialiseringsprojektet framför allt regelbundna övningsrutiner, självdisciplin och självkontroll. Den ”professionella elevens” väg är förutsägbar först och främst på de här villkoren. Kroppen är något av en maskin i den här förutsägbara biografien och det finns egentligen ingen gräns för hur mycket man kan eller borde öva. Krisberättelsernas lärare har gått in för det här projektet med hängivelse och offervilja, och ingen har egentligen själv velat ge upp trots att kroppen sagt ifrån.

I avhandlingens andra kapitel om instrumentalundervisningens steg in i ett klassrum har jag poängterat att undervisningen har organiserats utifrån en mästartradition, en tradition som inte enbart karaktäriseras av att den är en manlig tradition, utan framför allt av att den är yrkesinriktad och placerar konsertstraden i fokus för undervisningen. Mästaren är den lärargestalt som symboliserar en symbios mellan klassrum och konsertstrad. Det här kan också uttryckas som att utgångspunkten för undervisningen har varit att den skall integreras i ett övergripande musikliv. Även om avståndet mellan klassrum och konsertstrad var kort på Helsingfors musikinstituts tid har det här avståndet med tiden ökat så att konsertstraden blivit ett allt abstraktare mål för den enskilde eleven. Ur en livshistorisk synvinkel innebär den här frikopplingen att inläringen har blivit till ett individuellt projekt, som inte utan vidare förankras i något utöver sig självt. Spelskickligheten har lyfts ut och isolerats från sina omedelbara sammanhang, något som betyder att den enskilde eleven i det lokala klassrummet får det allt svårare att förstå hur spelandet hänger ihop med livet i övrigt. Det är den här oförståelsen och förvirringen som smyger in bakvägen i den här generationens berättelser, speciellt i de kvinnliga lärarnas berättelser. Urbilden för det ideala framförandet är att stå ensam som solist på en scen och den här bilden framstår som den professionella undervisningens självklara utgångspunkt och mål. Den här bilden är samtidigt som ett förkroppsligande av det ”omgivningslösa subjektet” (Benhabib 1992, 19) och den autonoma musiken.

Krisberättelsernas lärare skriver framför allt för att *förstå sig själva i sina relationer*. Den här utgångspunkten skall läsas mot den ovanstående bilden av att stå ensam på en scen som undervisningens självklara syfte. Carol Gilligan hävdar att kvinnor har en benägenhet att uppleva opersonliga prestationssituationer som farofyllda, inte för att de är rädda för att misslyckas utan för att de är rädda för att framgången skall leda till isolering från andra om de utmärker sig. (Gilligan 1982.) Den oro och frustration som speciellt krisberättelserna ger uttryck för handlar ur det här tolkningsperspektivet inte om missbelåtenhet med en karriär som inte fyllt ens förväntningar, utan istället om att man vill men inte kan förstå sammanhangen i det man gör. Omvänt betyder det här att man känner sig isolerad och avstängd från andra. Uppväxtårens fruktade eller beundrade lärare befinner sig på ett avstånd från en själv, ett avstånd som hellre mäts upp vertikalt istället för horisontalt. I det vertikala förhållandet befinner man sig själv nedanför och läraren ovanför och man ser följdriktigt upp till eller underordnar sig sin lärare. I det horisontala förhållandet skulle man stå jämtes med sin lärare och samtala som jämlikar. Det gemensamma för krisberättelserna är också att det abstrakta stiger in i berättelsen som en ansiktslös motspelare som man inte blir sedd av och därför inte kan identifiera eller konfrontera. Det generella handlar som ovan framhölls om avlägsna inflytanden på den konkreta situationen vars betydelse man inte riktigt förstår och som man därför antingen böjer sig inför eller opponerar sig emot. Krisberättelsernas skribenter placerar upprepade gånger in sig själva i motstridiga situationer som undantagslöst kulminerar i en kris och/eller en överansträngningsskada. De har skrivit sina berättelser om ett angeläget ärende och berättargreppet är därför intensivt och tempot uppskruvat. Fokuseringen

på ett enda ärende betyder också att man inte bara berättar om svåra händelser i sitt liv, utan istället skriver man som för att berätta sig fram till en ny förståelse för det som hänt. Det här är speciellt framträdande i de berättelser där en tydlig vändpunkt presenteras.

I fortsättningen kommer jag att dela upp presentationen av krisberättelserna så att jag behandlar de undervisningsspecifika frågorna utförligare i följande kapitel om lärarens arbete och plats.

Mardrömmen

Sanna placerar sin berättelses ledmotiv i brännpunkten genast i inledningen. Hon presenterar sig som en ”skadad musiker” och frågar sig på samma gång om en lärare ens är en musiker. Den här frågan kan också läsas i skenet av det dilemma som hon senare tar upp på nytt mot slutet av sin berättelse, nämligen hur hennes utbildning egentligen hör ihop med det arbete som hon förutsätts göra som lärare. Det här dilemmat är ändå inte huvudorsaken till berättelsens ”negativa tonfall” som hon själv uttrycker det, utan istället handlar hennes berättelse om en kvalfylld väg med obarmhärtiga krav på att visa sig duktig inför sig själv, sin mor och sina dominerande lärare. Liksom i andra krisberättelser är början på historien bekymmerslös. Sanna började spela redan som sexåring och hon lärde sig både snabbt och lätt. En förändring inträffade då familjen flyttade till en stad och Sanna fick ”en riktig lärare”, en lärare som var *utländsk, krävande, vacker och världens bästa pianist*. Den här läraren blev både en idol och auktoritet för Sanna som nu började lyssna mer till sin lärare än till sig själv. Det här avsnittet kulminerar i skildringen av en tävling som hon deltar i pådriven av sin lärare och som hon säger, av sin fåfänga. På tävlingen hände det som är varje musikers mardröm, hon kom nämligen av sig mitt i ett stycke. Det kändes som om hon skulle ha fått ”ett slag i huvudet” och läraren blev ”ofantligt arg” på henne för att hon ”gett upp med flit”.

Sannas berättelse är inte lätt att tolka av flera olika orsaker. En orsak är att den berättande Sanna faller så pass kraftiga omdömen om sitt berättarjag att läsaren har svårt att frigöra sig från dem. En annan orsak är att hon på olika sätt vädjar till sin läsares medkänsla eller åtminstone väcker en stark lust hos läsaren att opponera sig mot hennes stränga omdömen om sig själv. Tyngdpunkten i berättelsen är förklarande och det som hon förklarar sig igenom utan att direkt säga det är mardrömmen från tävlingen. Det är som om hon inte kunde förlåta sig själv att hon kom av sig och efter den här händelsen då hon var som ”slagen med något hårt i huvudet” börjar hon fälla omdömen om sig själv som övervägande handlar om hur ”dålig” hon är.

*Jag kände mig som en sämre och sämre instrumentalist
jag var en ”dålig” 20-poängsinstrumentalist.
jag kände mig faktiskt verkligen eländig
ändå kändes det som om jag hela tiden var SÅ DÅLIG, att ingenting som jag gjorde
hade något värde.
Jag var bara en medelmåttig instrumentalist.⁷⁰*

Att hon inte ”kom vidare” på tävlingen är något som blir betecknande för hela hennes inställning till händelsen. Mardrömmen verkar förfölja henne genom hela berättelsen och vägrar

släppa taget om henne. Hon är genomgående ytterst lyhörd för hur andra människor klassificerar henne, med början från mamman och den beundrade läraren. Med tiden blir markörerna allt tydligare, tävlingsresultat, examina och till och med längden på styckena hon övar på berättar något om henne i relation till andra. Den strängaste domaren i berättelsen är ändå hon själv. *Ett sådant här misslyckande förtjänade jag egentligen.*⁷¹

Moderns och lärarnas auktoritativa grepp, missade möjligheter till att frigöra sig, mindervärdeskänslor, ångest, skamkänslor, ensamhet och isolering bildar sammantaget det existentiella landskap hon rör sig i i sin berättelse. Att spela är detsamma som att visa vad man kan och för det behövs självförtroende. Tävlingen som hon deltar i förs inte om hur hon spelar, utan om hennes självkänsla och det är också "självet" som bryts ner i flera kränkande situationer med början från tävlingen, men också tillsammans med läraren. Hon börjar känna sig osäker, skygg, rädd och isolerad. Efter tävlingen driver hon fram längs gatorna som en "tom ballong" och hon isolerar sig från andra människor. I den här ensamheten hörs snart bara andras röster som berättar för henne hur "dålig" hon är. Hela världen verkar vara emot henne redan från början, men efter tävlingen vänder hon sig också mot sig själv och börjar straffa sig för sitt misslyckande genom att öva trots att hon inte riktigt orkade. Berättelsen kulminerar i en fysisk smärta som är så ihållande att den hindrar henne i vardagliga sysslor som att kamma sig, öppna dörren och så vidare.

Jag började öva - - hjärtat fullt av smärta

Utan förbarmelse övade jag

Jag agade och piskade mig själv; Jag gav utlopp för ett fördämt självförakt

Det var oundvikligt att jag överansträngde mig

*Men inte ändå gav jag upp*⁷²

Berättelsen handlar inte bara om ensamhet utan också om relationer, framför allt misslyckade relationer. Det är egentligen ingen som berättelsens Sanna kan känna samhörighet med, banden till andra är inflammerade, avbrutna, döda eller alltför hårt knutna. Den handlar om relationer där andras röster blir så högljudda att hon inte längre hör sig själv. Också då hon vädjar om förståelse vädjar hon till alla och ingen: *Ingen berättade för mig att jag duger...* I Sannas berättelse är mamman och lärare (både den beundrade och den moderliga) dominanta personer och hon placerar sig i sina livsval och vägskäl helt i skuggan av de här personerna. Hon tycker själv flera gånger att hon borde ha kunnat "slita sig loss" och flytt medan tid var, men hon "återvänder" alltid ändå till samma utgångspunkt. Relationerna till läraren "bryts" och "dör" men hon återvänder ändå.

Jag var ensam

jag var rädd för andra människor

jag var övergiven både av min mamma och av min lärare

ingen sa till mig - att jag klarade mig bra - att jag duger så här

jag var helt och hållet ensam

*jag var totalt ensam*⁷³

Tre gånger ställs hon inför möjligheten att "slita sig loss" men återvänder alltid. Första gången då hon väljer studieplats tycker hon att hon kunde ha valt en helt annan utbildning, men

istället håller hennes lärare det för "självkänt" att hon fortsätter hos henne. Andra gången funderar hon efter tävlingen en hel sommar på om hon skall återvända till samma lärare, men då hösten kom "återvänder" hon. Tredje gången frågar hon sig om hon verkligen själv vill spela, men då hon byter studieplats "drivs" hon till en "moderlig lärare". Läraren är nu således mor och lärare i samma gestalt och i likhet med mamman och den förra läraren vägrar också den moderliga läraren släppa taget om Sanna. Parallellt med de här tre öppningarna är det som om krisen skulle djupna. Krisen kulminerar med en överansträngningsskada som hon försöker komma till rätta med genom att ignorera den. Hon "agar och piskar" sig obarmhärtigt, eftersom hon känner ett "uppdämt självförakt" för att hon är en "dålig pianist". Läkarens uppmaning att låta bli att spela ett par veckor känns som ett svek, som "världens undergång". Hon skriver sin berättelse mitt ur en pågående kris och hon frågar efter om det överhuvudtaget finns någon mening med att spela eller lära andra att spela.

Genom eld och vatten

Följande berättelse – Elinas berättelse – är som helhet en tät beskrivning av ett händelseförlopp som kulminerar i en överansträngningsskada och krisstämningar, förstärkt med flera utropstecken. I likhet med Sannas berättelse är det en krisens tema som dominerar hela berättelsen. Kärleken till musiken tar sig olika former: barndomens troskyldiga kärlek får med tiden allt mörkare strimmor och blir till en kärlek som skall bekräftas och bevisas med övning och arbete. Mellanrubrikerna berättar sin egen historia om den här kärlekens metamorfoser:

Barndomen – kärleken till musiken
Studierna – plågsam kärlek till spelandet
Blind kärlek; följer av ett besinningslöst övande
Det kära arbetet
*Arbetets tråkigaste sidor*⁷⁴

Elina inleder sin berättelse med två episoder där hon som liten står i blickfånget och kan spegla sig i en välvillig omgivnings beundran. Det är jul och hon har fått ett leksakspiano i julklapp. Hon uppträder inför hela släkten "i kraft av julens magi", lycklig över att få visa vad hon kan. *Jag uppträdde nästan som i trans helt fascinerad av julens magi och av mitt eget kunnande. Alla skrattade gott men jag var obeskrivligt lycklig.*⁷⁵ Följande episod inträffar också vid jultid. Hon går nu i skolan och läraren ger henne i uppdrag att sjunga som körens solist på julfesten. Efter det här sjunger hon ofta ensam på alla klasser i skolan. *Läraren gav mig i uppgift att sjunga som körens solist. I fortsättningen sjöng jag ofta ensam /-/ Han beundrade ofta min vackra röst /-/ Jag drömde om att bli operasångerska.*⁷⁶

Jämsides med de här två episoderna där hon blir sedd och välvilligt bekräftad av andra, skriver hon om en otålighet, som hon själv upplevde då hon måste vänta på att andra skulle lära sig. Den här otåligheten är ett återkommande tema också senare i berättelsen, men då riktar hon den framför allt mot sig själv och sina egna framsteg. Då Elina skulle fylla 14 år inträffade en viktig vändpunkt i hennes liv. *[I] januari, två månader innan jag skulle fylla fjorton år såg jag en ung violinistflicka som spelade i TV. Oj, så vackert hon spelade. Efter den här stunden visste jag att också jag ville lära mig spela.*⁷⁷ Elina fascinerades så av den här

flickans skicklighet att hon på en gång beslöt sig för att börja spela. *Jag visste att jag började för sent. Jag led mycket (ända tills jag blev professionell, kanske ännu också) av att jag inte på något vis skulle hinna bli tillräckligt bra.* Det här är en mening som anger tempot för berättelsen i fortsättningen. ”För sent” får henne att öka farten för att bättre ”hinna”, men målet ”tillräckligt bra” kommer hon ändå aldrig någonsin fram till.

Sedan den stunden visste jag att också jag ville lära mig.

Å andra sidan drömde jag om att lära mig.

Min iver var gränslös. Jag ville kunna.

Jag hade redan beslutat mig för att musiken och spelandet är min framtid

Fast jag visste om min nivå och mina brister – – Jag hade beslutat mig.⁷⁸

Vartefter berättelsens handling utvecklar sig blir de verb som Elina använder allt mer fysiskt relaterade och börjar beskriva något ihållande, det vill säga något som inte riktigt släpper taget om henne. *Jag gav mig hän åt musiken med tonåringens hela lidelsefulla ursinne. I bakhuvudet brände konstant vetskapen om min låga nivå. Jag skämdes över att jag inte hunnit längre och var skickligare. Å andra sidan drömde jag om att lära mig. Jag slukade alla Sibelius-böcker, tillbringade timmar i bibliotekets lyssnarrum. Jag fick fiender bland klassens Beatles-fans, eftersom jag själv gav mig till känna som en fanatiker som offrade allt för den klassiska musiken.⁷⁹* Skammen över det som hon tyckte att hon inte kunde, vävs samman med drömmar om att ändå kunna. Hon identifierade sig som en som *offrar allt för den klassiska musiken*, medan klasskamraternas musik är en annan. Därför kändes det som om ”de” är hennes fiender. I bibliotekets lyssnarrum hittar hon däremot den avskildhet där hon kunde sitta i timmar och ”sluka alla” Sibelius-böcker. Redan i gymnasiet ”visste” Elina att ”musiken och spelandet” skulle vara hennes framtid oberoende av att hon nog ”visste om sin nivå och sina brister”. Tanken på att hon hade en dålig teknik släppte aldrig taget, den ”gnagde alltid” i hennes inre. Därför började hon nu öva flera timmar om dagen, mellan sex och åtta timmar varje dag. Tempot i berättelsen ökar hela tiden och de verb som hon använder ger inte längre bara antydningar om ihållande fysiska smärtor, utan nu beskriver de plågor som är direkt ”helvetiska”.

Jag försökte spela och bli frisk samtidigt. De ihållande smärtorna var helvetiska. Till slut kunde jag varken sova eller spela, jag såg inte ordentligt, det var besvärligt att skriva och handstilen var obehärskad. Jag hittade en fysioterapeut som tog in mig på sin avdelning på ett sjukhus. Där ställdes jag inför allvarliga saker. Läkarna, en psykolog och socialskötare frågade mig rakt ut vad jag kunde tänka mig att göra istället för att spela. Hemska kris! Så ofantligt hade jag älskat musiken med en villkorslös och hängiven underkastelse och pressat mig genom eld och vatten (kiven läpi pusertamalla), att jag inte en sekund kunde tänka mig att ge upp. Jag var beredd att göra vad som helst för att rehabilitera mig.⁸⁰

Svaret på frågan om hon kunde tänka sig att göra något annat än att spela är ”inte en sekund”, och hon började därför arbeta med sin kropp med samma målmedvetna energi som hon visat med spelandet. Som lärare utvecklade hon en verbal förmåga och behövde därför inte längre spela så mycket för eleverna. Fortfarande kan hon inte spela lika mycket som förr, men hon

kan ändå spela. I gengäld uppmärksammar hon desto mer sina elever så att de inte skall behöva gå igenom samma elände som hon själv. Elinas berättelse avslutas med två avsnitt om undervisningen. Helst skulle hon önska få undervisa ostörd i klassrummet istället för att gå på omotiverade planeringsmöten som hon inte förstår nyttan med.

De lärare som hon hade innan hon blev sjuk verkar ha befunnit sig på långt avstånd från henne. De är aldrig riktigt närvarande och de varken ”visste” eller ”lade märke till” vad som egentligen hände med henne. En lärare är också rent konkret frånvarande och kom endast då och då från Helsingfors ”för att kontrollera hur vi övat”. De lärare som hon ser upp till befinner sig likaså på ett avstånd från henne, de är *berömda* och *konserterande toppedagoger*. Hon känner sig *gråtmild* och *tacksam* för att de ändå accepterar henne trots hennes *mindervärdeskomplex*.

*Tre av mina lärare har haft en stor och bärande betydelse för mitt liv inte bara för själva spelandet utan också filosofiskt och för en förståelse för vad som är viktigt i livet. Den största betydelsen hade han som med en omhändertagande stränghet tvingade mig att inse vikten av att vara flitig och att öva rätt trots motgångar och besvikelser. En annan, en utländsk gammal och vis människa undervisade mig utan att se till minutererna. Han till och med åt då han lyssnade, för en lektion kunde räcka i ett sträck i över fyra timmars tid. Till råga på allt lyckades jag dessutom få studera under ledning av en toppedagog som jag storligen beundrade och uppskattade. Oberoende av mina mindervärdeskomplex och mitt smärtsamma medvetande om min förmåga bemötte han mig och uppmuntrade mig så att jag efter varje lektion kände mig glad och lättad med en gråtmild tacksamhet. Den här uppskattningen av människan och hennes försök är ett arv som förhoppningsvis överförs från mig vidare.*⁸¹

I den här passusen skriver Elina om sitt förhållande till sina lärare. Lärarnas intresse för henne mäts av den tid de ger henne, speciellt den tid som sträcker sig utöver den normala lektionstiden. Den här överflödstiden som de ger henne berättar därför för henne att de inte bara lär henne att spela utan också vad som är ”viktigt i livet”. En lärare signalerar sitt intresse för henne genom att inte låta vare sig tiden eller hungern råda över lektionerna. Han undervisade ”över fyra timmar i ett enda sträck”. En annan lärare ger henne ett ”arv” som hon själv vill förvalta och ge vidare åt sina egna elever. Uttryck som ”omhändertagande stränghet” lyfter fram en annan skiftning i relationen till lärarna. Den här läraren ger inte bara henne sin tid utan ”tvingar” henne att inse vikten av att vara flitig och öva rätt.

Spelskickligheten som projekt

Sannas och Elinas grepp om sina berättelser liknar varandra sinsemellan, men har också en del gemensamma drag med tre andra lärares (Terhis, Virpis och Kristiinans) sätt att skriva om sina kriser. (i) För det första beskrivs tiden fram till krisen som en väl avgränsad period i ens liv, som en *episod* med en början, en mitt och ett slut. (ii) För det andra har den här episoden en *inre sammanhållning* och (iii) för det tredje samlas dess kvaliteter i alla berättelser till en enda dominerande *nyckelmetafor*. Med den här nyckelmetaforen skapar man den inre sammanhållningen för episoden, men också dess yttre gränser. (iv) För det fjärde är ett kontraste-

rande tema till det här projektets viljestyrka och målmedvetenhet det *sökande efter en själv i relation till andra*, som jag ovan hävdade är det egentliga skrivperspektivet för de här skribenterna. Att söka efter sig själv i sina relationer antyder i de här berättelserna något om motsatsen till en självsäker målmedvetenhet, det vill säga att man i grunden är osäker på hur man hör ihop med sin omgivning. I krisberättelserna klipps relationerna till andra tvärt av upprepade gånger och alla fem skribenterna framhåller att de upplevt sig som ensamma och isolerade från sin omgivning redan genom att börja spela. Krisen innebär förutom avbrott på en inslagen linje också överansträngning och sjukdom. Känslor av tomhet ("tom ballong") och total ensamhet ("helt borta från allt") får överhanden.

Krisberättelsernas nyckelmetaforer återspeglar något av själva grundstämningen i krisen. 1) Sannas berättelse handlar i sin helhet om den mardröm som hon ännu i skrivandes stund tycks jagas av. 2) Elinas smärtsamma kärlek ("tuskarakkaus") berättar något om en viljestyrka som trotsar alla hinder. 3) Virpis "arbete, arbete, arbete" handlar om avsmalnande perspektiv och mekanisk upprepning, medan 4) Kristiina planerar att spela "Avsked till pianot" på sin debutkonsert som en provokativ symbol för den känslöstämning hon befinner sig i. 5) Terhi känner sig däremot som en främling i klassrummet som lärare och hon kontrasterar det här främlingskapet mot det hem studieplatsen varit för henne. Terhis episod är sålunda förlagd till klassrummet och hennes identitetskris återkommer jag därför på nytt till i följande kapitel.

De här nyckelmetaforerna står, förutom i Terhis fall, för en tydligt avgränsad period i livet, det vill säga för det livsskede då man växer upp och utbildar sig. Början på episoden är det allvar som ersätter barndomens lekfulla spelande. Början markeras också av att den "riktiga läraren" stiger in i berättelsen, som framför allt representerar ett professionellt grepp om musiken. Lärarnas professionalism definieras som en allmänt erkänd spelskicklighet, som bekräftats på en konsertesträd. I Elinas berättelse är lärarna personer som hon ser upp till och som hon skriver om med bestämmningar som "topp-", "berömd" och "konserterande". Sanna skriver också till en början om den lärare som hon senare lär sig vara rädd för som "utländsk, krävande, vacker och världens bästa pianist". Den riktiga läraren tar en med sig in i en annorlunda tillvaro än tidigare och det här är samtidigt också ett uppbrott hemifrån. Sanna beskriver exempelvis ingående hur moderns domäner börjar kollidera med lärarens efter det här uppbrottet. Hon upplever det som om de båda förde en ojämn kamp om henne själv, om vem som får äga henne. Sanna är på väg bort hemifrån, hon "överskrider" mammans spelförmåga och hon signalerar "öppet" sitt val genom att börja öva för en tävling. Genom sitt ordval "överskrida" tolkar hon sin egen utveckling nästan som ett övertramp. Hon tycker att modern kastar sina svartsjuka blickar på henne vartefter hon lär sig och blir skicklig. Att öppet förbereda sig för en tävling är ett ordval i samma riktning som "överskrida". Hon förbereder sig inte bara kort och gott, utan hon förbereder sig öppet, något som antyder att hon kanske borde ha förberett sig så att det inte skulle ha märkts så mycket. Det slutgiltiga uppbrottet hemifrån sker då hon flyttar tillsammans med sin lärare till en annan ort där hon börjar studera och läraren undervisa henne. Nu byts "öppet" ut mot "ensam". "Långt borta hemifrån" känner hon sig ensam och isolerad, en känsla som förstärks av att läraren förbjuder henne att träffa andra. Lärarens totala grepp om henne ger henne inte några alternativ utan utesluter henne ur all annan gemenskap.

Sannas berättelseintri är cyklisk och hon återkommer egentligen till samma episodiska moment som en förberedelse för tre olika situationer, (a) för en tävling, (b) ett inträdesförhör och slutligen (c) för sitt yrke i utbildningen. Det här momentet kan brytas ner till följande fyra steg:

- 1) hon börjar förbereda sig målmedvetet för ett framträdande
- 2) hon ansätts av tvivel på sin förmåga
- 3) hon går in i en kris som leder till avbrott både i relationer och spelande
- 4) hon tar "de opersonliga andras" perspektiv och definierar sig själv som dålig eller medelmåttig

Sannas metaforiska namn på sin berättelses episod är mardrömmen som hon skriver om samband med tävlingen. En mardröm brukar vara osammanhängande och skräckfylld och då man försöker fly kommer man ingenvart. Det är också så här som Sanna beskriver sitt livsöde. Hon tycker att hon borde ha slitit sig loss och flytt, men inte haft krafter för att göra det. Hon känner sig irrationellt rädd för andra människor och småningom också för sin lärare. Hon ser sig också som dömd att alltid återvända till samma lärare och samma plats för att uppleva samma saker flera gånger om.

Sanna riktar läsarens blick mot det som hon har upplevt som ett misslyckande i tävlingen och vädjar om förståelse för det här. Den här vädjan till läsaren upprepar ändå bara på ett annat plan det som är det egentliga temat för berättelsen, nämligen en vädjan om att bli bekräftad och sedd. Det straff som hon utmäter åt sig själv verkar nämligen överdimensionerat i relation till det så kallade misslyckandet, ett misslyckande som motsägs av att hon ändå fick en placering i tävlingen och positiv kritik i tidningen. En tävlingsframgång kan som Gilligan påpekar också vara ett riskfyllt företag, eftersom man någonstans samtidigt är rädd för att själva utmärkelsen kan leda till isolering. Ett kontrapunktiskt tema till mardrömmen från tävlingen handlar nämligen i Sannas berättelse uttryckligen om känslor av ensamhet, övergivenhet och isolering.

Sanna skriver om förberedelserna inför tävlingen och tävlingen som en dragkamp mellan läraren och hennes mamma där kampen egentligen förs om Sannas självkänsla. *Tävlingen hölls inte om min spelförmåga utan om min självkänsla och den var väldigt svag. Jag har alltid förhållit mig till framgång som om den bara skulle vara en lycklig slump.*⁸² Sliten åt två olika håll kommer hon av sig på tävlingen och "kommer inte vidare" trots flera försök. Det som hon varit rädd för och som hon säger sig ha förtjänat är inte den offentliga blamagen utan att alla hennes relationer bryts både hemåt och till läraren. Hon "vågar inte" ringa hem och hon "vågar inte" återvända till sin lärare. Hon återvänder ändå men konstaterar att relationen till läraren var "död". Det här får henne att känna sig ännu mera övergiven: "[Jag var övergiven av min mamma och min lärare, bildligt talat. Vad annat kunde jag göra än att överge mig själv också." En nyckelreplik uttalas av den "röst" som hon hör i sitt inre och som talar om för henne att hon inte duger om hon inte är världens bästa. Hon förtydligar det här ytterligare: *du duger inte vad du än gör; du duger aldrig, aldrig!* Att duga handlar uttryckligen om att bli bekräftad av andra och inte om att vara bäst eller att ha framgång. Det som hon egentligen vädjar om är att bli accepterad "som någon" och inte om att klassificeras av framgången.

De självklara livsvalen

Projektet med att hela tiden avancera på instrumentet är ett projekt som mäts i generella termer av alla lärare i den här generationen, vare sig det är en manlig eller en kvinnlig lärare som skrivit. Att bli riktigt bra är ett ideal som finns i framtiden men aldrig riktigt här och nu. Relationerna både till musiken och till lärarna mäts i tidrumsliga termer. Det generella handlar om den ideala spelskickligheten som mäts i absoluta termer, tidtabeller, vitsord och nivåer, men också om ett avstånd till andra som vuxit sig så stort att relationen ersatts av ett tomrum. De dagliga träningspassen räknas i klocktidens timmar per dag, framstegen görs i relation till en generell tidtabell och vitsorden anger det abstrakta rummets nivåskillnader *högt* eller *lågt*. Läraren befinner sig på ett avstånd från en, ett avstånd som mäts vertikalt upp och ner istället för av det horisontala *bredvid*. I det abstrakta rummet möter man andra som ansiktslösa representanter för en tradition, en skolbildning eller en professionell sakkunskap som är allmängiltig och inte känner igen personliga olikheter utan endast mätbara avstånd. Varken det tomma rummet eller den tomma tiden är förankrade i någon speciell plats, det vill säga det tomma tidrummet står oberört inför kroppens trötthet, fysisk överansträngning eller andra signaler som skulle dra uppmärksamheten till den speciella situation som man befinner sig i här och nu. Trots att man känner sig påpassad och iakttagen av lärare och nämnder blir man aldrig riktigt sedd. Det är speciellt det här tomrummet som återerövas av de lärare som efter en kris söker efter det egna, en "egen plats" eller ett nytt fotfäste.

De här berättelserna är skrivna ur ett bättre-vetande perspektiv. Berättartråden bygger upp en inre logik för händelsernas gång som varvas med reflektioner och tolkningar som tyder på att det inte är första gången som skribenterna har funderat på sitt liv. De skriver således utifrån en position då de redan vet hur det går, det vill säga att det som börjat med ett stort allvar också har ett lika allvarligt slut. Episodens koherenta intrig har byggts upp utifrån den här vetenskapen om ett slut. Därför stiger skribenterna flera gånger in i sin berättelse och tolkar och förklarar det som hänt för en läsare. Ett ofta förekommande uttryck i den här riktningen är "det självklara". Det självklara handlar egentligen om allt det som ändå inte borde ha varit självklart, om alla de vägskalet som man gått förbi med förbundna ögon. Virpi skriver

Knappast skulle jag ha blivit musiker om jag inte fått en ny lärare då jag var 16 år, en lärare som satte mig i arbete. Jag var i gymnasiet då och övade 3–4 timmar per dag. Jag minns att det var en tuff tid för jag hade varje dag också andra lektioner i musik-institutet, orkester, generalbas, teori, solffa, historia...⁸³

I Virpis relativt korta berättelse (drygt två sidor) har projektet med att "bli musiker" börjat med att hon "blev satt i arbete". Läraren valde ut fyra elever "som övade" och Virpi var en av de utvalda. Hon återkommer på nytt i slutet av sin berättelse till sin definition av spelandet som arbete. Hon menar att musiken för henne bara varit "arbete, arbete, arbete". Musiken som "bara arbete" innebär en avsmalning av innebörd och upprepningen tre gånger "arbete, arbete, arbete" bekräftar det mekaniska det här leder till. Att bli satt i arbete är ett uttryck som påminner om att ta emot en order. Hon skriver också om sig själv och sin make från den här tiden som lydiga "barn av samma skola". Lärarens dominans glider i den här berättelsen oförmärkt över i en skolbildnings dominans, det vill säga lärarens position är att vara en representant för en förpliktande tradition. Det som varken Virpi eller andra "märker" är att

självkänslan smulades sönder och att hon egentligen blev allt sjukare. En ny lärare blev hennes räddning, skriver hon.

Det är inte utan betydelse att den här generationens lärare skriver om musiken med en förtydligande bestämning ”och spelandet”. Den bakåtlutande och inåtvända lyssnarpositionen är ganska sällsynt speciellt i krisberättelserna. Spelandet som arbete berättar något om episodens inre sammanhållning, men också om att den handlar om ett projekt som lyfts ut ur vardagen inte minst för att det är tidskrävande. Övningstiden räknas undantagslöst i timmar per dag där den bakomliggande logiken är att ju fler timmar desto bättre. Om tid är pengar är det nu som man gör stora investeringar i sin framtid. Det här räknandet i timmar per dag gör det klart för läsaren att det inte blir tid över för så mycket annat i livet. Terhi skriver om instrumentet som ”förlängning av jaget” och musiken från den här tiden som en fästpunkt i livet. Elina och Sanna toppar statistiken i det här avseendet; de har båda övat upp till sju, åtta timmar per dag. Elina och Sanna skriver också båda två om en punkt som förebådar ett slut på de ihållande övningsrutinerna, men tillsvidare som ett förebud som de båda väljer att ignorera.

Men ändå gav jag inte upp. Jag spelade fast det gjorde ont tills jag inte längre kunde röra mina fingrar.⁸⁴ (Sanna)

Jag försökte spela och bli frisk samtidigt. De ihållande smärtorna var helvetiska. Till slut kunde jag inte sova eller spela alls, jag såg inte alltid ordenligt.⁸⁵ (Elina)

De här försöken med att koppla bort sin egen fysiska smärta från spelandet och övandet berättar sin egen historia om betydelsen av att upprätthålla övningsrutinerna. De fysiska smärtorna tar ändå överhanden för båda och ställer dem inför frågan om att ”göra annat” än att spela. Den här frågan upplever de båda två som oerhörd, som ”världens undergång” och som något som man ”inte en sekund” kan tänka sig. Det är mot bakgrund av de här utropen som det självklara i alla livsval skall tolkas. Det självklara har därför en annorlunda innebörd än det naturliga som den äldre generationen förlitar sig på. Den naturliga musikaliteten som finns eller inte finns handlar visserligen också om musiken som oundvikligt livsöde, men det självklara handlar istället i de här berättelserna om viljestyrka och beslutsamhet, men också om missade vägska. Det är framför allt studievealet som man ur ett nutidsperspektiv menar sig ha varit speciellt uppmärksam på.

*Jag kom nog in på det här området nästan utan att märka det. /-/
... Så hade jag då hoppat in i ett rör i vars andra ände hägrade Sibelius-Akademins studier.⁸⁶ (Kristiina)*

Jag skulle nog ha varit intresserad av annat också. Medeltalet för gymnasiebetyget var 9,9 för läsåmnena och i studentexamen hade jag sex laudatur, så jag skulle nog ha kommit in till något annat ställe också.⁸⁷ (Sanna)

Det var då det hela började, och jag ifrågasatte det aldrig. Jag kommer inte ihåg att jag någonsin skulle ha funderat över att sluta eller att jag inte skulle vilja fortsätta.⁸⁸ (Virpi)

Mellanskolans psykolog uppmanade mig att söka mig att välja matematiska ämnen i gymnasiet eftersom testerna visade på en rymdgeometrisk begåvning. Jag skrattade henne rakt upp i ansiktet. Jag hade beslutat att musiken och spelandet är min framtid. /-/ Jag hade beslutat mig.⁶⁹ (Elina)

De tre första citaten skiljer sig från det fjärde genom att valet av studier framställs som något som man inte riktigt varit medveten om och som man därför förundrar sig över i efterskott. I det fjärde citatet poängteras däremot en villkorlös beslutsamhet om att spelandet är framtiden. Airi Hirvonen som för sin avhandling har intervjuat fyra studerande i Sibelius-Akademien har också noterat att ingen av de här studerandena verkade ha några klara föreställningar om ett framtida yrke. (Hirvonen 2003, 72–74.) Tolkningsperspektivet är då att man vet att situationen kommer att förändras i något skede och man får lov att börja tänka på sin utkomst. Det är förmodligen mera korrekt att anta att de studerande i det här skedet åtminstone hoppas på att också i framtiden få spela och öva så mycket som de önskar. Det som man väljer då man börjar studera är egentligen att fortsätta på en inslagen linje. Hittills har man satsat sin fritid på att spela och öva och nu har man äntligen en möjlighet att ägna all sin tid åt att spela och öva. Inträdesförhållandet till ett konservatorium eller Sibelius-Akademien är ur det här perspektivet den biljett som behövs för att få fortsätta spela så mycket man vill. Det målmedvetna projektet med att bli bättre suddar ut gränserna mellan icke-studier och studier, men gränserna är ännu diffusare i de berättelser där studievalet har gjorts i skuggan av en lärare som följt en genom alla utvecklingsstadierna ända in i utbildningen.

Anna Rotkirch skriver i en artikel om ”det totala föräldraskapet” (Rotkirch 2000, 190). Med det här uttrycket avser hon de olika strategier som föräldrarna tar till för att motverka den fragmentering, som nu för tiden hotar familjerna både inifrån och utifrån. Bakom drömmen om totalitet gömmer sig en rädsla för splittring. Föräldrarna satsar därför helhjärtat på sina barns uppfostran och övervakar och avgränsar deras tillvaro för att hålla kvar ett helhetstänkande i förhållande till barnen. De minnenas lärare som de här skribenterna berättar om har upplevts som dominerande för att de verkar ha blandat ihop kontinuitet i undervisningen med kontroll och övervakning, eller så har man åtminstone upplevt det. På samma sätt som i det totala föräldraskapet har också läraren haft olika strategier för att hålla kvar en förutsägbarhet för undervisningen. Sanna skriver om hur hennes lärare kringskar hennes frihet genom att förbjuda henne att träffa andra. Det här hade läraren motiverat med att Sanna skulle få ”dåliga intryck” och lockas bort från sin uppgift att öva. Lärarens revir är i Sannas berättelse således inte enbart klassrummet utan lika mycket också det liv som finns utanför klassrummet. Läraren ersätter en ständig närvaro med kontroll av den tid som Sanna befinner sig på en annan plats. För Sanna betyder det här att hon isoleras från andra och följdriktigt börjar känna sig rädd och skygg inför andra. Istället för att hävda sin egen röst blir hon allt mer lyhörd för andras röster. Dessa röster går rakt igenom henne så att hon istället för sin egen hör andras röster som inte skonar henne. Den emotionella färgskalan domineras av skam, bristande självförtroende och ”kalla” eller ”döda” relationer. Både Sannas och Elinas lärare har ett grepp om dem som elever som inte begränsar sig till undervisningen som ett avgränsat område. Det står klart för alla att undervisningen inte bara handlar om att lära sig spela utan om det som är ”viktigt i livet”.

Rotlösheten och det uppskrivade tempot balanseras sparsamt upp av ett fåtal viloplats i de här berättelserna. I Sannas berättelse kan man hitta tre olika viloplats även om tempot i

övrigt är hårt uppskruvat. Det första raststället är det alternativ som universitetsstudier utgjort för henne. I universitetet känner hon sig för första gången som att hon duger sådan som hon är. Ingen observerar henne och hennes framsteg, och om hon inte kom igenom en tentamen kunde hon förnya den utan någon känsla av misslyckande. Andra gången hon får vila är då hon är mammaledig med sina barn och tredje gången kommer hon ihåg de få stunder då hon kunnat spela utan att känna sig iakttagen, då hon spelat bekymmerslöst. Då kan hon uppleva att musiken "ger näring" åt henne. Det gemensamma temat för alla tre viloplatserna är att hon för en stund inte känner sig iakttagen.

Terhi har däremot känt sig "hemma" i den "trygga lilla värld" som studierna erbjöd. Även om hon också ger uttryck för ambivalenta känslor inför kraven under studierna, har speciellt vetskapen om vad som kommer att hända härnäst gett henne en känsla av trygghet i utbildningen. Hon framhåller också att instrumentet har blivit en del av henne själv och det är genom instrumentet som hon upplever och "välsignar" världen. Hennes händer "behöver" instrumentet, som är en "förlängning av jaget" för henne.

Kristiinas kris och brytpunkt innebär en tydlig vändning mot det bättre. Fram till vändpunkten framställer hon sig själv som en som har svårt att låta bli att lyssna på andras åsikter och förväntningar. Krisen lärde henne däremot att själv stå för sina beslut. Berättelsen handlar som helhet om en utvecklingsprocess som leder till att hon börjar värdesätta det som är "eget", egna beslut, egen läroplan och så vidare. Berättelsens jag som före vändpunkten lyssnat noga till andras åsikter börjar istället lyssna till sig själv. Att hävda sin röst betyder också nya motstridigheter och nya dilemman, även om tycker att hon blivit mera tillåtande i förhållande till sitt eget spelande och att den här nya inställningen är något som hon också vill tillämpa på sin undervisning.

6. Lärarens arbete och plats

”... eller är en lärare en musiker?”

I det här kapitlet fokuserar jag på de yngre lärarnas reflektioner över sitt arbete i klassrummet. I regel ägnar lärarna en sista tredjedel av sin berättelse åt reflektioner över sina elever och sin undervisning. De yngsta har dessutom raskt gått över till den här frågan utan att nämnvärt fördjupa sig i den självbiografiska aspekten på berättandet. De yngstas berättelser är därför ofta skrivna som direkta brev eller svar på frågor och de innehåller både professionella och kollegiala reflektioner över hur man ser på sitt arbete. De här reflektionerna är vanligen problemorienterade och genom att fokusera på ett eller flera dilemman argumenterar man samtidigt för en egen syn på vad som kan anses vara en förnuftig undervisning. von Wright uttrycker det här som att läraren väljer en förnuftsram eller rationalitet för sin undervisning bland många möjliga alternativ (von Wright 2000, 39). Den här förnuftsramen är inte entydig utan de flesta ser på undervisningen ur flera olika synvinklar och lyfter framför allt fram motstridiga situationer där man intar olika positioner för och emot något. I synnerhet de kvinnliga lärarna lyfter fram flera likvärdiga aspekter på undervisningen och betraktar dem ”å ena sidan” och ”å andra sidan” utan att ens vilja ta ställning.

Min utgångspunkt för tolkningarna är som tidigare påpekats att undervisningen är en asymmetrisk relation mellan lärare och elev. Några lärare har som elever själva upplevt den här asymmetrin som en skevhet i maktbalansen mellan lärare och elev. Det här är erfarenheter som man nu återkommer till som lärare och tar ställning till på nytt. Lärarna använder vanligen ett metaforiskt språk för att gestalta något av sin egen förnuftsram. Det metaforiska språket är ett sätt att närma sig det främmande och obekanta i undervisningen genom att återinföra det till något identifierbart. För den här avhandlingens huvudargument som berör det nya och ännu inte identifierade innehållet i lärarens yrke är därför det mellanrum mellan det välbekanta och det obekanta som metaforerna öppnar upp av speciellt stor betydelse.

Den yngre generationens syn på undervisningen kan relateras till pionjärernas tre undervisningsperspektiv, i den meningen att den här generationens lärare kunde ha varit pionjärernas elever som nu kommit tillbaka som deras kolleger. De har i regel lärt sig spela redan som unga och som lärare tar sig deras undervisning en allt tydligare plats i klassrummet i förhållande till både hem och konsertstrad som pionjärerna relaterade till. Klassrummets relation till hemmet svängs egentligen om helt och hållet i några av de yngre lärarnas berättelser. Medan klassrummet i pionjärernas berättelser är som en utvidgning av hemmets vardagsrum, är det nu istället hemmets vardagsrum som är som en utvidgning av klassrummet, det vill säga klassrummets revir utvidgas till att omfatta också det som sker hemma mellan lektionerna.⁹⁵ Det här betyder att elevens övningsflit poängteras som en av de viktigaste faktorerna

95 Det här är i linje med Annu Tuovilas iakttagelse om att eleverna inte upplever vare sig lektionerna eller övningsrutinerna som något som hör till deras *egen tid*, utan att den hör till ”mammans” eller ”lärarens tid” (Tuovila 2003, 103–104).

för en lyckad undervisning, speciellt i de kvinnliga lärarnas berättelser. Vid sidan av den begåvade och musikaliska eleven är den ideala eleven därför allt oftare också en övande och flitig elev i de här berättelserna. Den här omsvängda relationen mellan hem och klassrum betyder samtidigt också att känslor av hemlöshet och rotlöshet breder ut sig i klassrummet och speciellt de kvinnliga lärarna söker efter sammanhang och fästpunkter för sin undervisning på flera olika sätt. I botten av de här reflektionerna kan man höra den ovan citerade frågan om en lärare är en musiker. Frågan uttrycker ett spänningsförhållande mellan en professionell identitet ”som musiker” och en annan ”som lärare”. Frågan som oundvikligen följer är nämligen om läraren inte är en musiker så vad är läraren då? Följdfrågan klingar ut i det okända och läraryrket tycks av flera olika orsaker vara ett steg ut i tomma intet, istället för att uttryckligen handla om ett tveksamt val mellan två tydligt avgränsade yrken. I det följande kommer jag att ta fasta på hemlösheten och rotlösheten i klassrummet, som ställs som en fråga om sammanhang på fem olika sätt: i) som en fråga om meningen med att spela överhuvudtaget; ii) som en fråga om hur *att spela* och *att undervisa* hör ihop; iii) som en klyfta mellan utbildning och yrkesliv; iv) som en avgränsning mellan *innanför* och *utanför* klassrummet, där man helst drar sig tillbaka till klassrummets avskildhet från den gemensamma planeringens område; v) som ett främlingskap i klassrummet där lärarens och elevens olika världar inte möter varandra. Jämsides med de här oroliga frågorna om var man hör hemma söker man också efter *det egna* där man kan känna sig hemma eller får vila.

Den magiska trollcirkeln

Frågan om en lärare är en musiker lyfter fram ett spänningsförhållande eller frågetecken mellan två olika kategorier eller handlingsprogram å ena sidan ”*som musiker*” och å andra sidan ”*som lärare*”. De här två parallella men skilda ’som något’ följer en ända in i klassrummet, men kan också presenteras i kronologisk relation till varandra så att ”*som lärare*” läggs till efter ”*som musiker*” i förklarande syfte då man i berättelsen går över till att skriva om sina elever. I de här berättelserna är därför inte ”*som musiker*” samma övergripande aktörsbegrepp på musikens område som det är i pionjärgenerationens berättelser. Den ”magiska trollcirkeln”⁹⁶ som i pionjärernas berättelser hålls samman av en musikens inramande kraft är bruten i den här generationens beskrivningar av relationen mellan att spela själv och att undervisa. I klassrummet har mästarlärandet förutsatts hålla samman den här magiska trollcirkelns olika platser, det vill säga klassrum, hem och konsertstrad. Några av de här sprickorna har visserligen förebådats redan i pionjärernas berättelser. Den spricka som exempelvis Tapio och Markku som representanter för pionjärgenerationen skriver om, handlar framför allt om en spricka i ”systemet”. Till det funktionalistiska tänkandet hör att det lokala klassrummet är väl integrerat i ett riksomfattande och övergripande undervisningssystem, men i Tapios och Markkus berättelser delas undervisningen upp i två olika platser, det vill säga i ett ”innanför” i klassrummet där man konkret möter sin elev och ett ”utanför” där abstraktionen ”inrättningen”

96 Uttrycket ”magisk trollcirkel” lånar jag av Eeva Jokinen som utgår från att mor och hustru inte är två olika roller eller identiteter för kvinnan utan att de hör till samma ”magiska trollcirkel”, som knyts samman av den gemensamma platsen, det vill säga hemmet (1996, 102).

existerar, med drag av att vara en självgående maskin. De upplever dessutom förhållandet mellan de här två olika platserna som en konflikt.

Ett betecknande drag i de yngre lärarnas syn på det professionella greppet är det ”abstrakta rum”⁹⁷ (Bachtin 1988), som speciellt de kvinnliga lärarna i det här forskningsmaterialet ställer sig främmande inför. Det abstrakta rummets konkreta plats är examina oberoende av om man är elev eller lärare. Examina är den rituella plats där eleven initieras i skråets hemligheter inför en sakkunnig nämnd (Mantere 1996, 117–141). Den här nämnden är först och främst representanter för ett professionellt grepp om musiken och stiger inte fram som individer med egna personliga synpunkter. Det abstrakta rummet har två egenskaper som blir allt märkbarare i de yngre lärarnas berättelser. Dels ger det uttryck för något rådande, det vill säga något som existerar av sig självt utan att någon behöver initiera det. Dels handlar det om något opersonligt och ansiktslöst vilket gör att det är svårt att komma till tals med det. Båda egenskaperna får det abstrakta att verka både oundvikligt och determinerande ur det levda livets perspektiv. Det som är abstrakt relaterar inte till något här och nu, vilket omvänt berättar något om förlorade sammanhang för det man gör. Det abstraktas budskap åt en som lärare är därför i flera berättelser ett ”bör” som man antingen våndas inför, omförhandlar, kritiserar eller följer. Lika fullt har det en egen röst som i synnerhet de allra yngsta lärarna för en dialog med. I det följande kommer jag därför att också lyssna till vad, vem eller vilka som deltar i den här dialogen och vad de här samtalen handlar om.

I de här lärarnas berättelser får musiken ofta tillägget ”och spelandet” och det här betyder i sin förlängning också att spelandet är den lins genom vilken man betraktar sitt arbete som lärare. Vid sidan av den spricka som det abstrakta rummet lyfter in i klassrummet handlar en andra spricka i den magiska trolldcirkeln om att man söker efter förlorade sammanhang och samband mellan ”att spela” och ”att undervisa”. Sökandet är ett uttryck för att man inte utan vidare känner sig hemma i klassrummet som lärare, kanske längtar bort och ibland känner sig helt och hållet som en främling. ”Som musiker och som lärare” verkar också beskriva en utvecklingslinje som handlar om en insikt som man gör med tiden. En spricka i trolldcirkeln handlar då om den skarv som de här lärarna placerar mellan två olika livsskederna, det vill säga mellan utbildningen och yrkeslivet. I berättelserna ovan har det framkommit att studievalet är något annat än ett yrkesval och att studierna sällan placeras i relation till något speciellt yrke. Studierna öppnar främst upp en möjlighet till att fortsätta med det som man redan gör, nämligen att öva och att spela. Det är inte bara studievalet som på det här viset smyger in bakvägen i en ung människas liv, utan det är också som om läraryrket skulle komma in köksvägen för de flesta. Kingsbury påpekar att en musikutbildning skiljer sig från andra utbildningar genom att det är möjligt för de studerande att redan under studietiden arbeta mer eller mindre professionellt. Det här kan knappast en läkare eller en jurist göra. (Kingsbury 1988, 19.) Det är därför också påfallande många skribenter i det här forskningsmaterialet som berättar om att de undervisat redan under gymnasietiden eller senast under studietiden för att dryga ut sin kassa. ”Först för pengar, sedan av kärlek” är en mini-intrig som handlar om en vändpunkt med lyckligt slut.

97 Bachtin lyfter fram det abstrakta rumsextensionen som en äventyrstid i de grekiska romanerna. Det betecknande är att mötena i den här äventyrstiden alltid baserar sig på slumpen (”en tillfällig samtidighet eller osamtidighet”) och att platsen inte förekommer som någon beståndsdel i den här rumsextensionen (Bachtin 1988, 26–27).

Generellt sett bryter steget från utbildningen ut i yrkeslivet med de livsmönster och rutiner som man varit van att upprätthålla under studietiden. I en artikel om musiklärarens dilemma betecknar Desmond Mark det här steget från utbildning till arbetsliv som en "praxischock" (Mark 1997, 13). Många söker i det här skedet också arbete på en annan ort, flyttar omkring några gånger, gifter sig och bildar familj. (Se Bouij 1998, 229.) Den inrutade och disciplinerade tiden har för några lärare däremot inletts då de gjort ett framtidsorienterat beslut om att börja spela "på allvar" redan i nedre tonåren. Utvecklingen har i fortsättningen kantats av regelbundet återkommande examina, tävlingar och konserter som självbegränsande stationer på vägen och man har regelbundet fått sin identitet bekräftad "som någon" då man spelat och uppträtt. Utbildningens fasta hierarkier där den solistiska avdelningen är mera attraktiv än de andra har likaså bekräftat ens status som en betydelsefull person. (se även Mark 1997.) Diplomexamen är därför på sätt och vis en karriärens höjdpunkt som man oförtrutet kämpat för och siktat till. Då man gjort den här sista examen är man "färdig", färdig för att stiga ut i arbetslivet eller i några berättelser har man också fått så nog av sin lärare så att man vänder ryggen till. Den här linjära utvecklingslinjen bekräftas också av ett berättargrepp, där examina och uppträdanden är berättelsens konkreta fästpunkter som steg för steg trappar upp intrigen mot en kulmen där en vändpunkt av ett eller annat slag inträffar mot slutet av studietiden. Den här vändpunkten innebär en omvärdering av det som man gjort hittills och en nyorientering inför framtiden. I jämförelse med den här ibland hårt snörda intrigen som knyter samman livsbanan ända fram till yrkeslivet är reflektionerna om undervisningsarbetet vanligen allmänt hållna och beskrivningarna av yrkeslivet följer därför endast en löst hållen kronologisk uppbyggnad.

Oberoende av om berättelsens kulmen handlar om en revidering av instrumentets och spelarens betydelse eller om dilemmat med att vara tvungen att undervisa då man hellre skulle spela och öva, betyder steget ut i arbetslivet att man "lär in sig" på vad lärararbetet går ut på i praktiken. Den första tiden ute i arbetslivet är förvirrande för alla och lärarna skriver därför om flera olika strategier för hur man hanterar den här brytpunkten. Några tar sig an problemen vartefter det dyker upp eller märker att de är en lärartyp. Andra kommer ihåg sina egna lärares råd och anvisningar och reflekterar över hur de själva kunde tillämpa dem. Andra åter skriver om de dyrköpta erfarenheter man gjort på egen hand i klassrummet. Det gemensamma för alla är en mer eller mindre kritisk inställning till utbildningen, som man inte tycker har gett de rätta verktygen för mötet med eleven. Skarven mellan utbildning och yrkesliv beskrivs därför ofta med metaforerna "högt" och "lågt", utbildningen har exempelvis varit alltför "högtflygande" i jämförelse med "det verkliga livet". Några lärare är förbittrade för att de tycker sig ha blivit "överskolad" eller åtminstone "felskolade". Ibland innebär praxischocken att man "ramlat ner från sina höga hästar" och några lärare har överhuvudtaget inte alls kommit över skarven, utan känner sig fortfarande som främlingar i klassrummet.

Det verkliga livet

I det följande presenterar jag två manliga lärares reflektioner över sin undervisning. Två av lärarna, Erik och Ari, riktar sina blickar mot det förflutna och söker efter orsaker till sin förvirring ute i arbetslivet ur en felriktad utbildning. Båda utgår från att utbildningen är den plats där man kvalificerar sig för yrkeslivet, det vill säga får en "vägkost" med sig för arbetet som Ari uttrycker det. Mot den här bakgrunden vill de föra fram sin egen syn på vad de

egentligen borde ha lärt sig. I synnerhet Ari har skrivit sin korta berättelse som ett brev med en tydlig adress till den utbildning som han kritiserar. Erik är försiktigare i sin kritik, men adressen är inte desto mindre tydlig. Skarven mellan utbildning och yrkesliv har inneburit en nyorientering i "det verkliga livet" (Erik) och utbildningen och yrkeslivet är i de här berättelserna två olika världar som aldrig riktigt möter varandra. Det som man lärt sig om undervisning har man lärt sig först i praktiken, medan utbildningen mest gått ut på att lära sig spela eller att stärka självförtroendet för att klara av sina examina. Å andra sidan menar Ari att den främsta egenskapen som en lärare behöver är "tålmod", och tålmod är en egenskap som man inte ens kan lära sig något om i utbildningen utan bara kan öva upp sig på i praktiken. I likhet med de lärare som menar sig vara överskolade placerar Erik utbildningen som något *högtflygande* i relation till det som möter en ute på fältet. Genom att placera utbildningen som något som finns högre eller ovanför undervisningens vardag, antyder han samtidigt att den också är verklighetsfrämmande. Skarven betyder då att det praktiska livets realism får en att ramla ner från sina höga hästar, som Erik uttrycker det.

Erik är en av de två svenskspråkiga lärarna som skrivit till det här projektet. Han har skrivit en lång och handskriven berättelse, textad med en vacker och prydlig handstil, med en intrig som ibland är kronologisk och ibland knyts samman av en betydelsefull plats som väcker flera emotionellt färgade minnen för honom. Det är framför allt Sibelius-Akademins konsertsal som förknippas med minnen som för alltid tycks ha ristat in sig i hans medvetande. Konsertsalen är nämligen den plats där han flera gånger prövats och bedömts under studietiden med början från inträdesförhör till diplomkonsert. Ett väsentligt tema för Eriks berättelse är ändå den skarv mellan utbildningen och "det verkliga livet" som han blivit varse först då han stigit ut i arbetslivet. De här två verkligheterna representerar näst intill två olika kulturer i hans berättelse. Han beskriver studietiden omväxlande nostalgiskt och kritiskt, den svenskspråkiga gemenskapen som han först kom i kontakt med kändes liten och trygg, medan andra studeranden utanför den här gemenskapen "skuffades och knuffades" och tävlade sinsemellan om "en plats i solen". Han hade upplevt studietiden som en väl avgränsad och inåtvänd tid och det var därför något av "en chock" för honom att komma ut i arbetslivet där han tyckte att man krävde något av honom som han inte kunde. Han började arbeta som kantor genast efter sin examen och trots att läraryrket inte verkar ha varit en lika stor chock för honom tycker han att det stora avståndet mellan "teori" och "praktik" fortfarande har konsekvenser för honom i det nuvarande arbetet. Han beskriver skillnaderna mellan teori och praktik med metaforer som "högt" och "lågt". Som nyutbildad är det lätt att "rida på sina höga hästar" istället för att "sänka sig ner på gräsrotsnivå".

Numera har man – tack och lov – praktik och studier mera inriktade på arbetslivet, men ännu håller man i Finland alldeles för strama tyglar. Låt studerandena komma ut i arbetslivet och se på det verkliga livet!! Du har mera nytta av att vara pedagogisk och till och med psykologiskt inriktad än att kunna analysera Beethovens sonater fram och tillbaka. Vi måste kunna se det verkliga livet, gå ner på gräsrotsnivå – inte rida på våra höga hästar och tro att vi är något för att vi gjort diplom och kontrapunkt II!

Den här passusen är skriven med flera utropstecken och med en tydlig adress. Läsaren/forskaren innesluts i det "vi" som han riktar sig till och representerar just den utbildningsinrättning som han står i beråd att kritisera. Han börjar därför försiktigt med ett försonligt "tack och lov"

för att ta udden av den kritik som han tänker avfyra. Den professionella sakkunskapen, som handlar om att analysera sonater och avlägga examina får irrationella drag då man ser på den ur en "gräsrotsnivå". "Vi" befinner oss för högt uppe i vår egen sfär som inte verkar ha någon kontakt med "det verkliga livet". Citatet antyder också att vi högst antagligen kommer att falla ner från våra höga hästar efter utbildningen och landa på hårda marken då det verkliga livet ställer våra kunskaper på prov. Då har vi mera nytta av pedagogik och psykologi istället för av att ingående ha analyserat olika musikaliska verk. I fallet från våra höga hästar kommer vi inte bara att bli varse allt det som vi inte lärt oss, utan också att vi egentligen utan att ens märka det blivit högfärdiga och börjat tro att "vi är något". Det höga i utbildningen är alltså inte bara en alltför teoretisk och abstrakt kunskap som man inte har någon nytta av i praktiken, utan den färgar också av sig på vår inställning till andra. Utbildningen har således inte bara gett oss missriktade färdigheter, utan också en missriktad identitet som inte håller ute i det verkliga livet i mötet med andra människor.

Då Erik skriver om sig "som pedagog" upprepar han flera gånger att undervisningen handlar om att "ge ut något av sig själv". Som motvikt till de här menar han att det också är viktigt att "få in" något, exempelvis i form av fortbildning. Själv önskar han "skräddarsy" sin undervisning åt sina elever istället för att "fastna i mönster". Som ett av de största dilemman i undervisningen ser han examenssystemet, dels för att det stressar eleverna så att de är tvungna att göra kurser som de inte är färdiga för, dels för att repertoarfordringarna ofta tvingar eleverna att framföra en sådan repertoar som de inte har vare sig resurser eller användning för. Examina driver upp undervisningstempot så att det inte vill bli någon tid över för "egna funderingar". Han säger sig ändå trivas bra med sitt arbete. "Klassen" är ganska liten och eleverna upplever en minimal konkurrens vilket är både bra och dåligt. De behöver egentligen aldrig "strida" för att få uppträda utan får nästan alltid uppträda när de vill. Som lärare ser han alltså fördelar med att eleverna tävlar sinsemellan. Tävligen får dem att skärpa sig och försöka överträffa varandra.

Eriks skräddarmetafor berättar något om hur han ser på sin undervisning. Han vill anpassa sin undervisning till varje enskild elev, ta mått på eleven och klippa till ett lämpligt mönster för var och en. Samtidigt är eleven ganska passiv i den här metaforen, den som ställer upp för måtttagningen och iklär sig sin roll som elev. Elevens roll som mottagande understryks ytterligare av att Erik flera gånger återkommer till frågan om hur mycket han borde ge ut av sig själv i sin undervisning, en fråga som egentligen också handlar om hur han i längden orkar med sitt arbete. Motvikten till arbetet är för honom familjen, vännerna men också den fortbildning som han "får in" något av istället för att vara tvungen att själv ge ut.

Ari är också i sin berättelse en lärare som själv är aktiv i förhållande till sina elever. Hans bildspråk är arkitektoniskt och han söker i berättelsen efter "verktyg" och "byggstenar" för sitt arbete som lärare. Den handfasta byggnadsmetaforen kontrasteras av ett drömligt förhållande till musiken, som han menar är hans egen "privata värld" och något "inre" i jämförelse med en robust kompisvärld där man idrottar, super och svär.

Musiken blev min egen privata värld som jag kunde låta mig berusas av, kanske till och med ryckas med av. Nya verk öppnade sig som barndomens reliefbilderböcker./–/ Vad jag förstår var jag ändå inte någon mimosalik drömmare, som smög sig längs med väggarna; idrott, supande, svärande och kompisarna hörde i måttliga mängder till livsmönstret.⁹⁰

Musiken har i det här citatet inte något att göra med andra människor utan framställs som en inre känsla, som en berusning och en hänryckning. Jämförelsen av de musikaliska verken med reliefbilderböcker understryker något av den här inåtvända upplevelsen. Boken öppnar sig som en tredimensionell värld i det privata där andra människor förefaller avlägsna. Den här drömlika tillvaron skyndar han sig ändå att nyansera, eftersom läsaren kan få en bild av honom som "mimosalik drömmare". Byggnadsmetaforen hör till yttervärlden; han är inte någon drömmare som smyger längs med "väggarna", han har gjort sina framsteg ett "trappsteg" i taget, "byggstenarna" (rakennuspuut) för lärararbetet har han fått på annat håll än från sina studier, lärarens främsta "verktyg" är tålmod, huvudet skall inte "slås i väggen" och istället skall "ribban" höjas eller sänkas efter behov. Det som avgränsas innanför honom själv handlar om den näring och den välgost som han fått eller inte fått av musiken eller av utbildningen.

Ari sammanfattar sin syn på undervisningen i tre teser. Läraren skall i) inte "slå huvudet i väggen" med "hopplösa elever" utan sänka och höja ribban vid behov; ii) prata med eleven också om annat än om musik och framför allt köra ut obehöriga ut ur klassrummet, det vill säga föräldrarna som han inte tycker har något att göra där; iii) intressera sig för eleven, eftersom ett äkta intresse från lärarens sida är den bästa näringen för elever, som annars också går snabbt framåt. Utgångspunkten för de här teserna är att läraren bör utrusta sig med tålmod i klassrummet och inte ha för stora förväntningar på att eleven skall göra snabba framsteg. Det är läraren som är den aktiva i klassrummet och på samma sätt som i Eriks skraddarmetafor är eleven den som tar emot undervisningen. Aris förhållande till musiken som hans "privata värld" upprepas också i klassrummet då han vill freda undervisningen från intrång utifrån ("suzukisterna får säga vad de vill"). Han utgår från att musiken är en lika privat upplevelse för eleven som den är för honom själv.

Klassrummet som eget revir

Ari avgränsar med sin ganska korta berättelse musiken till ett inre rum och klassrummet till den dyad som han och eleven utgör. Hans kvinnliga kolleger gör också ofta på samma sätt, men de avgränsar klassrummet ännu tydligare gentemot ett abstrakt rum utanför klassrummet som man inte riktigt tycker sig förstå. Det abstrakta rummets konkreta plats är påfallande ofta examina. Examina öppnar i Kristiinans berättelse upp för "spel" mellan lärarna och är en plats som förvränger relationerna mellan kollegerna.

Det kanske allra tyngsta för mig är att fungera i arbetsgemenskapen. Jag ser stora missförhållanden i examenssystemet, som gör det möjligt att samla på sig en viss sorts prestationer, och förvränger den makt lärarna utövar sinsemellan. Då vi sinsemellan bedömer varandras undervisningsarbete är det ganska idealistiskt att tänka sig att vi skulle undgå subjektivitet och ofta också ett klart och tydligt spelande.⁹¹ (Kristiina)

I det här citatet är atmosfären laddad på examina och som lärare befinner man sig i en utsatt situation. Kristiina utgår från att examina inte enbart är tillfällen där elevernas kunskaper prövas utan samtidigt också lärarens yrkesskicklighet. Examina fräter således på kollegernas relationer sinsemellan. Den förutsättningslösa rättvisa som man velat garantera för eleven

med examina har därmed också en subjektiv frånsida, som handlar om att de inbjuder till strategiska utspel och förvrängda maktpositioner bland lärarna. Eleven reduceras till en pjäs i ett spel, som handlar om lärarnas maktpositioner i förhållande till varandra.

Klassrummets avgränsning mot den gemensamma planeringen kan också illustreras med Elinas avslutande reflektioner över arbetets två sidor: "Det kära arbetet" och "Arbetets tråkigaste sidor". I klassrummet vill hon vara en uppmuntrande och förståelsefull lärare och arbeta "utifrån vars och ens elevs utgångspunkter". I klassrummet är det elevens "tillväxt till sitt eget liv" som är det centrala och hon menar sig vara en idealist som poängterar en positiv atmosfär och ett ökat självförtroende för eleven i sin undervisning. "Arbetets tråkigaste sidor" placerar hon utanför klassrummets dörrar och då hon stiger ut ur klassrummet byter hon samtidigt till mera kritiska tonfall. Kritiken riktar hon mot de gemensamma planeringsmöten som hon förutsätts delta i. Det som hon möter i planeringen är hotbilder om att *vilken som helst institution kan falla samman; osäkra framtidsvisioner; allvarliga men obestämda problem och planering för planeringens egen skull*. Hon skriver att *det väcker oro att budskapet uppifrån varje gång är olika och till och med raka motsatsen i jämförelse med förra gången*.⁹² Den ambivalenta situationen gör henne osäker. Hon menar att den här osäkerheten också förorsakar stress bland hennes kolleger. Hon beskriver det som hör till den gemensamma planeringen som osäkert, ombyttligt och obalanserat, medan det som är verkligt för henne är situationen i klassrummet. Den gemensamma planeringen reagerar på något som kommer "uppifrån", medan hon däremot själv får rå över sin situation i klassrummet. Det känns därför inte speciellt lätt för henne att röra sig mellan de två "rummen": *[E]fter mötena är det inte lätt att hoppa in i lärarrollen, som utgår från att just den stundens elev är viktig*.⁹³ Lärarrollen är i det här citatet avgränsad till den tid som hon tillbringar tillsammans med sina elever i klassrummets avskildhet, en tid som hon gärna skulle se att ökade istället för minskade. I klassrummet är hon och eleverna ett "vi" som arbetar med hantverket och "de egentliga spelproblemen". Undervisningen i klassrummet skildras som "det partikuläras konst" (Benhabib 1992, 31) som hennes lärarroll avgränsar till klassrummets egen sfär.⁹⁸

I det följande kommer jag att behandla tre lärares berättelser där tydliga avgränsningar görs mellan klassrummet som en omsorgssfär och gemenskapen som förpliktande. Berättelserna handlar om att i) röja sig en plats; ii) olycksfall i arbetet och iii) ett uttryck värt att ses. Skribenterna behandlar temat om avskildhet och synlighet ur olika infallsvinklar och formulerar sina dilemman med något olika betoningar. Alla tre skribenterna hör till de yngsta i det här forskningsmaterialet. Det gemensamma för de här skribenterna är fokuseringen på "det nära förhållandet till eleven" i klassrummet, med andra ord på en avgränsning av klassrummet som eget revir gentemot det som finns utanför. Utanför skildras framför allt som en abstraktion som man inte riktigt kommer till tals med. Det som händer i klassrummet är däremot verkligt, medan det rum som finns utanför klassrummets dörrar är ett "abstrakt rum" som påverkar en så gott som uteslutande negativt. Det är som om det pågick en osynlig kamp om lärarens tid och plats, där läraren konsekvent befinner sig i underläge. Det generella ter sig som repressivt och kontrollerande i de här berättelserna, något som man också gärna förhåller sig kritisk till.

98 Seyla Benhabib skriver att den privata sfär där barn fostrar och traditioner förs vidare till kommande generationer som hört till kvinnornas domäner kan karaktäriseras som "det partikuläras konst" (Benhabib 1992, 31).

Genom att avgränsa sig till klassrummet ställer man sig själv också lite utanför i förhållande till den arbetsgemenskap man arbetar i. Det som man vill ägna sin tid åt (mera tid åt) är förutom åt eleven också sin egen utveckling på instrumentet. Lärarna försvarar sina elever och sig själva gentemot en ansiktslös och opersonlig auktoritet, som man ändå måste stå till svars inför. Saara skriver exempelvis om examina som den plats där man träder fram ut ur klassrummet inför andra, både som lärare och elever, och som en plats där spelförmågan avvägs och bedöms. I Saaras berättelse är det således abstraktionen "institutet" som också samtidigt står för ett punktuellt och linjärt undervisningsperspektiv (von Wright 2000, 32–35), det vill säga för ett perspektiv där eleven står ensam gentemot inrättningen som bedömer spelförmågan i enlighet med en generell och numerär bedömningskala. Självt önskar hon hellre förhandla fram en annan tolkning för examina, som är "mindre testande" och har rum för personligt uttryck och olikheter. Institutets punktuella och linjära perspektiv beskriver hon som att institutet verkar erbjuda en plats för tävling, ett ställe där man kan räkna in sig i en ordningsföljd i jämförelse med andra och där man placeras in i ett evigt gatlopp på jakt efter nya resultat. Sin egen syn på undervisningen i klassrummet utgår från ett här och nu -perspektiv, det vill säga från långsam inläring och elevens insikter som återspeglas i ett ansiktsuttryck som är "värt att ses". Saaras skrivgrepp är dialogiskt i den meningen att hon skriver ur flera olika synvinklar. Hon vill förstå "å ena sidan" och "å andra sidan" och hennes kritik är försynt och försonlig gentemot inrättningens annorlunda krav. Också i Saaras berättelse är den ideala eleven en flitig och övande elev och det är speciellt övningsfliten som är svårt att motivera utan de lockbeten, "morötter", som examina står för i undervisningen.

Platsröjning

Tuire har skrivit sin berättelse för att hon har ett "viktigt ärende". Hon kommer in på sitt huvudsakliga ämne efter en kortfattad inledning där hon beskriver sina livsval som "självlara" och mödolösa. Musiken har kommit in i hennes liv redan som liten då hon fick "vakna till musik" på morgnarna och då hennes pappa tog henne med sig på musikläger. Hennes lärare tycker att hon är "skapt för läraryrket", medan hon själv menar att det var tur att hon inte enbart litade på honom utan hann pröva på det yrke som hon själv hade i tankarna, nämligen orkestermusikerns yrke. En överansträngningsskada satte stopp för spelandet för en tid: "[E]n förskräcklig tid". Med tiden fick hon elever från ett musikinstitut och började "få lite varmare känslor" för undervisningsarbetet.

"Sedan till en viktig sak". Det här orden är upptakten till det som hon har på hjärtat. Hon ställer en fråga med ett något provokativt tonfall: *Kan det verkligen vara så att det går att undervisa i ett instrument utan att man själv alls övar, utan att man upprätthåller sin spelkondition?*⁹⁴ Det är till läsaren eller till inrättningen som hon ställer sin fråga. Frågan är mer eller mindre retorisk, det vill säga den innehåller samtidigt också ett påstående om att undervisning och den egna spelkonditionen skall behandlas som två sidor av samma mynt. *Jag föreslog åt rektorn att vi skulle få ersätta ens några timmar av det 'övriga arbetet' med konsertverksamhet, som naturligtvis skulle vara frivilligt, men det gick inte igenom.*⁹⁹ Det arbete

99 Förutom undervisningsskyldigheten har till lärarens arbete hört ett visst antal timmar övrigt arbete, timmar som vanligen används för planering.

som inrättningen (rektorn) föreslår åt henne förstår hon överhuvudtaget inte nyttan av. *Man planerar förskräckligt, men man glömmar lätt bort vad det här arbetet egentligen handlar om! Man skall ju entusiasmera, kräva, uppmuntra och skapa ett gott elev-läraryrkesförhållande i flera olika bemärkelser.*⁹⁵ Det som arbetet "handlar om" är det nära förhållandet till eleven. Att spela själv och att undervisa bygger på den här närheten, medan den "arbetsbild" (toimenkuva) som inrättningen ställer upp åt henne tycks dra ut henne ur klassrummet och kräva att hon offerar sin tid på ovidkommande saker. Arbetsbilden personifieras av kansli-personalen som spänner ögonen i nacken på henne och "vår rektor" som härskar över innehållet i det så kallade "övriga arbetet", det vill säga den tidskrävande planeringen och skollningen.

Grundstämningen i Tuirens berättelse kan samlas kring den mening som hon förbereder sin huvudfråga med: - - *så man får själv lov att röja sig en plats för de kommande arbetsåren, ingen annan gör det åt mig.*⁹⁶ Hennes ärende handlar nämligen om hennes egen tid och egen plats i inrättningen. Att spela själv och att uppträda är viktigt för henne och inrättningens krav på hennes arbetstid tycker hon leder in henne på ett sidospår. Klassrummet har sin egen atmosfär och sitt eget tempo där relationen till eleven är det viktigaste. Hennes självdefinition som "övernitisk" stämmer väl överens med pseudonymen "en strävsam kvinnlig lärare" ("puurtajaopettajanainen"). Hon betraktar sig själv som en strävsam arbetsmyra som helst koncentrerar sig på sina elever och utelämnar allt överflödigt. Att spela kammarmusik stiger däremot fram i berättelsen som en idealbild för en harmonisk social samvaro, där hon både har en egen plats och ingår i ett större sammanhang.

Arbetsolycka

Berättelsen om en "arbetsolycka" är egentligen skriven som ett brev och skribenten (Linda) riktar sig till "[B]ästa kollega" och ett "du" i inledningen. Linda tycker att jag i mitt brev ställt så många frågor att det inte går att svara på dem alla. Hon väljer därför ut några angelägna frågor som hon själv för närvarande anser vara viktiga i arbetet. Med den här inledningen omförhandlar Linda mitt förslag om att skriva i en bestämd genre, det vill säga en självbiografi. Hon gör därför inte några direkta återblickar på sitt förflutna och det enda läsaren får veta om hur hon kommit in på läraryrket är att hon i något skede träffat ett val mellan att bli läkare eller lärare och valt det senare. Linda placerar in sig själv "på landet" i jämförelse med läsaren som befinner sig "långt borta i Helsingfors".

Linda avgränsar innehållet i sin berättelse till tre frågor. Den första frågan gäller hennes egna känslöstämningar inför en ny termin. Den andra handlar om hennes möjligheter till utveckling i sitt arbete och den tredje frågan gäller hennes eget spelande. De känslöstämningar som hon tar upp i samband med sitt arbete är skam, främlingskap, förtroende och meningslöshet. Linda skriver sin berättelse medan hon väntar på att ett nytt läsår skall börja. Det kommande läsåret och arbetsuppgifterna känns plötsligt "höga som berg" och inte alls lätta att ta sig över. *Då jag tänker på eleverna, institutet och 'resultaten' gnager skammen i bröstet.*⁹⁷ Det som känns speciellt tungt för henne är jämförandet, trots att *jämförelser har en lång tradition på det här området*. Själv upplever hon sig också som lite annorlunda i arbetsgemenskapen och hon tycker att hela institutet väl tyvärr också är lite annorlunda eftersom det inte har så speciellt många år på nacken.

Lärarrumsdiskussionerna med kollegerna är däremot speciellt viktiga för henne. De övertygar henne om att förhållandet till kollegerna först och främst bygger på förtroende. Förtroendet är viktigt för att man skall kunna tala om ”vad som helst”. Man kan till exempel diskutera ”arbetsolyckor”, det vill säga varför ens elev inte lyckats komma igenom en examen. Man kan också tala om elevernas utvecklingsmöjligheter, om deras framsteg eller om deras uppträdanden. Hon tycker att det hjälper att prata med sina kolleger för då får hon ur ”en annans mun” höra vad som egentligen är ”bra” resultat i arbetet.

Utän att Linda direkt skriver ut det, antyder hon att hon har bakom sig en sammanstötning med institutets värderingar, en sammanstötning där hon själv tycks ha haft en annan syn på vad som är ”bra resultat” än den som institutet har. Hon antyder att den här sammanstötningen kulminerat i en ”arbetsolycka”, det vill säga en situation där hennes elev inte kommit igenom sin examen och där blickarna tydligt riktats uppfordrande mot henne som lärare. Den ”skam” som gnager i hennes bröst ställer hon i relation till ”eleverna, vårt institut och resultat”.

Arbetet börjar...

Jag väntade på att arbetet skulle börja med ganska blandade känslor, inte ivrigt eller modigt utan skamsen och skygg, med ett tryck över bröstet. Terminen och uppgifterna kändes höga som berg och inte alls lätta att klättra över. Då jag tänkte på eleverna, på vårt institut och på ”resultaten” gnagde skammen i mitt bröst. Inte mycket, men ändå så pass mycket att jag förundrade mig över mitt eget tillstånd. Det är svårt att bli jämförd (vem jämför!?), jämförelserna har långa traditioner på det här området. Jag upplever också mig själv som lite annorlunda i arbetsgemenskapen, dessutom har vårt institut varit ”annorlunda ungt” och är väl tyvärr det ännu också. Som tur är har vi lärt oss att tala med varandra på min arbetsplats och min kollega som redan arbetar på en annan arbetsplats har fortfarande kvar den förmågan (det är väl ändå fråga om förtroende då man talar). Jag kände mig genast modigare då jag ur en annans mun fick höra sådant som jag redan länge vetat är rätt, vad som är riktiga goda resultat. Då man vet att man är på rätt väg känns inte heller ett år så oöverkomligt.⁹⁸

Den här passagen är en tät beskrivning av hur hon känner sig inför det kommande arbetsåret. Metaforerna, citationstecknen, parenteserna, utrops- och frågetecknen laddar mellanrummen mellan orden med sina egna betydelser. Citationstecknet kring ”resultat” uttrycker exempelvis något av hennes förbehållsamhet till inrättningens syn på vad resultat är, en förbehållsamhet som bekräftas av de ”riktiga goda resultaten”, som hon skriver om senare. Triangeln ”eleven, institutet och resultat” handlar om jämförelser eller för att vara exakt är triangeln en kvadrat, eftersom hon själv är det skrivande jaget och för att det egentligen förblir oklart vem som egentligen blir jämförd, hon själv som lärare eller hennes elev. Frågan ”vem jämför!?” har placerats inom parentes och är egentligen en följdfråga av att jämförelserna framställs som en mekanism som inte frågar efter vem som jämför utan bara existerar abstrakt. Ingen speciell person står som aktör bakom jämförelserna. Eleven placeras således följdriktigt i jämbredd med två abstraktioner, ”institutet” och ”resultaten”. Inrättningen och resultaten ställer operonliga krav på eleven och henne själv som hon inte kommer till tals med. Därför är det speciellt viktigt att kunna prata med kollegan i lärarrummet. Då hon ”ur en annans mun” får bekräftelse på det som hon själv tänker får hon ”mera mod” att stå upp för sin åsikt. De

förtroendefulla lärarrumssamtalen är viktiga och smörgåsarna i köket är symboler för en an-norlunda atmosfär än i examina.

En följd av förtroendet är att man kan tala om vad som helst. Man kan tala med nämnde-medlemmen om då eleven inte kommit igenom sin examen; hur en "arbetsolycka" av det här slaget kunde hända. Man kan uppriktigt vara glad då ens elev har gjort framsteg eller lyckats i ett uppträdande. I själva verket har vi allt emellanåt "arbetslednings-" diskussioner långa som en smörgås. Vi talar om avundsjuka, om tävlande, om eleverna (men inte illa), vi skvallrar möjligast lite. Vi talar om vad som är rätt eller fel, tröstar varandra. Och förstås talar vi också om realisationer... Och ibland läser vi bara tidningarna.⁹⁹

Det är en arbetsolycka att eleven inte kommer igenom en examen, det vill säga definitionen av olyckan som "arbets-" riktar blickarna på hennes eget arbete. Linda skriver om den examens-nämndens medlem som är en ansiktslös representant för en jämförelseinstans i examens-nämnden, men som får ett ansikte och blir kollega i det halvofficiella rum som lärarrummet är. Samtalen bygger upp hennes eget självförtroende och förtroendet mellan kollegerna överhuvudtaget. I lärarrummet finns plats för såväl diskussioner som samstämmig tystnad.

Förutom dilemmat med examina tar också Linda upp en fråga som hon för sin egen del upplever som frustrerande. Hon menar att det inte finns några möjligheter till vidareutveckling inom det här yrket och att det därför känns trööstlöst att tänka sig in i 35 likadana långa år ända fram till pensionsåldern. Klassrummet är därmed också en plats för rutiner och upprepning. Hon tycker att hon med sin examen befinner sig i en återvändsgränd eftersom hon inte ser några möjligheter till vidareutbildning. I likhet med andra lärare i hennes generation placerar Linda undervisningsarbetet i relation till "att spela själv". Det är därifrån hon får "konkret material" för sina lektioner: *Det egna spelandet påminner en om varför man egentligen gör det här arbetet, man får konkret material för sina egna lektioner av det.*¹⁰⁰ Det är framför allt då hon spelar själv som hon hittar tillbaka till svaret på frågan varför hon gör det här arbetet, ett svar som hon omvänt inte utan vidare hittar i själva arbetet.

Berättelsen eller "brevet" avslutas med att inledningens "du" byts till ett "ni där i Helsingfors". Hon tycker att Helsingfors känns avlägset med sina högskolor och klokheter och att det därför egentligen vore bättre om någon kunde komma därifrån för att se hur det egentligen är på andra ställen. Den förenande länken mellan "ni där" och "vi här" är att vi ändå alla gör samma arbete.

Ett uttryck värt att se ...

Den yngsta läraren, Saara, som skrivit till det här projektet är 26 år då hon skriver. Saara är också en av dem som velat "svara på frågor" eftersom hon först antog att det här skrivprojektet egentligen var tänkt endast för lärare med en lång arbetserfarenhet. Själv har hon arbetat som vikarie tillsvidare bara ett år. Så kommer hon att tänka på att hon ändå faktiskt spelat en tillräckligt lång tid för att ha något att berätta om. Genast med de inledande orden anger hon tonarten för berättelsen. Hon vill speciellt berätta om vilka känslöstämningar spelandet och undervisandet har väckt hos henne. Musiken som yrke har varit något självklart för henne. Hon hade kanske inte genast tänkt sig läraryrket, hellre då en orkesterplats. Under studietiden verkade det viktigaste vara att öva, de andra ämnena skulle skötas lite på sidan om.

I sin berättelse tar Saara med sig sin läsare in i tre olika "rum": i) till det rum där examina avläggs, som elev och som lärare, och där man övar sig för att möta och bemöta en publik, ii) till klassrummet där hon själv är lärare och iii) till två olika konserttillfällen, det ena "som musiker" och det andra "som åhörare". Konsertsituationerna är beskrivningar av konkreta händelser som hon varit med om, medan kursexamens- och undervisningssituationen framställs som generella situationer som hon skriver om utifrån sin erfarenhet utan att de rotas i någon konkret händelse. Därmed håller hon vad hon lovade redan i inledningen. Hon rör sig mera i ett inre medvetandelandskap och beskriver sina känslöstämningar, istället för att återge något som verkligen inträffat. Saara använder sig av tre likartade metaforer för att "stämna in" läsaren på rätt våglängd i de olika situationerna. För det första talar hon om "vibrationer i luften" som följer hennes egen "nervositetskurva" i en kursexamen där hon själv är aktör eller kanske hellre föremål för bedömning. För det andra är eleven i klassrummet en "energikälla" som får henne själv att orka som lärare. För det tredje är det som om det fanns "kraftig energi i luften" då hon spelar kammarmusik och flera musiker lever i samma rytm. Musiken lever för henne i olika stämningar, den är något som finns "i luften" och den är något som hon själv förnimmer. I två olika beskrivningar av sin relation till musiken är hon å ena sidan själv aktiv och den som skall passa en insats i ett orkesterstycke, medan hon i den andra situationen sitter i publiken och tar emot och lyssnar till musiken. Det är två olika "nu" som hon beskriver: det ena nuet är ett just nu, det vill säga ett nu som får adrenalin att strömma till och sinnena att hållas på spänn; det andra nuet är ett utdraget, lojt nu som svämmer ut över sina breddar ... *i en liten teater, natten efter en varm julidag, luften doftar av sol och damm, stråkkvartettens stilla toner kryper längs med teaterns väggar...*¹⁰¹

Hon berättar att först då hon började undervisa var hon egentligen ganska överraskad över hur lite eleverna övade. I konservatoriet hade hon nämligen varit bortskämd med "superflitiga elever". Hon tycker att det är som om musikinstitutets program inte riktigt skulle stämna överens med den enskilda elevens motiv. "Studieröret" pressar på och det finns inte tid för "långsam inläring". Examina har en funktion i undervisningen "som morötter", medan de samtidigt kunde vara litet mindre "testande". De kan ändå försvaras med tanke på hur svårt det är att motivera eleverna att öva hemma. Ibland har hon riktigt dåligt samvete för att hon kräver att eleverna skall öva sina läxor hemma. Ingen annan hobby kräver nämligen lika mycket arbete hemma.

*Men hur skall man kunna skilja en flitig och ivrig elev från en välanpassad tävlarer? Oundvikligen verkar det som om musikinstitutet skulle erbjuda ännu en plats för eleven att placera sig i en ordningsföljd. Med poängtal och examensnivåer kan man räkna in sig i nya rader vid sidan av skolan. Musikinstitutet inbjuder till en evig tävling, till ett oavslutat gatlopp.*¹⁰²

Det möte mellan eleven och institutet som Saara beskriver här är egentligen ett icke-möte, för den ansiktslösa och opersonliga abstraktion, som institutet representerar förhandlar inte utan ställer generella och ändamålsenliga krav på den enskilda eleven. Hon fortsätter sin kritik med att skriva om att det är som om examina huvudsakligen skulle mäta elevens andliga kapacitet att öva för ett speciellt projekt, istället för att examensnämnden skulle känna igen ett personligt uttryck. Det som hon själv värdesätter i sin undervisning är något annat än det gatlopp som institutet tycks kunna erbjuda åt eleven. Men som lärare kan hon också själv

välja mellan två olika sätt att förhålla sig till undervisningen i klassrummet ... *varför försöker jag undervisa den här eleven det här eller det där sättet att spela, varför kunde jag inte försöka utveckla elevens egen stil ...?*¹⁰³ ”Det här eller det där sättet” är okänt för hurdan eleven är, medan ”elevens egen stil” ser till elevens personlighet.

Den individuella undervisningen tycker hon är en intensiv, men ibland tröttande undervisningsform. En ”ivrig och flitig elev” är ändå som en ”energikälla”, som ger henne kraft att orka. Hon tycker speciellt om då hon får följa elevens väg till insikt. *Först några försök, övningar – och då övningen till slut lyckas är ansiktsuttrycket värt att se.*¹⁰⁴ Det viktigaste i arbetet tycker hon är att kunna vara en finkänslig ledare, som följer med eleven lite på sidan om och leder eleven fram till nya insikter. Relationen till eleven bygger på att hon ”står bredvid” och väntar på elevens insikt. Tempot i klassrummet bestäms av den tid det tar för eleven att göra den här insikten. Då kan hon inte ensidigt som lärare bestämma tempot, utan hon följer med elevens ansträngningar och ”ser” när eleven lyckas.

Det som ändå bekymrar de flesta lärarna, inte enbart Saara, är inte bara lektionerna, utan istället det som händer, eller inte händer, mellan lektionerna. Inläringen vilar rent generellt tungt på att eleven övar hemma regelbundet. Det här kräver ett slags projektmedvetande hos eleven, det vill säga eleven objektiverar sig och sin övning för ett speciellt syfte, exempelvis för en examen. Examina kan då vara den belöning som eleven strävar fram emot. Examina som en morot eller belöning framställer examina i en positiv dager. Det som krävs för att lära sig spela är uthållighet och självövertunnelse i ensamhet och osynlighet. Examina som belöning ger erkänsla och synlighet åt den här självövertunnelsen. Saara förhåller sig ändå samtidigt tvivlande till att en examensnämnd skulle vara särskilt sensitiv inför ett personligt uttryck. Nämnden känner vanligen igen enbart väl inövade skalor och stycken som i sig ger ett positivt intryck. Saaras berättelse är en ”finkänslig” kritik av musikinstitutets prioriteringar där hon än tar det generellas parti, än det partikuläras. Musikinstitutet är genomgående en abstraktion i hennes berättelse, den står för en abstrakt norm som inte riktigt vare sig ser eller möter eleven. Den ”långsamma inläringen” i klassrummet bygger däremot på en omsorgsrelation där hon själv skall förhålla sig känslig för ”elevens stil”. ”Å andra sidan” kräver framstegen på instrumentet regelbunden övning hemma mellan lektionerna, det vill säga på en mellantid där eleven befinner sig utanför lärarens påverkan. Saara verkar behöva inrättningen och examina för att poängtera vikten av övningsfliten för eleven.

Saaras beskrivning av hur hon själv har upplevt sina examina under studietiden är däremot ännu ett exempel på ett icke-möte med en abstraktion.

*– en nämnd som sitter värdigt och uppstylat allvarlig men så där lämpligt likgiltig. Avståndstagande men samtidigt hotande, redo att höra alla fel, orenheten, osäkerheten! Ibland utvecklade jag nästan groteska skräckfantasier: jag som spelar lite vad som helst, för ljud rentav – och efter all kakafoin konstaterar en nämndemedlem med lätt rynkad panna: ”den där fraseringen i konsertens sista del var inte riktigt i min smak...” En sorts kyla och likgiltighet, en omänsklighet är det jag kommer ihåg från de här examenstillfällena.*¹⁰⁵

I den här ”skräckfantasin” finns det först och främst ett oöverkomligt avstånd mellan henne själv och examensnämnden. Avståndet för med sig ”kyla och likgiltighet” hos ansiktslösa nämndemedlemmar, och distansen accentueras av att de trots sin närvaro ändå inte riktigt verkar kunna

bedöma vad som händer i examen. Nämnden är på sätt och vis innesluten i sitt eget sätt att resonera och kan inte nås av händelser som inträffar utanför det uppgjorda manuskriptet.

Främlingar i klassrummet

Även om också några av de kvinnliga lärarna efterlyser mångsidighet i utbildningen söker de ändå överlag efter orsakerna till sina undervisningsdilemman bland de människor som omger dem, rektorn, eleverna, föräldrarna och ibland kollegerna. Därför sker den kontrastering som exempelvis Terhi gör mellan yrkesliv och utbildning till utbildningens fördel. Utbildningen representerar för henne något av en idealisk tillvaro där hon fått göra det som hon allra helst önskar, det vill säga spela. Därför är utbildningen snarare något av ett hem som hon fortfarande längtar till istället för kritiserar.

I det följande kommer jag att presentera tre lärares (Jouko, Sanna och Terhi) syn på undervisningsarbetet, som framför allt karaktäriseras av att de känner sig antingen helt och hållet främmande inför sitt undervisningsarbete eller längtar bort från en rutinmässig vardag. Två av de här lärarna, Sanna och Terhi, känner sig som *främlingar* i klassrummet och de ställer sig ytterst oförstående och kritiska inför sin uppgift där. De betraktar undervisningen som meningslös i synnerhet då eleven själv inte är intresserad av att lära sig spela. En gemensam känsla är också att de båda anser sig vara "överskolade" eller åtminstone "felskolade". Den här känslan kommer sig av att de själva avlagt diplomexamen, men till vardags är tvungna att lyssna till nybörjare. Det är alltså något av den citerade Rondo-artikeln (sid. 58) tema som upprepar sig i de här berättelserna. Sannas väg fram till klassrumsdörren som lärare har behandlats tidigare (Mardrömmen) och nu fortsätter historien med hur hon hanterar sin situation inne i klassrummet. Terhi har däremot fokuserat sin berättelse så gott som uteslutande på undervisningsarbetet. Sanna inleder, som tidigare nämnts, sin berättelse med den oroliga frågan om sin identitet, det vill säga om en lärare överhuvudtaget kan anses vara en musiker? Med den här frågan i botten kommer jag nu att se närmare på hur hon beskriver sitt undervisningsarbete.

Jag inleder ändå presentationen med den tredje lärarens berättelse, Joukos berättelse. Han uttrycker inte sin frustration inför undervisningsarbetet lika rättframt som Sanna och Terhi, men han återkommer upprepade gånger till den efterlängtade omväxling som regelbundna spelningar och uppträdanden ger honom i arbetet. Han upplever undervisningen som litet trist och enahanda, och skriver att han gärna skulle byta arbete om tillfälle gavs. Jouko ser inte tillbaka på utbildningen med kritik utan istället är den också för honom något av ett förlorat hem där identiteten som musiker har bekräftats. I likhet med Terhi och Sanna skriver också han om den skarv mellan utbildning och yrkesliv med omvända förtecken i jämförelse med exempelvis Ari och Erik. Det är nämligen inte utbildningen de här lärarna vill rätta till, utan istället är det undervisningsarbetet som man som lärare känner sig främmande inför. Det gemensamma för alla tre berättelserna är att man egentligen skulle göra något annat än att undervisa om tillfälle gavs.

En efterlängtd omväxling

I likhet med Erik har Jouko kommit in på musikens bana längs med stigar som påminner om pionjärgenerationens. Han har haft svårt att hitta någon lärare åt sig på den ort där han bor som liten. Kantorn är en förgrundsgestalt i byns musikliv och det är han som slutligen medverkar till att familjen skaffar sig ett orgelharmonium som Jouko kan börja öva på. En annan viktig person i Joukos liv vid sidan av kantorn är hans syster. Systemen banar väg för honom flera gånger under uppväxtåren. Hon spelar psalmer på skolans morgonsamlingar och vikarierar också kantorn vid behov, två uppdrag som Jouko i sin tur ärver av henne. Då systemen börjar studera i Sibelius-Akademien skulle också Jouko gärna ha börjat där, men föräldrarna ansåg att han var alltför ung för att flytta hemifrån. Han var således tvungen att nöja sig med en lärare som fanns i trakten, en lärare som stickade ylletröjor på lektionerna och gav honom alltför svåra läxor. Han spelade sina svåra stycken med en bristande teknik, vilket senare var svårt att få någon ordning på, berättar han. Då trädde hans syster till ännu en gång som en räddande ängel och ordnade en plats åt honom hos sin egen lärare i Sibelius-Akademien. Det här betydde att han var tvungen att resa långa vägar till Helsingfors en gång i månaden för sina lektioner.

Efter gymnasiet sökte han in till Sibelius-Akademien. Han menar att han inte ”hade mod” att söka direkt in till den solistiska linjen så därför sökte han först in till kyrkomusikavdelningen. Även om hans grunder var svaga speciellt i de teoretiska ämnena upplevde han ändå studietiden som ett rätt så gemytligt och aktivt livsskede. Jouko hade redan under gymnasietiden varit tvungen att finansiera sina resor till Helsingfors själv, så därför började han redan då undervisa nybörjare. Han fortsatte därför undervisa under hela studietiden och också senare jämsides med sitt första arbete som kantor. Efter en tid som kantor bytte han helt och hållet arbetsplats och blev istället lärare på heltid. I skrivandes stund har han redan arbetat som lärare i tio års tid. Den första tiden som lärare kommer han ihåg att han var väldigt entusiastisk inför sin undervisning, men nu skulle han nog också gärna egentligen göra något annat som omväxling.

Han återkommer flera gånger till den omväxling i arbetsrutiner som spelande och uppträdande är för honom och själva upprepningen av det här temat förstärker en melankolisk grundton i hela berättelsen. Hans berättelse visar därmed upp en släktskap med alla de lärares berättelser där läraren på ett eller annat sätt känner sig främmande i klassrummet eller längtar bort. Han upplever sitt eget spelande som det viktiga för honom och har därför ambivalenta känslor inför sitt arbete. Han skriver egentligen inte mycket om sina elever. Först mot slutet av berättelsen konstaterar han att det är viktigt att de kan njuta av sin hobby och att konsten överhuvudtaget kan hjälpa en att komma till rätta med en annars tung vardag. Det som han skriver mera om är spelandet, hur mycket han hinner öva, hur ofta han har möjlighet att uppträda och hur det känns som om han stack ut ur byagemenskapen då han ännu vill uppträda, fast publiken kan lyssna till världsstjärnor på skiva hemma. Han tycker att det finns ett tryck på honom och hans familj att smälta in och göra sig obemärkt. Det här är något som inte riktigt går ihop med ett framträdande, där man bör kunna ge ut så mycket av sig själv som man bara kan.

Besläktade själar

Sanna ställer flera obesvarade frågor i hela sin berättelse, men i synnerhet också då hon skriver om sina elever och sin undervisning. Det är flera saker hon inte kan förstå. Det är Sanna som ställer den ovan citerade frågan om en lärare ens är en musiker och hon ställer den med tyngden av hela sin livserfarenhet. För det första förstår hon inte vad det ens är för mening med att lära någon att spela överhuvudtaget, ”det blir man ju bara sjuk av”. För det andra är ju inte heller eleverna särdeles intresserade av att varken öva eller spela. För det tredje förstår hon inte vad hennes utbildning egentligen hade att göra med den situation hon nu befinner sig i. Hon känner sig överskolad eller felskolad. Eleverna är sällan ”besläktade själar” som är lika hängivna sitt spelande som hon själv har varit. Under hela sin utbildning och ännu längre har hon själv alltid kämpat för att bli en bättre instrumentalist, men eleverna som kommer på lektionen tycks ha problem som inte alls har något att göra med instrumentet. Hon tycker att hon egentligen borde ha fått lära sig mera om hur man hanterar människorelationer än att bara lära sig spela så bra som möjligt.

Sanna känner sig mera hemma i klassrummet då hon kan känna igen sig själv i eleverna. Tvärtom kan hon också känna sig ytterst sårad då någon elev inte tycker om de stycken hon själv så ivrigt presenterar. Ibland kan hon ändå känna sig nöjd då någon elev visar sig ha goda egenskaper som exempelvis flit och musikalitet. Då kan hon bli riktigt entusiastisk och till och med ”uppofta sig” och ge några extra lektioner. Hon tycker ändå att eleverna för det mesta är ”slutna”, de ... *kommenterar ingenting, men av oviljan att öva märker man mycket i fortsättningen*.¹⁰⁶ Förhållandet till kollegerna är inte heller alltid det bästa. Kollegernas avundsjuka är speciellt märkbar om man som lärare fortfarande vill öva och uppträda offentligt, skriver hon.

Terhi hör med sin berättelse också till det här forskningsmaterialets kritiska röster. Hon skriver först och främst om arbetets ”skuggsidor” i sin berättelse som innehåller rätt få livshistoriska återblickar. Hon är en kritisk skribent och ger framför allt uttryck för sin frustration över arbetet då hon skriver. Verkligheten ute i arbetslivet har inte motsvarat hennes förväntningar och hon känner sig besviken. Hon återkommer flera gånger till det här ledmotivet, första gången då hon citerar en av sina lärare från studietiden. Studietidens ”guru” har sagt att *det är en sak att älska musiken, en helt annan sak att bli utkastad mitt i dess vardag*.¹⁰⁷ Ett annat citat som hon kommer ihåg från studietiden går ut på att eleverna antingen är begåvade eller obegåvade, [*D*] *et finns bara två sorters elever, den ena sorten behöver man inte undervisa, den andra lönar det sig inte att undervisa*.¹⁰⁸ I två olika sammanhang återkommer hon till att hon känner sig överskolad för att hon själv avlagt diplomexamen men nu är tvungen att lyssna till ”nybörjarplink”. Å andra sidan har hon ingen lust att börja skola om sig till ett annat yrke heller, men reagerar genom att undervisa så lite som möjligt och att dra sig undan gemensamma möten så mycket som möjligt. Då hon stänger dörren bakom sig till klassrummet efter arbetsdagen glömmer hon genast sina elever och försöker tänka på andra saker.

I motsats till Sanna är Terhi fåordig om sina tidigare studier för att det är arbetets skuggsidor som hon vill lyfta fram med sin berättelse. I studierna säger hon sig ha ”offrat allt” och levat ett asketiskt men tryggt liv. Tryggheten kom sig främst av att livet då var inrutat av övning och uppträdanden och att hon alltid visste vad som skulle hända inom en nära framtid. Studietiden verkar ändå ha väckt en hel del motstridiga känslor hos henne. Cirklarna var små och trygga (”som ett andra hem”), men ändå hade hon alltid en obehaglig känsla av att inte räkna till eller lyckas tillräckligt bra.

Hon skriver att hon inte i något som helst musikinstitut där hon arbetat har haft elever som skulle nå upp till hennes förväntningar. Överallt tycks de flesta elever vara totalt ointresserade och övar överhuvudtaget inte alls hemma. Det är framför allt det här som hon inte riktigt kan förstå. Men hon tycker att det nog inte är bara hon själv som är förvirrad. Det är som om inte heller musikinstitutet riktigt skulle veta vad de håller på med. Var och en tycks dra åt sitt håll och handla i sitt eget intresse. Lärarna försöker få eleverna att avlägga sina examina på så kort tid som möjligt och med så bra vitsord som möjligt. Kollegerna lurar på varandra och hämnas gamla oförrätter på varandras elever. Eleverna går på lektionerna för att föräldrarna tvingar dem och svär över både teorilektioner och examina. Föräldrarna vill att barnen skall ha en bra hobby som håller dem borta från gatorna, men bryr sig sedan inte ett dugg om de övar eller inte.

Eleverna är som folk i allmänhet, en del tycker man om – andra inte. På lektionerna måste man ändå hålla ett avstånd till eleverna för att alls upprätthålla någon sorts auktoritet. Terhi berättar att hon hamnade i en kris ute i arbetslivet och i en identitetskris överhuvudtaget. Hon fann det helt enkelt meningslöst att undervisa ointresserade elever. I arbetet existerar inga som helst möjligheter till avancemang heller, arbetstiderna är obekväma och lönen usel. Det var nog inte så här hon hade tänkt sig framtiden medan hon studerade. Att spela känns ändå fortfarande meningsfullt för henne. Hon känner sig lugn då hon spelar och som ett med pianot. Hon avslutar sin berättelse med att citera en japansk poet: *Jag blir glad då jag bläddrar i en bok och finner en person som är exakt likadan som jag själv är.*¹⁰⁹ Terhi sammanfattar sin berättelse med att hon ändå är nöjd över att hon har lärt sig en sak ”riktigt bra”, nämligen att spela. Då hon spelar är hon i balans med sin omgivning, instrumentet känns som en förlängning av hennes jag (”minuuteni jatke”).

Gemensamt för både Sanna och Terhi är att de båda känner sig som främlingar i klassrummet, något som de också upplever starkt som en identitetskris. Sanna ställer frågan huruvida en lärare är en musiker och Terhi söker efter meningen med att undervisa överhuvudtaget. Båda skribenterna skjuter med sina frågor in en kil i det som vanligen ansetts höra ihop, inte bara utbildning och yrkesliv, men också att spela själv och att undervisa. Bägge lärarna säger sig ha ”offrat allt” för att lära sig spela, det vill säga de har specialiserat sig och avgränsat sig för att bli riktigt duktig på sitt instrument. Under större delen av sin ungdom och sitt vuxenliv har de båda gjort en betydande tidsinvestering i sin spelskicklighet. Främlingskapet i klassrummet uttrycks därför som att de känner sig vara överskolade. Sanna definierar det här ytterligare med tillägget ”felskolad”. Båda känner det nämligen som om de vore inne på ett annat spår än sina elever. Eleverna är inte ”besläktade själar” utan den verkliga eleven sviker en gemensam sak genom att inte visa något intresse för det som varit livsviktigt för dem själva. Musiken är något sakrosant för dem båda och Terhi inleder sin berättelse med orden *jag valde inte musiken, musiken valde mig.*

Båda berättelserna ger också exempel på det som von Wright kallar ”läraren mot eleven”, det vill säga läraren och eleven är två individer inneslutna i sig själva. Elevens utvecklingsbana är förutbestämd av en begåvningsfaktor och läraren uppgift är att kontrollera att eleven är intresserad och övar tillräckligt. Med tanke på att båda lärarna också skriver om sitt eget spelande och övande ur en objektiverande synvinkel är det knappast förvånande att de båda två förhåller sig på ett liknande sätt till sina elever. Sanna har agat och piskat sig framåt och Terhi skriver också att hon är glad över att hon ”övervunnit sig själv” och lärt sig något så svårt som att spela.

Spelande som framtid – en sammanfattning

Den här generationen uttrycker sitt sökande efter en identitet framför allt som en kliven inställning till musiken.

För det första är musikens kraft inte utan vidare självklar utan den kräver det definierande tillägget ”...och spelandet”. Skiftet från en musik som *existerar* som en kraft som man kan förlita sig på till en musik som framför allt skall göras, bekräftas och behärskas dagligen och stundligen är ett avgörande skifte mellan det här forskningsmaterialets två generationer, ett skifte som placerar *spelförmågan* i fokus. Det är fråga om ett *individualiserande* skifte, för att den individuella förmågan redan i en tidig ålder lyfts ut till ett separat livsprojekt. Det här projektet är likaså avgränsat i förhållande till livet i övrigt, vilket omvänt innebär en inbyggd osäkerhet för hur det hänger samman med andra livsområden eller med ens livshistoria som helhet.

För det andra har det här vissa konsekvenser för ens identitet som lärare. Om identitet definieras som något som handlar om att känna igen sig som densamme över tid eller med Giddens ord som ”the creation of constancy over time, that very bringing of the past into conjunction with an anticipated future” (Giddens 1994, 80; 1991) är de kriser som utlöses av att man inte längre förmår spela regelbundet ett ofrivilligt avbrott i rutiner som upprätthåller vardagen. Identiteten knyts tätt till spel- och övningsrutiner, men framför allt också till *tid*, övnings- och lektionstid, speltid och också till ens egen framtid. Den upprepning av tid som spel- och övningsrutinerna kräver skapar också samtidigt trygghet, en känsla av att veta vad som kommer att hända härnäst. Då det av någon anledning inte är möjligt att upprätthålla övningsrutinerna väcker ångesten fram. Mästarlärandet kan betraktas som symbol eller metafor för hela den tidsperiod som tänjer ut sig i tid från den första spellektionen ända in i utbildningen och en framtid med spelandet som yrke. mästarlärandet håller också traditionellt samman hemmet och klassrummet med konsertestraden, tre olika platser som befinner sig på ett allt större avstånd från varandra i ett riksomfattande undervisningssystem. Mästarlärandet handlar också om en professionell läraridentitet, som håller samman spelande och undervisning inom samma magiska trolleir.

För det tredje utmanar allt fler och allt yngre elever det enhetliga i den här läraridentiteten och att spela och att undervisa börjar glida isär. De skarvar, avbrott och kriser som de yngre lärarna berättar om handlar ur ett livshistoriskt perspektiv därför också om en kollision mellan en första brytningens utbildning och den andra brytningens konkreta utmaningar i klassrummet. Den första brytningen har för pionjärerna handlat om musiken som yrke, ett professionellt grepp om hur musiken skall framföras. Det här har samtidigt inneburit en fokusering på spelskickligheten och de yngre specialiserar sig därför allt tidigare på att lära sig behärska ett instrument. Ute i arbetslivet ställer däremot en mångfald elever läraren inför ett annorlunda skap som de flesta känner sig oroad inför. Flera lärare träder därför över tröskeln till klassrummet med en känsla av främlingskap och av att inte känna igen sig. Lärarna söker efter likasinnade och besläktade själar bland eleverna men möter *det annorlunda* och det främmande. De söker efter orsakerna till sin situation antingen ur det förflutna eller hos den, de eller det andra. Det här främlingskapet tillspetsas ytterligare i de berättelser där läraren upp-

levt sig som hemlös och rotlös redan innan hon (framför allt "hon" i det här forskningsmaterialet) stigit in i klassrummet. Mästarlärarens identitet är bruten samtidigt som en ny läraridentitet är på väg att bryta fram.

I det följande kommer jag att dra konsekvenserna av lärarnas kritik och dilemman och tolkar det som man står främmande inför som ett möte med något som redan har förändrats eller håller på att förändras i undervisningsvardagen. Det nya har man definitionsmässigt inte kunnat vare sig förutsäga eller förbereda sig på, vilket innebär att man inte omedelbart kan känna igen det utan upplever det som något obekant. Mötet med det annorlunda och främmande förutsätter gränser och platser på båda sidorna om gränserna. Att flytta på gränserna förutsätter däremot ibland förhandlingar "å ena sidan" och "å andra sidan" för att allas önskemål skall kunna tillgodose. Klassrummets gränser förhandlas därför också fram i förhållande till tid: egen tid, långsam tid, gemensam tid och en tom eller en abstrakt tid. Det är framför allt tre olika gränser som dras upp, i) utbildningen och yrkeslivet avgränsas från varandra; ii) klassrummet och inrättningen hör till två skilda domäner; iii) gränserna mellan att spela och att undervisa förhandlas fram. De här avgränsningarna pekar mot två olika håll, dels mot att innebörden i musikerbegreppet inte längre är det generella aktörsbegrepp det är för pionjärerna, utan mot att man stöter mot något nytt och främmande i klassrummet som man inte känner sig förberedd för. Dels mot att de undervisningsrutiner som pionjärerna skapat har stelnat och fått en självklar existens som de yngre påfallande ofta lystrar till som en förpliktande röst som man vill komma till rätta med.

Biografisk förutsägbarhet

Musiken som existentiellt bärande, livgivande och närande ligger otvivelaktigt i botten också av den här generationens berättelser på samma sätt som i pionjärernas berättelser. Musiken står framför allt i barndomen för en kontinuitet i livet genom att man tidigt "växer fast" i den, den är något mer än ett arbete eller fritidsintresse och man är beredd att "offra allt" för den. Det metaforiska språket lånar sina bilder från områden som är nödvändiga för livet, musiken hör till livet lika självklart som mat, dryck eller sömn, den är en tillvarons fasta punkt och den erbjuder en fristad, som man kan fly till då problemen hemma blir alltför tunga. Musiken som total upplevelse som man smälter in i får däremot en ny skiftning då spel- och övningsrutinerna redan tidigt börjar dominera livet. Musiken som kraft som man "stämmer in sig i" (Schutz 1964) uttrycker ett emotionellt förhållande till musiken. Känslan av att vara utvald, speciell, får i fyra berättelser den romantiska formuleringen "jag valde inte musiken, musiken valde mig". Den här formuleringen är intressant inte bara för att den återkommer i flera berättelser, utan för att den placerar musiken som aktör i förhållande till ett "mig" som är musikens objekt. Den här känslan av att vara utvald handlar alltså därför också om en sammansmältning med musiken och en tillit till musiken som utesluter frågor. Vändpunkten då lek blir allvar handlar därför ofta om att man går in i det här projektet med en hängivelse, offervilja och viljestyrka som påminner om den emotionella "instämningen" i musiken.

Leken som blir allvar handlar på det här viset om att spelandet och övandet blir den konkreta handling som bekräftar ens stora känslor för musiken. Det nya allvaret är också samtidigt ett steg hemifrån, eftersom den musik som man sträcker sig mot inte utan vidare finns i

den direkta omgivningen. Den eller de personer som man kan känna sig befreundade med finns ofta någon annanstans, på ett beundrande avstånd, i TV, på skiva eller på en konsert-estråd. Det nya "hem" som man söker sig till är därefter inte knuten till någon speciell plats utan spelandet och övandet är en tillvaro och en livsstil eller knutna till en "riktig lärare" som är ens förebild. Studieplatsen erbjuder för en tid ett nytt hem där spelandet och övandet har en omgivning och ett sammanhang. Samtidigt ligger en hemlöshet och rotlöshet på lur i bakgrunden och den här rotlösheten väller fram då man av någon anledning inte längre kan spela eller öva regelbundet. Man blir då brutalt ställd inför att göra "något annat", en uppmaning som känns oerhörd. Hemlösheten och rotlösheten kläs i ord som "världens undergång", "mörk tunnel" och överhuvudtaget som en inre tomhet ("tom ballong").

Musiken definieras och bekräftas överlag genom spelandet i de här lärarnas berättelser. Sökandet efter en musikens yttersta grund får därför en något annorlunda innebörd då den söks ur den plastiskt formbara spelskickligheten. Istället för att som pionjärerna söka efter musikens yttersta grund i musikens lagbundenheter, notskriften eller kompositörens intentioner är man ytterst sensitiv för en absolut norm för *det ideala framträdandet*. Den här normen konkretiseras av övningstid, tidtabeller, vitsord, examina och tävlingar. Det egna projektet handlar inte enbart om framsteg utan framför allt om ens *framtid*, en framtid som dessutom knyts allt tätare till framgång och prestation. Parentessättningen om "allt annat" är annorlunda uttryckt samtidigt både ett rationellt och passionerat förhållande till övningstid. Framtiden skärs ut till ett separat projekt och med tankens hjälp planerar man sin tid på ett förutsägbart sätt in i framtiden. Framtidsprojektet bortser från känslornas obeständighet och självet disciplineras och kontrolleras med eller utan lärarens hjälp. Vändpunkten i tonåren då lek blivit allvar innebär att man själv, och ens lärare, blivit medveten om den här framtiden och med hjälp av övningsrutinerna önskar försäkra sig om en biografisk förutsägbarhet, från en första början ända in i ett yrke. Livsval, studieval och yrkesval skall ses i relation till den här önskan om en *biografisk förutsägbarhet*.

Det abstrakta rummet

Det professionella greppet får en ny skiftning för den här generationens lärare inte enbart för att spelandet fokuseras, utan också genom de olika mötena med musiken som abstraktion. Det abstrakta som kommer till i de här lärarnas berättelser är ett riksomfattande perspektiv på det professionella greppet, som utgår från likheter och som bortser från olikheter mellan olika konkreta klassrum, lärare och elever. Den riksomfattande generella sakkunskapen är något *rådande* och representerar därför samtidigt en *över-individuell* nivå i förhållande till en själv. Under uppväxtåren och utbildningen personifieras den här nivån av en beundrad eller fruktad lärare på ett auktoritärt avstånd från en själv och lokaliseras till examina som det abstrakta rummets konkreta plats. Musiken som kollektivt minne och tradition får därför också normativa drag i egenskap av en skolbildning eller tolkningstradition, som dikterar villkoren för hur mycket man skall öva och på vilket sätt. Det gemensamma för musiken som emotionell och total upplevelse och musiken som sakkunskap är att skribenterna menar att de inte själva har tagit det egentliga initiativet till handling, utan att man har upplevt sig som förd eller underställd endera musiken som kraft eller musikens auktoriteter. Skiljelinjen mellan musiken som kraft att uppgå i och musiken som abstraktion är därför hårfin och handlar egentligen om det

emotionella band som ”stämmer in en” i musiken finns eller inte finns. Utbildningen handlar framför allt om en instämning i musiken både som tradition och sakkunskap på en och samma gång. Musiken som skall ”tala för sig själv” förutsätter ett språk som var och en kan förstå på samma sätt. I motsats till det här faller det ”självpåhittade” och ”subjektiva” utanför den gemensamma förståelsehorisonten som både tradition och sakkunskap grundar sig på. Anna sammanfattar exempelvis något av det som hon lärt sig i utbildningen i citatet nedan. Citatet handlar egentligen om den stora frågan som hon ställer med hela sin berättelse, nämligen hur musiken som stor och personlig upplevelse å ena sidan kan begripas av henne själv och hur skall den å andra sidan skall begripliggöras för andra.

Viktigare än prestationerna var ändå den syn på musiken som min lärare x framhöll: att en tolkning inte är något påklistrat och självpåhittat, som finns utanför noterna utan den stiger upp av sig själv ur notskriften. Instrumentalisten är en hantverkare som förverkligar de stigande och sjunkande fraserna i enlighet med kompositörens intentioner, och för det behövs ingen överflödig inspiration eller konstnärlig fläkt, bara det som ögat ser och öronen hör. Den här flärdfria inställningen stämmer bra överens med det som jag redan under skoltiden fann – att gestaltningen av kompositionens helhetsform är nyckeln till förståelsen för den.¹¹⁰

Läraren ger henne ”nycklar” för hur hon skall tolka den musik som hon spelar och de här nycklarna finns först och främst i notskriften, tolkningen ”stiger upp av sig själv ur notbilden”. I noterna finns kompositörens intentioner inskrivna och i tolkningen är de här inskrivna intentionerna den verklighet som interpretatören skall avtäcka. I tolkningarna skall man hålla tillbaka sin egen personlighet och istället vara en följsam hantverkare som lutar till sina sinnesintryck, sina ögon och öron. Inspiration och konstnärliga fläktar är obehövliga överdrifter som endast är störande.

Anna lär sig bli en ”följsam hantverkare” och att hålla tillbaka sin egen personlighet. Det gemensamma språket verkar påfallande ofta i de här berättelserna förutsätta samstämmighet men inte samtal. Som abstraktion är musiken en kraft eller en norm som man inte riktigt förstår, något som ter sig irrationellt och som man inte kommer till tals med och det gemensamma språket ter sig som ett förpliktande språk som förutsätter lydnad, följsamhet och ett tjänande sinnelag. Flera av de kvinnliga lärare som uppriktigt går in för den här följsamheten står samtidigt inför en motstridig uppgift då de självsäkert och självmedvetet står i beråd att stiga upp på en scen och utmärka sig.

Den visshet som pionjärerna söker i en musikens yttersta grund slår ut som en ny osäkerhet i det riksomfattande klassrummets lokala tomrum. Tomrummet ger å andra sidan också utrymme för en fråga efter identitet, att söka den istället för att ta den för given. De berättelser som har en tydlig vändpunkt handlar om den lärdom eller insikt som man gjort om vad som är *det egna* (Beck & Beck-Gernsheim 2002), en egen linje, egen tid, egna riktiga resultat eller egen läroplan. Det här beskrivs också som ett skifte från ett reaktivt förhållningssätt till ett proaktivt grepp om livet, ett skifte som påfallande ofta handlar om ett medvetandegörande av allt det som man under uppväxtåren tagit för givet.

De kvinnliga lärarna omförhandlar också gärna i sina berättelser det abstrakta rummet till en konkret plats. Det här gör man dels genom att avskärma klassrummet till en egen sfär där man själv råder över undervisningen, dels föreslår man byte av kontext för det abstrakta till konkreta sammanhang som man bättre kan förstå. Det vanligaste förslaget i den här rikt-

ningen är att examina kunde vara vanliga konserter. Det mellanmännsliga tomrummet som öppnar sig i examina då kollegerna kryper in i en roll som nämndemedlemmar upplevs av många som ett slagfält fritt från medkänsla. Genom att byta kontext tvingas kollegan ta av sig sin mask. Anna bjuder exempelvis sin kollega på en tårbit före elevernas examina. Tårbiten är en gest av vänlighet, som samtidigt fungerar som en signal för byte av kontext också för kollegan. Tuire skriver i samma anda om hur kollegan i nämnden blir en annan i det förtroendefulla samtalet (lika långt som en smörgås) i lärarrummet.

Det abstrakta rummet verkar däremot inte bekymra de manliga lärarna i lika hög grad som de kvinnliga lärarna. Examina avkräver också de manliga lärarna självförtroende, men bristen på självförtroende är inte på samma sätt tärande som i de kvinnliga lärarnas berättelser. I klassrummet är det också som om de manliga lärarna hade lättare att omfatta de generella kraven och kategoriserar sina elever som bra eller dåliga med utgångspunkt i det generella, medan de kvinnliga lärarna frågar sig vad eleven kan göra för att nå upp till idealen. Eleven är därför mera formbar, bildbar (ibland till och med manipulerbar) i de kvinnliga lärarnas berättelser, medan eleven definieras utifrån sina egenskaper och färdigheter av männen. Några manliga lärare ställer sig också förståelsefulla inför tävlingens fostrande betydelse. I en tävling ställs deltagarna upp mot varandra och placeras in i en rangordning utifrån en generell bedömningsskala, vilket får deltagarna att bemöda sig och anstränga sig. En mildare variant av tävlingen är situationer där eleverna i ens "klass" lyssnar på varandra och därigenom lär sig av varandra vad som är möjligt och vad som krävs. Tävlingen eller striden placerar själva inlärningsprocessen inom eleven, medan läraren är publik och domare, en relation som bygger på lärarens och elevens olika roller. De manliga lärarnas musik- och undervisningsmetaforer handlar som ovan framgår ofta om avstånd, positioner och gränser istället för om närhet och relationer. Relationen till eleven är ofta i de manliga lärarnas berättelser en relation mellan två åtskilda individer inneslutna i sig själva. Därför ger de påfallande ofta råd (exempelvis Aris tesar) i sina berättelser om hur den här relationen skall hanteras, relationen skall "byggas", undervisningen "skräddarsys", klassen "vårdas" och eleven skall "matas" och ges en "vägkost" för livet. Det är också endast i de kvinnliga lärarnas berättelser som ett "vi" i klassrummet faller sig naturligt. Relationen mellan lärare och elev är därför mera emotionellt färgad i de kvinnliga lärarnas berättelser och den får därför också drag av att vara ett förbund eller en överenskommelse. Det här kan illustreras med ett citat ur Tuirens berättelse:

Det planeras fruktansvärt, men man glömmer lätt bort vad det här arbetet egentligen handlar om! Det handlar ju om att inspirera, kräva, uppmuntra och att skapa ett gott förhållande mellan elev och lärare i flera olika betydelser. Vi är ju alla på ett skapande konstområde, även om det är på en grundnivå, men därifrån har vi ju alla börjat.¹¹¹

Planeringsarbetet hör till det abstrakta rummets "man"-perspektiv utan specifika aktörer. "Det planeras" är något ihållande där man lätt blir blind för väsentligheter som hör till den konkreta relationens område, relationen mellan lärare och elev. Det är lärarens uppgift att bearbeta den här relationen så att eleven gör framsteg. Annorlunda uttryckt medvetandegörs de emotionella banden till eleven som något betydelsefullt för undervisningen. "Vi" inkluderar oss alla, läraren, eleven, läsaren och alla kolleger i landets klassrum. Citatet är något provokativt, liksom hennes berättelse också i övrigt. Hon går i försvar för själva relationen till eleven

och vänder sig samtidigt mot det som hon tycker är oväsentligt. Det situerade mötet med eleven i klassrummet försvaras mot en planering som rör sig på en generell och abstrakt nivå.

Överhuvudtaget rör sig både de manliga och de kvinnliga lärarnas reflektioner om undervisningen på relationernas område, om dilemman i själva mötet med eleven. Den här relationen är problematisk i synnerhet då eleverna inte utan vidare är med på noterna. Orsakerna till det här söks i elevernas bristande intresse eller föräldrarnas oförstående attityd, men också i en utbildning som man tycker ha fört en in på fel spår. Man känner sig "överskolad" eller "felskolad" och inte lämpad för att undervisa elever som inte är lika intresserade av att öva som man själv varit. De flesta lärare i den här generationen tar på olika sätt ställning till den fråga, som finns bakom en större eller mindre frustration över att eleverna övar för litet eller inte är intresserade, nämligen om meningen med en undervisning som inte längre handlar om resultat och prestation. Lärarna söker ofta ett svar på den här underliggande frågan i själva relationen till eleven, där ett medvetandegörande av att den här relationen är tvåsidig placerar den ensidiga prestationen i ett nytt perspektiv. De här reflektionerna ruckar samtidigt på själva fundamentet för undervisningens strukturer, som poängterar kontinuitet. De yngre lärarna reflekterar nämligen inte bara över undervisningen utan också över grunderna för undervisningen.

I tabell 3 samlar jag den identitetssökande generationens fyra självbiografiska skrivperspektiv. De fyra perspektiven upprepar pionjärgenerationens fyra temata med avseende på berättargrepp, förhållande till musiken och undervisningen samt gestaltningen av klassrummets plats i förhållande till rådande undervisningspraxis.

Tabell 3. Den identitetssökande generationens fyra berättelseperspektiv.

Den identitetssökande generationen – jag-projekt

<i>Avbrott och nya begynnelse</i>	<i>Berättelser om insikt</i>	<i>Krisberättelser</i>	<i>Pedagogiska berättelser</i>
<p>Berättargrepp:</p> <p>a) avbruten linje b) upprepande c) uppräknande</p>	<p>Berättargrepp:</p> <p>a) cyklisk, relationell b) linjär, avstånd</p>	<p>Berättargrepp:</p> <p>a) uppväxtåren och studier en avgränsad episod b) krisen som avbrott på en enhetlig linje. c) kritiska röster d) vändpunkt, det egna</p>	<p>Berättargrepp:</p> <p>a) brev b) svar på frågor c) fåtal självbiografiska återblickar d) reflekterande, ifrågasättande, ambivalent e) teser</p>
<p>Musiken:</p> <p>a) skall göras b) terapeutisk c) projekt d) karriär</p>	<p>Musiken:</p> <p>a) romantisk dimridå som skingras b) instrument som skall övervinnas</p>	<p>Musiken:</p> <p>a) linjär tid, övningstid b) kris, överansträngningsskada c) instrumentets utmaningar d) ständig utvärdering e) fåtal viloplats</p>	<p>Musiken:</p> <p>a) stämmningslägen b) att få spela själv</p>
<p>Undervisningen:</p> <p>a) läraren bredvidstående b) förtroendefullt förhållande c) undervisningen som projekt d) inriktad mot följande steg</p>	<p>Undervisningen:</p> <p>a) öppna elever b) plantor c) en relation att lära in sig på</p>	<p>Undervisningen:</p> <p>a) eleven flitig eller inte flitig b) läraren överutbildad c) eleverna främlingar d) egen läroplan</p>	<p>Undervisningen:</p> <p>a) långsam inläring b) kontextbyten till mera förståeliga sammanhang c) egna riktiga resultat d) det rådande är tryckande, hotfullt och irrationellt som avgränsas utanför klassrummet e) det partikulära konst f) sammanjämkande</p>
<p>Klassrummets plats:</p> <p>a) förberedande b) en plats bland många andra</p>	<p>Klassrummets plats:</p> <p>a) från klassrum till klassrum b) isolerad plats</p>	<p>Klassrummets plats</p> <p>a) att längta bort från b) att övervinna sig själv i c) hemmet som utvidgat klassrum</p>	<p>Klassrummets plats:</p> <p>a) egen tid, eget revir b) examina som det abstrakta rummets konkreta plats c) upprepande tid, enahanda</p>

7. På klassrummets tröskel

Musikläroinrättningarnas episodiska historia

Den historiska episod som jag följt på den här avhandlingens sidor inleddes redan på 1800-talet då instrumentalundervisningen tog sina första steg in i ett klassrum. De här stegen har tagits i två repriser, första gången då Helsingfors musikinstitut bröt upp från privatundervisning och allmänbildning och introducerade en professionell utbildning av europeiskt snitt. Andra gången på 1960-talet då det här steget togs med lagens hjälp som en specialiserad undervisning för allt fler och allt yngre elever. De självbiografiska berättelsernas äldre lärare, pionjärerna, stiger in som lärare i ”det nygrundande musikinstitutet”, samtidigt som undervisningen börjar organiseras av lagar, förordningar och läroplaner. Ju yngre lärare som skrivit desto tidigare kommer klassrummet in i berättelsen, och berättelsen börjar mer och mer handla om en specialiserad och organiserad undervisning. Med stöd av Giddens’ teoretiska resonemang har jag utgått från att en offentlig diskurs å ena sidan och lärarnas självbiografiska berättelser å andra sidan berättar om en tvåsidig verklighet istället för om två skilda verkligheter. Jag har också utgått från att institutionens strukturer skall sökas ur de vardagliga handlingarnas flöde, ur klassrummets vardagsrutiner. Lärarna är vid sidan av eleverna nyckelpersoner i undervisningen och utan lärarna skulle historien om musikläroinrättningarnas undervisning handla om tomma rum och tomma ord. Det steg pionjärerna tar som lärare in i ett klassrum och inrättning möjliggörs av att undervisningen börjar organiseras i en inrättning, samtidigt som den här generationens lärare tar sig an sin nya uppgift och vidareutvecklar den. Det tvåsidiga riksomfattande projektet handlar därför från alla håll om kontinuitet, planering, systematisering och organisering av undervisningen. Expansionen, det vill säga fler läroinrättningar, flera lärare och allt fler och allt yngre elever runtom i landet, ställer med tiden både kontinuiteten och den inre sammanhållningen på hårda prov, något som undan för undan har krävt tillrättaliggande åtgärder. Ur ett episodiskt perspektiv kan man däremot inte utan vidare utgå från att de åtgärder som varit lämpliga för en tidsperiod också skulle vara det för en annan. Till institutionens episodiska historia hör att avvikelser från en inslagen linje istället hellre skall tolkas som framtidens svaga signaler om förändring och om en ny utvecklingsfas.

I det här avslutande kapitlet kommer jag att formulera svaren på avhandlingens forskningsfrågor, samt diskutera resultaten i skenet av framtida utmaningar för instrumentalundervisningen som institution. Utgångspunkten för forskningsfrågorna har varit att belysa instrumentalundervisningens kvalitativa innebörd framför allt ur lärarens perspektiv.

Min huvudsakliga forskningsfråga lydde: *Vad har lärarens inträde i ett klassrum och en läroinrättning inneburit för instrumentalundervisningens utveckling som institution?*

Den här frågan delades upp i två delfrågor:

- 1) *Vad har steget att börja undervisa i en läroinrättnings klassrum inneburit för lärarnas professionella identitet?*
- 2) *Hurdana rutiner och strukturer möter lärarna i sin undervisningsvardag, hur uppstår de, hur upprätthålls de och hur förändras de?*

Svaren på de här forskningsfrågorna kommer att sammanfattas i en diskussion som framför allt handlar om kontinuitet och diskontinuitet. Brotten på en enhetlig tråd gäller såväl lärarnas professionella identitet som undervisningens rutiner. Huvudfrågan besvaras med att tröskelmetaforens betydelse öppnas i avsnittet om kontinuitet och diskontinuitet och de två brytningarnas kvalitativa innebörd. Den första delfrågan om lärarnas professionella identitet besvaras i avsnitten "Om att vara lärare" och "Den brutna instrumentalidentiteten". I avsnittet om "Det partikulära konst" svarar jag på frågan om hur rutiner och strukturer skapas, återskapas och förändras. Svaren på de här två delfrågorna griper in i varandra, vilket poängterar lärarens position som aktivt skapande både av sin egen identitet och läroinrättningens undervisningsrutiner. De yngre lärarnas sökande efter det egna, egen tid, egen plats och egen läroplan skall i skenet av det långa loppets individualiserande skifte tolkas som framtidens svaga signaler om förändring och förnyelse som inte enbart berör lärarnas individuella identitetsprojekt, utan också är en utmaning för de lokala läroinrättningarna att skapa och återskapa musikens traditioner nära både lärare och elever. Kapitlet avslutas med en diskussion om trovärdigheten i forskningens argumentation samt om nya frågor för fortsatt forskning.

Kontinuitet och diskontinuitet – de två brytningarnas kvalitativa innebörd

Tröskelmetaforen i avhandlingens rubrik återspeglar något av ambivalensen och de dubbla perspektiven i huvudbegreppet "brytning". Tröskelmetaforen pekar framför allt i tre riktningar:

- i) Mot muskläroinrättningarnas första brytning, då ett nytt yrke skapades samtidigt som läraren steg in i en läroinrättning, ett yrke med långa rötter i musikens traditioner och ett yrke som i skenet av lärarnas självbiografier fortfarande kämpar för sin självständighet. Klassrummet har med tiden tagit sig en plats i musiklivet och undervisningen har fått en egen historia. Samtidigt har också inrättningen avgränsat sig utåt och dess band till en levande musiktradition nära lärare och elever har försvagats.
- ii) Mot muskläroinrättningarnas andra brytning där allt fler och allt yngre elever placerar ett tryck inifrån på det som varit kärnan i den första brytningens undervisning, nämligen specialisering och förenhetligande. De tre frågor som lärarna tillsvidare besvarar enbart i praktiken är a) vad en grundundervisning för barn och ungdom är till skillnad från en yrkesinriktad undervisning b) hur övningsrutinerna och undervisningsrutinerna hör ihop i lärarens yrke och c) hur undervisningen i klassrummet hör samman med ett undervisningssystem som upplevs som fristående?
- iii) Mot lärarnas självförståelse som genomgående vacklar mellan en identitet som musiker och som lärare. Att vara musiker är för pionjärgenerationen ett övergripande be-

grepp för fler olika aktiviteter på musikens område och gränserna mellan olika handlingsområden är öppna. De yngre lärarnas tid i arbetslivet är däremot tudelad i en undervisningstid som hör till arbetsbilden och en övningstid som hör till fritiden. Den här tudelningen berättar om en arbetsfördelning som framför allt förverkligas i praktiken, medan lärarna själva upplever den som förlorade sammanhang och samband mellan att spela själv och att undervisa.

Instrumentalundervisningens två brytningar handlar båda gångerna om ett nytt sätt att tänka på undervisningen, men istället för att tränga undan traditionella synsätt lever gammalt och nytt ännu kvar sida vid sida, lager på lager. Mästaren har varit en samlande symbol och tankefigur för den första brytningens lärare, först och främst för att mästaren traditionellt knutit samman spelandet med undervisningen utan att göra någon åtskillnad mellan de här två handlingsfälten. Men mästarlärandet har inte bara varit en tankefigur för lärarens arbete utan också för institutionens strukturer. Den första brytningen innebar nämligen att instrumentalundervisningens strukturer och rutiner skapades i relation till framförandet av musiken. Det här återspeglar också den första brytningens förhoppning om att den nya undervisningen obehindrat skulle passa in sig i ett övergripande musikliv. Bandet mellan den nya undervisningen och det övergripande musiklivet hölls redan på Lindelöfs tid metaforiskt samman av bilden av trädet med krona, stam och rötter, men också av konkreta åtgärder. Det musikliv som undervisningen skulle ingå i förutsattes existera på nära håll, så nära att Wegelius förtrytelse var stor över att Kajanus' orkesterprojekt lyfte ut det levande konsertlivet ur institutet (Huttunen 2002).

Det gemensamma för den första brytningens två repriser kan sammanfattas i följande tre punkter:

- 1) En privat undervisning blev en samhällelig angelägenhet. Till en början var det framför allt undervisningens yttre villkor som skulle ordnas och organiseras. De ekonomiska förhållandena skulle tryggas, ändamålsenliga utrymmen skaffas, eleverna skulle garanteras regelbundet återkommande lektioner, lärarnas behörighet skulle ses över och så vidare.
- 2) Undervisningens strukturer och rutiner skapades och utvecklades i relation till framförandet av musiken. Examina fick en allt mer framträdande ställning i undervisningen som den plats där man övade sig för att träda fram på en scen. Ur den här synvinkeln kan man mycket väl tolka examina som Mantere gör, som ritualer som initierar en i musikens traditioner där examensnämnder och lärare tillfälligt övertar den kritiska publikens roll (Mantere 2000). Som Dahlström påpekar hade examina inte från början den här ställningen i undervisningen, utan de togs i bruk på Wegelius tid först och främst för att motverka något av de olägenheter täta lärarbyten åsamkade eleven. (Dahlström 1982, 34.)
- 3) Att lära sig spela blev i det tysta ett arbete i dubbel bemärkelse, dels för eleven som förväntades öva disciplinerat och målinriktat, dels för läraren vars (arbets-) tid och plats började avskiljas till klassrummet från övningstid och konsertstrad.

Den första brytningen har ställt institutionen inför det faktum att utvecklingen på instrumentet är något som man "gör" och inte bara "har". Arbetet med instrumentet gör musiken till något "plastiskt formbart" (Ziehe 1986, 79), istället för att den skulle vara något som naturligt existerar i gener eller i generationer. I motsats till den här inre rörligheten strävar själva organisationen efter trygghet och förutsägbarhet i sina rutiner, inte minst i ett initialskede. Den andra brytningen karaktäriseras därför av en inre motsättning mellan två riktningar, inrättningens kontinuitet stelnar och undervisningsvardagen rutiniseras, medan eleverna i klassrummet ställer sina lärare inför nya utmaningar. Den här inre motstridigheten upprepar den första brytningens dubbla perspektiv där gammalt och nytt kämpar om utrymme. Den andra brytningens diskontinuerliga drag kan sammanfattas i följande tre punkter:

- 1) Mästarlärandets enhetliga utvecklingslinje är såväl symboliskt som konkret bruten genom den senaste lagen om den grundläggande konstundervisningen (633/98), som slutgiltigt separerade grundundervisningen från yrkesutbildningen. Examina som ända från början strukturerat upp den här individuella utvecklingsvägen kvarstod ändå som stommen för undervisningens strukturer. Den fråga som tills vidare besvaras endast i praktiken är vad en grundundervisning för barn och ungdom är till skillnad från en yrkesinriktad undervisning.
- 2) Den nya lagen gör också en annan betydelsefull markering, den talar nämligen inte längre enbart om musik utan också om konst i allmänhet. Det här öppnar dörrarna inte bara för andra konstområden till musikäroinrättningarna, utan också för en musik som inte bara är en utan flera. Musiken som flera antyder nämligen också att vägarna fram till musiken kan vara flera och inte bara en. Det här är i grunden en fråga om hur läraren skall komma till rätta med en pluralitet istället för att samordna och förenhetliga sin undervisning som varit den första brytningens förhoppning.
- 3) En vändpunkt som förebådade den andra brytningen inträffade redan vid mitten av 1980-talet då elevernas mångfald började placera ett tryck inifrån på den första brytningens kärna: specialisering och förenhetligande. Det korstryck som med tiden djupnar har ofta artikulerats som en dikotomisk motsättning mellan den glada hobbyspelaren och den yrkesinriktade eleven, där den förra eleven representerar en vardagsrealism och den senare idealet. Det här forskningsmaterialets krisberättelser placerar den här enkla indelningen i ett mera komplicerat ljus. Professionalismen som kryper ner i allt yngre åldrar är ett pedagogiskt ställningstagande, som betraktar eleverna med den första brytningens förhoppning om allt duktigare och allt skickligare yrkesmusiker.

Det som är svårare att få syn på är att det här specialiseringsprojektet verkar ha blivit ett individuellt projekt, vilket det inte var från början. Då var utgångspunkten att det här specialiseringsprojektet skulle integreras i en levande musiktradition. Med tiden har den levande musiken ersatts av målet och blivit något allt mer abstrakt för den enskilda eleven, dels för att målet befinner sig i en avlägsen framtid för en liten nybörjare, dels för att det musikliv som undervisningen förutsätts integrera sig i befinner sig på avstånd från det lokala musikinstitutet. Den egentliga drivkraften för elevens framsteg är därför alltid följande utvecklingsstadium, som genast då det uppnåtts förvandlas till en ny utgångspunkt för ett följande sta-

dium. Examina är som en evig förberedelse för de riktigt stora scenerna, som alltid finns någon annanstans. Examina får samtidigt en allt mer framskjuten ställning för både lärare och elever som stationer på en resa som företas genom ett abstrakt rum med hjälp av en generell tidtabell och noggranna markeringar av nivåskillnader på en generell karta.

Den ständiga utvärderingen som på det här viset blir en väsentlig del av undervisningsvardagen innebär att man inte bara lever med en möjlighet att lyckas utan också med risken för att misslyckas. De skamkänslor som verkar följa den ständiga utvärderingen i spåren handlar om att ständigt leva med en tärande känsla av att när som helst kunna bli ertappad med att inte kunna tillräckligt. Som fristående prestationer är examina exempel på den ”frusna tillit” (”frozen trust”) som Giddens (1994, 90) skriver om och som betyder att man upprepar något utan att förstå dess betydelse i något större sammanhang, i exempelvis det sammanhang som inrättningen står för. De är traditionernas cykliska och rituella förnyelse som avklätts sina betydelser och upprepas mer eller mindre rutinmässigt. Inrättningen upplevs som fristående och självgående, som lik en maskin upprepar sig själv, medan läraren drar sig tillbaka till klassrummet för att i lugn och ro skapa sig egna rutiner.

I pionjärernas berättelser kommer klassrummet tillsvidare in som ett mellanrum, det vill säga klassrummet har ännu starka band till två mera välkända rum utanför klassrummet – hemmet och konsertestraden. De här två rummen utanför klassrummet representerar också de två traditioner som flätats samman i det professionella greppet om musiken, det vill säga den allmänbildande privatundervisningen och mästarlärandets yrkesinriktade undervisning. Alla tre rummen – hem, konsertstrad och klassrum – hålls ändå tillsvidare samman av lärarens stora känsla för musikens traditioner och för musiken som värdefullt kulturarv, som skall ges vidare åt kommande generationer. I de yngre lärarnas berättelser tar sig däremot klassrummet en mera medveten plats i förhållande både till hem och musikliv, men får samtidigt också ett problematiskt förhållande till det fristående undervisningssystemet. Den andra brytningens lärare kan framför allt betecknas som både reflekterande och ifrågasättande. De reflekterar inte bara över sin undervisning, utan i synnerhet över själva grunderna för den. Därmed gnager de också inifrån på institutionens kontinuitetssträvanden med sina frågor. De frågar sig uttryckligen hur det är att vara lärare i dagens klassrum till skillnad från alla andra yrken på musikens område, en fråga som tillsvidare levat i skuggan av själva struktureringen av undervisningen.

Om att vara lärare – musiken som livsöde

Det här forskningsmaterialets båda generationer lärare arbetar utifrån ett professionellt grepp om musiken i sin undervisning. Det här professionella greppet är för båda generationerna också ett försök till att omvandla musikens flyktighet till något mera bestående som man kan undervisa, det vill säga ge vidare som något åt sina elever. Pionjärerna söker därför efter en stabil grund för musiken ur det musikaliska verket som objekt, vars oföränderlighet man kan hänvisa till. Det bestående i musiken är för läraren som en musikens expert inte enbart de stora känslor som musiken väcker, utan också i) musikens inre lagbundenheter, ii) notskriften och iii) det musikaliska verket. De här tre egenskaperna hos musiken gör det i fortsättningen möjligt att förhålla sig rationellt och planmässigt till frågor som berör hur musiken skall framföras. Den första brytningens kvalitativa skifte handlar för pionjärerna om att en emotio-

nell ”instämning” i musikens traditioner efter hand går över i en modern och professionell sakkunskaps språkbruk. De vakar över musikens traditioner och vill därför lära sina elever att spela så bra som möjligt för att de i fortsättningen skall göra de här traditionerna rättvisa. I det tysta växer också en gemensam förståelsehorisont fram om det ideala framförandet och om generella tidtabeller och nivåskillnader för vägen fram till det ideala framförandet.

De yngre lärarna har på samma sätt som pionjärerna ett passionerat förhållande till musiken, men de möter allt tidigare kraven på specialisering och ett rationellt förhållande till sina egna framsteg. Musiken är för de yngre inte längre en tradition som man stämmer in sig i, utan den är något som skall göras, utvecklas och bearbetas som ett medvetet projekt. Den yngre generationens sökande efter en identitet innebär att deras professionella utveckling präglas av avbrott, kriser och dilemman, istället för av tilltro till en musikens kraft i livets alla lägen.

Båda generationernas berättelser har två avgörande vändpunkter, den första då lek blir allvar i god tid före studierna (ibland tidigare, ibland senare) och den andra då steget tas från utbildning ut i yrkeslivet. Det mellersta livsskedet mellan de två vändpunkterna är varierande långt, men definieras i regel som en avgörande period. Den här perioden domineras av att man spelar på allvar, övar självdisciplinerat och gör sina examina. Studievalet är ett icke-val i den meningen att de flesta anser att de glidit över det här valet utan att riktigt lägga märka till det. Vid det här laget lever de flesta redan ett så inrutat liv av spel- och övningsrutiner att studierna egentligen bara innebär att man kan fortsätta med det som man hittills hållit på med. Det här valet betecknas därför som självklart och oreflekterat. Däremot är den riktiga läraren av avgörande betydelse för ens framtidsplaner. Den riktiga läraren kommer ofta in i bilden samtidigt som leken blir allvar och framför allt i krisberättelserna är den här läraren en betydelsefull person som man lyssnar noga till innan man gör sina beslut i fortsättningen.

Resonemanget kring den professionella utvecklingens viktiga milstolpar har ofta en ödesmättad klang. Musiken har ”alltid” funnits i ens liv, man har ”vuxit in i” musiken och familjelegenderna om barndomen berättar om en tidigt frambrytande musikalitet. Ens första val handlar således för de flesta om musiken som livsöde. Den inrutade vardagen i kombination med en känsla av att förverkliga en inre bestämning skymmer därför ofta siktet för när man egentligen gör ett yrkesval. Studieplatsens olika avdelningar och studielinjer framstår inte heller som vägar in på olika yrken, utan istället är de hierarkiskt ordnade så att den mest eftersträvarsvärda linjen är den solistiska. Det ofta använda uttrycket ”självklart” om det här livsskedet uttalas i skrivandes stund med ett stänk av förvåning och beklagande. Självklarheten har då att göra med en känsla av missade vägskalet, av att man borde ha insett att riktningen var skev eller att man borde ha varit mera uppmärksam. Men studieplatsen är för många inte bara en plats där man förbereder sig för yrkeslivet, utan den här tiden är i stort sett den enda perioden i ens liv som man kan leva som den musiker som man utbildas till. Studieplatsen har en egen kultur där musiken och spelandet är viktigt för alla och där ens status upprepade gånger bekräftas på examina och konserter.¹⁰⁰ Det är också under studietiden som undervisningsarbetet får den karaktär av födkrok som det haft genom hela musikhistorien. Många undervisar för att dryga ut sin kassa, medan fokus är på att spela, öva och att uppträda.

100 Om studieplatsen som en egen kultur se även Bouij (1998, 231–231).

I motsats till de målinriktade uppväxtåren och studietiden beskriver de flesta lärare steget ut i yrkeslivet som trevande och osäkert. Pionjärerna ser den osäkra situationen som en utmaning till att skapa undervisningsrutiner som tidigare inte funnits. De rotar sig med tiden i sin nya arbetsmiljö och tar sig an sina praktiska uppgifter i den takt de dyker upp. De yngre lärarna berättar däremot inte om ett lika förutsättningslöst kliv ut i arbetslivet. Det här är som en motsägelse till att de i regel har en längre och intensivare mellanperiod av specialisering på sitt instrument bakom sig än de äldre lärarna, eller har den i färskare minne, och därför följdriktigt också bekantat sig med rådande undervisningspraxis redan tidigt. Ur ett biografiskt perspektiv handlar därför den här motsägelsen om att lärarna har svårt att känna igen sig som densamma i arbetslivet som i utbildningen. Ur ett historiskt perspektiv handlar den om att de yngre lärarna möter det expanderande undervisningsnätet i dess mogna skede då de stiger in i klassrummet som lärare. Det här betyder att de möter institutionen i en fas då de varje dag avkrävs ett svar på frågan om vad en grundundervisning för allt fler och allt yngre elever är som skild från en yrkesutbildning. De yngre står därför i yrkeslivet inför utmaningen att fortsätta som de själva blivit undervisade eller att ta initiativ till förändringar och förbättringar, en fråga om inte bara är praktisk, utan lika ofta lyfter fram grundläggande frågor om hur man skall leva sitt liv överhuvudtaget.

Berättelsernas andra vändpunkt innebär därför framför allt ett avbrott i fasta och inrutade vardagsrutiner och ett steg ut ur en trygg och förutsägbar miljö. I krisberättelserna har de här rutinerna redan brutits av en överansträngningsskada, som oväntat ställer en inför att ”göra annat” än att öva och att spela. Livet efter utbildningen domineras därför i flera berättelser av grundläggande existentiella reflektioner över sammanhang och samband överhuvudtaget, det vill säga om hur spelandet hör ihop med livet i stort. Krisberättelsernas lärare ställer sina frågor om meningen med att spela mot en bakgrund av att ha ”offrat allt” för att lära sig, några till och med sin hälsa. De ställer alltså inte sina frågor ur en undervisningens kontext, utan deras kris handlar först och främst om ett avbrutet specialiseringsprojekt. Med sitt sökande efter sambandet mellan utbildningen och lärararbetet slår de däremot följe också med andra lärare. Den här frågan utmynnar vanligen i allmänna reflektioner över sambandet mellan att spela och att undervisa, ett samband som pionjärerna i regel inte ifrågasätter alls.

Den brutna instrumentalidentiteten

En av de yngre lärarna uttrycker sig på följande sätt om sin läraridentitet: *Som instrumental-lärare är jag till hälften musiker och till hälften tvärtom, eftersom jag är musiker är jag också en musikerkapets lärare. /—/ Fast min tydliga instrumentalidentitet är bruten upplever jag ändå inte situationen som ångestfull – utan på sätt och vis som ett tryck på att utvecklas. Behovet av formell och informell skolning känns ännu stort.*¹¹² I citatet karakteriserar skribenten sin läraridentitet som en ”bruten instrumentalidentitet” där ”som lärare” och ”som musiker” är två olika hälfter som behöver limmas ihop av hennes egen förståelse. Hon fortsätter med att poängtera att hon inte upplever sin situation som ångestfull, utan ser den istället som en utmaning till utveckling. Kollegerna har också förhållit sig positiva till hennes experimenterande och inte känt sig störda. Citatets lärare lyfter därmed fram tre olika aspekter på förändring och utveckling som lärare. För det första placerar hon en liten men märkbar kil mellan ett allmänt musikerkap som paraplybegrepp och att vara lärare. För det andra är

sammanflätningen av de här två hälfterna en utvecklingsutmaning för henne. För det tredje blir hon också medveten om hur kollegerna förhåller sig till henne då hon väljer en egen väg, det vill säga om hon kan utvecklas i samråd eller i konflikt med andra. Den brutna instrumentalidentiteten är ett identitetsprojekt, som framför allt innebär ständig reflektion över hur hon upplever sin situation, men också över henne själv i relation till andra.

Ett underliggande antagande i citatet ovan är att instrumentalidentiteten är den primära identiteten även om den just nu är under omprövning. Att ”vara musiker och till hälften tvärtom” är därför som ett ställningstagande till att läraryrket tillfört identiteten något nytt som för lärarens del innebär en utvecklingsutmaning. Den här utvecklingsutmaningen där läraridentiteten handlar om att vara ”till hälften tvärtom” är annorlunda än den som pionjärerna tar ställning till i yrkeslivet. Pionjärerna introducerar ett professionellt grepp om undervisningen som syftar till integration på alla plan; på ett personligt som en del av ett mångsidigt musikskap och på undervisningsrutinernas som relaterar den till ett framtida yrke. Den här generationens lärare kom därmed också att skapa ett nytt yrke, lärarens yrke, och även om det här yrket skapades med mästarlärandet som förebild växte samtidigt nya avgränsningar fram på de tysta rutinernas område. De här avgränsningarna gjordes främst för att det var viktigt att klassrummet och inrättningen skulle ta sig en egen plats i musiklivet och för att en yrkesinriktad undervisning skulle kunna inledas så tidigt som möjligt. Frånsidan av de här två gränsdragningarna och fokuseringen på undervisningssystemets inre utveckling har varit att banden utåt blivit allt skörare och att den obrutna linjen mellan undervisning och yrkesliv inte längre kan tas för given. För lärarens yrke har det här inneburit två saker, dels har lärarens tid delats itu, det vill säga i arbetstid och övningsstid där spelandet inte hör till arbetsbilden utan avgränsats till fritiden där det konkurrerar med fritid och familjeliv om utrymme. Dels har platsen för en återerövring av den levande musiktraditionen i det tysta begränsats till det lokala klassrummet där läraren möter eleven. Den levande musiktraditionen representeras i läroinrättningen först och främst av examina, som med tiden blivit något allt mer abstrakt för både lärare och elever. Lärarnas förslag till kontextbyte för examina till en konsertsituation skall därför tolkas som ett konkret initiativ till att återföra den individuella prestationen till sina levande sammanhang.

De tysta rutinernas avgränsningar upplevs av de yngre lärarnas framför allt som en konflikt eller en dualism mellan det egna i klassrummet och de generella krav och normer som gäller utanför klassrummet. De diskontinuerliga drag som den brutna instrumentalidentiteten handlar om lokaliseras ändå inte av skribenterna entydigt till yrkeslivets undervisningsdilemman, utan också till kriser och vändpunkter i samband med att spel- och övningsrutiner inte längre kan upprätthållas som förut. Ur den identitetssökande generationens perspektiv kan den professionella identitetens diskontinuerliga drag sammanfattas i följande fem frågor:

- 1) som en fråga om meningen med att spela överhuvudtaget;
- 2) som en fråga om hur spelandet och undervisningen hör ihop;
- 3) som en klyfta mellan utbildning och yrkesliv;
- 4) som ett främlingskap i klassrummet där lärarens och elevens olika världar inte möter varandra;
- 5) som en avgränsning mellan innanför och utanför klassrummet, där man helst drar sig tillbaka till klassrummets avskildhet från den gemensamma planeringens område.

De tre första frågorna berör det som krisberättelsernas skribenter allra tydligast lyfter fram, nämligen en ångestfull känsla av att inte förstå meningen med att spela överhuvudtaget, i synnerhet då spel- och övningsrutinerna inte längre bär upp vardagen. Den fjärde och femte frågan återspeglar däremot något av den andra brytningens undervisningsvardag där rutiner och strukturer har en tendens att statistiskt upprepa sig själva, medan lärarnas initiativ till förändring och förnyelse tillsvidare främst stöter mot själva upprepningen. Lärarna upplever den här upprepningen som en sammanstötning med något fristående, som de inte tycker sig förstå men som rullar på utan att de kan påverka dess riktning. Även om flera berättelser klingar ut i ett enda stort frågetecken utmynnar inte sällan den andra vändpunkten i de yngre lärarnas berättelser i en nyvunnen insikt om det egna i förhållande till rådande undervisningspraxis. De flesta lärare placerar visserligen det skapande arbetet utanför klassrummet, men tar ändå, eller just därför, också egna initiativ för att kunna spela kammarmusik tillsammans med sina kolleger. Det här kammarmusicerandet hör då till det egna som bär upp undervisningsvardagen och som man tycker sig få ingredienser från för sitt dagliga arbete. I skenet av musiken som livsöde är det inte bara kontakten till spelskickligheten som de upprätthåller, utan också kontakten till det som överhuvudtaget är viktigt i livet.

De två sista frågorna handlar om känslor av främlingskap både innanför och utanför klassrummet. De yngre lärarna möter en förändrad vardag i klassrummet så att allt fler och allt yngre elever ställer läraren inför ett annorlundaskap som de inte tycker sig ha fått verktyg för att hantera. Den klyfta som öppnar sig mellan elevens värld och lärarens värld tyder på att läraren har vissa förväntningar på att möta "likasinnade" och "besläktade själar" i klassrummet. Elevens ointresse inför en musik som man själv värdesätter så högt känns därför ibland rent sårande. De yngre lärarna kategoriserar ändå inte på samma sätt som pionjärerna sina elever utifrån en generell uppfattning om eleven som musikalisk, utan snarare utifrån sin vilja att arbeta. Den ideala eleven är allt oftare en övande och flitig elev som håller sin andel av överenskommelsen. I praktiken avkrävs ändå lärarna varje dag flexibla undervisningslösningar och deras kritik av utbildningen handlar därför om att de gärna skulle ha lärt sig mera där om hur själva relationen till eleverna och elevernas föräldrar skall hanteras. Det här har man annars lärt sig om först i arbetslivet och några lärare skriver uttryckligen för att ge goda råd åt sina kolleger om hur man kan hantera besvärliga situationer i klassrummet. Undervisningsvardagens "brutala realism" pekar ändå mot att mästarlärandets kärna, imitation och identifikation, inte längre är någon självklarhet varken för lärarna eller eleverna. Den viljornas kamp där läraren kräver övning och eleven gör passivt motstånd genom att låta bli att öva är exempel på en ofruktbar situation som man som lärare är tvungen att hitta utvägar ur.

De yngre lärarna bryter överhuvudtaget med sina frågor, reflektioner och förändringsförslag med den kontinuitet och förutsägbarhet för undervisningen som varit den första brytningens varumärke. De berättar också om en professionell läraridentitet, som skall göras, konstrueras och skapas som en personlig utvecklingsutmaning ute i arbetslivet, istället för att vara en roll som man en gång för alla kvalificerar sig för i utbildningen. Med sin nya läraridentitet introducerar lärarna det som är annorlunda och främmande i en undervisning som tillsvidare förutsatts bygga på enhetlighet och samordning. Ett gemensamt tema för de yngre lärarnas undervisningsdilemman är därför att de verkar stå på tröskeln mellan två olika och ibland oförenliga världar. Med sina dilemman placerar de sig i ett vägskal och ser åt två olika håll samtidigt, bakåt och framåt. Gammalt och nytt smälter inte utan vidare samman till en jämn legering utan kräver balansgång, kompromisser, överväganden och överenskommelser.

Det partikuläras konst – klassrummets egen tid

I avhandlingen har jag hävdad att det steg som pionjärerna tog in i en inrättning inte introducerade något nytt i undervisningen. Det nya var istället att undervisningen expanderade på längden och bredden. Den här tillväxten mötte pionjärerna som nya landvinningar och som en uppgift att skapa nya rutiner för en undervisning som tidigare inte funnits. Förebilderna för de här rutinerna söktes på flera olika nivåer ur det förflutna och ur yrkesutbildningen men framför allt växte lärarnas arbete fram i skuggan av framförandet av musiken på en scen. Pionjärerna introducerade ett professionellt grepp om musiken som samtidigt syftade till att integrera läroinrättningen med ett övergripande musikliv. Pionjärearnas uppgift var att skapa bestående rutiner för en ny undervisning och de yngre lärarna som kunde ha varit pionjärearnas elever möter de här rutinerna redan som unga främst i form av regelbundna spel- och övningsrutiner. Den andra brytningens lärare står i arbetslivet inför den avgörande frågan om att fortsätta som förut eller göra förändringar. De lärare som bryter med pionjärearnas undervisningsrutiner berättar om det här som en personlig utvecklingsutmaning eller som ett skifte i rollfördelningen mellan en själv och inrättningen, som ett skifte från "ascribed to acquired roles" (Beck & Beck-Gernsheim 2002, 55).

Klassrummet som plats för "det partikuläras konst" (Benhabib 1994, 31) är ett uttryck, som handlar om att som lärare själv rå över sin tid och återerövra det egna som en egen läroplan och egna riktiga resultat. Det partikuläras konst ger vid handen att det fristående systemet och klassrummet har börjat glida isär, eller så har de kanske aldrig riktigt varit integrerade med varandra. Innanför och utanför klassrummet avgränsas till två skilda områden, där själva gränsdragningen samtidigt berättar något om hur man ser på de två motstridiga domänerna. Det partikuläras konst påminner också delvis om spelandet och övandet som inåtvänt och ensamt projekt i de berättelser där lärarna gärna förbereder sig med sina elever i klassrummet för att vid behov stiga över tröskeln till gemenskapens domäner där både elevens och lärarens arbete bedöms på examina.

Det är speciellt de kvinnliga lärarna som reflekterar över sin undervisning så att de omväxlande stiger in i och ut ur klassrummet och därmed också skapar tydliga gränser mellan de här två rummen. De skriver om undervisningen på ett sätt som påminner om det som Gilligan hänvisar till som kontextbundet (1982, 42). Den här ambivalensen är enligt Gilligan inte något som skall tolkas som obeslutsamhet, utan istället som en förmåga att inta olika perspektiv, att se på en sak ur flera olika synvinklar. Det ambivalenta "å ena sidan" och "å andra sidan" låter olika röster komma till tals om undervisningen, vilket också berättar något om hur man själv reder sig med de olika rösterna. Å ena sidan har rådande undervisningspraxis en förpliktande klang, å andra sidan önskar man sammanföra de generella kraven med den konkreta elevens behov. Det partikuläras konst handlar ur den här synvinkeln om det som Charles Taylor benämner "samspråksväv" (Benhabib 1997, 137–138), det vill säga den väv som lärarna i sina berättelser väver ihop av alla dessa ibland sinsemellan motstridiga röster. Den här väven påminner på sätt och vis om pionjärearnas förhoppning om integrering mellan klassrum och musikliv, men de dilemman som man lyfter fram pekar också på de sprickor som nu uppstått i den här integreringen.

Som lärare ser man sig som förmedlande mellan musiken och eleven, mellan inrättningens generella krav och den konkreta elevens möjligheter att leva upp till dessa. Det är den biografiska förutsägbarheten, inlärningslinjen, som man på det här viset fortfarande håller fast vid

som stomme för undervisningen, även om frukten och målet inte längre utan vidare är ett yrke på musikens område. På den här vägen är examina de ”morötter” som motiverar övandet. Fokuseringen på mellanrummet mellan lärare och elev lyfter också fram tvåsidiga relationsbegrepp som förtroende, tålmod och sensitivitet för eleven i undervisningen. Klassrummets tempo är den långsamma inläringens tid till skillnad från inrättningens generella tidtabeller och uppdrivna inläringstakt. De yngre försvarar därför ofta klassrummet som en frizon för den långsamma inläringen gentemot generella krav på tidtabeller och uppdrivet inläringstempo. De kritiska rösterna är inte lika försönligt resonande då de ställs inför elevens obenägenhet att öva. De upplever istället klassrummets och inrättningens olika tempi först och främst som frustrerande.

En lärare som söker det egna istället för att integrera sig i en helhet placerar ett tryck inifrån på institutionens kontinuitetssträvanden och omvänt upplever sig därför flera lärare som ytterst utsatta då de stiger ut ur klassrummet och möter sina kolleger. Mötena med kollegerna sker på två sinsemellan olika arenor som båda har en egen karaktär. För det första möter man sina kolleger i formella sammanhang som exempelvis examina och planeringsmöten. För det andra möter man sina kolleger i informella lärarrum. Ur lärarens synvinkel är examina inte först och främst en ritual för eleven som initieras i skråets hemligheter, utan de är också tillfällen där det är som om ens egen duglighet som lärare skulle prövas av arbetsgemenskapen. Kollegernas byte av roll i det abstrakta rummet öppnar upp ett tomrum i den konkreta situationen, som ändå snabbt fylls av ”lurpassande” och konkurrens.

Dualismen mellan klassrum och den gemensamma planeringen berättar också något om att man utanför klassrummet verkar har svårt att hävda sig och få sin röst hörd. I klassrummet känner man sig aktiv och initiativtagande, medan man utanför klassrummet måste hoppa in i en passiv roll och underkasta sig regler som upplevs som främmande. I flera forskningar har det konstaterats att lärararbetet i gemen är ett ensamarbete, inte bara lärarens arbete i ett musikinstitut (Salo 2002; Rostvall & West 2000). De Goffmanska bakre regionerna som Rostvall och West efterlyser för eleverna, verkar också för lärarna vara så gott som obefintliga. Det är inte ens säkert att lärarna i ett musikinstitut träffar sina kolleger under terminerna, eftersom alla undervisar på olika platser och vid olika tider. Om examina är de enda mötesplatserna för ett lärarkollegium är det uppenbart att de placerar ett stort tryck på kollegialiteten.

Men den lösa kopplingen mellan klassrum och inrättning påminner också fortfarande om privatundervisningens dagar. Privatläraren är av hävd något av en privatföretagare som själv rår över sin tid. Petri Salo (2002) diskuterar i sin avhandling om skolan som organisation vad beteckningen ”lösa kopplingar”, som ofta sätts i samband med en skolorganisation egentligen innebär. Förenklat uttryckt betyder de ”lösa kopplingarna” att lärarens arbete i klassrummet bygger på individuella situationsbundna lösningar och att de här lösningarnas relation till den gemensamma planeringen är diffus och ”anarkistisk” (Salo 2002, 278). Den ordning som skolan som organisation vill upprätthålla faller helt enkelt utanför den enskilda lärarens intressesfär. Den här ”irrationella rationaliteten” som enligt Salo råder utanför klassrummet i en skola påminner om hur några av det här forskningsmaterialets lärare har upplevt den gemensamma planeringssfären. I motsats till klassrummets ”verkliga problem” förstår man inte vad det är för mening med att planera, utan den känns som en planering ”för planeringens egen skull” eller för att det skall se ”bra ut på papper”. Självt står man i ett hierarkiskt förhållande till en generell nivå som är både över-individuell och ansiktslös, men som i det lokala institutet representeras av kolleger, rektor och kanslipersonal. ”Innanför” och ”utanför” klassrum-

met verkar höra till olika världar, där man också själv är tvungen att iklä sig olika roller. I klassrummet rör man däremot själv över sin tid och återerövrar där det egna som en egen läroplan, en klassrummets egen tid och plats och som egna riktiga resultat.

Episodens individualiserande skifte

På avhandlingens sidor har jag följt det långa loppets kvalitativa utveckling som ett individualiserande skifte från de äldre till de yngre lärarna. Den här individualiseringsprocessen kan ännu avslutningsvis sammanfattas som ett skifte i fyra punkter:

- i) från musiken som bildningsprojekt där undervisningen ingår i en helhet som kallas musikliv till ett jag-projekt där läraren söker det egna i klassrummet;
- ii) från ett professionellt grepp om musiken som söker en yttersta grund i absoluta innebörder för begrepp som 'det musikaliska verket' och 'musikaliteten' till ett professionellt grepp om instrumentet som fokuserar spelskickligheten;
- iii) från pionjörerna som skapare av nya undervisningsrutiner till de identitetssökande lärarna som inte enbart reflekterar över undervisningen utan också över grunderna för den;
- iv) från ett musikerbegrepp som är ett allmänt aktörsbegrepp till en bruten instrumentalistidentitet och en ny reflekterande och ifrågasättande läraridentitet.

Individualiseringen finns inbäddad i en specialiserad undervisning som inleds vid tidiga år, men också i en institution som expanderat, det vill säga vuxit både på bredden och på längden. Den här tillväxten har samtidigt också behärskats och balanserats upp av förenhetligande åtgärder. Specialisering och förenhetligande kan tyckas arbeta i två rakt motsatta riktningar: där specialiseringen lyfter fram en individuell förmåga utgår förenhetligandet uttryckligen från att den här förmågan är både jämförbar och likadan oberoende av var den än förekommer eller vem som än äger den. En förenhetligad och jämförbar spelförmåga är därför en förmåga, som lyfts ut, urbäddats, ur sina omedelbara livshistoriska eller lokala sammanhang. Den här urbäddningen har samtidigt varit en förutsättning för att den här individuella spelförmågan skall kunna organiseras och utvecklas som ett separat projekt på ett förutsägbart sätt. Lärarna återför det här projektet till sina livshistoriska sammanhang i sina självbiografier. De yngre lärarna möter specialiseringsprojektet vid yngre år än pionjörerna och därför handlar deras berättelser uttryckligen om ett sökande efter en identitet, inte minst för att det här sökandet efter sammanhang vilar på dem själva. Det här specialiseringsprojektet verkar därför ha en frånsida där det istället för att vara biografiskt förutsägbart genererar en osäkerhet över var man hör hemma och vart man är på väg.

Den första brytningens undervisning har utgått från det som i alla tider varit kärnan i en mästartradition, nämligen ett nära förhållande mellan att spela själv och att undervisa. Det expanderande musikäroinrättningsnätet kom att separera de här två handlingsområdena från

varandra. Lärarens arbete har avgränsats till klassrummet medan det musikliv som klassrummet förutsätts vara en del av existerar allt mer på avstånd från det konkreta klassrummet. Den här separationen mellan att spela och att undervisa är också ett brott på en enhetlig biografisk linje och lärarna har därför svårt att identifiera sig som densamma i yrkeslivet som i utbildningen.

Den andra brytningens lärare har fått en första brytningens professionella utbildning. Som lärare ställs de däremot inför den andra brytningens implicita fråga om vad en grundundervisning är som skild från en yrkesinriktad undervisning. Allt fler och allt yngre elever (för närvarande 55 000 elever) placerar ett tryck inifrån på det som hittills ansetts vara kärnan i undervisningen, specialisering och förenhetligande. Den nya läraridentitet som lärarna skapar eller konstruerar åt sig ute i arbetslivet innehåller därför två olika element, dels ett medvetandegörande av vad det traditionella mästarlärandets imitation och identifikation innebär ur "det goda mötets" perspektiv, dels ett medvetet skapande och återskapande av en levande musiktradition och -kultur nära en. Forskningen har betonat nödvändigheten av att läraren redan i utbildningen skall göras medveten om att lärarens arbete är något annat än att spela själv och att öva (se inledningen). Den här rekommendationen poängterar vikten av att överhuvudtaget lyfta upp lärarbetet från praxis' tysta domäner till tankens och reflektionens område, något som det här forskningsmaterialets lärare själva redan gör. Lärarna skriver om hur de vuxit med sin uppgift i de dagliga mötena med eleven, samtidigt som den här uppgiften inte är given en gång för alla.

Det är förmodligen ingen tillfällighet att forskningen just nu börjat intressera sig för lärarens undervisningsarbete. Instrumentalundervisningen har som institution med tiden tagit sig en synlig och hörbar plats i samhället och forskningen bidrar därför på sitt sätt till den institutionella reflexivitet som brukar höra till en institutions mogna skede. Enligt Giddens är den här reflexiviteten något som implicit finns inbyggd redan i alla slags skolning och planering. Det är således oundvikligt att lärarna själva med sin långa utbildning börjar reflektera över sin situation och vill utveckla den och det är framför allt oundvikligt att musikläroinrättningarna efter en legitimerande och stabiliserande fas ställer sig frågor om en framtida riktning. I inledningen definierade jag en brytning som en sammanblandning av gammalt och nytt. I skenet av avhandlingens forskningsmaterial betyder det här att en levande musiktradition inte längre kan tas för självklar, men också att den andra brytningens lärare står inför en ny uppgift att utifrån det egna skapa nya rutiner för sin undervisning. En reflekterande lärare som söker det egna är nämligen inte längre en lärare som utför en föreskriven uppgift, utan en lärare som själv vill förstå sammanhangen och grunderna för den. De yngre söker för närvarande det egna i relation till regler och föreskrifter som de upplever som främmande eller restriktiva för dem. De här reglerna och föreskrifterna handlar inte enbart om arbetsgemenskapens hierarkiska relationer, även om de ibland gör det, utan istället om en tradition som man inte längre okomplicerat kan "stämmer in sig i" och som därför upplevs som förpliktande. Undervisningens strukturer och rutiner är djupt rotade i varje lärares livshistoria och är därför till sin betydelse något utöver en praktisk organisation av undervisningen. Rådande undervisningspraxis bygger istället på en bestämd uppfattning om vad som är professionellt på musikens område, en gemensam förståelsehorisont som upprätthålls och förnyas både performativt och emotionellt på den långa utbildningens många examina och uppträdanden. Nya rutiner för undervisningen är därför inte bara en uppgörelse med arbetsgemenskapens hierarkiska positioner, utan också med lärarens eget förflutna, något som lärarnas självbiografier berättar sin egen historia om.

Om tillförlitlighet och trovärdighet

En kvalitativ forskning brukar värja sig inför kraven på att redovisa för validitet och reliabilitet. Kvale menar exempelvis att de här två begreppen är lämningar från en kvantitativ forsknings sanningsbegrepp som har sina rötter i en korrespondensteori. (Kvale 1997, 207–209.) Enligt korrespondensteorin öppnar forskningstexten upp ett fönster mot verkligheten och återger den på ett okomplicerat sätt. Det är därför möjligt för forskaren att göra anspråk på objektiva forskningsresultat och också möjligt för andra forskare att upprepa forskningen och komma fram till samma resultat. (Eskola & Suoranta 2001, 212–213.) För en kvalitativ forskare ser både sanningen och verkligheten annorlunda ut. Hermeneutiken är en filosofi utan absolut kunskap, menar Kristensson Ugglå (2002, 315). Det hermeneutiska sanningsbegreppet utgår inte från sanningen som korrespondens, inte heller från sanningen som användning utan från sanningen som betydelse, som ett ”uppdagande av djupare mening än den omedelbart evidenta” (Alvesson & Sköldberg 1994, 35). Kvale har förliknat forskaren vid en lyssnande resenär som är lyhörd för de berättelser som berättas. Forskaren lyfter således inte fram sanningen som finns ”där ute” och som lik en ädelmetall väntar på att bli framgrävd. Det här gör forskaren till diskuterande och reflekterande resenär också i teoretiska landskap.

Det här betyder ändå inte att det skulle vara helt och hållet omöjligt att utvärdera kvaliteten i en kvalitativ forskning. Mäkelä menar att en kvalitativ forsknings trovärdighet står och faller med en rimlig och övertygande argumentation. Forskaren kan hjälpa sina läsare genom att vara noggrann med att berätta om sitt forskningsmaterial, hur det har samlats in, hur det har analyserats och hur man kommit fram till sina slutsatser. Det här är ändå inte detsamma som att läsarna skall övertygas till att vara av samma åsikt som forskaren. Det tillförlitliga i argumenteringen handlar istället om att läsaren får alla nycklar i sin hand för att själv följa argumentationens logik. I något skede är ändå forskaren tvungen att förlita sig på att det uppstår en gemensam förståelsehorisont med läsarna. (Mäkelä 1990, 42–61.)

Michael Quinn Patton räknar upp tre punkter som enligt honom är väsentliga för utvärderingen av en kvalitativ forskning. De tre punkterna siktar onekligen in sig på det som i längden också kan visa sig vara en kvalitativ forsknings svaga punkter. För det första efterlyser han stränga metoder både för hur man samlar in sitt forskningsmaterial och för en systematisk analys av det. För det andra anser han att en kvalitativ forskning också är beroende av forskarens trovärdighet i sitt eget yrke. Den här trovärdigheten handlar givetvis om skolning och position i forskarsamhället men också om hur man presenterar sig själv och sin förförståelse i forskningen. För det tredje skall forskaren vara övertygad om att forskningsproblematiken bäst löses med hjälp av kvalitativa forskningsmetoder och en induktiv och holistisk forskningsansats.¹⁰¹ (Patton 2002, 584.)

101 Pattons tre punkter kan jämföras med Kvales tre förutsättningar för en validering av en kvalitativ forskning: hantverksskicklighet, förmedling och handling. Forskaren skall kunna sitt hantverk, rapporten skall vara skriven i dialog med en läsare och kunskapens pragmatiska effekter skall identifieras. (Kvale 1997, 227.) Alvesson och Sköldberg stöder sig å sin sida på Bourdieu då de framför sin syn på god forskning, nämligen att den skall ha en poäng och helst en poäng som ”åstadkommer ett epistemologiskt brott med vardagskunskap” (1994, 358). Tolkningarnas band till det empiriska forskningsmaterialet skall också vara uppenbart; det skall finnas belägg för tolkningarna i empirin även om de knappast entydigt kan härledas ur den. Tolkningarna förutsätter fantasi och inlevelseförmåga, även om den här fantasin helst inte skall förlora sin säkra markkontakt i forskningsmaterialet. (Alvesson & Sköldberg 1994, 358–360.)

Det första kravet om stränga metoder inte bara för analysen utan också för insamlandet av forskningsmaterial punkteras ofta av att en novis på området euforiskt samlar in ett digert material redan i början av forskningsprocessen utan att riktigt tänka igenom vad som därefter skall hända. Kvale reder ut den här tusensidorfrågan i sin bok om kvalitativa forskningsintervjuer och menar att om man börjar fråga efter analysmetoder först då materialet redan är insamlat är man för sent ute. De här frågorna skall ställas redan innan man beger sig ut på fältet. (Kvale 1997, 161–169.) För att motverka det kaos som kan uppstå i den här situationen har en del formaliserade analysmetoder utarbetats också för den kvalitativa forskningens behov. Den mest kända är otvivelaktigt grounded theory (Glaser & Strauss 1967). Grounded theory utgår från ett steg-för-steg tillvägagångssätt och noggrann kodning av forskningsmaterialet. Det kan kännas tryggt att gå en färdigt utstakad och väl beprövad väg, men det går inte att bortse ifrån att kvalitativ forskning alltid i sista hand vilar på forskarens förmåga till insikter om sitt ämne och förståelse för sitt forskningsmaterial. Tolkningen innehåller alltid ett intuitivt moment som inte utan vidare låter sig expliceras. Forskaren står därför trots de formaliserade metoderna fortfarande inför uppgiften att övertyga sina läsare genom sin argumentation. Formella analysmetoder ger inte heller av sig själva någon garanti för att rapporteringen är genomskinlig. De är ofta arbetsdryga och utrymmeskrävande och resultatet kan vara att läsaren kvävs av en alltför detaljerad och minutiös rapportering av analysens alla faser. I värsta fall kan slutsatserna utebli eller drunkna i överflödet.

Som tidigare nämnts hade jag i början av forskningsprocessen den vanföreställningen att 38 lärares berättelser är ett litet forskningsmaterial. Till den här villfarelsen bidrog otvivelaktigt att 38 berättelser ter sig som ett magert resultat i skenet av alla de 2 000 brev som jag skickade ut. En svarsprocent på knappa två procent skulle knappast ha varit acceptabel i en surveyundersökning. Tankarna går ändå osökt till alla de lärare som aldrig skrev till det här projektet och som kanske kunde ha berättat en helt annan berättelse om musikläroinrättningarnas undervisning. Majoriteten av de lärare som skrivit är fast anställda i en musikläroinrättning och timlärarens berättelse saknas därför nästan helt i det här forskningsmaterialet. En lärare som tog kontakt med mig per telefon gav också en fingervisning om att delikata problem på arbetsplatsen kan vara svåra att skriva om. Läraren var först och främst mån om att jag skulle garantera henne anonymitet och kunde därför inte tänka sig att skriva ner sin historia. Hon menade att en skriftlig berättelse är ett steg närmare en dokumentation där personligheten kan avslöjas av sammanhanget. Jag bad henne ändå överväga möjligheten att skriva och egentligen vet jag inte om hon följde mitt råd eller inte. I forskningsmaterialet har nämligen flera skribenter skrivit anonymt. Det är ändå möjligt att andra lärare har resonerat på samma sätt om anonymiteten och därför låtit bli att skriva. Den största orsaken till att inte skriva är förmodligen ändå att det är arbetsdrygt att skriva ner sin berättelse. Några lärare har därför själva avgränsat innehållet i sin berättelse till ett specifikt och angeläget tema. På det här viset ger forskningsmaterialet också en inblick i vilka spörsmål som just i skrivandes stund kändes speciellt aktuella för skribenterna.

Då forskningsmaterialet är subjektivt hållna berättelser är det viktigt att tolkningarna görs med respekt för skribenterna och det som de skrivit. (Hänninen 1999, 32.) Det har ibland varit brukligt att sända tolkningarna för kommentarer till skribenterna innan de publiceras. Det här är förmodligen enklare då forskningsmaterialet har samlats in som intervjuer där de här kommentarerna kan ses som en uppföljning av en pågående dialog. Eftersom flera av det här forskningsmaterialets lärare skrivit anonymt har det här förfarandet inte varit möjligt här. Jag

har ändå strävat till att göra mina tolkningar i dialog med de lärare som skrivit. För att respektera lärarnas egna sätt att uttrycka sig har jag både refererat och citerat långa avsnitt ur deras berättelser, några nyckelberättelser har jag dessutom refererat i sin helhet.

Margareta Willner-Rönholm skriver om hur forskningsrapporter brukar skrivas längs med en rak linje, med teoretiskt ramverk, frågor och svar i en logisk följd. Det här motsvarar knappast den verklighet som forskaren befunnit sig i under de år då forskningen pågått. Jag var också i insamlingsskedet av forskningsmaterialet lyckligt omedveten om den omfattande diskussion om narrativitet som jag hade gett mig in på genom att be lärarna skriva sin självbiografi. Ganska snart kunde jag också lägga märke till att ingen metod besparade mig mödan att koppla ihop tolkningen av forskningsmaterialet med mina forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter. Den hermeneutiska cirkeln har därför också för mig inneburit att det ofta funnits fler frågor än svar och ibland svar utan frågor. I efterklokhetens ljus är det lätt att lokalisera de här svårigheterna till avhandlingens huvudargument, nämligen att det egentligen är ett nytt yrke som tar form då instrumentalundervisningen flyttade in i ett klassrum. Det här betyder i sin förlängning två saker, dels är argumentet ett påstående om att undervisningsarbetet förändrats mer eller mindre i det tysta, dels att den här tystnaden har inneburit att undervisningen ännu inte heller utforskats så att det skulle existera någon tydligt avgränsad diskussion att falla in i som forskare. Därför har det varit mer än nödvändigt att vända förtrogenheten med fältet till en fördel. En stor del av den hermeneutiska cirkeln har nämligen bestått av att diskursivt artikulera något av det praktiska medvetandets tystnad. Teorier och begrepp kan lånas från andra vetenskapsområden, men måste kontinuerligt prövas och vid behov omformuleras för att passa in i den vardag lärarna befinner sig i. Bristen på tidigare forskning var också ett av skälen till att jag vände mig till offentliga dokument som på olika sätt definierat och avgränsat lärarnas undervisningsvardag. De här dokumenten har ibland haft en normativ position i förhållande till praxis, delvis just för att forskningen varit sent ute med att ifrågasätta och reflektera över dem.

Pattons andra punkt berör forskarens trovärdighet och yrkesskicklighet. Den här sidan hos forskaren prövas visserligen redan i materialinsamlingsskedet, men den ställs ännu en gång på prov då förförståelsen skall friläggas. Tolkningen av ett kvalitativt forskningsmaterial är framför allt beroende av de meningssammanhang eller den helhet som man placerar in det i. Den här kontexten kan till och med existera utan att man riktigt är medveten om den. Därför poängteras ofta vikten av att den egna förförståelsen skall medvetandegöras och framläggas i rapporten. Förförståelsen handlar vanligen om självklarheter och uppenbara sanningar som man inte kommer sig för att ifrågasätta eftersom de existerar på samma sätt som luften som man andas runt omkring en. I vissa metodguider höjer man till och med ett varnande pekfinger för att forska i en miljö som är alltför bekant för forskaren. Att vara alltför delaktig i sociala beteendemönster betyder att det kan vara svårt att ta ett steg bakåt för att kunna se klart. Det här är en uppenbar fara också för den här forskningen. Antropologen Billy Ehn skriver som antropolog om reflexiviteten som ett värdefullt redskap för att distansera sig från fältarbetets ångest, men också för att hindra en från en alltför påträngande upptagenhet med det egna jaget. Billy Ehns syn på fältångesten får en något annan betydelse då forskaren rör sig på alltför säker mark. Hemmablindheten är då istället påtaglig och resulterar i värsta fall i en trivialisering. För mig har det därför varit en fråga om att medvetet försöka ”förfrämliga” inrotade och vedertagna konventioner istället för att kunna lita till ångestens och bestörtningens signaler som väckarklocka.

Onekligen har min bakgrund som rektor för en musikskola spelat en stor roll för min obenägenhet att särskilja strukturer från lärarnas dagliga undervisningsarbete. Frågan om lärarnas professionella identitet kunde otvivelaktigt ha varit ett mera hanterbart ämne för en avhandling, men samtidigt skulle musikäroinrättningarnas innebörd som meningsskapande kontext förmodligen ha fördunklats och i värsta fall osynliggjort. Giddens' struktureringsteori har ur den här synvinkeln varit en ousinlig källa att ösa ur. Det här valet hör också samman med den tredje av Pattons punkter, nämligen den filosofiska övertygelsen om att det är nödvändigt att närma sig forskningsproblematiken med kvalitativa metoder och en holistisk förståelse för hur lärarna själva gestaltar sin professionella identitet. En forskning som vill utröna en social och föränderlig värld behöver andra metoder än en forskning som eftersträvar exakt och mätbar kunskap om fysiska föremål.

Nya frågor för fortsatt forskning

Det är inte ovanligt att en forskning öppnar upp fler frågor än den kunnat besvara. En sådan fråga är hur lärarna har upplevt det arbete med de lokala läroplanerna, som pågått sedan år 1995. Då det här forskningsmaterialets lärare skrev sina berättelser år 1996 hade det här arbetet pågått endast en kort tid. Lokala och individuella läroplaner skapar nämligen nya möjligheter åtminstone i två riktningar, dels kan de reflektioner och dilemman som lärarna i det här materialet verkar känna sig ganska ensamma om dryftas gemensamt, dels kan de här samtalen skapa nya fora för lärarna utanför klassrummet. I förlängningen kan de här samtalen vara en upptakt till nya undervisningsrutiner som på ett annat sätt än tidigare är förankrade i elevernas olikheter utan förväntningar på enhetliga resultat. En annan fråga gäller de känslor av stagnation som flera lärare hänvisar till ifråga om lärararbetet, en fråga som visserligen delvis har att göra med att det egna spelandet och övandet har avgränsats utanför undervisningsarbetet. Lärarna lever cykliskt med sina elever en tid för att sedan möta nya elever och börja om från början. Det här får lätt något uppreparande och enahanda över sig, medan man känner sig levande och skapande bara då man själv får spela. Den uppenbara lösningen på det här skulle vara att återföra undervisningen till en levande musiktradition i närheten, med den skillnaden att den här traditionen nu borde skapas aktivt och inte tas för givet. En annan lösning på en känsla av stagnation i klassrummet är också den fortbildning, som flera lärare efterlyser för sitt eget vidkommande. Den här fortbildningen kunde lika väl handla om ett medvetandegörande av läraryrkets speciella karaktär som om instrumentets specifika utmaningar.

En annan fråga som likaså kräver fördjupning är att specialiseringsprojektets implicita uppmaning att prestera ensam på en scen har visat sig vara en motstridig uppgift speciellt för de kvinnliga lärarna. Inom den feministiska forskningstraditionen hänvisas ofta till kvinnornas språkförbistring i en patriarkalisk kultur. (Jokinen 1996; Willner-Rönholm 2001; se även Huhtanen 2004.) En intressant fråga vore därför om de här teorierna om språket också kunde ha en giltighet ifråga om musiken och dess kulturella inramning på en scen, samt deras konsekvenser för all undervisning. Ämnet faller delvis utanför den här forskningens ram inte minst för att det lyfter fram vissa grundläggande frågor om musikens sociala sammanhang överhuvudtaget. Den ensamme solisten på konsertscenen kan på det hela taget sägas vara en

sinnebild för den autonoma musiken och den här bilden av musiken skapar skilda roller för den som uppträder och publiken. Utbildningens examina upprepar något av konsertsituationens prestationsfyllda karaktär och de kommer därför framför allt att poängtera avstånd och inte närhet i relationen mellan solist och åhörare. Mästartraditionen har otvivelaktigt fortfarande vissa patriarkaliska övertoner och ingen av det här forskningsmaterialets kvinnliga lärare har till exempel kallat sin undervisning för en mästar–gesäll-undervisning, även om de nog i övrigt kan skriva om spelandet som ett musikens hantverk.

Såväl Tuovila som Bouij har i sina respektive forskningar noterat vissa skillnader mellan manliga och kvinnliga lärare. Som tidigare nämnts har Tuovila forskat i finländska förhållanden medan Bouij intervjuat lärarstuderanden i Sverige. Deras iakttagelser påminner om varandra och de bekräftar samtidigt något av en traditionell bild av kvinnornas och flickornas duktighet, plikt känsla och sensitivitet i omsorgsrelationer.¹⁰² Tuovila hävdar också en skillnad mellan könen ifråga om lärarnas val av repertoar för sina elever, det vill säga medan de manliga lärarna använder sig av ett gehörsbetonat material, improvisation och egna kompositioner i undervisningen håller sig de kvinnliga lärarna till musikläroinrättningarnas förbunds repertoarrekommendationer (Tuovila 2003, 231). Tuovila menar att flickorna erbjöds traditionella mönster och de hamnade lätt i en cirkelgång där de började prestera under sin egen nivå, vilket å sin sida ledde till en allt negativare självbild (2001, 225–226). Bouijs iakttagelser är i linje med Tuovilas resultat med det tillägget att de manliga och de kvinnliga studerandena i hans forskningsmaterial verkar ha kommit in i utbildningen med olika bakgrund. De kvinnliga studerandena hade oftare än de manliga något slags erfarenhet av vårdande yrken redan innan de kom in på utbildningen. De var därför öppnare för interaktion i det framtida läraryrket, medan männen var mera inriktade på prestation och på att utveckla sig själva som musiker. En av de intervjuade poängterar att ”killarna tar för sig mer, vågar mera” (2000, 193). En annan ansåg att kvinnorna oftare satt på sin kammare och övade för sig själva. (Bouij 2000, 191–196.)

Skillnaderna mellan det här forskningsmaterialets manliga och kvinnliga lärare öppnar upp för liknande reflektioner som i Tuovilas och Bouijs forskningar. De kvinnliga lärarnas berättelser är i regel samtalande, relationella och kontextbundna, drag som ofta relaterats till kvinnornas sätt att uttrycka sig (Lieblich & Tuval-Mashiah 1998, 87; Gergen 1992; 127–144; Hyvärinen & al. 1998; Järviluoma & al. 2003). De poängterar också ofta vikten av en nära relation till eleverna och förhandlar sig gärna fram till överenskommelser om övningsflit med eleverna. Flera av de manliga lärarna drar istället upp gränser, kategoriserar och bygger upp avstånd till sina elever, ett avstånd som också kan ge rum för elevens individualitet. Samtidigt är de här iakttagelserna otillfredsställande dikotomier som kräver en ingående teoretisk underbyggnad och kanske också ett annorlunda forskningsmaterial för att nyanseras. Kvinnorna har ändå av hävd ansetts vara det partikulära konstnärer och följdriktigt är de förmodligen

102 Grete Wehmeyer som har forskat i Carl Czernys livsverk och pianospelandets utveckling under 1800-talet ger i linje med det här en förklaring till varför just pianospelandet blev en så populär sysselsättning för de borgerliga flickorna på den tiden. Hon menar att spelandet redan då hade börjat jämföras med driftig teknik och tolkningen av musiken med reproduktion, det vill säga en noggrann och följsam återgivning av konstnärens intentioner. Kvinnorna med sin underordnade ställning i hemmet var därför speciellt lämpade för den här utbildningen som huvudsakligen byggde på drill och uppoffring. Kvinnornas attityd till musiken var av tjänande och osjälvvisk art, medan männen däremot återfanns bland kompositörerna och dirigenterna (Wehmeyer 1983, 85–97).

också mera sensitiva för förändringar i det emotionella klimatet i klassrummet eller så är de helt enkelt vanare att ge uttryck för dem.

Då förändringar i musikinstitutens undervisning diskuteras noteras ofta att elevernas musik-kultur är en annan än den som lärarna representerar. De här kulturskillnaderna har ibland diskuterats i termer av generationsklyftor och Claes Ericsson har istället omvänt frågat sig vad som händer om ungdomarna fråntas sina möjligheter till revolt genom att integrera deras egen musik i formella undervisningssituationer (Ericsson 2001, 63–73). Trots detta är det otvivelaktigt ändå motiverat att också muskläroinrättningarna tar sig an den här musiken med ett pedagogiskt ansvar, eftersom den just nu är i händerna på en kommersiell skivindustri som prioriterar helt andra frågor än de pedagogiska. Men lärarnas frågor om hur relationerna till eleverna skall bearbetas och medvetandegöras besvaras inte enbart genom byte av reper-toar, även om en musik som inte bara är en utan flera också antyder att vägarna fram till musiken kan vara många. Den andra brytningen utmanar därför inte bara till nya undervisnings-lösningar, utan framför allt till innovativa ingrepp i undervisningsvardagens vardagsrutiner. En förnyelse av musikens traditioner handlar ur den här synvinkeln om vilka synliga och hörbara arenor som möjliggör ett återskapande av den levande musiken och om hur lärarna tillsammans med eleverna skall kunna arbeta för att de här arenorna skapas i de lokala musikinstituterna.

- 1 Jostain pulpahtaa pintaan muisto. Silja on yhdentoista ja reputanut musiikkiopiston teorialentien. Olemme käyneet katsomassa läpäässeiden nimet opiston ilmoitustaululta, eikä siellä ollut Siljan nimeä.
Äiti ajaa autoa ja haukkuu Siljaa. Silja makaa kaksinkerroin takapenkillä ja itkee.
– Kyllä tämä on niin noloa! äiti huutaa. – Määhän sanoin sulle että valmistaudu huolellisemmin! Mutta ei, sää vaan piirtelet etkä välitä mistään mitään!
– Kyllä mää yritin, kyllä mää yritin lukea, mutta ne kysymykset oli niin kamalan vaikeita, mun mahaan alko koskea kun mää olin siellä tentissä!
– Älä selittele! Mitä ihmisetki nyt aattelee, isän tuntee täällä kaikki! Ittestäni minä en välitä, mutta isän mainetta mää oon yrittäny aina varjella!
Siljan itku yltyy. Kuinka hänestä voi tulla noin paljon itkua?
(Härkönen 1998, 218–219.)
- 2 ”... mustissa pitkissä hameissa, mustat pitsimyssyt päässä, aina herttaisina ja hymyilevinä, ja tiettenkin ruotsia puhuvia ...” (Setälä 27.5.1965)
- 3 ...jotta kerrankin voisi ’todellisesti suomalainen’ ihannetaide syntyä, joka elävän puun kaltainen juurillansa yhtämittaa ihmisvoimaa kansakunnan povesta, ja aikaa voitain kukoistavassa latvasansakin kantaisi ihmiskuntaa ihasuttavia jalompia hedelmiä ... (Karvonen 1957, 19.)
- 4 Opetusministeriö asetti /—/toimikunnan, jonka tehtävänä oli laatia Suomen Musiikinopistojen liitto ry:n laatiman ehdotuksen pohjalta tarkastetut ehdotukset /—/ (Komiteanmietintö 1965: B 87,1).
- 5 Esityksen tarkoituksena on sellaisen kiinteän avustusjärjestelmän luominen, joka turvaisi musiikkioppilaitosten taloudelliset edellytykset ja tarjoaisi kehityskelpoisimmille oppilaitoksille mahdollisuuden toiminnan laajentamiseen ja opetustason kohottamiseen nykyistä tarvetta vastaavaksi. Samalla kun musiikin opetusta maassamme olisi tuettava nykyistä tehokkaammin, olisi valtion asiana osallistua *ensi sijassa* niihin kustannuksiin, jotka kohdistuvat musiikin *varsinaiseen ammattikoulutukseen* sekä musiikinopettajien koulutukseen oppi- ja kansakouluja sekä opettajainvalmistuslaitoksia varten. (Komiteanmietintö 1965: B 87, 4, min kurs.)
- 6 ... opetus, jossa noudatetaan Sibelius-Akatemian yleisen osaston päästötutkimuksen sekä musiikinopettajan ja kanttori-urkurin tutkintojen tutkintovaatimuksia ja tutkintosuoritusten yleistä tasoa.

- Oppilaitokset tulisivat säännöksen suhteen lähimain samaan asemaan kuin Sibelius-Akatemia (Komiteanmietintö 1965: B 87, 9).
- 7 ”pääasiassa henkilökohtaista opetusta musiikillisesti lahjakkaille lapsille ja nuorille. Tämä tapahtuu a) tavoitteellisenä, kurssivaatimusten mukaan annettavana ja yleensä ammattiin johtavan koulutuksena b) opetuksena riittävän tason omaaville harrastajille” (Musiikinopetustoimikunnan mietintö 1974:139, 2).
- 8 Musiikkiopintojen alkuvaiheessa ei opetuksen tavoitteita voida asettaa siten, että toisia opiskelijoita valmennettaisiin musiikkialan ammatteihin ja toisia harrastustavoitteisiin opintoihin. Kun musiikin opetusta ryhdytään antamaan kuuttatoista vuotta nuoremmille eri soittimien soitossa sekä laulussa, ovat opetuksen tavoitteet yhtäläiset, annetaanpa opetusta musiikkioppilaitoksessa tai kansalais- ja työväenopistoissa. Tavoitteena on sellaisten valmiuksien antaminen, joiden pohjalta opiskelija voi jatkuvasti edistyä musiikin aktiivisessa harjoittamisessa. Opetuksen eriyttäminen on tarkoituksenmukaista toteuttaa vasta usean opintovuoden jälkeen ja opiskelijan opintomenestyksen perusteella. (Musiikinopetustyöryhmän mietintö 1979, 18, min kurs.).
- 9 Kurssijärjestelmä on musiikkiopistoissa jo *vakiintunut käytäntö*. Suomen musiikkioppilaitosten liitto (Sml) on laatinut kurssivaatimukset. *Yhdenmukaisilla* valtakunnallisia kurssivaatimuksilla on pyritty kurssisuoritusten *vertailtavuuteen*. Myös musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet ja todistusten kaavat on laadittu ottaen huomioon nämä kurssivaatimukset” (OPM 24/97, 28; minun kurs.).
- 10 ... tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet (2002, 8).
- 11 Kasvattaako ammattilaisia vai harrastajia? Miten motivoitua alkeiden opettamisesta, jos on itse koulutautunut virtuoosiksi? Musiikinopettajan haasteet ovat monet, mutta taide palkitsee – sekä lapset ja nuoret, silloin kun kaikki menee kohdalleen (Rondo 9/2000).
- 12 Suhde musiikkiin on kehittynyt oman tekemisen kautta. On soitettu mestariteoksia, jotka ovat siivittänyt haaveita taiteellisesta urasta. Opettajaksi päätyminen on jollekin kompromissi realiteettien ja unelmien välillä, mutta yhä useammille se on myös kutsumus sinänsä. Asenne riippuu paljolti omasta koulutuksesta – onko se suuntautunut kapeaksi virtuoosiksi vai alan moniottelijaksi (Rondo 9/2000).
- 13 Musiikki on minulle kuin perhonen, hangen kimallus, ahomansikan suloinen maku, tähtitaivaan loputon syvyys ... jotain sellaista, joka irrottaa minut elämäni raskaasta taakasta. Lama, sodat, rikokset, doping, välistävedot unohtuvat. Saan hetkeksi sielulleni rauhan. Kuinka saan kontaktin musiikkiin? Kuulen jotain radiosta, otan käsiini jonkun soittimen, hyräilen teemaa, avaan partituurin, kuuntelen musiikkia mielessäni jne. Tehdessäni vaikkapa lumitöitä ajatukseni ovat muualla; leivon laulussa, forellin potkussa ...
Opettajani xx on usein toistanut ajatusta: ”Elämä on jossain muualla kuin tässä jatkuvassa harjoittelun, harjoitusten ja konserttien hyörinässä. Jokaisen itsensä tehtävänä on löytää oma elämänsä!” Näin juuri. Musiikki ja elämä on pidettävä erillään! Tämä helposti unohtuu. Musiikki on ideaali, joka nostaa mieleni ylös upottavasta suosta eikä se sinne huku, vaikka minä hukkuisinkin. Bachin ”Johannes-Passio” on muusikkouteni ydintä. Jos jotenkin yritän ilmaista musiikin ja sisimmän itseni kohtaamista, se tapahtuu mm. tässä teoksessa. Bachin musiikin arvokkuus ja sidonnaisuus ihmisenä olemisen perinteeseen auttavat minua näkemään elämää ympärilläni ja jopa kertomaan itsestäni. (2/22M)
- 14 Kertovat – äitien lapsethan ovat aina ihmelapsia – että olisin n. vuoden-ikäisenä (äiti ei tietenkään elä enää, että voisin valhettaan ajallisesti tai laadullisesti tarkistaa) lasten sängyssä kaiteisiin nojaten laulanut nuotilleen (tietenkin nuotilleen) Malmstenin: ”Uinu pikkumies, lämmin sull’ on lies ... löydät määränpäin” jne. mutta tekstinä jotain nääränää. Itse en tuohon usko. (1/02M)
- 15 Hän avasi minulle sen maailman, joka aukeaa nuottien ja tekstin läpi niitten taakse (1/02M)
- 16 Oli siinä kriisejä välillä. Yhden vuoden olin sen vuoksi laulamatta ja yhden vuoden olin sotaväessä. Siis 5 vuoden opiskelujen kaari oli: I-kurssi erinomainen, II-kurssi kiitettävä ja III kurssi hyvä. (Onneksi ei kursseja ollut enempää.) (1/02M)
- 17 ... sisäinen, henkilökohtainen lihas-tapahtuma oman muusikkoutensa kanssa.
- 18 Tässä kohdin on varmaan huomion arvoista että siinä iässähän ei ollut viisasta aloittaa enää mitään

- instrumenttia, laulaminen oli siis ainoa mahdollisuus niissä olosuhteissa. (1/02M)
- 19 Laulajaksi en ehtinyt, mutta ajatukseni oli, että kun on aina niitä tyhmiä, jotka haluavat laulaa, niin minä olen niin nokkela että haluan opiskella opettamaan heitä. (1/02M)
- 20 ... hänen tekniikkansa oli moitteeton, mutta uskon sen pitkälti olleen myötäsyntyinen ja – niin olen myöhemmin ymmärtänyt – ettei silloin ole niin paljon opetettavaa, kun asiat vaan yksinkertaisesti ovat niin yksinkertaiset. (1/02M)
- 21 Esteettistä musiikin tajuamisen lahjaa pidän paljon luontaisena. En oikein edes ollut tietoinen, mistä opiskelutoverini puhuivat, kun he kiittivät tapaani muotoilla modulaatioita tai ylimenoja taiteitten rajoja tai kohotahteja. (1/02M)
- 22 Kaikkia ei saa oppimaan. /—/ Enemmän uskon auttaneeni joitakin löytämään muusikon ja taiteilijan itsestään. (1/02M)
- 23 ... oli olo kuin entisessä kuplavalokkarissa: ikkunat suurenivat, jotta näki paremmin kehityksen kulkevan ohii! (1/03K)
- 24 Tietty musiikin alkuvoima on edelleen kuin valtaisa nousuvirtaus linnun siipien alla; ilman sitä ei sielu pääse lentoon! Harvoin sen ”lennon” on saanut aikaan omalla soitollaan, mutta onneksi on niin paljon huikeita solisteja, kuoroja, orkestereita, ja ennen kaikkea säveltäjiä ja heidän teoksia! Hyvin tehty ja esitetty musiikki ei voi koskaan olla arkipäivää - joskus jopa kovin nuori oppilaskin kohottaa itsensä soitollaan sen arkipäivän yläpuolelle, ja sitä sanoisin melkoiseksi napakämpiksi! (1/03K)
- 25 Olisikohan vanhempi siskoni, joka kävi oppikoulua, kuten siihen aikaan sanottiin, opettanut minulle C-duurin nuottinimet sekä koskettimista että nuoteista. Meillä oli n. 30 virttä sisältävä koraalikirja. Siihen kirjoitin nuottien nimet (melodian) ja koskettimille samat kirjaimet. Niin opin pian lukemaan melodian nuoteista suoraan, mutta ne salaperäiset merkinnät nuottiavaimen ja tahtilaji-merkinnän välissä (etumerkintä) oli pitkään salaisuus. (1/02M)
- 26 Nuottien leppymätön vaatimus täsmällisyyteen ja järjestykseen jättää paljon vähemmän tilaa niin sanotulle ’taiteelliselle vapaudelle’ tai ’tulkitsijan yksilöllisyydelle’, jotka itse asiassa tyrannisoivat yleisöä, saastuttavat musiikin ja osoittavat lopultakin nöyryyden ja kunnioituksen puutetta musiikkia kohtaan. (1/11M)
- 27 Voin ilolla todeta, että kaikki oppilaani soittavat hyvin. Konsertit ovat innostavia ja siellä on hyvä fiilinki. (1/09K)
- 28 Jotain niin kaunista en ollut ennen kuullut. Laulu pani tätini suuret siniharmaat silmät hehkumaan, ja tunnelma kylän emäntien, isäntien ja lasten keskuudessa oli harras, ja jokainen kuunteli kuin henkeään pidätellen. Siitä asti olen rakastanut tietoisesti laulamista. (1/04K)
- 29 Olin kuulemma ”laulavainen lapsi”. Koska äitini oli opettaja ja hyvä laulaja ja tarmokas laulunopettaja, osasin paljon lauluja jo ennen kouluikä. 6-vuotiaana leikin jouluna laulua ”maan korvessa kulkevi lapsosen tie” joulujuhlassa esiintyneen enkelin vaatteet ja siivet ylläni ja nukke kainalossani. Lauloin laulua, kuljin mummoni tekemää pitkää satakuntalaismattoa pitkin ja tietyn raidan kohdalla nukke putosi ja enkeli sai auttaa hänet turvaan. Näin kuulemma yhä uudestaan ja uudestaan. (1/04K)
- 30 Sain laulaa soolo ”Kevät täällä on taas . . .”. Menestys oli suuri. Muistan, kuinka opettaja xx taputti minua jälkeenpäin päälaelle ja sanoi: ”Tästä työstä tulee laulaja”. (1/04K)
- 31 Olin sopraanojen kantavia voimia kirkkaine äänineen ja sain laulaa sooloja. (1/04K)
- 32 Meidän yhteistyömme oli hieman haparoivaa: itse olin 17-vuotias arka tyttönen ja hän uraansa etsivä laulaja ja kotiäiti. Kaikella rakkaudella muistelen erikoisia laulutuntejani milloin yy:n (barnets namn) leikkien keskellä, milloin ruoanlaiton tai puhelimen pärinän keskeyttäessä työmme ! Mutta miten upeasti hän lauloikaan kantaesittäessään Tauno Marttisen teoksen ”Kokko ilman lintu”. (1/04K)
- 33 Näinä vuosina kypsyt mielessäni ajatus siitä, että laulaminen ja musiikki ovat tärkeimpiä asioita maailmassa ja haluaisin tietää ja oppia lisää. (1/04K)
- 34 Miten monenlaista kiintoisaa työtä muusikko voikaan tehdä! Mutta päätyöni oli perheen ja kolmen pienen, vilkkaan tytön hoito. (1/04K)
- 35 olen opettanut 20 vuotta ja perustamani musiikkileikkikouluosaston on ”läpikäynyt” noin 800 oppilasta tähän mennessä. ”muskarilaisiani” löytyy musiikinopiskelijoiden joukosta kouluista ja

- konservatorioista, jokunen myös Sibelius-Akatemiasta. Uusin kollegani on entinen muskarioppilaani. (1/04K)
- 36 Oli kannustavaa tuntea ihmisiä, joille musiikki ja taide yleensä oli tärkeää. (1/04K)
- 37 Ihmissuhteet ja musiikki ovat minulle kaikkein tärkeintä. Elän ja nautin elämästäni joka hetki juuri tässä ja nyt. En murehdi liikaa tulevaista enkä liioin anna menneiden painaa mieltä. Vain positiivisia asioita haluan tehdä ja ajatella. Olen kuin lapsi tai sitten taivaan lintu. (1/09K)
- 38 Tieni - - soiton pedagogiksi on kulkenut kuin joki uomaa hakien. Vaikeita valintoja en ole tarvinnut tehdä, koska asiat ovat aina edenneet ikään kuin itsestään. (1/10M)
- 39 Kun muusikon taival alkoi 14-vuotiaana, julkiset esiintymiset pari vuotta aiemmin (junassa tienasin laulusikermällä kolehdin jo 4-vuotiaana), on kokemusta, elämystä ja tuskaakin karttunut yhden tarinan verran. (1/12M)
- 40 Monipuolinen muusikkous on ollut minulle avartava, haasteellinen ja antoisa tapa elää. Olen viihtynyt tehtävissä - - pedagogina, orkesterimuusikkona, kamarimuusikkona, tanssimuusikkona, orkesterinjohtajana ja säveltäjänä. (1/10M)
- 41 kuinka vähän musiikki painaa, kun samanlaisia yhteneviä raameja pitää saada kaikille ammattiryhmille hinnalla millä tahansa. (1/10M)
- 42 Kaupungissa vieraili venäläinen pianisti Dmitri Baskirov. Hän soitti mm. Chopinin suuren fis-molli-poloneesin. Sen esitys oli niin vaikuttava, syvälinen, mukaansavievä, että kokemuseräisesti vertaan sitä hyvään saarnaan, joka rauhoittaa mielen, tuo rauhan, ilon ja innostuksen sekä rohkeuden ryhtyä mihin tahansa vaativaan ja puhtaaseen tekoon yhtä hyvin kuin se antaa voiman olla rauhassa paikallaan pienenä, mutta onnellisena ihmisenä: ei ole kiirettä, ei ole pelkoa, on rauhallista iloa! Merkittävää on, että koko tuo täyslaidallinen kokemus tuli sanattoman pianomusiikin välityksellä. Samaan tapaan vainoharhaisesta kuningas Saulista paha henki väistyi ja ”hänen tuli helpompi olla” kun Daavid soitti hänelle. (1/12M)
- 43 Toisin sanoen, toivoisin, että jokainen pedagogi katsoisi luokkaan tulevaa oppilasta ihmisenä ”kuinka tänään voit”-hengessä eikä tehokkaan oppilaitoksen sen ja sen tason rattaana. Vaatia voi paljonkin, jos ilmapiiri on *hyvä*. Motto: mestari opettaa, mitä osaa ja senkin myönteisessä ilmapiirissä ja oppilas oppii, minkä edellytyksensä sallivat. (1/12M)
- 44 Jo ammoisista ajoista lähtien oman sivistyksen mittana pidetty sen suhtautumista tieteisiin ja taiteisiin. Verrattuna esimerkiksi Keski-Euroopan kulttuurikansoihin meillä ei ole kummallakaan alueella vuosisataisia perinteitä. Tästä johtuu, että vaikka kulttuurin tarjonnassa meillä esiintyy puutetta, sen vastaanottamisessakaan ei ole kehumista. /—/ Nuorista on aloitettava, jos aiotaan kansan musiikkikulttuurin tasoa kohentaa, eikä silloinkaan voida odottaa tuloksia sukupolven eikä kahdenkaan aikana. Vanhaa koiraa kun ei voida opettaa. Jos varttuneelle tarjotaan sellaista kulttuuria, joka on hänelle vierasta, hän ei ole kiinnostunut sen vastaanottamisesta. Jos kansanmusiikin ystävälle tai viihdemusiikista kiinnostuneelle tarjotaan sinfoniaa, ts. perinteellistä taidemusiikkia, hän ei halua hinnalla eikä millään ottaa sitä vastaan. Syitä on moninaita, on sosiaaliset tekijät, on lapsuudenaikaiset tottumukset, vanhemmilta kotona saadut vaikutteet, asuinympäristö ja yleinen henkinen vireys ym. (Lohikoski 1974, 4.)
- 45 On mahdotonta yliarvioida ensi askelien merkitystä sillä pitkällä matkalla, joka johtaa viulunsoiton hallintaan. Harjoittelun alkuvaiheessa syntyneet tottumukset vaikuttavat suoranaisesti koko myöhempiin kehitykseen – joko hyvään tai huonoon suuntaan. Aivan ensi kosketus viuluun – esim. näennäisesti niin helppo asia kuin viulun asettaminen leuan alle ennen kuin edes joutaa käsitelty – sisältää mahdollisuudet sekä hyvään että huonoon. (Rondo 1965/4—5.)
- 46 1) tarkka korva (yli kaiken – ja jollei sitä ole kaikkein korkeimmassa potenssissa, on turha tuhlata aikaa viuluun”)
 2) hyvä rytmittäjä,
 3) hyvät fyysiset edellytykset, ennen kaikkea sormet, jotka eivät saa olla liian lihavat, liian laihat, liian heikot tai liian lyhyet,
 4) ”l’esprit de son métier” eli kyky viulunsoiton hienouksien tajuamiseen sekä vaistomaisesti että opetuksen välityksellä,
 5) asiasta oikealla tavalla kiinnostuneet vanhemmat,
 6) ahkeruus ja kärsivällisyys. (Rondo 1965/4—5.)

- 47 Hyvä Ulla-Britta,
Oheassa musiikillinen omaelämäkertani tutkimukseksi materiaaliksi. Haluan saateeksi sanoa muuttaman sanan:
Koko näkökulma on jotenkin nurinpäinen, tavoitehakuinen, sillä kullakin hetkellä elämässäni koen myös muita asioita tärkeinä kuin musiikintekemiseen liittyvät. Muistellessa ne sitten karsiutuvat mielestä, eikä unohtaminen ole edes tietoisista – kyse ei ole valehtelusta vaan kokemusten muokkaamasta merkitysten muuttumisesta. Tämä elämäkertani tällaisena on minulle tosi. Joku lähelläni elänyt on saattanut jonkin tilanteen tajuta minun osaltani aivan erilaisena, mutta minä en sitä ole havainnut joten sillä ei ole minulle ollut merkitystä. On myös olemassa paljon dokumentteja musiikillisesta elämästäni, enkä mainitse niistä mitään, koska en silloin enkä nyt pidä niitä tärkeinä tai tuleviin ratkaisuihini vaikuttavina. Toisaalta joistakin mielestäni oleellisista tapahtumista ei ole mitään todisteita. Elämäni on siis vain sitä miltä se minusta vaikuttaa.
Kirjoitusprosessi oli henkilökohtaisesti kiinnostava, ja kuten tekstistä havaitset, jopa elämäntilanteesani tarpeellinenkin. Kiitos siis yllykkeestä! (3/36K)
- 48 Tämä litania siksi, että minun itseni on täytynyt löytää ongelmieni selvitystie myös muualta kuin musiikin keinoin. Se oli mukana koko ajan joka tapauksessa. Tämä elämisen kriisiaika (tuntuu, että se jatkuu yhä) selkiinnytti itselleni sen mitä haluan tehdä jatkossa. (1/14K)
- 49 Vierellä oloa, ei yläpuolella. Vierellä olo merkitsee myös ahdistuksen ja paineen läsnäoloa. Ja tässä piilee arka paikka. Saan todella tehdä itseni kanssa töitä, etten mene liiaksi mukaan oppilaan tunteuksiin.
Tuntitilanteessa molemmat, oppilas ja minä opimme toisiltamme. Luottamus ja toistemme kunnioitus ovat avainasioita. (1/14K)
- 50 Olin kiltti ja nopeaälyinen oppilas niin koulussa kuin soittotunneillakin, eikä minun koskaan tarvinnut rehkiiä läksyjen eteen kummallakaan rintamalla: koulussa muistin kaiken jo tunneilta, soitossa pärjäsini varsin pitkälle hyvän prima vistan perusteella...tai ainakin siltä minusta silloin tuntui. (Myöhemmin on kyllä tullut mieleen, että millaisiahan kahvikuppikeskusteluja musiikkiopiston opettajainhuoneessa oikein käytiin minunkin kunnianhimmottoman harjoitteluasenteeni tiimoilta; olisipa hauska tietää!) (2/26K)
- 51 Oli aina yhtä jännittävää mennä ruumishuoneen viereisestä ovesta sisään, kavuta kapeat portaat ylös, astella hämärän kappelin poikki, sytyttää vihdoin valo urkuihin ja laittaa moottori hiljaa hyrräämään — kokonaan toisenlaista kuin viulun vinguttaminen! Koulussakin välillä snobbailin, kaivoin kesken tunnin mukamas muina miehinä urkuvihon esiin laittaakseni jalkiostemmaan muutamia merkintöjä, jotta kaikki varmasti tietäisivät tästä unelmien täyttymyksestä. (2/26K)
- 52 Elämäniloinen kanteleporukka imaisi minut kohta kokonaan menoonsa mukaan. Yhtyeessä oli pääosin työikäisiä ihmisiä, jotka soittivat eteläkarjalaista kansanmusiikkia korvakuulolta. Mitään suuria taiteellisia pyrkimyksiä ei ollut, esiintymisiääkin otettiin vastaan vain sen verran kuin mukavalta tuntui. Harjoituksia oli muutamat ennen jokaista esiintymistä ja ne pidettiin milloin kenenkin kodissa tai kesämökillä varsin vapaissa merkeissä: ensin soitettiin esityskappaleet pari kertaa läpi, sitten juotiin kahvia, jutusteltiin niitä näitä, saunottiin ... ja jossakin vaiheessa iltaa palattiin soitinten ääreen. Seurasi improvisointia, yhteislaulua kanteleiden säestyksellä, sooloesityksiä — mitä milloinkin. Minulle, joka olin tottunut melko kurinalaiseen musisointiin, tämä oli aina illan kohokohota, oma uudenlainen ja innostava maailmansa. (2/26K)
- 53 Soittaja on käsityöläinen, joka toteuttaa fraasien nousut ja laskut säveltäjän tarkoituksia palvellen, eikä siihen tarvita mitään ylimääräistä inspiraatiota tai taiteellisuuden tuulahdusta, pelkästään se minkä silmillään näkee ja korvillaan kuulee. Tämä konstailematon lähestymistapa piti hyvin yhtä sen kanssa, minkä jo kouluaikana olin muotoanalyysin kautta löytänyt— että sävellyksen kokonaismuodon hahmottaminen on avain sen ymmärtämiseen. (2/26K)
- 54 ... sillä kun mieli on avoin, sinne on helppo kaataa oppia. (2/26K)
- 55 Musiikki on niin ihana asia. Usein, kun en enää jaksaa laskea kotitehtäviä tai piirtää, menen pianon ääreen ja soitan vähän. Se todella piristää ja rentouttaa. Ja kesken imuroinnin alan välillä laulaa. Olet sinä onnellinen, kun saat tehdä sitä kaikkea työksesi! (2/26K)
- 56 ... istahdin typeryneenä alas, vain kuuntelin, kuuntelin ja toivoin, että musiikki ei loppuisi vielä pitkään aikaan. (2/26K)

- 57 Olisin kyllä tahtonut soittaa hyvin, mutta en 12—13-vuotiaana tajunnut tarpeeksi kirkkaasti yhteyttä säännöllisen työnteon ja kunnollisen lopputuloksen välillä. (2/26K)
- 58 ... eikä niiden ylivaikeus estänyt minua nauttimasta tästä musiikista, jonka vuolas romanttisuus osui suoraan puberteetin pyörteisissä myllertävään sieluuni. (2/26K)
- 59 Oli elämys kuunnella sonaatteja ja sinfonioita niiden kokonaismuodosta lähtien. (2/26K)
- 60 Niin kauan kuin muistan, olen ollut kiinnostunut soittimista, varsinkaan pianon ohitse en voinut kulkea kokeilematta, mitä ääniä siitä lähtee. (2/17M)
- 61 Se oli 45 markan vanerikantinen ja teräskielinen Landola —. (2/17M)
- 62 Musiikki ei tullut mieleenikään, sillä minun mielestäni muusikot olivat aivan tavattomia velhoja, jotka osasivat kaiken täydellisesti, kuulivat musiikin viimeistä piirtoa myöten eivätkä tehneet virheitäkään. (2/17M)
- 63 ... ja kun vielä pääsin kouluttamaan lastentarhanopettajia kitaran soitossa, minun päässäni jysähti. Tätä minä haluan tehdä lopun ikääni. Tunsin olevani tarpeellinen ja soiton opettaminen oli suorastaan nautinto, josta vielä maksettiinkin! (2/17M)
- 64 Mutta sisuni ei antanut periksi, olin jo kerran suistunut uraltani, ja yliopistossahan olin osoittanut, etten ole mikään ihan turhanen mies! (2/17M)
- 65 ... ja kuinka ollakaan, se alkoi miellyttää minua ja sain peräti himon päästä yleisön eteen.—/ Mutta nyt tuntui, että saattaisin vielä jotain oppia ja pahentaisiko tuo maineeseen miehen elämää. (2/17M)
- 66 Mutta koulu pilaa tavattoman nopeasti avoimet ihmistaimet ja he alkavat arvostella itseään toisiin verraten ja tuntevat alemmuutta. (2/17M)
- 67 Tarkoitukseni on kouluttaa henkisesti rikkaita ja vahvoja ihmisiä, jotka pitävät maailman pystyssä. Yritän aina muistaa, että opetan oppilasta, joka tulee maksamaan minun eläkkeeni. (2/17M)
- 68 Tähän mennessä joidenkin mielestä soitin jo hirveän hyvin; eivätkä bändikaverit tykänneet minun lauluäänestäni, vaikka olisin niin mielelläni laulanut; joskus tunsin, että olin todella saanut kosketuksen yleisöön ja he olivat haltioissaan. (2/17M)
- 69 ... vaikka minäkin jo osasin analysoida fuugia ja hallitsin muutenkin teorian, oli musiikin liittyminen inhimillisiin tunteisiin täyttä hepreaa minulle, luulin vielä silloin pystyväni hahmottamaan ja hallitsemaan maailmaa pelkän älyni voimalla. (2/17M)
- 70 Tunsin itseni pikkuhiljaa yhä huonommaksi ja huonommaksi soittajaksi
olin ”huono” 20 pisteen pianisti.
tunsin itseni kammottavan huonoksi
Silti tuntui koko ajan, että olen NIIN HUONO, että millään mitä teen, ei ole arvoa vain keskinkertainen soittaja. (2/25K)
- 71 Tällaisen epäonnistumisen minä oikeasti ansaitsinkin. (2/25K)
- 72 Aloin harjoitella — sydän tuskaa täynnä,
Ilman armoa harjoittelin /—/
Kuritin ja piiskasin itseäni, patoutunut itsevihani purkautui /—/
Väistämätöntä oli että rasitin itseni liikaa.
Sittenkään en luovuttanut. (2/25K)
- 73 ... olin yksinäinen,
... pelkäsin ihmisiä,
... välimme olivat täysin kuolleet
... olin sekä äitini että opettajani hylkäämä
... kukaan ei sanonut minulle – että suoriuduin hyvin – että kelpaan tällaisena
... olin totaalisen yksin. (2/25K)
- 74 Lapsuus – sokea rakkaus
Opiskelu – tuskarakkaus soittoon
Sokea rakkaus; mielelettömän harjoittelun seuraukset
Rakas työ
Työn ikävimmät puolet (2/20K)
- 75 Esiinnyin joulun taian ja osaamiseni riemun hurmoksessa. Kaikki nauroivat makeasti mutta olin sanomattoman onnellinen. (2/20K)

- 76 Opettaja antoi tehtäväksi laulaa kuoron solistina joulujuhlissa. Lauloin siitä lähtien usein yksin / —/ Hän antoi runsaasti palautetta kauniista äänestäni /—/ haaveilin oopperalaulajan urasta. (2/20K)
- 77 Tammikuussa, kaksi kuukautta ennen neljättätoista syntymäpäivääni näin televisiossa nuoren viulistityön esityksen. Oi, miten ihanasti hän soittikaan! Siitä hetkestä tiesin, että minäkin halusin oppia. (2/20K)
- 78 Siitä hetkestä tiesin että minäkin halusin oppia.
Toisaalta unelmoin oppivani
Intoni oli valtava. Halusin osata.
Olin jo päättänyt, että musiikki ja soittaminen ovat tulevaisuuteni
Vaikka tiesin tasoni ja puutteeni — Olin päättänyt. (2/20K)
- 79 Antauduin koko murrosikäisen vimmatulla kiihkolla musiikille. Takaraivossa poltti alituisesti tieto alhaisesta tasostani. Häpesin, etten ollut pidemmällä ja taitavampi. Toisaalta unelmoin oppivani. Ahmin kaikki Sibelius-kirjat, vietin tuntikausia kirjaston musiikkikuunteluhuoneessa. Sain kolttosia tekeviä vihollisia luokkani Beatles-faneista, koska itse tunnustauduin ainoaksi klassiselle musiikille kaikkensa uhraavaksi fanaatikoksi. (2/20K)
- 80 Yritin soittaa ja tervehtyä yhtäaikaisesti. Jatkuvat kivut olivat helvetillisiä. Lopulta en pystynyt nukkumaan enkä soittamaan yhtään, en nähnyt aina kunnolla, kirjoittaminen oli ajoittain työlästä ja käsiala hallitsematonta. Löysin fysiatriin, joka otti minut osastolleen sairaalaan. Siellä asetettiin vakavien asioiden äärelle. Lääkärit, psykologi ja sosiaalihoitaja kysyivät suoraan mitä voisni kuvitella tekeväni viulunsoiton sijaan. Hirveä kriisi! Niin ehdoitta antautuvalla kiintymyksellä ja kiven läpi itseni ammattiin pusertamalla olin musiikkia ja soittamista kuitenkin rakastanut, etten sekuntiakaan voinut ajatella luovuttavani. Olin valmis tekemään mitä tahansa kuntoutukseni. (2/20K)
- 81 Kolmella opettajistani on ollut elämälleni suuri, kantava merkitys paitsi soittamisen kannalta, myös filosofisesti ja arvojen ymmärtämisen kannalta. Tärkein hänellä, joka huolehtivalla ankaruudellaan pakotti minut näkemään ahkeruuden ja oikeinharjoittelun merkityksen vastoinkäymisistä ja pettymyksistä huolimatta. Toinen, ulkomaalainen vanha ja viisas ihminen opetti minuutteihin katsomatta. Hän jopa söi kuunnellessaan, sillä oppitunti saattoi kestää yhteen menoon neljäkin kellon tuntia.
Kaiken tämän kokemuksen lisäksi minulla viimein oli onni saada opiskella suuresti ihailemani ja arvostamani suomalaisen huippupedagogin johdolla. Huolimatta alemmuuskompleksistani ja kivuliaasta tietoisuudestani kykyjeni suhteen hän kohteli ja kannusti niin, että tunsin huojentavaa viisastumista ja iloista, itkettävää kiitollisuutta jokaisen tunnin jälkeen. Sellainen häneltä saamani ihmisen ja yrityksen arvostamisen perintö on eräs elämäni rikkaus, joka toivottavasti siirtyy minulta eteenpäin. (2/20K)
- 82 Kilpailua ei käyty soittotaidosta vaan itsetunnosta, ja se minulla oli hyvin heikko. Olin aina suhtautunut kaikkeen menestykseen ja onnistumiseen ikään kuin se olisi vain onnellista sattumaa. (2/20K)
- 83 Tuskinpa minusta olisi tullut muusikkoa jos ei minulla olisi ollessani 16 v., vaihtunut opettaja, joka pani tekemään töitä. Olin lukiossa ja harjoittelin 3–4 tuntia päivässä. Se oli muistaakseni rankkaa aikaa, kun mus.opistossa oli joka päivä muitakin tunteja, orkesteri, kenraalibasso, teoria, solffa. historia ... (2/27K)
- 84 Mutta sitenkään en luovuttanut. Soitin kivulla, kunnes en enää pystynyt liikuttamaan sormiani. (2/25K)
- 85 Yritin soittaa ja tervehtyä yhtäaikaisesti. Jatkuvat kivut olivat helvetillisiä. Lopulta en pystynyt nukkumaan enkä soittamaan yhtään, en nähnyt aina kunnolla. (2/20K)
- 86 Taisin eksyä tälle alalle jotakuinkin huomaamattani. /—/
... Niin oli kuitenkin hypätty putkeen, jonka päässä häämötti opinnot Sibelius-Akatemiassa. (2/29K)
- 87 Kiinnostuksen kohteita minulla olisi kyllä ollut muitakin. Lukion päästötodistuksen keskiarvo lukuaineissa oli 9,9 ja ällä kuusi, joten olisin päässyt muuallekin opiskелеmaan. (2/25K)
- 88 Siitä se sitten alkoi, eikä sitä kyseenalaistanut koskaan. En muista koskaan miettineeni että lopettaisin tai etten haluaisi jatkaa. (2/27K)

- 89 Keskikoulun ammatinvalinnan psykologi kehotti valitsemaan lukiossa matemaattisia aineita, koska testit osoittivat avaruusgeometristä lahjakkuutta. Nauroin hänelle päin naamaa. Olin jo päättänyt, että musiikki ja soittaminen ovat tulevaisuuteni. (2/20K)
- 90 Musiikista tuli oma yksityinen maailmani josta saatoin juopua, ehkä haltioituakin. Uudet teokset avautuivat kuin lapsuuden kohokuvakirjat. Kunnianhimo kävi vaihtelevan kamppailun nöyryyden kanssa sitä mukaan kun taidot kasvoivat. En kuitenkaan käsittäkseni ollut mikään varsinainen seinänvierustaja kulkeva mimmoosamainen uneksija; urheilu, kannäily, kiroilu ja kaverit kuuluivat kuvioihini kohtuullisesti. (2/33M)
- 91 Työyhteisössä toimiminen on ehkä kohdallani vaivalloisin asia työssäni. Näen suuria epäkohtia tutkintoyhteisöissä, joka ruokkii tietynlaisten suoritteiden keräilyä, ja opettajien keskinäisen valankäytön kieroutumista. Kun me keskenämme arvioimme toistemme opetustyötä, on aika idealistista opettaa, että välttyisimme subjektiivisuudelta ja usein myös selkeältä pelaamiselta. (2/29K)
- 92 Herättää levottomuutta, että joka kerralla samaa asiaa puitaessa viesti ylemmältä taholta saattaa olla erilainen ja jopa päinvastainen edelliseen nähden. (2/20K)
- 93 Kokousten jälkeen ei ole helppo hypätä opettajaksi, jolle juuri sen hetkinen oppilas on tärkein. (2/20K)
- 94 Voisiko tosiaan olla niin, että soiton opettaminen onnistuisi ilman minkäänlaista omakohtaista harjoittelua, soitokunnan ylläpitämistä tai vaaraa, että vieraantuisi esiintymistaidoista. (3/37K)
- 95 Kauheasti suunnitellaan, mutta unohtetaan helposti mitä tämä työ todella on! Sehän on innostamista, vaatimista, rohkaisemista ja hyvän oppilas-opettajasuhteen luomista niin monessa eri merkityksessä. Olemmehan luovalla taidealalla, vaikkakin perusasteella, mutta sieltähän me kaikki ollaan lähdetty.(3/37K)
- 96 ... joten paikka on raivattava itse tuleville työvuosilleni, kukaan muu ei sitä minulle tee. (3/37K)
- 97 Ajatellessani oppilaita, opistoamme ja "tuloksia" nakersi häpeä rintaani. (2/21K)
- 98 Työt alkaa ...
 Odotin töitten alkua varsin sekavin tuntein, en innokkaana ja rohkeana vaan häpeissäni ja arkana, puristus rinnassa. Alkava lukuvuosi ja tehtävät tuntuivat vuoren korkuisilta eikä kepeiltä kiipeillä. Ajatellessani oppilaita, opistoamme ja "tuloksia" nakersi häpeä rintaani. Ei paljon, mutta sen verran että ihmettelin omaa tilaani. On vaikeaa olla vertailtavana (kuka vertailee!?), vertailulla on tällä alalla pitkät perinteet. Koen myös olevani omassa yhteisössäni vähän erilainen, lisäksi oma opistoni on ollut "erilainen nuori" ja taitaa valittavasti olla edelleenkin. Onnekseni työpaikallani on totuttu puhumaan ja taito on säilynyt silläkin kollegalla joka on jo muualla töissä (luottamuksesta kai puhumisessa kuitenkin on kysymys). Rohkeutta tuli lisää kun sai toisen suusta kuulla ne asiat joiden on jo pitkään tiennyt olevan oikein, mitkä ovat oikeita hyviä tuloksia. Kun tietää olevansa oikean polun päässä, ei vuosikaan tunnu niin ylivoimaiselta ylittää. (2/21K)
- 99 Luottamuksesta seuraa, että mistä vain voi puhua. Voi puhua tutkintolautakunnan jäsenen kanssa siitä kun oppilas ei päässytäkään tutkinnosta läpi; kuinka tällainen "työtapaturma" pääsi tapahtumaan. Voi vapaasti olla iloinen oman oppilaan edistymisestä tai onnistuneesta esiintymisestä. Itse asiassa keittiössämme käydään vähän väliä voileivän mittaisia "työnohjaussellisiä" keskusteluja. Puhumme kateudesta, kilpailusta, oppilaista (mutta ei pahaa), juoruamme minimaalisen vähän. Puhumme siitä mikä on oikein ja väärin, lohdutamme toisiaamme. Tietysti puhutaan myös alennusmyynneistä ... Ja joskus vaan luetaan lehteä. (2/21K)
- 100 Oma soittaminen palauttaa mieleen sen miksi tätä opetustyötä perimmiltään tehdään, siitä saa konkreettisia aineksia omille tunneille. (2/21K)
- 101 ... pienessä teatterissa, heinäkuisen hellepäivän jälkeisenä yönä, ilmassa tuoksuu aurinko ja pöly, jousikvartetin hiljaiset sävelet kiipelevät teatterin seinillä (3/38K)
- 102 Mutta miten erottaa todellisessa soittamisen innossa ahertava lapsi, ja hyvin tutkintojärjestelmään sopeutunut kilpailuhenkinen suorittaja toisistaan? Väistämättä nimittäin tuntuu siltä, että jollekin oppilaille musiikkiopisto tarjoaa jälleen yhden numeerisesti arvottavan instituution; tutkintopisteiden ja tutkintotasojen kautta voi rakentaa itsensä taas uusiin riveihin koulun ohessa. Musiikkiopisto ts. muodostuu välineeksi ikuiselle kilpailulle, loputtomalle kujanjuoksulle. (3/38K)
- 103 ... "miksi yritän opettaa tälle oppilaalle tällaista tai tällaista soittotapaa, enkö voisi yrittää kehittää hänen omaa tyyliään...?" (3/38K)

- 104 Ensin muutamia yrityksiä, harjoituksia – ja kun harjoiteltu asia lopulta onnistuu, on ilme näkemisen arvoinen. (3/38K)
- 105 ... arvovaltainen, tönkkönä istuva lautakunta, vakavana, mutta kuitenkin juuri sopivasti hieman välinpitämättömänä. Etäisenä ja samalla uhkaavana, valmiina kuulemaan jokaisen vääran äänen, epäpuhtauden, epävarmuuden! Joskus kehittelin mielessäni melkein groteskeja kauhufantasioita: minä soittamassa tutkinnossa jotain aivan puuta-heinää, suorastaan häly-ääntä— ja kaiken kakofonian jälkeen joku lautakunnan jäsen vain otsaa kevyesti rypistäen totea: ”tuo fraseeraus tuossa konserton viimeisessä osassa ei aivan ollut minun makuuni...” Joku viileys ja välinpitämättömyys, jokin epäinhimillisuus siinä tutkintotilanteessa on jäänyt mieleen. Toisaalta, välillä saattoi olla ihan mukavakin tunnelma, värinät ilmassa määräytyivät paljolti oman hermostumiskäyrän mukaan. (3/38K)
- 106 ... etteivät sano mitään kommentteja, mutta haluttomuudesta harjoitella huomaa jatkossa aika paljon. (2/25K)
- 107 ”On eri asia rakastaa musiikkia kuin joutua sinkautetuksi keskelle sen arkipäivää.” (2/32K)
- 108 ”On vain kahdenlaisia oppilaita: toisia ei tarvitse opettaa ja toisia ei kannata opettaa.” (2/32K)
- 109 Minä ilahdun kun lehteilen kirjaa ja löydän henkilön tarkalleen samanlaisen kuin minä itse olen. Tachibana Akemi, japanilainen runoilija 1800-luvulta, suom. Tuomas Anhava kokoelmassa Oikukas tuuli. (2/32K)
- 110 Suorituksia tärkeämpi oli kuitenkin se näkökulma musiikkiin, jota opettajani [lärarens namn] piti esillä: että tulkinta ei ole jotakin päälleliimattua ja itsekeksittyä, nuottien ulkopuolella olevaa, vaan se nousee itsestään nuottikuvasta. Soittaja on käsityöläinen, joka toteuttaa fraasien nousut ja laskut säveltäjän tarkoituksia palvelleen, eikä siihen tarvita mitään ylimääräistä inspiraatiota tai taiteellisuuden tuulahdusta, pelkästään se minkä silmillään näkee ja korvillaan kuulee. Tämä konstailematon lähestymistapa piti hyvin yhtä sen kanssa, minkä jo kouluaikana olin muotoanalyysin kautta löytänyt – että sävellyksen kokonaisuuden hahmottaminen on avain sen ymmärtämiseen. (2/26K)
- 111 Kauheasti suunnitellaan, mutta unohdetaan helposti mitä tämä työ todella on! Sehän on innostamista, vaatimista, rohkaisemista ja hyvän oppilas-opettajasuhteen luomista niin monessa eri merkityksessä. Olemmehan luovalla taidealalla, vaikkakin perusasteella, mutta sieltähän me kaikki ollaan lähdetty.(3/37K)
- 112 Soitonopettajana olen mielestäni puoleksi muusikko, ja välillä päinvastoin: koska olen muusikko, olen myös muusikkouden opettaja. /—/ Vaikka selkeä soittajaidentiteetti on hajalla, en koe tilannetta ahdistavana — tavallaan on paine kehittyä. Muodollisen ja epämuodollisen lisäkoulutuksen tarve tuntuu yhä suurelta. (3/36K)

Litteratur

- ABBOT, Porter H: *The Cambridge Introduction to Narrative*. Cambridge: University Press 2002.
- AHPONEN, Pirkkoliisa: *Kulttuuripoliittikka ja sen representaatiot. Tutkimus ylevän maallistumisesta*. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1991.
- ALASUUTARI, Pertti: *toinen tasavalta. Suomi 1946–1994*. Tammerfors: Vastapaino 1996.
- ALSMARK, Gunnar (red.): *Skjorta eller själ? Kulturella identiteter i tid och rum*. Lund: Studentlitteratur 1997.
- ALVESSON, Mats & SKÖLDBERG, Kaj: *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur 1994.
- ANDERSON, Linda: *Autobiography*. London and New York: Routledge 2001.
- ANDERSSON, Otto: *Musik och musiker*. Helsingfors: Söderström & C:o Förlagsaktiebolag 1917.
- ANDERSSON, Otto: *Musikaliska sällskapet i Åbo 1790–1808*. Helsingfors: Åbo tidnings och tryckeri aktiebolag 1940.
- ARENDT, Hannah: *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press 1958. *Människans villkor. Vita activa*. Övers. Joachim Retzlaff Eslöv: Röda bokförlaget 1986.
- ARO, Mirja & SALMENHAARA, Anja (red.): *Harrastajaopistosta konservatorioksi. Helsingin kansankonservatorio 1922–1926. Sivistysjärjestöjen kansankonservatorio 1926–1960. Helsingin kansankonservatorio 1960–1971. Helsingin konservatorio 1971–*. Helsingin kansankonservatorion säätiö. Lahtis: Lahden kirjapaino ja Sanomalehti Oy 1972.
- ARVIDSSON, Alf: *Livet som berättelse. Studier i levnadshistoriska intervjuer*. Lund: Studentlitteratur 1998.
- ATKINSON, Paul, COFFEY, Amanda, DELAMONT, Sara: *Key themes in qualitative research. Continuities and Change*. Walnut Creek, Lanham, New York, Oxford: AltaMira Press 2003.
- BACHTIN, Michail: *Det dialogiska ordet*. Övers. Johan Öberg. Gråbo: Bokförlaget Anthropos 1988.
- BARDY, Marjatta & BARKMAN, Johanna: ”Tunteet ja ilmaisuaidot sosiaalipoliittisena kysymyksenä.” *Yhteiskuntapoliittikka* 3/2001, 199–210. Stakes. Borgå: Uusimaa OY 2001.
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott: *Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press 1994.
- BECK, Ulrich, BECK-GERNSHEIM, Elisabeth: *Individualization*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications 2002.
- BENHABIB, Seyla: *Autonomi och gemenskap. Kommunikativ etik, feminism och postmodernism*. Övers. Annika Persson. Göteborg: Daidalos 1994.
- BENHABIB, Seyla: ”’Jagets källor’ i modern feministisk teori”. I HOLM, Ulla, MARK, Eva, PERS-SON, Annika (red.): *Tanke Känsla Identitet*. Göteborg: Anamma Böcker AB 1997.

BERNSTEIN, Susan: *Virtuosity of the nineteenth century. Performing music and language in Heine, Liszt, and Baudelaire*. Stanford, Carolina: Stanford University Press 1998.

BJÖRKSTRAND, Carita: *Kvinnans ställning i det finländska musiksamhället. Utbildningsmöjligheter och yrkesvillkor för kvinnliga organister, musikpedagoger och solister 1890–1939*. Åbo: Åbo Akademi förlag – Åbo Akademi University Press 1999.

BLADH, Stephan: *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborg: Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet, nr 71, 2002.

BOHLMAN, Philip V: "Ontologies of Music". I COOK, Nicholas, EVERIST, Mark: *Rethinking Music*. Oxford: University Press 2001.

BOUIJ, Christer: "*Musik – mitt liv och kommande levebröd*". *En studie i musiklärarens yrkessocialisation*. Göteborg: Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet, nr 56, 1998.

BOUIJ, Christer: "Att bli musiklärare – en socialisationsprocess". I NIELSEN, Frede, BRÄNDSTRÖM, Sture, JØRGENSEN, Harald, OLSSON, Bengt (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 3. Nordic Research in Music Education Yearbook vol: 3 1999*. NHM-publikasjoner 1999:3. Oslo: Trykk Gunnarshaug Trykkeri AS 1999.

BOUIJ, Christer: "The Socialization of a Music Teacher". I RIDEOUT, Roger R & PAUL, Stephen J (red.): *On the Sociology of Music Education II. Papers From The Music Education Symposium At The University of Oklahoma*. Amherst, MA: University of Massachusetts 2000.

BOURDIEU, Pierre: *Sosiologian kysymyksiä*. Övers. JP Roos. Tammerfors: Vastapaino 1987.

BROWN, Lyn & GILLIGAN, Carol: *Meeting at the Crossroads: Woman's Psychology and Girls' Development*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press 1992.

BURNHAM, Scott: "How Music Matters: Poetic Content Revisited". I COOK, Nicholas, EVERIST, Mark: *Rethinking Music*. Oxford: University Press 2001.

CRITES, Stephen: "The narrative quality of experience". I HINCHMAN, L & HINCHMAN, S (red.): *Memory, identity and community. The idea of narrative in the human science*. Albany: SUNY 1997.

DAHLSTRÖM, Fabian: *Sibelius-Akademien 1882–1982*. Helsingfors: Sibelius-Akademiens Publikationer 1. 1982.

DAHLSTRÖM, Fabian & SALMENHAARA, Erkki: *Suomen musiikin historia 1. Ruotsin vallan ajasta romantiikkaan. Keskiäika – 1899*. Porvoo – Helsingfors – Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö 1995.

DENZIN, Norman K.: *Interpretative biography*. Qualitative Research Methods Series 17. Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications 1989.

DYRSSEN, Catharina: *Musikens rum – Metaforer, ritualer, institutioner: En kulturanalytisk studie av arkitektur i och omkring musik*. Göteborg: Bo Ejeby 1995.

EAKIN, Paul J: "Autobiography and the Value Structures of Ordinary Experience. Marianne Gullestad's Everyday Life Philosophers". I JOSSELSOON Ruthellen & LIEBLICH, Amia (red.): *Making Meaning of Narratives. The Narrative Study of Lives*. Vol. 6. Thousand Oak (California): Sage Publication 1998.

EAKIN, Paul J: *How Our Lives Become Stories. Making Selves*. Ithaca and London: Cornell University Press 1999.

ELLIOT, David J: *Music Matters. A new Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press 1996.

ELLIS, Carolyn, BOCHNER, Arthur P: "Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as Subject." I DENZIN, N D & LINCOLN Y S (red.): *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage 733–766, 2000.

ERICSSON, Claes: "Skolans musikverksamhet som offentligt rum. En diskussion om Thomas Ziehes begrepp i ljuset av en empirisk studie". I NIELSEN, Frede V. & JØRGENSEN, Harald (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 5. Nordic Research in Music Education Yearbook vol: 5 2001*. NHM-publikasjoner 2001:4. Oslo: Trykk Gunnarshaug Trykkeri AS 2001.

ERIKSSON, Anna-Karin: *Musiken som identitet, personligt uttryck och livsstil. En kvalitativ studie om blivande yrkesmusiker*. Magisteruppsats i folkhälsovetenskap 17. april 2001. Institutionen för Folkhälsovetenskap. Avdelningen för Stressforskning. Karolinska institutet 2001.

ESKOLA, Jari, SUORANTA, Juha: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus 2001.

ESKOLA, Katarina (red.): *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkertoissa*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1998.

ESTOLA, Eila & MÄKELÄ, Maarit: "Opiskelijat tarinoiden äärellä". I HEIKKINEN, Hannu T & SYRJÄLÄ, Leena (red.): *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Vanda: Kansanvalistusseura 2002.

ESTOLA, Eila: *In the language of the mother. Re-storying the relational moral in the teachers' stories*. Uleåborg: Faculty of Education, Department of Educational Sciences and Teacher Education, University of Oulu Acta Universitatis Ouluensis. Scientia Rerum Socialium. Uleåborg: University Press 2003.

GERGEN, Mary: "Pieces of dreams." I ROSENWALD, George C & OCHBERG, Richard (red.): *Storied Lives. The Cultural Politics of Self-Understanding*. New Haven and London: Yale University Press 1992.

GIDDENS, Anthony: *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press 1984.

GIDDENS, Anthony: *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press 1990.

GIDDENS, Anthony: *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press 1991.

GIDDENS, Anthony: *Sociology*. Cambridge: Polity Press 1992.

GIDDENS, Anthony: *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*. Second Edition. Cambridge: Polity Press 1993.

GIDDENS, Anthony: "Living in a Post-Traditional Society". I BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony, LASH, Scott: *Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press 1994.

GIDDENS, Anthony: *In Defence of Sociology*. Cambridge: Polity Press 1996.

GILLIGAN, Carol: *In a Different Voice. Psychological Theory and Woman's development*. Cambridge MA: Harvard University Press 1982.

GLASER, Barney G & STRAUSS, Anselm L: *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine 1967.

GOODSON, Ivory F: *Att stärka lärarnas röster. Sex essäer om lärarforskning och lärarforskarsamarbete*. Övers. Gerhard Arfvedson och Ingvor Gerner. Didactica 5. Stockholm: HLS Förlag 1996.

GORDON, Tuula, HOLLAND, Janet, LAHELMA, Elina: *Making Spaces. Citizenship and Difference in Schools*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire RG21 6XS and London: MACMILLANS PRESS LTD 2000.

- GOTHÓNI, René (red.): *Att förstå humaniora*. Finska Vetenskaps-Societeten. Jyväskylä: Gummerus 2002.
- GREWIN, Ann-Margret: *Unga flickor skriver in sig i sin kultur. Möjliga sätt att vara – Uttryck i text och bild*. Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet 2001.
- GRIMMER, Frauke: *Wege und Umwege zur Musik. Klavierausbildung und Lebengeschichte*. Bärenreiter Kassel, Basel, London, New York 1991.
- GULLESTAD, Marianne: *Everyday life philosophers. Modernity, morality, and autobiography in Norway*. Oslo: Scandinavian University Press 1996.
- GUSTAFSSON, Jonas: *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 91, 2000.
- HARRÉ, Rom: *Personal Being*. London: Basil Blackwell 1983.
- HASTRUP, Kirsten: *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. Köpenhamn: Gyldendal 1999.
- HASTRUP, Kirsten: "Teoretisk kreativitet: Metaforer og musikalitet i videnskapen". I NIELSEN, Frede V & JØRGENSEN, Harald (red.): *Nordisk musikkpedagogisk forskning Årbok 5. Nordic Research in Music Education Yearbook vol: 5 2001*. NHM-publikasjoner 2001:4. Oslo: Trykk Gunnarshaug Trykkeri AS 2001.
- HEIKKINEN, Hannu L T: *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto 2001.
- HEIMONEN, Marja: *Sääntely instrumenttina. Sääntelyn tavoitteista musiikkioppilaitoslainsäädännön valossa*. Licensaatintutkimus. Sibelius-Akatemia. Jatkokoulutuslinja 2000.
- HEIMONEN, Marja: *Music Education & Law. Regulation as an Instrument*. Helsingfors: Studia Musica 17, Sibelius Academy 2002.
- HEINO, Terhi & OJALA, Maija-Liisa (red.): *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Arviointi 1/1999. Opetushallitus. Helsingfors: Yliopistopaino 1999.
- HIRVONEN, Airi: *Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi: Solistisen koulutuksen musiikinopiskelijat identiteettinsä rakentajina*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Scientia Rerum Socialium. Uleåborg: Oulu University Press 2003.
- HOIKKALA, Tommi: "Suuret ikäluokat ja työ". I PARIKKA, Raimo (red.): *Suomalaisen työn historia. Korvesta konttoriin*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1999.
- HOUNI, Pia: *Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmista*. Acta Scenica 5. Helsingfors: Yliopistopaino 2000.
- HUHTANEN, Kaija: "Kertomuksia soitonopettajaksi tulemisesta." *Musiikki* 2/2000.
- HUHTANEN, Kaija: *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Studia Musica 22 Sibelius-Akatemia. Helsingfors: Hakapaino 2004.
- HUOTELIN, Hannu: *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut: Esimerkkitapauksena "Koulutuksen merkitystä etsimässä" -projektin menetelmälliset valinnat*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 1992.
- HUOTELIN, Hannu: "Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen." I ANTIKAINEN Ari, HUOTELIN Hannu (red.): *Oppiminen ja elämänhistoria*. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsingfors: Kansanvalistusseura 1996.

- HUTTUNEN, Matti: ”Idologie und Ausführende Kunst um Sibelius”. *Finaali* 9. Ärgång 2/2002.
- HUTTUNEN, Rauno, HEIKKINEN Hannu L T, SYRJÄLÄ, Leena (red.): *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän Yliopisto 2002.
- HYVÄRINEN, Matti, PELTONEN, Eeva, VILKKO, Anni: ”Johdanto”, I HYVÄRINEN, Matti, PELTONEN, Eeva, VILKKO, Anni (red.): *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tammerfors: Vastapaino 1998.
- HYVÄRINEN, Matti: ”Lukemisen neljä käännettä”, I HYVÄRINEN, Matti, PELTONEN, Eeva, VILKKO, Anni (red.): *Liikkuvat erot. Sukupuoli elämäkertatutkimuksessa*. Tammerfors: Vastapaino 1998.
- HÄNNINEN, Vilma & VALKONEN, Jukka: ”Tarinat, sairaudet ja kuntoutuminen”. I HÄNNINEN, Vilma & VALKONEN, Jukka (red.): *Kunnon tarinat. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen*. Tutkimuksia/Kuntoutussäätiö 59. Helsingfors: Kuntoutussäätiö 1998.
- HÄNNINEN, Vilma.: *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tammerfors: Tampereen yliopisto 1999.
- HÄRKÖNEN, Anna-Leena: *Avoimien ovien päivä*. Helsingfors: Otava 1998.
- ILMONEN, Kaj: ”Agentti, yksilöllistyminen ja moraali.” *Sosiologia* Vol. 32. 1/95, 26–37. Tammerfors: Westermarck-Seura 1995.
- JANHONEN, Sirpa & NIKKONEN, Merja: *Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä*. Helsingfors: WSOY 2003.
- JOHANSSON, Thomas: *Rutinisering och reflexivitet: en introduktion till Anthony Giddens*. Lund: Studentlitteratur 1995.
- JOHANSSON, Thomas: *Bilder av självet. Vardagslivets förändringar i det senmoderna samhället*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur 2002.
- JOKINEN, Arja, JUHILA, Kirsi, SUONINEN, Eero: *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tammerfors: Vastapaino 1993.
- JOKINEN, Eeva: *Väsnynt äiti. Äitiyden omaelämäkerrallisia esityksiä*. Tammerfors: Gaudeamus 1996.
- JÄRVELÄ, Marja: ”Elämäntavan näkökulma kulttuurin muutoksen tulkinassa.” I KUPIAINEN, Jari & SEVÄNEN, Erkki: *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1994.
- JÄRVILUOMA, Helmi, MOISALA, Pirkko, VILKKO, Anni: *Gender and Qualitative Methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications 2003.
- KALLAND, Mirjam: ”Kiintymyssuhdeteorian klininen merkitys: soveltaminen erityistilanteissa”, I SINKKONEN, Jari & KALLAND, Mirjam (red.): *Varhaiset ihmissuhteet ja niiden häiriintyminen*. Helsingfors: Werner Söderström Osakeyhtiö 2002.
- KARHUNEN, Paula: *Musiikkialan korkeakoulutus ja työmarkkinat*. Tilastotietoa taiteesta nro 18. Taiteen keskuustoimikunta, Sibelius-Akatemia. Helsinki: Nykypaino OY 1998.
- KARISTO, Antti, TAKALA, Pentti, HAAPOLA, Ilkka: *Matkalla nykyaikaan. Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa*. Borgå – Helsingfors – Juva: Werner Söderström OY 1998.
- KARISTO, Antti (red.): *Suomalaiselämää Espanjassa – kirjoituskilpailu ja sen sato*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino OY 2000.

KARTTUNEN, Sanna: *Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa: Kulttuuriset musiikkiskeemat musiikkikirjastonhoitajien puheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 1992.

KARVONEN, Arvi: *Sibelius-Akatemia 75 vuotta: Helsingin musiikkiopisto 1882–1924. Helsingin konservatorio 1924–1939. Sibelius-Akatemia 1939–. Helsingfors 1957*.

KASPERSEN, Lars, Bo: *Anthony Giddens. An Introduction to a Social Theorist*. Oxford: Blackwell Publishers Inc 2000.

KAUPPILA, Juha: ”Koulutus elämänsä rakentajana.” I ANTIKAINEN Ari, HUOTELIN Hannu (red.): *Oppiminen ja elämänsä historia*. Helsingfors: Kansanvalistusseura 1996. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 1996.

KAUPPILA, Juha, TUOMAINEN, Anne: ”Opettajat muutoksen tulkkeina – kuinka kuvata opettajuuden rakentumista?” I ANTIKAINEN Ari, HUOTELIN Hannu (red.): *Oppiminen ja elämänsä historia*. Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsingfors: Kansanvalistusseura 1996.

KEKKONEN, Jukka: *Merkantilismista liberalismiin, Oikeushistoriallinen tutkimus elinkeinovapauden syntytaustasta Suomessa vuosina 1855–1879*. Suomalaisen lakimiesyhdistyksen julkaisu A-sarja N:o 172, Vammala 1987.

KING, Nicola: *Memory, Narrative, Identity. Remembering the Self*. Edinburgh: University Press 2000.

KINGSBURY, Henry: *Music, Talent, and Performance. A Conservatory Cultural System*. Philadelphia: Temple University Press 1988.

KONDRUP, Johnny: ”Självbiofin. En traditionalistisk genrebeskrivning.” I TIGERSTEDT, Christoffer, ROOS, Jeja Pekka, VILKKO, Anni (red.): *Självbiofin, Kultur, Liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. Stockholm/Skåne: Brutus Östling Bokförlag Symposion 1992.

KORHONEN, Merja: *Isyyden muutos. Keski-ikäisten miesten lapsuuskokemukset ja oma vanhemmuus*. Joensuu: Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1999.

KOSONEN, Erja: *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in the Arts 2001.

KOSONEN, Päivi: *Elämät sanoissa*. Helsingfors: Tutkijaliitto 2000.

KOSONEN, Ulla: *Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta*. Jyväskylä: Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21, Jyväskylän yliopisto 1998.

KRANTZ, Kjell: ”Livshistoria – biografi – livsöde”. I AMBJÖRNSSON, Ronny & al. (red.) *Att skriva människan. Essäer om biografien som livshistoria och vetenskaplig genre*. Stockholm: Carlssons bokförlag 1997.

KRISTENSSON UGGLA, Bengt: *Slaget om verkligheten. Filosofi – omvärldsanalys – tolkning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion 2002.

KRÜGER, Thorolf: *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two case Studies of Teachers at Work*. Bergen: Bergen University College Press 1998.

KUPIAINEN, Jari & SEVÄNEN, Erkki: *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1994.

KURKELA, Kari: *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa*. Helsingfors: Hakapaino 1993.

KURKELA, Kari: ”Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista”. I JAKKU-SIIVONEN, Ritva (red.):

Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulutuksessa ja lukiossa. Opetushallitus. Helsingfors: Yliopistopaino 1997.

KURKELA, Kari: ”Tiede taide ja olemisen haaste”, I HILTUNEN, Mirja & MANNERKOSKI, Olli (red.): *Synesthesia – Onko taiteella väliä.* Lapin yliopiston taiteiden tiedekunta. Rovaniemi: Lapin Yliopisto 1997.

KURKELA, Kari & TAWASTSTJERNA, Erik T: ”Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia perusopetuksen järjestämisestä”, I HEINO, Terhi, OJALA, Maija-Liisa (red.): *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998.* Helsingfors: Yliopistopaino 1999.

KURKELA, Kari: *Rajalla tutkiminen. Kokemuksen ymmärtämisen mahdollisuuksista*
<http://www.urova.fi/ttk/> 2003.

KVALE, Steinar: *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur 1997.

KVERNBEKK, Tone: ”Is this a narrative?” Research report no 60, 2001.
<http://www.hil.no/biblioteket/fulltekst> 2001.

LAGUS, Kirsti: *Pianonsoiton harrastaminen porvariskodeissa 1800-luvulla.* Pro gradu. Helsingfors: Helsingin yliopiston musiikkitieteen laitos 1999.

LAINEN, Janne, SOINI, Tiina: ”Taitotieto ja soitonopiskelun tavoitteet.” *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education.* Vol.6, No 1/2002, 40–50.

LANGER, Susanne K: *Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art.* Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press. 1957.

LARSSON, Lisbeth: ”The Ethical Turn”. *Tidskrift för litteraturvetenskap* 29. årgången Lund: 2000/3–4.

LEED, Marika: ”Onko Einojuhani Rautavaaran omakuva autobiografia?” *Musiikki* 3–4/2000.

LEHTONEN, Kimmo: ”Paistaako musiikkioppilaitoksissa musta aurinko?”, *Psykologia* 5/01.

LENNEBERG, Hans: *Witnesses and Scholars. Studies in Musical Biography.* New York, London, Paris, Montreaux, Tokyo, Melbourne: Gordon and Breach 1988.

LEPISTÖ, Vappu: *Kuvataiteilija taidemaailmassa. Tapaustutkimus kuvataiteellisen toiminnan sosiaalipsykologisista merkityksistä.* Tutkijaliiton julkaisusarja 70. Helsingfors: Priima-Offset 1991.

LEPPÄNEN, Taru: *Viulisti, Musiikki ja Identiteetti. Sibelius-viulukilpailu suomalaisessa mediassa 1995.* Suomen Etnomusikologian Seuran julkaisu 6, 2000.

LIEBLICH, Amia, TUVAL-MASHIACH, Rivka, ZILBER, Tamar: *Narrative Research. Reading, Analysis, and Interpretation.* London: Sage Publications 1998.

LINDE, Charlotte: *Life Stories. The Creation of Coherence.* New York, Oxford: Oxford University Press 1993.

LOHIKOSKI, Martti: ”Puheenjohtajan palsta”. *Vuosikirja 1974.* Helsingfors: Suomen musiikkiopistojen liitto r.y. 1974.

LYOTARD, Jean-Francois: *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa.* Övers.: Leevi Lehto. Tammerfors: Vastapaino 1985.

MAIJALA, Pirre Pauliina: *Muusikon matka huipulle. Soittamisen eksperttiys huippusoittajan itsensä kokemana.* Helsingfors: Studia Musica 20, Sibelius-Akatemia 2003.

MAKKONEN, Anna: ”’Lukijani, lähdetkö mukaani?’ Lajitietoisuus naisten omaelämäkerroissa”. I PIELA, Ulla (red.): *Aikanaisia. Kirjoituksia naisten omaelämäkerroista*. Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden seura 1993.

MANNHEIM, Karl: ”The Problem of Generations”. I MANNHEIM, Karl: *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1952.

MANTERE, Markus: ”Musiikki kurssitutkinnossa.” I MOISALA: Pirkko (red.): *Etnomusikologian vuosikirja 1996*. Helsingfors: Suomen etnomusikologinen Seura 1996.

MANTERE, Markus: ”Etnomusikologia, etnografia ja taidemusiikin tutkimus.” I NIEMI, Jarkko (red.): *Etnomusikologian vuosikirja*. Helsingfors: Suomen etnomusikologinen Seura 2000.

MANTERE, Markus: ”Pianopedagogiikka ja musiikkikulttuuri.” *Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education*. Vol.6, No 1/2002.

MARCUS, Laura: *Auto/biographical Discourses. Theory, Criticism, Practice*. Manchester: Manchester University Press 1994.

MARK, Desmond: ”The Music Teacher’s Dilemma – Musician or Teacher?” *International Journal of Music Education* vol. 32, 1998, 3–23.

MAY, Vanessa: *Lone Motherhood in Finnish Woman’s Life Stories. Creating Meaning in a Narrative Context*. Åbo: Åbo Akademi University Press 2001.

McADAMS, Dan P: *The Stories we live by*. New York and London: The Guilford Press 1993.

MISHLER, Elliot G: ”Modeller för berättelseanalys”. I HYDÉN, Lars-Christer & HYDÉN, Margareta: *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber AB 1997.

NENOLA, Aili, TIMONEN, Senni (red.): *Louhen sanat. Kirjoituksia kansanperinteen naisista*. Helsingfors: Suomen kirjallisuuden seura 1990.

NEVANLINNA, Tuomas: ”Runouden & filosofian pitää tulla yhdeksi”. *Yliopisto. Acta Universitatis Helsingiensis* 12/2001.

NIELSEN, Klaus & KVALE, Steinar: ”Mästarlära som lärandeform av i dag”. I NIELSEN, Klaus & KVALE, Steinar (red.): *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Övers. Bengt Nilsson och Joachim Retzlaff. Lund: Studentlitteratur 2000.

NILSEN, Kaj, Berseth, ROMØREN, Rolf, TØNNESSEN, Elise Seip: WILAND, Sverre: *Att möta texten. Litteraturteori och textanalys ur fyra perspektiv*. Övers. Stefan Sandelin. Lund: Studentlitteratur 1994.

NORDIN, Svante: *Filosofins historia: det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen*. Lund: Studentlitteratur 1995.

OCHBERG, Richard L: ”Interpreting Life Stories.” I JOSSELSOON Ruthellen (red.): *Ethics and Process In Narrative Studies of Lives*. Thousand Oaks: Sage 1996.

OLLILA, Anne: *Aika ja elämä. Aikakäsitys 1800-luvun lopussa*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2000.

OLSSON, Bengt: *SÄMUS en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst. En studie om en musikutbildning på 1970-talet*. Göteborg: Göteborgs universitet. Musikhögskolan, Avdelning för musikvetenskap 1993.

PATTON, Michael Quinn: *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications 2002.

PERSSON, Torgil: *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap Göteborgs universitet 2001.

PERÄLÄ, Hannu: *Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950–1990-luvulla*. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitos 1993.

PUOLIMATKA, Tapio: *Opetuksen teoria: konstruktivismista realismiin*. Helsingfors: Tammi 2002.

RATILAINEN, Anna K: *Selvitys musiikkikouluista ja –opistoista lukuvuonna 1992–1993*. Opetushallituksen julkaisusarjat raporttisarja 65/1994.

RAHKONEN, Margit: ”Helsingin musiikkiopisto Lisztin vaikutuspiirissä: Martin Wegelius suomalaisen pianismin suunnan ohjaajana.” *Finaali* 7. Årgång 2/2000.

RAHKONEN, Margit: *Alie Lindberg. Suomalaisen pianistin taiteilijaura 1800-luvulla*. Sibelius-Akatemian EST-julkaisusarja. Helsingfors: Hakapaino 2004.

RICOEUR, Paul: *Från text till handling. En antologi om Hermeneutik*. KEMP, Peter & KRISTENSSON, Bengt (red.). Stockholm/Lund: Symposion bokförlag 1988.

RIMMON-KENAN, Shlomith: *Kertomuksen poetiikka*. Övers. Auli Viikari. Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden Seura 1999.

RINGBOM, Nils-Eric: *Helsingfors orkesterföretag 1882–1932*. Helsingfors: Frenckellska Tryckeri Aktiebolag 1932.

RITALUOTO, Aimo J: *Soikoon musiikki laadukkaasti. Suomen musiikkioppilaitosten liitto 40 vuotta*. Helsingfors: SML 1996.

ROBERTS, Brian: ”A North American Response to Bouij: Music Education student identity construction revisited in Sweden”. I RIDEOUT, Roger R & PAUL, Stephen J (red.): *On the Sociology of Music Education II. Papers From The Music Education Symposium At The University of Oklahoma*. Amherst, MA: University of Massachusetts 2000.

ROBERTS, Brian: *Biographical Research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press 2002.

RONKAINEN, Suvi: *Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Helsingfors: Gaudeamus 1999.

ROSTVALL, Anna-Leena, WEST, Tore: *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Skrifter från Centrum för musikpedagogisk forskning KMH Förlaget 2001.

ROTKIRCH, Anna: ”Pirstoutunut vanhemmuus.” I HOIKKALA, Tommi, ROOS, Jeja Pekka (red.): *2000-luvun elämä. Sosiologia teorioita vuosituuhannen vaihteesta*. Helsingfors: Gaudeamus 2000.

ROOS, Jeja Pekka: *Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista*. Tavastehus: Suomalaisen kirjallisuuden seura 1987.

ROOS, Jeja Pekka: *Elämäntavasta elämäkertaan*. Jyväskylä: Jyväskylän kirjapaino OY 1988.

ROOS, Jeja Pekka: ”Livet – berättelsen – samhället: en bermudatriangel?” I TIGERSTEDT, Christoffer, ROOS, Jeja Pekka, VILKKO, Anni (red.): *Självbiografi, Kultur, Liv. Levnadshistoriska studier inom human- och samhällsvetenskap*. Stockholm/Skåne: Brutus Östling Bokförlag Symposion 1992.

RUSTIN, Michael: ”Reflections on the biographical turn in social science”. I CHAMBERLAYNE, Prue, BORNAT, Joanna, WENGRAF, Tom (red.): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London and New York: Routledge 2000.

- RUUD, Even: *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget AS 1997.
- RUTH, Jan-Erik & VILKKO, Anni: "Emotions in the Construction of Autobiography". I AGAI, Susan Mc FADDEN, Susan H (red.) *Handbook of Emotion, Adult Development and Aging*. San Diego: Academic Press 1996.
- SAARENHEIMO, Marja: *Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen*. Tammerfors: Vastapaino 1997.
- SAARILUOMA, Liisa: *Modernin minän synty 1700-luvun romaanissa. Valituksesta Wilhelm Meisteriin*. Helsingfors: Suomalaisen kirjallisuuden seura 1999.
- SALMINEN, Kimmo: *Musiikin kokemisen eri sukupolvet. 20–75-vuotiaiden musiikkimaku*. Helsingfors: Yleisradio Ab, Tutkimusraportti 6/1991.
- SALO, Petri: *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademis förlag 2002.
- SARJALA, Jukka: *Musiikkimaun normitus ja yleinen mielipide. Musiikkikritiikki Helsingin sanomalehdistössä 1860–1888*. Åbo: Turun Yliopiston julkaisuja 1994.
- SCHUTZ, Alfred: "Making Music together. A study in social relationship." I BRODERSEN, Arvid (red.): *Collected Papers II. Studies in Social Theory*. The Hague: Martinus Nijhoff 1964.
- SEVÄNEN, Erkki: *Taide instituutiona ja järjestelmänä: modernin taide-elämän historiallis-sosiologiset mallit*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1998.
- SIKALA, Anna-Leena: *Tarina ja tulkinta. Tutkimus kansankertojista*. Mänttä: Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 404, 1984.
- SIRÉN, Kirsi: *Suuresta suvusta pieneen perheeseen, Itäsuomalainen perhe 1700-luvulla*, Bibliotheca Historica 38, Suomen historiallinen Seura, Helsingfors 1999.
- SIRONEN, Esa: "Norbert Eliaksen Euroopasta". I ELIAS, Norbert: *Saksalaiset. Valtataistelut ja habituskehitys 1800- ja 1900- luvuilla*. Tammerfors: Gaudeamus 1997.
- SIRONEN, Esa & VEIJOLA, Soile: "Urheilun kynnyksellä: figuraatiososiologian lupaus liikuntatutkimuksessa". I KUPIAINEN, Jari & SEVÄNEN, Erkki: *Kulttuurintutkimus. Johdanto*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 1994.
- SMITH, Sidonie & WATSON, Julia: *Reading Autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives*. Minneapolis – London: University of Minnesota Press 2001.
- SOMERS, Margaret R: "The narrative constitution of identity: A relational and network approach". *Theory and Society* 23/1994.
- STEIER, Frederick (red.): *Research and reflexivity. Inquiries in Social Construction*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications 1995.
- SULKUNEN, Pekka: "Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat". I SULKUNEN, Pekka & TÖRRÖNEN, Jukka (red.): *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Tammerfors: Gaudeamus 1997.
- SYRJÄLÄ, Leena, AHONEN, Sirkka, SYRJÄLÄINEN, Eija, SAARI, Seppo: *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsingfors: Kirjayhtymä OY 1996.
- TARASTI, Eero: *Myytti ja musiikki*. Semioottinen tutkimus myyтин estetiikasta. Helsingfors: Gaudeamus 1994.

TOURAINÉ, Alain: *Kan vi leva tillsammans? Jämlika och olika*. Övers. Kajsa Öberg Lindsten. Göteborg: Daidalos 2003.

TUOMIKOSKI-LESKELÄ, Paula: *Taide ja politiikka. Kansanedustuslaitoksen suhtautuminen taiteen edistämiseen Suomessa*. Suomen historiallinen seura. Historiallisia tutkimuksia 103. Pohjolan Sanomat 1977.

TUOMINEN, Marja: *"Me kaikki ollaan sotilaitten lapsia."* Helsingfors: Otava 1991.

TUOVILA, Annu: *"Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Helsingfors: Studia Musica 18, Sibelius-Akatemia 2003.

TYNJÄLÄ, Päivi: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsingfors: Kirjayhtymä 1999, Tammi 2002.

UKKONEN, Taina: *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2000.

VILKKO, Anni: "Omaelämäkertojen analysoiminen kertomuksina". I MÄKELÄ, Klaus (red.): *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsingfors: Gaudeamus 1990.

VILKKO, Anni: *Omaelämäkerta kohtaamispaikkana. Naisen elämän kerronta ja luenta*. Tammerfors: Tammer-Paino 1997.

VIRTANEN, Matti: *Fennomanian perilliset. Poliittiset traditiot ja sukupolvien dynamiikka*. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura 2001.

VÄRRI, Veli-Matti: *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tammerfors: Tampere University Press 2000.

WEINTRAUB, Karl Joachim: *The Value of the Individual. Self and Circumstance in Autobiography*. Chicago & London: The University of Chicago Press 1978.

WENGRAF, Tom: "Uncovering the general from within the particular: from contingencies to typologies in the understanding of cases". I CHAMBERLAYNE, Prue, BORNAT, Joanna, WENGRAF, Tom (red.): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. London and New York: Routledge 2000.

WESTERMARCK, Helena: "Anna Blomqvists anteckningar om musikstudier och musikliv hos oss på 1960- och 70-talen." WILLEBRAND, R F v & NOHRSTRÖM, Holger (red.): *Finsk tidskrift senare halvåret 1932*. Helsingfors: Mercators Tryckeri Aktiebolag 1932.

WESTERLUND, Heidi: "Filosofiaa musiikin ja kasvatuksen välimaastossa." *Finaali*. 2/2003.

WILLNER-RÖNNHOLM, Margareta: *Konsten eller livet. Elever inskrivna vid Åbo ritskola 1950, deras levnadsberättelser och bildvärld*. Åbo: Åbo Akademis förlag 2001.

WINTHER JØRGENSEN, Marianne & PHILLIPS, Louise: *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur 2000.

von WRIGHT, Georg: *Explanation and Understanding*. Ithaca, New York: Cornell University Press 1987.

von WRIGHT, Moira: *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos 2000.

YLIJOKI, Oili-Helena: *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio*. Tammerfors: Vastapaino 1998.

ZIEHE, Thomas: *Ny ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Övers. Hans O Sjöström. Malmö: Norden Offset AB 1986.

ZINN, Jens: "Biographical Certainty" in *Reflexive Modernity*. Paper presenterat på konferensen "Narrative, Ideology and Myth" Tammerfors: 26–28.6. 2003.

Årsberättelse: *Helsingfors musikförening och musikinstitut 1882–1902. Stadgar och kurser*. Årsberättelse för Studieåret 1901–2. Helsingfors. Tidnings- & Tryckeri-aktiebolagets tryckeri 1902.

ÖHRSTRÖM, Eva: *Borgerliga kvinnors musicerande i 1800-talets Sverige*. Göteborg: Skrifter från musikvetenskapliga institutionen nr. 15, 1987.

Lagar, förordningar, kommittébetänkanden, läroplaner och arbetsgruppers rapporter:

Lagar:

Lag (147/68) och Förordning (206/68) om statsunderstöd åt musikläroanstalter.

Förordning (486/77) om statsunderstöd åt musikläroanstalter.

Lag (402/87) och Förordning (692/87) om musikläroanstalter med statsandel.

Lag (516/95) och Förordning (880/95) om musikläroanstalter.

Lag (633/98) och Förordning (813/98) om grundläggande konstundervisning.

Kommittébetänkanden och pro memorior:

Komiteamietintö. Valtion taidekomitean mietintö 1965: A8

Komiteamietintö. Musiikkioppilaitostoimikunnan mietintö 1965: B 87.

Komiteamietintö. Kulttuuritoimintakomitean mietintö 1974:2.

Komiteamietintö. Musiikinopetustoimikunnan mietintö 1974:139

Kulttuuritoimintatyöryhmän mietintö 1978: 59

Musiikinopetustyöryhmän mietintö. Betänkande avgivet av arbetsgruppen för musikundervisningen. Helsingfors 1979.

Musiikkioppilaitoslainsäädäntöä uudistavan tarkastustyöryhmän muistio 1986:17. Opetusministeriö (OPM). Helsingfors.

Opetusministeriön työryhmän muistioita (OPM 2/93). Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio 1993:2.

Opetusministeriön työryhmän muistioita 24/1997 (OPM 24/97). Musiikkioppilaitostyöryhmän muistio.

Läroplaner:

Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien malli. Yleiskirje 2873. Kouluhallitus. 1978.

Musikskolas och musikinstituts läroplaner 1988. Anvisning AN 44/1988. Helsingfors.

Grunderna för musikinstitutens läroplan 1995. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.

Fördjupad kurs i musik i grunderna för läroplanen för den grundläggande konstundervisningen 2002. Utbildningsstyrelsen. Helsingfors.

Artiklar ur tidskrifter och dagstidningar:

AMBERLA, Kai: "Vapaus koittaa?" Ledare. Rondo 2/1993.

KARVONEN, Arvi: "Musiikinopetuksesta Suomessa viime vuosisadan loppupuolella." *Musiikkitieto*. Oktober 1945.

KUUSISAARI, Harri: "Kysymys on kutsumuksesta. Opettaja yhdistää taiteen idealismia kasvatustyön arkeen" Rondo: 9/2000.

SETÄLÄ, Salme: "Jetta Nybergin 'musiikkihuone'. Sibelius-Akatemian varhaisin edeltäjä." Uusi Suomi 27.5 1965.

SIUKONEN-PENTTILÄ, Leena: "Mitä Leopold Auer opetti". Rondo 1965/4–5.

WEGELIUS, Martin: "Ännu några ord om musikinstitutet". Helsingfors dagblad 10 sept. 1882.

Bilaga 1: Det narrativa skiftet

“For lack of a natural memory, I make one of paper.”¹
(Michel de Montaigne, Essays)

I den här bilagan kommer jag att lyfta fram tre olika aspekter på hur det paradigmatiska skifte som bland annat kallats det narrativa skiftet² hör samman med en kvalitativ forskningstradition överhuvudtaget, samt på hur berättelsen kan läsas olika beroende på vilken verklighet man söker ur den, som struktur eller genre, som berättelse om livet eller som ett sätt att göra livet mera begripligt på.³ Det råder ingen brist på begrepp som alla fångar olika aspekter av berättelsen som forskningsmaterial: självbiografi, självbiografisk intervju, memoar, livsberättelse (life story), livshistoria (life history), muntlig berättelse (oral history), narrativ, jag-berättelser, minnesarbete och slutligen självbiografisk berättelse, som jag själv föredrar (ibland livshistoria för att poängtera det som förenar flera berättelser med varandra⁴). Självbiografien och memoaren är föregångare på området och de har framför allt uppstått som publicerade och litterära stilarter redan innan social- och beteendevetenskaperna börjat intressera sig för dem som forskningsmaterial. Skillnaden mellan en självbiografi och en memoar har vanligen karaktäriserats som att självbiografien brukar utforska sin författares inre liv, medan memoaren däremot håller sig till beskrivningar av människor och händelser (Gullestad 1996, 4; Kondrup 1992, 50–51). Livshistorie-begreppet uppstod vid 1900-talets början då sociologin började intressera sig för den vanliga människans berättelse som forskningsmaterial. Den här berättelsen var aldrig ens avsedd för att publiceras och har därför inte räknats som en litterär stilart. Sociologin var då på den tiden (och också senare) framförallt intresserad av gemenskapens (kollektivets) livsstil och levnadssätt som tecken på förändringar och brytningar i samhället. (Huotelin 1996, Vilkkonen 1990, 81.) I takt med att livet har blivit till ett projekt för var och en (Giddens 1991) har detta gemensamma fördunklats och berättelsen börjar alltmer handla om ett själv som söker sig själv och sin plats i samhället genom att exempelvis berätta sin berättelse. Berättelsen har blivit till ett berättande (narrativitet), en ”inre berättelse” (Hänninen

1 Citerat ur Smith & Watson 2001, 15.

2 Det här skiftet har benämnts på många olika sätt beroende av vad man velat poängtera, exempelvis som ”det biografiska skiftet” eller ”det lingvistiska skiftet” (Chamberlayne & al. 2000, 1; Hyvärinen 1998, 311–336).

3 Den här indelningen av berättelsen påminner till huvuddragen om den som gjorts av bland andra Hänninen (1999), Tone Kvernbekk (2001) och Mishler (1997). Grundtanken bakom indelningen är forskningens olika förväntningar på vilket arbete man förväntar sig att berättelsen skall göra för en eller på vad berättelsen egentligen handlar om, om verkliga händelser eller om sin egen struktur. Frågorna finns implicit närvarande redan i självbiografien som begrepp. Forskaren kan rikta blickarna mot det *bios*, det vill säga liv, som berättelsen handlar om, mot *graphe* och intressera sig för hur berättelsen berättas eller mot ett själv som framställer sig berättande. (se till exempel Makkonen 1993, 11; Houni 2000, 54.)

4 Språkbruket är rent generellt minst sagt vacklande. Arvidsson tar exempelvis upp en annan definition för life history till skillnad från life story. Han stöder sig på Titon som definierar life story som den muntliga berättelse som forskaren dokumenterar, medan life history är den skriftliga produkt som forskaren producerar (Arvidsson 1998, 14). Enligt Goodson är skillnaden mellan life story och life history att det senare är en kontextualisering av den förra (1996, 15). Goodsons och Arvidssons definitioner sammanfaller i den meningen att det i en forskning vanligen är forskaren som står för livsberättelsernas kontextualisering.

1999), som vi hela tiden berättar om oss själva för att förstå det som händer oss bättre. Speciellt i en krissituation aktiveras den här inre berättelsen och i en terapisisituation kan man få hjälp med att tråckla ihop en söndrad berättelse. Den här berättelsen är också alltid sann i den meningen att vi alla har rätt till våra egna tolkningar om vårt liv ("ontologiska berättelser", May 2001).

Det ökade vetenskapliga intresset för självbiografier eller berättelser som empiriskt forskningsmaterial har tolkats som ett tecken på ett paradigmiskt skifte inom samhälls- och beteendevetenskaperna.⁵ (Hyvärinen 1998, 311–336; Lieblich m.fl. 1998, 1; Somers 1994, 605–694.) Det här skiftet karaktäriseras genomgående på flera olika sätt, något som i sig återspeglar den kvalitativa forskningsansatsens ovilja att låta sig fångas av entydiga definitioner. Vanligen sker en klassificering på basen av det empiriska forskningsmaterialets karaktär: frågeformulär med entydiga svar som går att kvantifiera ställs upp mot halvstrukturerade öppna svar, intervjuer eller skrivna självbiografier. Det här är viktiga distinktioner, men samtidigt är det som om en väsentlig diskussion om den kvalitativa forskningen skulle hamna i skymundan, en diskussion som egentligen existerar redan *innan* beslutet om hur det empiriska materialet skall samlas in. Skiftet från "förklaringar av" (erklären) till "förståelse för"⁶ (verstehen) mänskligt handlande i ett meningssammanhang, är ett betydelsefullt perspektivbyte inom human- och samhällsvetenskaperna, som tydligast uppstått ur en gemensam kritik mot en positivistiskt inriktad vetenskaplig världsbild. (von Wright 1971.) Humanvetenskaper som tidigare månat om sin egen särart och dragit upp gränser för sina egna revir har därför på senare tid förenat sig kring gemensamma begrepp som "narrativitet" och "identitet". Frågan om exempelvis självbiografier som forskningsmaterial är ändå inte helt ny, utan väcktes redan på 1800-talet av Dilthey, som önskade förankra humanvetenskaperna i det levda livet istället för att de skulle försöka härma naturvetenskapernas strävan till objektivisering och orsak-verkankejdor (till exempel Eakin 1992, 142; Steedman 1995, 56–57; Nordin 1999, 376–378).

Perspektivbytet har lyft fram flera nya diskussionsämnen för humanvetenskapen. Den gemensamma röda tråden i den här diskussionen är att den framförallt handlar om att en "ny osäkerhet" (Cook & Everist 2001) har smugit sig in i vetenskapens sanningsutsagor. Den visshet den moderna vetenskapen ville erbjuda har bytts ut mot försiktiga och mera tvivlande tonfall. På musikvetenskapens område har exempelvis en "new musicology" vuxit fram som framför allt ifrågasätter det omgivningslösa musikaliska verkets prioritet som utgångspunkt för forskningen, och som tagit intryck av etnomusikologins och kulturforskningens förankring av musik och musikutövning i kulturella och sociala sammanhang (se Mantere 2000, 22–42; Kingsbury 1988). Musiken omtalas ur den här synvinkeln inte som en utan som flera.

5 Det är alltså inte bara samhällsvetenskaperna, pådrivna av antropologin, som numera bedriver kvalitativ forskning. De kvalitativa forskningsmetoderna tillämpas nuförtiden också inom psykologin, pedagogiken och vårdvetenskapen, det vill säga inom vetenskaper som är intresserad av människan och hur hon lever. (Eskola & Suoranta 2001, 25–33.)

6 Renéé Gothoni (2002) skriver att förståelsen äger rum som en språklig händelse. Gothoni hänvisar till det latinska ordet *comprehensio* som "står för det konkreta att helt kunna innesluta något objekt i sin slutna hand – härav fattbar, begriplig eller greppad i betydelsen fatta, förstå till fullo". Att förstå är således på samma gång något handfast, robust och något som man har sinne för. Det som man riktigt förstår har man vanligen själv någon sorts erfarenhet av, en erfarenhet som man kan grunda sig på i tolkningen av andra människors upplevelser i liknande situationer. Gothoni tillägger också att förståelsen kräver att vi kan ordna upp och tämja våra egna erfarenheter i forskningens tjänst, det vill säga vid sidan av egna erfarenheter kräver förståelsen också lyhördhet för vad andra berättar för oss. (Gothoni 2002, 18–19.)

Det är speciellt tre teman som den vetenskapliga diskussionen för närvarande samlar sig kring. För det första fäster man en alldeles speciell uppmärksamhet vid *språket* och dess förmåga att återspegla något annat än sig självt.⁷ Det är förmodligen ingen tillfällighet att det paradigmatiske skiftet inom human- och socialvetenskaperna har inneburit att man vänt sig till berättelsen som är ett område som litteraturvetenskapen bäst känner till. Berättelsen har inom litteraturen kunnat vara både fiktiv och realistisk på samma gång. Litteraturvetenskapen har således en lång tradition för att tolka händelser som inte utan vidare är förankrade i en yttre verklighet. Överhuvudtaget har konsten aldrig bekymrat sig om att återspegla verkligheten som den är, utan speglat och vinklat den på egna villkor. I den stund då humanvetenskaperna förlorade tilltron till språkets förmåga att återspegla verkligheten, förlorade också konsten sin ensamrätt på att konstruera och skapa.⁸

För det andra ifrågasätts och misstänkliggörs förståelsen för kontinuitet mellan händelser. Att söka efter sammanhang och innebörd i händelseförlopp förutsätter tolkning och är en mänsklig aktivitet som har ansetts befinna sig farligt nära ideologi och utopi. Lyotards ofta citerade uttalande om modernitetens stora berättelser, som fallit sönder i små individuella har redan fått en symbolisk ställning i diskussionen. (Lyotard 1985.) I synnerhet ur en marginalitets synvinkel har de vetenskapliga förklaringarna och generaliseringarna avslöjat sig som värdeladdade och maktstinna överenskommelser, som inte kan göra anspråk på att vara en verklighetens uppenbarelse. (Kvale 1997, 67–68.)

För det tredje har det paradigmatiske skiftet aktualiserat frågor om tolkningsföreträde och frågor om det 'jag' som berättar och/eller skriver. De här frågorna handlar om såväl forskarens som forskningsmaterialets position. Vems röst hörs bäst i en flerstämmighet? Frågan manar till självrannsakan och öppenhet för forskaren, som i synnerhet tar sig ton. Man talar hellre om ett "vi" istället för ett "de" för att undvika ett hierarkiskt förhållande mellan forskare och forskningsobjekt. Forskaren kan likaså placera sig själv och sin egen livshistoria i jämbredd med andras livsberättelser (till exempel Ellis & Bochner 2000, 733–768). En annan fråga handlar om vem som är den egentliga producenten av en text? Är det ett "jag" som förmår betrakta sitt liv på avstånd, det vill säga reflekterar över sitt liv eller är "jag" enbart en grammatikalisk position i en text, en diskursernas skärningspunkt?⁹ Hur nära in på livet kommer man egentligen med en självbiografisk berättelse? Följdriktigt lever därför flera konkurrerande uppfattningar om honnörsbegreppen som exempelvis identitet och subjekt sida vid sida.

I kombination med de med post-prefixet försedda riktningarna är det allmänna intrycket att vi nu gått in i det radikala tvivlets tidevarv och ur den här synvinkeln ter sig den kvalitativa forskningsansatsen allt annat än enhetlig. Den vetenskap som hittills strävat efter att skapa visshet och förutsägbarhet står inför nya utmaningar. Tvivlandet i sig är inte något nytt, det har under modern tid existerat som en fundamental utgångspunkt för vetenskapen. All kun-

7 Bengt Kristensson Uggla skriver på följande sätt om hur uppmärksamheten förflyttats från språket som spegel till den hand som vänder och vrider på spegeln: "I stället för att tala om en intresselös bild av verkligheten framstod språket som ett verktyg, ett redskap med vars hjälp man åstadkommer saker, befordrar mål och intressen. Det är inte bara så att spegelbilden splittras i skärvor, nu riktas också fokus mot den hand som håller i (den spruckna) spegeln och vrider den i olika riktningar så att de mest skilda ting visar sig i spegelns spruckna glas!" (Kristensson Uggla 2002, 323).

8 Om de kvalitativa forskningsmetodernas släktskap med konsten, se bland andra Lieblich & al. (1998, 1) och Steier (1995, 4).

9 För en diskussion om jaget som en diskursernas skärningspunkt, se Benhabib 1994, 236–242.

skap är hypotetisk till sin natur och säker endast tills den blir motbevisad. Därför tvivlar också många på att vi nu skulle befinna oss i en speciellt postmodern tid utan historiska rötter. De teoretiker som uttryckligen vill poängtera vår tids samhörighet med en modern tidsera använder därför istället uttryck som ”senmodern tid”, ”den andra moderniteten” eller ”posttraditionell tid” (Beck & al. 1994). Man uttrycker det hellre så att vetenskapen som institution nu har kommit till en punkt då den tvivlar till och med på sina egna utgångspunkter. Det vi reflekterar över är inte enbart det vetenskapliga föremålet i sig, utan också de epistemologiska grunderna för hur vi ser eller förstår det vi tror oss se eller förstå. (Giddens 1991, 3.)

Självbiografiska berättelser

Människorna har berättat berättelser för varandra långt innan forskningen intresserat sig för dem, berättelser som sällan skrivits ner men som lika ofta sjungits som berättats. Senni Timonen skriver exempelvis i antologin *Louhen sanat* (Nenola & Timonen 1990, 189–208) om ”huolilaulut” – sånger som de ingermanländska kvinnorna ännu mot slutet av 1800-talet sjöng för varandra. Det var ofta äldre kvinnor som sjöng om hur man skulle fostra barnen, reda sig i sitt äktenskap, hantera glädje och sorg. Kvinnorna sjöng, så som den nutida kvinnan anses skriva, om sitt liv i relation till andra människor. De här självbiografiska sångerna sjöngs inte enbart för att få sjunga ut sin oro och sorg över ett oblikt öde, utan lika väl i ett pedagogiskt syfte för att dela med sig av sin livserfarenhet till systrar och döttrar. Timonen menar att kvinnornas sånger inte enbart berättade om en verklighet, de uttryckte lika ofta något om hur man kan förhålla sig till verkligheten. (Nenola & Timonen 1990, 201–205.) Den här aspekten på det självbiografiska berättandet är framträdande också nu då den kvalitativa forskningen samlar in intervjuade eller skrivna berättelser intervjuade eller skrivna som forskningsmaterial. De teoretiska infallsvinklarna på vad en berättelse handlar om är, trots att de har en viss släktskap sinsemellan, ändå grenar på ett träd vars ”yttersta grenar inte känner igen varandra” (Hänninen 1999, 16). Å ena sidan har berättelsebegreppet importerats från litteraturvetenskapen där berättelser analyserats som texter, genre eller struktur. Å andra sidan har berättelserna också sipprat ut till så vitt skilda vetenskapsområden som sociologi, psykologi, pedagogik och historia, som alla ställt sina egna frågor till berättelsen. I det följande kommer jag att följa tre av det här släkträdets rotträdar som otvivelaktigt skär in i varandra och flätas samman på sina ställen: berättelsen som handling, berättelsen som text och berättandet som identitet.

Berättelsens handling

Den första aspekten på berättelsen lyfter fram *berättelsens handling*, speciellt den bakomliggande berättelse som förenar olika livshistorier med varandra. Historien om hur vanliga människors livshistorier hittat sin väg som forskningsmaterial till sociologin brukar vanligen ta sats från från Thomas’ och Znaniecks forskning om *The Polish Peasant in Europe and America* (1918). Den fortsätter med den så kallade Chicagoskolans studier om subkulturer i urban miljö. (exempelvis Huotelin 1992; 1996.) Fokus har varit på en gemensam berättelse som kan destilleras fram ur flera olika individuella berättelser. Det sociologiska intresset för livshistorier har ända sedan 1900-talets början knutits till frågor om förändringar i det moderna samhället och därmed också till den individualiseringsprocess som den dynamiska förändringstakten verkar leda till. Frågan efter hur den vanliga människan lever har därför också samtidigt

inneburit en omtolkning av den så kallade ”översocialiserade individen”, som viljelöst låter sig föras med av över-individuella system (Rustin 2000, 8).

Giddens menar att den moderna människan bearbetar och skapar sin egen biografi för att hon mer eller mindre är tvungen att göra det. De färdiga modeller och förebilder för hur man skall leva, som tidigare generationer har följt, har förlorat i betydelse och var och en är hänvisad till att själv göra sitt liv, skapa sig en egen biografi tvärs genom olika institutioner som alltid riktar sig enbart till en del av ens liv. Allt det här betyder att givna mönster inte längre bär upp vardagen, utan istället skapar eller konstruerar var och en sig sitt liv. Ankarfästet för den här berättelsen är det individuella jaget istället för kollektivet. Det här betyder också att det inte heller längre är möjligt att tolka livshistorierna med samma etablerade klassificeringar och kategorisering av mänskliga handlingar som tidigare. Med kategorier som roll, klass och kön som utgångspunkt återskapar nämligen forskningen själva kategorierna i det oändliga istället för att fråga efter hur människorna själva upplever sin värld. (May 2001; Somers 1994.) Sociologin har därför också börjat fråga efter hur berättelser berättas istället för att fokusera på vad den handlar om.¹⁰

Den här omtolkningen av beteendevetenskapernas syn på mänskors handlingar har placerat ett tryck inte enbart på sociologin utan också på historieskrivningen. Att skriva sin självbiografi har vanligen förutsatt att ens liv och gärningar i något avseende kunnat klassificeras som exceptionella. Den vanliga människan har däremot framlevt sitt liv utan att efterlämna några andra dokument än sporadisk brev, dagboksanteckningar eller domstolsprotokoll. Som forskningsmaterial har de här personliga dokumenten ändå bedömts som opålitliga med begränsade möjligheter att ge någon information åt historikern. I motsats till det här har därför den så kallade oral history sedan 1970-talet börjat intressera sig för en historia som det inte finns några officiella dokument om. Det här intresset för en oskriven historia har med tiden spridit sig från Storbritannien också till andra länder. Det kan gälla förbjudna eller hemliga organisationer, som skytt offentlighet istället för att dokumentera sig öppet. Alternativa röster, tystnader och minnesluckor som vetenskapen tidigare förbigått eller tolkat som tecken på en minnets opålitlighet får nya tolkningar, som exempelvis i Luisa Passerinis undersökning av arbetarklassens sammankomster under fascistregimen i Turin (Rustin 2000, 5). Ukkonen (2000) poängterar att källkritiken i det här fallet inte tar fasta på om den enskilda individen kommit ihåg något rätt eller fel, eller om han eller hon förskönar sina minnen, utan istället tar man på allvar att var och en har rätt till sin egen tolkning av tillvaron och att det egentligen är sättet att gestalta den här tillvaron som är det intressanta också för forskningen. Samtidigt kan man betona att den enskilda personens berättelse inte enbart är en individuell historia, utan den relaterar alltid till en gemenskapernas berättelser på ett eller annat sätt. (Ukkonen 2000, 13–21.)

10 Roos har i en artikel ingående beskrivit sin intellektuella resa med narrativiteten. Han menar att hans egna tolkningar av ett livshistoriskt material i boken *Suomalainen elämä* (Det finska livet 1987) förmodligen skulle sett lite annorlunda ut om han vid den tiden bättre skulle känt till livets ”naturliga narrativitet” (Bruner). Han känner sig ändå oroad inför en tendens inom biografiforskningen att förlora relationen livet – samhälle ur sikte och betrakta livet enbart som inre ”själsrörelser” eller ordkonstruktioner. (Roos 1992, 81–197.)

Berättelsen som text

Den andra aspekten på berättelsen har språkliga förtecken och i en extrem form återspeglar den något av litteraturvetenskapens diskussion om texten som text (jfr musikens autonoma ställning). Texten är ett fristående universum utan några som helst bindningar vare sig till författare eller till någon annan verklighet bortom själva texten. Språket återspeglar inte händelserna direkt, utan däremot skapar språket ett intertextuellt universum där form och mening sammanfaller, formen är textens mening. (Mishler 1997, 87.) Härifrån kan man också gå ett steg längre och betrakta själva berättelsestrukturen som ett fundamentalt mänskligt sätt att gestalta livet. Själva berättelsestrukturen återspeglar en allmängiltig mental struktur, en djupstruktur som förenar exempelvis berättelser som myter, legender och sagor med varandra oberoende av deras specifika innehåll (Rimmon-Kenan 1999, 13–14). Det här har också narratologin framhållit, men en liknande tankegång kan även spåras i McAdams uppfattning om att berättelsen inte är en metafor för identiteten eller ger upplysningar om den utan den är själva identiteten, det egna livets myt (McAdams 1993). Tove Kvernbekk frågar sig lite tillspetsat att om den narrativa formen redan finns till så har jag egentligen bara att fråga mig i vilken berättelse jag just nu är med i för att veta vad jag bör göra som följande. (Kvernbekk 2001.)

Som själv tillräckligt universum har ändå berättelsen vissa identifierbara kännetecken som hjälper en att klassificera den i förhållande till litterära genrer eller till kulturella diskurser. Päivi Kosonen framhåller i sin avhandling *Elämät sanoissa* (2000) tyngden av det rousseanska arvet, som ännu idag påverkar sättet att skriva om livet. Frågan om kausalitet, det vill säga om orsak–verkan–förhållanden mellan händelser, är enligt Kosonen ett av de mest framträdande dragen i den rousseanska berättartraditionen.¹¹ Det här draget i intrigen, som knyter an till naturvetenskapens sökande efter allmänna lagar, blir allt mer problematiskt i framställningen av livet i berättelseform under senmodern tid. Vid sidan av den doiminerande rousseanska självbiografien har det enligt Kosonen ändå funnits ytterligare en tradition, som inte i lika hög grad haft som ideal att göra berättelsen så sammanhängande som möjligt. Den här traditionens ursprung placeras hon hos Stendahl, som redan mot slutet av 1800-talet publicerade en självbiografisk skrift där han lyfter fram minnenas fragmentariska karaktär och jämför dem med lämningar av ett fresko målat på en vägg. Det som är kvar av freskot är suddiga fragment och på sina ställen har tiden nött bort målningen helt och hållet. Helheten är omöjlig att se längre. Det är den här traditionen, som flutit underströms genom tiderna och som de fyra franska författarna, Nathalie Sarraute, Marguerite Duras, Alain Robbe-Grillet och Georges Perec gjort till sin istället för den rousseanska traditionen. I den kontinuerliga berättelsens obönhörliga framskridande och kraftfulla tolkningar av orsak–verkan–relationer ser de här författarna istället ett frö till ideologi och totalitarism. Det autonoma jaget – med drag av

11 Marika Leed har skrivit en artikel *Onko Einojuhani Rautavaaran omakuva autobiografia? (Är Einojuhani Rautavaaras porträtt en självbiografi?)* (Musiikki 2000/3–4) där hon speglar Rautavaaras bok *Omakuva (Porträtt)* mot konventionella genreförväntningar. Enligt den rousseanska traditionen är exempelvis luckor i texten ifrågasatta. Läsaren lägger märke till att den kronologiska framställningen bryts och måste fråga sig varför vissa livsskeden inte finns medtagna. Rautavaara utelämnar nästan helt tiden för sitt första äktenskap från sitt "självpporträtt". Han skriver att han då lärde sig att hålla isär ett "skapande jag" och ett "privat jag". I texten följer han då det skapande jagets utveckling och utelämnar helt det privata. Den här indelningen är ändå inte, enligt Leed helt konsekvent eftersom Rautavaara alltid då och då gör hänvisningar till hur hans privatliv påverkat kompositionerna.

själv tillräcklighet och oberoende av andra – kritiserar och försvinner helt ur blickfånget. Livet i sig levs inte som en sammanhängande berättelse och att packa en intrig på fragmentariska händelser är detsamma som att våldföra sig på livet självt. Verkligheten är istället flyktig och förändras oupphörligen¹² (Kosonen 2000, 25).

Berättande

Den tredje aspekten på berättelsen har att göra med en pragmatisk forskningsansats och fokuserar själva berättandet eller med Mishlers ord det ”arbete” som berättandet förutsätts göra. Den här aspekten sammanför berättandet samman med psykologiska begrepp som jag-utveckling, individuation och överhuvudtaget med frågor som har att göra med ”processen att bli ett jag och processen att bli medlem av någon mänsklig gemenskap” (Benhabib 1997, 139). Svaren på de här frågorna utesluter inte varandra utan är snarare beroende av varandra, anser Benhabib. Själva berättandet är inte något som destilleras ut ur eller läggs på händelsernas kaotiska myller för att skapa ordning, utan berättandet är något i sig som meningsskapande process. Det här är också med Ochbergs ord ett skifte i perspektiv från ”the told to the telling” (Ochberg 1994, 113), men om det här är en vändning där fästet i verkligheten där ute går förlorat helt och hållet råder det delade meningar om. I en radikal tolkning återspeglar berättelsen inte bara livet som levt, utan livet som tolkat och skapat, konstruerat i oändlighet (”... until our breath or our pen fails us” Bruner 1993, 38).

Berättelsen som relaterad till självförståelsen och identiteten har också öppnat upp nya perspektiv på en praxisnära forskning. Det som de ingermanländska kvinnorna redan visste om sången som ett redskap för självförståelsen har inte bara blivit en utgångspunkt för forskningens förståelse av vad berättandet innebär, utan den här förståelsen har nu också sipprat tillbaka ut till praxis – men nu med forskningens hjälp. Så har exempelvis berättandet introducerats i lärarutbildningen som ett sätt för läraren att lära känna sitt främsta arbetsredskap – sig själv (Estola & Mäkelä 2002; Heikkinen 2001; se även Huttunen & al. 2002), till socialt arbete som en hjälp i krissituationer (Hänninen & Valkonen 1998; Hänninen 1999), till vårdvetenskapen så att vårdpersonalen skall lära sig att känna människan bakom sjukdomen (Janhonen & Nikkonen 2003) och till uppfostran så att barn med traumatiska upplevelser skall hitta ord för händelser som annars skulle gömmas undan i minnets dunkla kamrar (Bardy & Barkman 2001, 199–210).

12 Tuomas Nevanlinna (2001) hänvisar i en artikel om romantikens arv till att fragmentet är den romantiska genren per excellence. Fragmentet, collaget, som klipper av alla sammanhängande trådar, vill vara något i sig. Det kan ändå inte förliknas vid ’verket’, som är något avslutat och fullkomligt i sig. Fragmentet är istället tilltalande för att det hela tiden är redo för förändring. Nevanlinna lyfter fram tre karaktärsdrag i fragmentet: 1) det ofullständiga och oavslutade; 2) frånavaror av begreppslig utveckling; 3) helhetsbilden som alltid i sista hand läsaren ansvarar för. Öppenheten, det ofullständiga och oavslutade, den eviga längtan och den ständiga tillblivelsen är det arv från romantiken, som vi enligt Nevanlinna fortfarande lever med och av. Nevanlinna jämför det enskilda fragmentets förhållande till en större enhet med individens förhållande till hela mänskligheten. Genom att varje individ är en människa berättar hon med sin livsberättelse något om hur det är att vara just människa. Det här betyder inte att man med sitt liv upprepar, härmar en speciell platonisk idé om att vara människa, utan i vars och ens liv kan man *känna igen* en samma mänsklighetens grundidé. (Nevanlinna 2001, 10–11; se även Hastrup 2001.)

Bilaga 2: Översikt över lärarnas självbiografiska berättelser

1/01K¹

1

Istället för en självbiografi har den här läraren skickat in en tidningsartikel där hon framställs som en mångsidig konstnär med flera olika uppdrag.

1/02M (Heikki)

Den här manliga lärarens berättelse är fyra sidor lång och skriven på maskin. Läraren är en av de äldsta skribenterna och har därför en lång arbetserfarenhet att berätta om. Han delar in sin berättelse i två parallella och kronologiskt uppbyggda avdelningar: "Musiken i mitt liv" och "Om mina uppträdanden". De två frågor som han svarar på med sin berättelse är vad musiken har betytt för honom och hurdan han själv varit som lärare.

1/03K (Inkeri)

Den här "historiskt inspirerade" berättelsen är en fyra sidor maskinskriven text utan mellanrubriker. Läraren berättar om sitt arbete i ett "avlägsset musikinstitut långt borta i norr" och ett tema för berättelsen är de svårigheter ett institut i norr möter i jämförelse med ett institut i södra Finland.

1/04K (Marjatta)

Marjatta har skrivit en av de längsta berättelserna (16 sidor) i det här forskningsmaterialet. Hon har samtidigt skrivit för sina barn och barnbarn och har därför noggrant dokumenterat avgörande händelser i livet. Hon har också bifogat tre bilagor till berättelsen som på olika sätt bekräftar innehållet i berättelsen.

1/05M

Den manliga lärare som skrivit den här berättelsen har vuxit upp och fått sin utbildning i ett annat land. Rubriken är betecknande för innehållet: "Några anmärkningar om undervisningstekniken isynnerhet i violinspel" (Muutama huomautus opettamisen tekniikasta erityisesti viulun soitossa). Berättelsen innehåller några självbiografiska återblickar i början och slutet, men i övrigt påminner den om en uppsats med pedagogiskt innehåll.

1/06M

Rubriken på den här relativt korta berättelsen (1,5 sida) är "Mitt livs sånger" (Elämäni laulut) och den har skrivits av en manlig lärare. Sången är den röda tråden för livet och han samman-

1 I kodsystemet refererar den första siffran 1 och 2 till den generation läraren hör till (1=de äldre och 2=de yngre), följande siffra är en löpande numrering för alla berättelser och K=kvinna, M=man. De namn som här nämns hänvisar till de namn som används i analysen av forskningsmaterialet.

fattar sin berättelse med att konstatera att ”då det har varit som bäst har det nog handlat om sång” (”kun se parasta on ollut, on se laulamista ollut!”)

1/07K

Den kvinnliga lärare som skrivit den här berättelsen berättar knapphändigt om sin nuvarande arbetssituation, men desto mera om hur musiken och sången alltid varit en del av hennes liv ända sedan hon var barn. Den fyra sidor långa berättelsen har delats in i åtta små avsnitt: Generna; Vardag och fest; I skolan; Ända in i vuxenåren; Amors båge; Kontinuitet; Den som har öron...; Om och när.

1/08K

Berättelsen är undertecknad med pseudonymen ”en 55-årig kvinnlig rektor”. Även om berättelsen är kort (1 sida) hinner skribenten ändå berätta om sin musikaliska karriärs knutpunkter, hur hon börjat spela ett instrument, var hon studerat och om sina olika arbetsplatser. Hon avslutar sin berättelse med att konstatera att musiken har varit både ett yrke och en hobby för henne.

1/09K (Jaana)

Jaana befinner sig utomlands då hon skriver sin berättelse. Texten är handskriven med blyerts och hon har gjort sig besväret med att smycka brevpappret med små bilder av blommor. En röd tråd för berättelsen är hur hon funnit och själv också vidareutvecklat Suzuki-metoden i sin undervisning.

1/10M (Tapio)

Den fyra sidor långa berättelsen är strukturerad i två övergripande block: Personliga teman och Tankar om musikundervisningen. Det personliga avsnittet är kronologiskt uppbyggt och inleds med beskrivningar om barndomen, ungdomstiden och studietiden för att därefter övergå till skribentens olika arbetsuppgifter på musikens område. I avsnittet om musikundervisningen placerar läraren sitt eget liv i jämbredd med en historisk utveckling för musikundervisningen. Självbiografen avslutas med ett ”Kortfattat personporträtt” som är ett slags post scriptum i tredje person efter den egentliga texten.

1/11M

I den här självbiografiska berättelsen strukturerar fem mellanrubriker upp en kronologiskt framskridande linje, som framför allt följer utvecklingen på instrumentet i spåren. Ett centralt avsnitt är rubricerat som ”En avgörande musikupplevelse” och skribenten återger där måleriskt två oförglömliga musikupplevelser. Under de tjugofyra år som han undervisat har hans egna lärare varit de egentliga förebilderna för hur han själv vill vara som lärare.

1/12M (Markku)

Musiken som upplevelse är ett återkommande tema i den här berättelsen, inte enbart som lyssnarupplevelse, utan också som avgörande för undervisningen. Musiken som stor upplevelse och det sant mänskliga sammanfaller också i mötet med eleverna. Skribenten försvarar därför det konkreta mötet med eleverna gentemot en inrättnings opersonliga krav på prestationer.

1/13K

Den allra första berättelsen som kom till det här forskningsprojektet faxades till min dåvarande arbetsplats. Den lärare som skickade sin berättelse på det här viset är den andra av forskningsmaterialets två utländska lärare. Livsloppet med början från barndomen i ett annat land till yrkeskarriären i Finland sammanfattas kort på en och en halv sida. Berättelsen saknar ändå inte vändpunkter och den avslutas med förhoppningen om att hon själv också skall kunna inleda ett forskningsprojekt i framtiden.

1/14K

Den här läraren har skrivit en fyra sidor lång handskriven berättelse utan mellanrubriker. Åldern kommer indirekt fram då hon speciellt vill understryka hur viktigt livslångt lärande är för henne, en sak som "så här i femtioårsåldern" blivit allt viktigare för henne.

2/15K (Maja)

Skribenten inleder sin berättelse med ett utrop "vilken paradox" och den här paradoxen är egentligen själva temat för berättelsen. I den korta berättelsen (3 sidor) återkommer hon upprepade gånger till sitt livs tema, spelandet, även om den röda tråden flera gånger klipps av och är svår att hitta tillbaka till.

2/16K

Läraren inleder sin berättelse med ett minne av att hon som två-åring alltid låg inkrupen under flygeln medan hennes pappa spelade. Skribenten är en av de få som skrivit ett följebrev till sin berättelse och hon poängterar där att hennes berättelse inte skall tas för allvarligt. Den är istället menad som en "kåseriaktig pratstund" (pakinanomaisesti jutusteltuna).

2/17M (Kauko)

Läraren beskriver sig själv som självlärd och berättar om en lång och mödosam väg från barndomens 'ödemark' till vuxenlivets konsertstrader. Berättelsens vändpunkt är ett avgörande ögonblick då han ändrar sina studieplaner och besluter sig för att bli lärare och börjar studera musik på allvar.

2/18K

Skribenten placerar sig i sin berättelse "i skuggan" av sin bror som hon menar är så mycket duktigare att spela än vad hon själv är. Den korta berättelsen innehåller en avgörande vändpunkt och i slutet av berättelsen konstaterar hon att hon nu har bättre tid för sig själv än förr.

2/19K

Den här berättelsen består av två relativt olika berättelser, där den första är skriven för projektet "Elämysten jäjlillä" (På spaning efter upplevelser) och den andra för det här projektet. Den första berättelsen är skriven för en konstintresserad person överhuvudtaget, medan den andra riktar sig till en kollega. Skillnaden mellan de här två berättelserna är att den förra fokuserar på musikens och konstens upplevelser rent generellt, medan den senare handlar mera om utbildningen och undervisningen på musikens område.

2/20K (Elina)

Mellanrubrikerna för berättelsen återger själva intrigen och varierar huvudtemat 'kärleken till musiken' på fem olika sätt: Barndomen – kärleken till musiken; Studierna – plågsam kärlek till spelandet; Blind kärlek – följer av ett besinningslöst övande; Det kära arbetet; Arbetets tråkigaste sidor. Skribenten avslutar sin berättelse med en förhoppning om att forskningen ens någon gång kunde vara till nytta för det praktiska arbetet.

2/21K (Linda)

Linda har skrivit sin berättelse som ett brev till en kollega och hon avgränsar sitt ämne redan i inledningen till det som hon själv upplever som angeläget, nämligen undervisningsarbetet. Hon behandlar det här ämnet ur två olika synvinklar, dels söker hon efter stöd för 'sina egna riktiga resultat', dels poängterar hon betydelsen av fortbildning för utvecklingen på instrumentet.

2/22M

Den här läraren har samlat och skickat in ett digert material som kunde användas för att skriva en biografi eller kanske en roman. Materialet består av sju olidfärgade försändelser och innehåller dels lärarens reflektioner över undervisningsarbetet och essäer med självbiografiskt innehåll, dels ett dokumentärt material såsom tidningsurklipp, uppsatser, matiné- och konsertprogram etcetera. Läraren är uppenbart förtrogen med psykoanalytiska teorier som ofta används som tolkningsram för dramatiska händelser i hans eget liv.

2/23M (Jouko)

Kronologin i Joukos berättelse följer först barndomens och folkskolans musikundervisning i spåren med ortens kantor som central figur. Sin egen yrkeskarriär inledde han också själv som kantor, men efter en tid lämnade han kantorsyrket och koncentrerade sig enbart på att undervisa. För närvarande funderar han på att ta ett sabbatsår eller byta yrke, även om han knappast kommer att överge musikerns yrke. Han avslutar sin berättelse med en dikt av Goethe som handlar om det betydelsefulla i att inspirera andra.

2/24K

Den här 28 sidor långa berättelsen är skriven i fem olika repriser. Varje avsnitt avslutas och inleds med noteringar om skrivsituationen, datum och klockslag på samma sätt som brev eller dagböcker brukar skrivas. Skribenten söker sig tillbaka till sina rötter varje gång hon cyklistiskt börjar om på nytt så att barndomen blir något av en nuets psykologiska tolkningsram. Skribenten är en av tre rektorer som skrivit och inflikar därför också då och då kommentarer om en rektors vardag som tar vid på höstterminen parallellt med skrivprojektet.

2/25K (Sanna)

Berättelsen är en av de så kallade krisberättelserna som klingar ut i obesvarade frågor. Det egentliga ämnet för berättelsen är den överansträngningsskada som skribenten har ådragit sig redan under studietiden. Den här överansträngningsskadans molande smärta ljuder som en orgelpunkt genom hela berättelsen.

2/26K (Anna)

Den här självbiografen är både lång och utförlig. Skribenten citerar då och då ur sina dagboksanteckningar och för på det här viset en dialog med sitt eget förflutna. Berättelsen förflyttar sig från klassrum till klassrum med många olika instrument och flera andra människor, lärare, syskon, vänner och elever. Berättelsen avrundas med en förhoppning för sina egna barn om att de skall få musicera lika fritt och obekymrat som hon själv har fått.

2/27K (Virpi)

Trots att berättelsen är relativt kort har den en tydlig vändpunkt. Den traumatiska studietiden byts ut mot läraryrkets ljusare stunder. Virpi menar att hennes egna svåra erfarenheter förmodligen har gjort henne till en bättre lärare. Hon ser till att ingen av hennes elever skall behöva uppleva detsamma som hon själv gjort.

2/28K

Fokus för den här korta och relativt dystra berättelsen är de trakasserier som läraren menar sig ha råkat ut för på sin arbetsplats. Hon avslutar ändå hoppfullt med att konstatera att historien ändå inte tagit slut ännu, hon lyssnar ofta på musik och tänker börja öva regelbundet för att upprätthålla spelförmågan.

2/29K (Kristiina)

Ett huvudtema för den här berättelsen är den insikt som läraren gjort efter sin utbildning. Insikten provoceras fram av en kris som hon måste igenom för att hitta sig själv på andra sidan. Berättelsen avslutas som ett svar på inledningens retoriska frågor om livets riktning. Trots alla trevanden och irranden menar hon att hon nog ändå befinner sig på rätt område.

2/30M (Erik)

Läraren är en av forskningsmaterialets två svenskspråkiga lärare. Han har textat sin långa berättelse med en vacker och tydlig handstil. Han tar med sig många vänner, familjemedlemmar, lärare och elever i sin berättelse. Han skriver också om fördelarna och nackdelarna av att vara svenskspråkig studerande i en övervägande finskspråkig studiemiljö. Till fördelarna hörde en känsla av stark sammanhållning mellan de svenskspråkiga studerandena. Till nackdelarna hörde däremot att det var svårt att hävda sig utanför den här gemenskapen.

2/31M

Mellanrubrikerna i berättelsen är följande: Min livssituation; Mina musikupplevelser; Musiken valde mig; Som studerande och arbetande; Det viktiga och det som skall förändras. Målet för all musikundervisning är människan, som han skriver med stora bokstäver för att ge eftertryck åt sin slutsats. Grundskolans musikundervisning är på väg att förytligas och förflyktigas. Han anser därför att musikläroinrättningarnas undervisning kommer att bli allt viktigare i framtiden.

2/32 (Terhi)

Läraren berättar sin berättelse med en kritisk stämma. Hon beskriver sin identitetskris som en kris med sin professionella identitet. Hon menar att hon själv har utbildat sig till instrumentalist men inte till lärare. Som lärare möter hon elever som är måttligt intresserade av musik och av att öva överhuvudtaget. Vid instrumentet känner hon sig däremot mera hemma.

2/33M (Ari)

Ari inleder sin berättelse med att ”slänga in” sin berättelse som ”en nypa kryddor” i forskningsprojektet. Han sammanfattar sin syn på undervisningen i tre grundläggande ”teser” där han har för avsikt att fånga realismen i undervisningen. Den här realismen lär man sig nämligen någonting om först ute i arbetslivet och inte i utbildningen.

2/34M

På drygt en sida beskriver den här läraren sina vandringsår fram till sitt nuvarande arbete som lärare. Det visar sig att vägen inte varit alldeles rak utan slingrat sig genom många olika platser och arbeten. Berättelsen handlar i all korthet om en ung mans läroår och om den insikt som han gör om sitt framtida kall efter vandringen och tvivlet.

2/35K

Den här läraren har skrivit en fartfylld berättelse om alla sina arbetsuppdrag och framhåller själv att det nog alltid finns arbete för den som vill arbeta. Framtiden är öppen åt flera olika håll, dels menar hon att hon har en viss organisatorisk förmåga, dels skulle hon också gärna enbart ägna sig åt att konserterna.

2/36K

Ett genomgående tema för den här berättelsen är en dualism som tar sig flera olika former i livets olika skeden. Den första dualismen handlar om barndomens ”bra” och ”bildande” musik i motsats till fri improvisation och ”rock-växel” med kastrullock och tvåttfat. Under studietiden handlar dualismen om teknik eller uttryck i spelandet och som lärare handlar den om ifall eleverna skall undervisas till att visa konster eller till att uttrycka sin egen personlighet på instrumentet.

2/37K (Tuire)

Skribenten formulerar genast med de inledande orden sin avsikt att ”svara på frågor”. Den speciella fråga som hon tar upp i berättelsen handlar om arbetsplatsens oförstående attityd inför hennes önskan om att öva och uppträda regelbundet som en del av arbetet.

2/38K (Saara)

Den yngsta skribenten är 26 år då hon skriver till det här projektet. Hon skriver för att dela med sig av vilka känslor spelandet och undervisandet har väckt hos henne. Hon tar därför med sig läsaren till fyra olika situationer som alla har olika stämningsslagen: en examenssituation, en undervisningssituation, en konsertsituation dels som åhörare och dels som orkestermusiker. Hon avslutar med en urskuldande förhoppning om att någon skall kunna tyda hennes kråkfötter eftersom hon har skrivit förhand.

Bilaga 3a: Brev till lärarna

HYVÄ MUSIIKKIPEDAGOGI !

Helsinki 8 toukokuuta 1996

Muistatko miten ja milloin musiikista tuli Sinun elämänteemasi?

Millaisia ajatuksia Sinulla oli silloin kun päätit opiskella musiikkia? Mikä osuus musiikilla on ollut elämässäsi? Onko musiikki Sinulle yhä samaa kuin ennen? Onko musiikki nostanut Sinut näköalalakkuloille vai onko musiikki vain pakollista arkipäivää?

Kirjoita musiikillinen elämäkerta itsestäsi !

Voit kirjoittaa kertomuksen kokonaan omasta näkökulmastasi tai jäsentää kertomuksesi esimerkiksi seuraavasti:

Mikä on Sinun nykyinen elämäntilanteesi? Mikä musiikillinen elämys on ollut erityisen vaikuttava? Miksi valitsit musiikin ammatiksi? Millaista oli opiskeluaikasi ja millaiseksi olet kokenut työsi musiikkioppilaitoksessa? Mikä on Sinusta tärkeää työssäsi ja mitä haluaisit muuttaa?

Musiikki elämäni teemana - kyselyn avulla kerään elämäkertoja aineistoksi jatkotutkimtoa varten. Tutkimus on osa Sibelius-Akatemian musiikkioppilaitos-tutkimusprojektia (MOP), jota johtaa prof. Kari Kurkela (ks: vier. kirje). Kertomuksesi on korvaamattoman tärkeä työni kannalta ja monipuolisen kuvan muodostamiseksi musiikkipedagogin elämästä ja työstä.

Kertomuksen pituuden voit valita vapaasti. Kirjoita omalla tyylilläsi, ratkaisevaa ei ole oikeinkirjoitus vaan aitous. Tärkeintä on, että kerrot totuudenmukaisesti, miten olet kokenut musiikin elämäsi eri vaiheissa. Merkitse kirjoitukseen myös sukupuolesi ja ikäsi. Voit kirjoittaa omalla nimellä, nimimerkillä tai jättää nimesi kokonaan pois. Kirjoitukset säilytetään Sibelius-Akatemiassa, käsitellään nimettöminä ja luovutetaan ainoastaan tutkimuskäyttöön.

Liittämällä nimesi ja osoitteesi erilliseen suljettuun kirjekuoreen osallistut samalla arvontaan. Arvonta suoritetaan 13. syyskuuta 1996 Sibelius-Akatemiassa.

Palkinnot:

1. Laivaristeily (2 - 4 hlöä, A - B - C luokan hytti) Helsingistä tai Turusta Tukholmaan Viking Line laivalla.
2. "Tähtiristeily" (2 - 4 hlöä, A - B - C luokan hytti) Helsingistä tai Turusta (Viking Line).
3. Lisäksi arvotaan 5 kpl Fazer Musiikin lahjakortteja à 120:-.

Lähetä elämäkerrat viimeistään 15. elokuuta 1996 osoitteeseen:

"Musiikki elämäni teemana"

Sibelius-Akatemia, sol.os. (T 330)

PL 86

00251 Helsinki .

Lisää tietoja saa puh. 90 - 590 615 (puhelinvastajaan voi jättää viestin)
tai fax. 90 - 498 466.

Ystävällisin terveisin

Ulla-Britta Broman-Kananen
Ulla-Britta Broman-Kananen
FM, MO

Bilaga 3b: Brev till lärarna

BÄSTA MUSIKPEDAGOG!

Helsingfors 8 maj 1996

Kommer du ihåg när och hur musiken blev Ditt livs tema?
Vilka tankar hade du då du beslöt dig för att studera musik? Hur stor del av ditt liv är musik? Betyder musiken ännu samma för dig som förut? Har musiken vidgat dina vyer eller har den bara blivit ett vardagligt tvång?

Skriv en musikalisk biografi om Dig själv!

Du kan skriva din berättelse helt och hållet ur din egen synvinkel eller ta fasta på följande: Hurudan är din nuvarande livssituation? Vilken musikalisk upplevelse kommer du speciellt ihåg? Varför valde du musiken som yrke? Hurudan var din studietid och hur har du upplevt arbetet i en musikläroinrättning? Vad tycker du är viktigt i ditt arbete och vad skulle du vilja ändra på?

Med uppmaningen att skriva om **musiken som livstema** samlar jag biografier som material för min påbyggnadsexamen. Forskningsarbetet är en del av Sibelius-Akademiens musikläroinrättnings-forskningsprojekt (MOP), som leds av prof. Kari Kurkela (se bifogat brev). Din berättelse är oersättligt viktig för mitt arbete och för att få en så mångsidig bild som möjligt av musikpedagogens liv och arbete.

Du kan skriva en lång eller kort berättelse. Skriv som du själv vill; rättskrivningen är inte avgörande. Viktigt är att du så uppriktigt och sanningsenligt som möjligt berättar om hur du upplevt musiken i ditt livs olika skeden. Berätta också om du är man eller kvinna och hur gammal du är. Du kan skriva under eget namn, signatur eller helt och hållet anonymt. Biografierna uppbevaras på Sibelius-Akademin, behandlas anonymt och överlätes enbart till forskningsändamål.

Genom att bifoga uppgifter på namn och adress i ett separat slutet kuvert deltar du i ett lotteri. Lottdragningen sker den 13 sept. 1996 på Sibelius-Akademin.

Vinster:

1. Kryssning (2 - 4 pers., hytt i A - B - C -kategori) från H:fors eller Åbo till Stockholm med Viking Line.
2. "Stjärnkryssning" (2 - 4 pers., hytt i A - B - C -kategori) från H:fors eller Åbo med Viking Line.
3. Dessutom utlottas 5 st. presentkort till Musik Fazer á 120:-.

Sänd din biografi senast den 15 augusti 1996 till följande adress:

"Musiken som livstema"

Sibelius-Akademin, sol. avd., (T 330)

PB 86

00251 Helsingfors

För ytterligare information tel. 90 - 590 615 (man kan lämna meddelande på telefonsvararen) eller fax. 90 - 498 466:

Med vänlig hälsning

Ulla-Britta Broman-Kananen

Ulla-Britta Broman-Kananen

FM, ML

Bilaga 4: Följebrev

**Solistisen osaston jatkokoulutuslinja
Sibelius-Akatemia**

PL 86

00251 Helsinki

puh. 90 - 4054 531 tsto

fax 90 - 4054 560

email: msaarila@siba.fi

http://www.siba.fi/Jatkokoulutus/

MUSIIKKIOPPILAITOS-TUTKIMUSPROJEKTI SIBELIUS-AKATEMIASSA

Arvoisa musiikkipedagogi,

Sibelius-Akatemian solistisen osaston jatkokoulutuslinjalla on käynnistynyt laaja-alainen Musiikkioppilaitos-tutkimusprojekti (MOP), jonka tarkoituksena on saada merkittävästi laajentunut kuva musiikkioppilaitosten toiminnasta, haasteista ja tarpeista. Tavoitteena on tuottaa tutkimustuloksia ja muuta aineistoa, jota oppilaitokset voivat hyödyntää toimintansa suunnittelussa ja käytännön työssä.

Useat musiikkioppilaitokset ovatkin oma-aloitteisesti ilmaisseet halukkuutensa yhteistyöhön, sillä tarve saada uutta tutkimustietoa ja menetelmiä toiminnan uudistamiseen ja erilaisten kokeilujen läpiviemiseen on suuri.

Tutkimuksesta musiikkipedagogin työn kannalta

Käynnissä olevat monet muutokset eivät voi olla vaikuttamatta myös yksittäisen musiikkipedagogin työhön. Uudet opetus suunnitelmat ovat juuri valmistuneet tai valmistumassa musiikkioppilaitoksissa. Miten ne tulevat toimimaan? Tulevatko muutokset olemaan ohimeneviä vai pysyviä? Myös lainsäädäntö ja yhteiskunnalta saatava rahoitus vaikuttavat suoraan siihen, millaiset ovat pedagogin työskentelyn mahdollisuudet. Millainen mahtaa yksittäinen musiikkioppilaitos tai koko musiikkioppilaitosjärjestelmämme olla muutaman vuoden kuluttua?

MOP-projekti pyrkii tuottamaan tutkimustietoa mm. pedagogin työstä ja vuorovaikutuksesta oppilaiden, kollegojen ja vanhempien kanssa, opettamisesta prosessina, työn tuloksista sekä musiikkioppilaitoksesta instituutiona.

Lisäksi tutkimuskohteina ovat mm. opetusmateriaalin kehittäminen, kasvatusfilosofia, toiminnan oikeudellinen säätely, opetuksen arvot ja päämäärät, toiminnan suunnittelu, opetus suunnitelmat, johtaminen sekä pedagogiikan psykologia, fysiologia ja historia.

Tutkimustiedon tuottaminen ei onnistu ilman vuorovaikutusta ja yhteistyötä kanssasi, arvoisa musiikkipedagogi. **Sinun kokemuksesi ja asiantuntijuutesi ovat ensiarvoisen tärkeitä tutkimuksen tekemisessä ja musiikkioppilaitosten kehittämisessä.** Tutkimusta varten osoitetietosi on saatu SMOL:ista.

Miten tutkimus toteutetaan?

Musiikkioppilaitos-tutkimusprojektin tutkijat keräävät tietoa musiikkioppilaitoksista eri tavoin. Tätä varten toivomme yhteistyötä kanssasi edustamassasi oppilaitoksessa. Tämän kirjeen mukana seuraava kutsu on ensimmäinen osa tietojen keruuta. Seuraava kysely tultaneen lähettämään syyslukukaudella 1996. Tutkimus tulee jatkumaan useamman vuoden ajan.

Useimpien tutkimusten suorittajina ovat Sibelius-Akatemian solistisen osaston jatko-opiskelijat, jotka tekevät tutkimustaan osana musiikin lisensiaatin tai musiikin tohtorin tutkintoon tähtäävää opiskelua.

Tutkimusryhmä

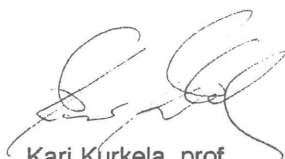
Projektin johtajana toimii FT, diplomipianisti, esittävän säveltaiteen tutkimuksen professori **Kari Kurkela** Sibelius-Akatemiasta. Tutkimusryhmään kuuluvat lisäksi prof. **John Sloboda** Keelen yliopiston psykologian laitokselta (Englanti), lääket. tri, diplomihuilisti, lastenpsykiatrian erikoislääkäri **Jari Sinkkonen**, kasvatustieteen tohtori, dosentti **Kimmo Lehtonen** (Turun yliopisto) sekä FT, MO, professori **Heikki Ruismäki** (Oulun yliopisto) sekä noin 15 jatko-opiskelijaa Sibelius-Akatemiasta. Taiteellis-pedagogisen toiminnan asiantuntijajäseniksi kutsutaan Sibelius-Akatemian johtavia opettajia.

Toivomme, että suhtaudut myönteisesti pyrkimyksiimme. Vastaamme mielellämme kysymyksiin.

Kiitämme sinua jo etukäteen mahdollisesta yhtelstyöstä!

Sibelius-Akatemian solistisen osaston jatkokoulutuslinja,

MOP-projektin puolesta yhteistyöterveisin



Kari Kurkela, prof.
90-4054 544, 4054 531
email: kkurkela@siba.fi

Marja Hongisto, projektitutk.
90-4054 757 t. 9400-569 268
Marja.Hongisto@siba.fi

Marja Heimonen, ass.
90- 4054 586
Marja.Heimonen@siba.fi

PS. Olemme avanneet MOP-projektin www-koti- ja keskustelusivut osoitteessa:

<http://www.siba.fi/Jatkokoulutus/MOP.html>

Siellä on lisätietoa projektista ja siellä voi myös osallistua musiikkioppilaitoksia ja niissä tehtävää työtä koskevaan keskusteluun. Tule mukaan!

MUSIIKKI ELÄMÄNI TEEMANA -KYSELY MUSIIKKIOPPILAITOSTEN OPETTAJILLE



Muistatko milloin ja miten musiikista tuli Sinun elämän-teemasasi? Mikä osuus musiikilla on ollut elämässäsi? Onko musiikki Sinulle yhtä samaa kuin ennen? Onko musiikki nostanut Sinut näköalakukkuloille vai onko musiikki vain pakollista arkipäivää?

Kirjoita musiikillinen elämäkerta itsestäsi!

Musiikki elämäni teemana -kyselyn avulla kerätään musiikkioppilaitosten musiikkipedagogien elämäkertoja tutkimusta varten, joka on osa Sibelius-Akatemian Musiikkioppilaitos -tutkimusprojektia. Kertomuksesi on korvaamattoman tärkeä monipuolisen kuvan muodostamiseksi musiikkipedagogin elämästä ja työstä.

Kertomuksen pituuden voit valita vapaasti. Kirjoita omalla tyylilläsi, ratkaisevaa ei ole oikeinkirjoitus vaan aitous. Merkitse kirjoitukseen myös sukupuolesi ja ikäsi. Voit kirjoittaa omalla nimellä, nimimerkillä tai jättää nimesi kokonaan pois. Kirjoitukset säilytetään Sibelius-Akatemiassa, käsitellään nimettöminä ja luovutetaan ainoastaan tutkimuskäyttöön.

Liittämällä nimesi ja osoitteesi erilliseen suljettuun kirjekuoreen osallistut samalla arvontaan, jossa palkintoina on mm. kaksi laivaristeilyä 2-4 henkilölle Viking Line -laivalla sekä 5 kpl Fazer Musiikin lahjakortteja à 120,-.

**Lähetä kirjoituksesi viimeistään 15.8.1996, os: "Musiikki elämäni teemana" Sibelius-Akatemia, sol. os. (T 330), PL 86, 00251 Helsinki
Lisätietoja antaa Ulla-Britta Broman-Kananen puh. 90 - 590 615**

MIKÄ ON MOP?

Musiikkioppilaitos -tutkimusprojekti Sibelius-Akatemian Solistisen osaston jatkokoulutuslinjalla on tieteidenvälinen kattava tutkimus suomalaisesta musiikkioppilaitosjärjestelmästä. Sen tarkoituksena on yhteistyössä musiikkioppilaitosten kanssa analysoida niiden toimintaa ja päämääriä sekä kehittää uusia toimintatapoja tulevaisuuden haasteiden kohtaamiseksi. Projektin johtajana toimii professori Kari Kurkela Sibelius-Akatemiasta.

**MOP-projektin yhteystiedot:
Solistisen osaston jatkokoulutuslinja Sibelius-Akatemia
puh. 90 - 4054 531 tsto , fax 90 - 4054 560
[http:// www.siba.fi/Jatkokoulutus/ MOP.html](http://www.siba.fi/Jatkokoulutus/MOP.html)**

Bilaga 6: Information i tidskriften Resonans 3/1996

Estrad

Undersökning om musikpedagogerna:

Musiken som livstema

Musiknytt

Musikläroinrättningarna befinner sig just nu inför stora förändringar. Läroplanerna skall utarbetas i musikläroinrättningarna och den egna lagen försvinner. Allt detta har stor inverkan på musikpedagogens vardag. Situationen kan vara utmanande eller skrämmande.

På Sibelius-Akademiens solistiska avdelnings påbyggnadslinje har professor *Kari Kurkela* startat ett forskningsprojekt, vars syfte är att ta fram forskningsresultat och annat material som musikläroinrättningarna kan ha nytta av i sin planering.

Cirka 15 undersökningar ingår i projektet som går under benämningen MOP. Föremål för un-

dersökningarna är bland annat undervisningsfilosofiska frågor, lagstiftningen, läroplanerna, ledarskap samt pedagogikens psykologi, fysiologi och historia.

Med rubriken "Musiken som livstema" samlar *Ulla-Britta Broman-Kananen*, rektor för Brages musikskola, material för en avhandling som kommer att behandla musikpedagogens liv och arbete. Avhandlingen ingår i MOP-projektet.

Ulla-Britta Broman-Kananen vill via Resonans påminna alla musikpedagoger som av henne fått ett brev angående undersökningen att fatta pennen för att hjälpa henne i arbetet:

Bästa musikpedagog,

du som arbetar i en musikläroinrättning:

Ett brev med uppmaningen att skriva om musiken som livstema har sänts till över 2000 lärare runt om i landet. Jag vänder mig nu till Dig, som inte ännu fattat pennen eller eventuellt inte ens fått ett brev. Varje berättelse är oerhört viktig för mig för att få en så mångsidig bild som möjligt av vad dessa tider innebär för den enskilde pedagogen.

Skriv fritt ur hjärtat! Kommer Du till exempel ihåg när och hur musiken blev Ditt livstema? Hurdana tankar hade Du när Du beslöt Dig för att studera musik? Vad betyder musiken för Dig i dag? Hur upplever Du Ditt arbe-

te? Skulle Du vilja ändra på något?

Skriv också om Din nuvarande livssituation, hur gammal du är och om du är man eller kvinna!

Genom att bifoga personuppgifter i ett separat kuvert deltar Du i ett lotteri där man kan vinna två kryssningar för 2-4 personer med Viking Line och fem presentkort à 120 mk till Musik Fazer.

Sänd Din biografi senast den 15 augusti 1996 till adressen: "Musiken som livstema", Sibelius-Akademi, solistiska avd. (T 330), PB 86, 00251 Helsingfors. För ytterligare information, ring tel. 90-590615.

Ulla-Britta Broman Kananen

MUSIKKI

Musiikki

Seuraava oppikirja



SIBELIUS-AKADEMIN

