

Fenomenologisk Musikdidaktik – ett möjligt angreppssätt på vägen mot en jämställd och likvärdig ensembleundervisning på gymnasiets estetiska program?

Cecilia Ferm Almqvist

Introduktion

Sedan jag först som inbjuden forskarkollega började arbeta tillsammans med Geir Johansen, i ett forskningsprojekt med fokus på utbildningskvalitet i musikpedagogik¹, följt av ytterligare projekt om didaktiklärares visioner² har musikdidaktik varit ett gemensamt intresse. Jag har lärt mig oerhört mycket av din djupa och grundligt genomtänkta kunskap om och förståelse för begreppet, dess bakgrund, sammanhang och utveckling. Genom minst dryga tio år av diskussion och reflektion över didaktikbegreppet, för min del med utgångspunkt i ett intresse för fenomenologisk filosofi, har en nyfikenhet för fenomenologisk didaktik fördjupats³. I en vid tiden för skrivandet av föreliggande kapitel pågående studie av kvinnliga elgitaristers upplevelse av ensembleundervisning, har vikten av lärarens roll framträtt tydligt vad gäller möjligheter för en jämlik och jämställd undervisning. I den följande texten vill jag därför, med inspiration av Johansen, elaborera kring vad fenomenologisk didaktik skulle kunna bidra med när det gäller att öka ensemblelärares medvetenhet om hur de kan bidra till att ge alla elever samma möjlighet att transcendera sina musikaliska kroppar och driva musikaliska projekt, oavsett kön och oavsett val av instrument.

1 (Ferm, 2008; 2009; Ferm Thorgersen, 2010; 2015; Ferm Thorgersen & Johansen, 2008a; b; 2012)

2 I det senare projektet deltog även Marja-Leena Juntunen, Sibeliusakademin, Finland (Ferm Thorgersen, Johansen & Juntunen, 2016).

3 De teoretiker som hjälpt mig i mitt undersökande av begreppet ur nämnt perspektiv är främst Käthe Meyer Drawe, Martinus Langeveld, Jan Bengtsson och Thomas Kroksmark.

Fenomenologisk didaktik

Didaktik är läran om undervisning och relaterat lärande (Kansanen, 1995; Kroksmark, 1989). Undervisning ses med grund i fenomenologisk filosofi som en intersubjektiv aktivitet som äger rum i en specifik tid och i ett specifikt sammanhang och syftar till att någon skall lära ett intenderat innehåll (Bengtsson, 2004). Fenomenologisk didaktik tar sin utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk syn på undervisning och lärande, vilket innebär att de deltagande subjektens konkreta erfarenheter utgör grund för vad som har möjlighet att läras och på vilket sätt det kan gå till (Bengtsson, 2004; 1998; Ferm, 2006; Kroksmark, 2007). Den lokala kontexten som undervisningssituationen utgör, möjliggör och begränsar hur mening skapas i intersubjektiv erfarenhet. Ett givet innehåll erfars på olika sätt av olika elever – och lärare – beroende på tidigare erfarenhet. Den gemensamma erfarenheten bygger en förståelse av undervisningsinnehållet.

Meyer-Drawe (Kroksmark, 1996; 1987) utvecklade i Tyskland sin fenomenologiska didaktik under 80-talet där intersubjektiv erfarenhet var central. Elevers olika erfarenheter av ett specifikt innehåll skapar genom möten en intersubjektiv förståelse av innehållet. Därför existerar ett innehåll alltid i ett specifikt innehållsligt sammanhang – en musiklektion relaterar alltid till andra musiklektioner och musiken själv, ett specifikt medvetandesammanhang – eleven skapar mening utifrån sina tidigare erfarenheter i en specifik kontext, samt ett specifikt interaktivt sammanhang – där subjekt går in i varandras livsvärldar (ibid.). Betoning läggs därmed på att det är unika individer (oavsett kön) som möts och delar erfarenhet i undervisningssammanhang. Det är olikheterna i gruppen som utgör förutsättningen för att ett lärande skall komma till stånd. Här blir även med-erfarenheten viktig. Att eleverna erfar mer än vad som är möjligt att i stunden uppfatta genom sinnena, när de till exempel spelar och sjunger en viss låt tillsammans, blir en avgörande utgångspunkt för lärarens undervisning. Att vara nyfiken på, och respektera elevernas olika levda erfarenheter och föreställningar, samt att utnyttja dem i undervisningen blir prikärt.

När läraren föreslår en låt har eleverna olika föreställningar om hur den tar sig uttryck. När musiken tystnar låter den fortfarande på olika sätt i elevernas föreställningar. Meyer-Drawe (i Kroksmark, 1987) använder begreppen yttre och inre erfarenhetshorisont. I ett musikaliskt sammanhang skulle den yttre horisonten handla om ur elevens perspektiv vedertagna benämningar av musikens beståndsdelar, såsom tonart och form, genre, textens innehåll och musikens sammanhang.

Den inre erfarenhetshorisonten är föreställningar om uppförande och genomförande, så som klangfärg, tempo och dynamik som får låten att låta "som den ska", vilket innefattar en multidimensionell upplevelse. I undervisningen tydliggörs yttre och inre horisonter till exempel genom att elever konstaterar dynamiska variationer i framförandet, eller vem som förväntas spela vad på vilket sätt. Genom att problematisera frågan om hur variationen i det musikaliska framförandet, tydliggörs elevernas levda erfarenhet av låten eller liknande låtar.

Den subjektiva erfarenheten som för subjektet existerar som sann, interagerar med den inre och yttre horisont som existerar i elevgruppen (Kroksmark, 1987: 134).

Genom att jämföra med (video)inspelningar och reflektera över varför den ena eller andra varianten av låten låter bra, skapas inlärningsmöjligheter i form av en intersubjektivt giltig inre och yttre horisont.

I lärarens i-världen-varo som lärare ligger naturligt ett ansvarskännande (Helleman, 1995). Att ta detta ansvar handlar om att vara nyfiken på olikheterna, att bjuda på sina egna levda erfarenheter och att locka fram elevernas olika erfarenheter, samt att bjuda in till delaktighet och ömsesidigt intresse. Som Meyer-Drawe (1986) själv kanske skulle uttrycka det, handlar det om att tillåta sig att bli överraskad, att ta vara på det som händer och engagerar eleverna i stunden. På så sätt blir meningsskapande, grundat på direkt erfärande av världen, möjligt. I det kommunikativa sammanhanget där delat erfärande är utgångspunkten blir lärarens roll att instruera, visa, guida och förhandla, roller med stigande grad av delat ansvar (Ferm, 2006). Att vara närvarande i stunden är också en viktig utgångspunkt för att ett gemensamt erfärande skall ha möjlighet att komma till stånd. I planering och genomförande av undervisning i harmoni med livsvärldsfenomenologisk didaktik ställs läraren kontinuerligt inför en mängd val som utgör den didaktiska situationen.

Undervisningsinnehåll kan ses som baserade på explicita eller implicita val läraren gör (Bengtsson, 1998). De externa ramarna för lärarens val utgörs av läroplan samt undervisningsmaterial. Hur valen ter sig har dessutom att göra med lärarens förutsättningar, värderingar, tolkning av ramarna och de deltagande eleverna. Förutsättningar och tolkningar kan sägas vara baserade på lärarens vara-i-världen. De inre ramarna för lärarens förståelse är inte givna en gång för alla och är heller inte universella. För att det ska vara möjligt att prata om innehåll och metoder, måste valen konkretiseras och återskapas i det praktiska undervisningsarbetet

(Bengtsson, 1998). Föreställningar om vad som är möjligt att göra i en undervisningssituation är baserade på lärarens levda erfarenhet (Ferm, 2008; Ferm Thorgersen, 2009).

Upplevelser av ensembleundervisning bland kvinnor som spelar elgitarr

Baserat på en analys av intervjuer med fem kvinnliga gitarrister, utspridda geografiskt och åldersmässigt, med erfarenhet av ensembleundervisning på gymnasiet har aspekter framträtt som visar på vad ensemblelärare behöver *förhålla sig till, ta ansvar för* samt *göra* för att på sikt bidra till en jämlik och jämställd undervisning. De fem intervjuade kvinnliga elgitarristerna var mellan 16 och 25 år, varav tre studerade vid gymnasiets estetiska program vid tiden förstudien, och två hade avslutat, ett respektive sex år tidigare. En av de intervjuade spelade i en ensemble enbart besatt av kvinnliga musiker, medan de resterande var ensamma kvinnliga elever med elgitarr som huvudinstrument. Intervjuerna genomfördes som öppna samtal, transkriberades, analyserades i fenomenologisk hermeneutisk anda (Ferm Almqvist, 2017a; b).

Att förhålla sig till

De kvinnliga elgitarristelevernas erfarenheter visade på aspekter lärare behöver förhålla sig till och bygga sin undervisning på, medvetet eller omedvetet. I analysen framträdde *motiv för att börja spela elgitarr, erfarenheter av (icke existerande) förebilder, drivkraft att vara bäst, relationer till valda genrer och erfarenheter av att vara det andra könet*.

Motiv för val av elgitarr som instrument

Valet av elgitarr som huvudinstrument drevs antingen av en uppmuntrande pappa, som själv spelade elgitarr, eller av ett intresse som odlats inom ramen för ensemblespel i musikklass på högstadiet, där alla elever förväntades spela alla traditionella populärmusikinstrument. Ytterligare faktorer som låg till grund för val av instrument var illgängliga instrument, mindre intresserade syskon, uppmuntrande hem,

uppmuntrande vänner och manliga lärare samt i vissa fall en drivkraft att göra något "annorlunda". När de började gymnasiet underströk eleverna att de var tvungna att identifiera sig med ett instrument. För att kunna söka till gymnasiet krävs ett huvudinstrument, samt att visa sina instrumentala kunskaper. Några av gitarristerna tog extra lektioner av skickliga manliga elgitarrister, och övade flera timmar om dagen, för att vara väl förberedda för antagningsproven.

Rollmodeller och bristen på dem

Bristen på kvinnor som förebilder visade sig tydligt i analysen av intervjuerna. En av de deltagande uttryckte att hon velat spela elgitarr sedan hon var tio år gammal, men hon kunde inte föreställa sig själv "spela rock-licks" och hon kände inte (till) någon kvinna eller tjej som spelade elgitarr. Hon spelade akustisk gitarr i sex år innan hon vågade ansöka om att få spela elgitarr, efter att ha prövat det i grundskolans musikverksamhet. Bristen på förebilder visar sig både inom och utanför skolverksamheten. De musikaliska förebilder som nämns är till exempel *Hendrix* och *Beatles*, men några av de intervjuade berättade att de söker efter kvinnliga elgitarrister och uppskattar att lyssna på dem. Inom familjerna är det fäderna som omnämns som musikaliska modeller.

Inom skolans ram är instrumentallärarna och instrumentalisterna män, men ensemblelärarna är i några fall kvinnor. Det visar sig också att kvinnliga ensemblelärare fokuserar sångarna i sin undervisning, och har brister när det kommer till kunskaper om förstärkare och andra tekniska funktioner i ensemblen. Eftersom de kvinnliga lärarna inte spelade traditionella ensembleinstrument, föll det sig naturligt att de inte fungerade som musikaliska förebilder för de kvinnliga elgitarristeleverna. Om lärarna musicerade, sjöng kvinnorna, om än sång inte var deras huvudinstrument. De intervjuade var också relativt ensamma som kvinnliga instrumentalister i sitt skolsammanhang, förutom en av dem som spelade i ett band med endast kvinnliga deltagare.

Drivkraften att vara bäst – eller något annat

En röd tråd genom samtliga intervjuer var att deltagarna ville vara bäst; de bästa instrumentalisterna och ensemblemusikerna, de bäst presterande i andra skolämnen än musik, och även de mest socialt kompetenta. Samtliga underströk att de blev

mer stressade och nervösa när de började studera vid gymnasiet, och att de inte kunde säga nej till något – musikaliskt, akademiskt eller socialt – utan att uppleva att de blev sedda som märkliga. Alla de intervjuade vittnar om att de övar innan ensemblelektionerna för att bli sedda som duktiga, och vill inte misslyckas inför de manliga eleverna, vilka de upplevde att de konkurrerade med. De visade också att de visste vilka musikaliska kunskaper och uttryck som visar läraren att de är kompetenta, vilka värden som är överenskomna. De äldre deltagarna underströk dock att de kommit att acceptera att inte vara bäst, hela tiden.

En annan väg för att visa vad de kunde, vilka vissa av dem upplevde som mer tillgängligt, var att ta ansvar i gruppen, att fungera som ledare och arrangör, inför ett uppspel, och de såg ensemblelektionen som en plats för gemensamt lärande. De tog initiativ, bidrog till den musikaliska helheten, fyllde luckor och anpassade sig, för att resultatet skulle klinga bra.

Relationer till genre(r)

I intervjuerna visade det sig att jazz, blues and slick/fusion var, och är, det överenskomna innehållet i ensembleundervisning på gymnasiet. De intervjuade relaterade till överenskommelsen på olika sätt; som något pedagogiskt och meningsfullt, något utmanande och kul, eller som något förgivettaget, exkluderande och frustrerande. Det stod klart att det var inom nämnda genrer som eleverna hade möjlighet att visa sig duktiga, och därmed att få bra betyg. Det innebar att spela komplicerade ackordföljder och avancerade rytmer samt att improvisera över desamma, vilket kräver teknik när det kommer till snabba skalor och jazziga "licks". Det kom fram att "de nördiga" fick utrymme inom överenskomna genrer, och att andra sätt att visa prestationer uppfattades som mindre värda. De flesta av studiens elgitarrister spelade i band utanför ensembleundervisningen och då dominerade genrer som country, indie-pop och blues.

Osynlighet och kravet att ta plats – erfarenheter av att vara det andra könet

Olika tecken på att de intervjuade hade positionen som det andra könet framträdde i materialet. Positionen förstärktes och upprätthölls, såväl av omgivningen som av kvinnorna själva, vilket är viktigt att reflektera över som (blivande) musiklektörer.

Det är på sin plats att fråga vems ansvaret är för att alla instrumentalister ska få lika mycket plats i ensemblerummet.

Förminskningen av de kvinnliga musikaliska kropparna ägde bland annat rum i övningssituationer, i den faktiska ensemblesituationen, samt på andra platser i skolan. De intervjuade uttryckte att de mestadels övade hemma, eller om de övade i skolan skedde det utan förstärkare, och rum med fönster eller är dålig ljudisolation undveks. Ingen skulle höra dem göra misstag. Att öva offentligt, till exempel i uppehållsrummet, eller under sound check, var något de intervjuade undvek, de ville inte "visa upp sig".

Inför de manliga instrumentalisterna ville de visa att de kan, att de var kompetenta duktiga elgitarrister. Hur läraren uppfattade deras spel var dock inte viktigt i allsamma utsträckning. Det visade sig också att gitarristerna i studien blivit mer blyga och nervösa sedan de började studera vid gymnasiet, där de mötte andra elgitarrister, och där förväntningarna på snygga solon ökade. Den av de intervjuade som spelade i ett band besatt med endast kvinnliga musikelever uttryckte att de blev rädda när de skulle uppträda tillsammans med andra band där manliga elever ingick. Det blir möjligt att säga att de intervjuade gav de manliga instrumentalisterna rätten att döma dem.

Om än materialet visar att eleverna blev bemötta som instrumentalister i relativt hög grad, och att vissa lärare uttryckligen arbetade med att ge kvinnliga instrumentalister plats, fanns det också exempel på hur de intervjuade blivit bemötta på sätt som riskerar att konservera deras position som det andra musikaliska könet. Deras initiativ till att få ensemblespelet att fungera som helhet, att det första mötet med en ny lärare innehåller alltid en kommentar om deras könstillhörighet, att en av eleverna fick en klassisk gitarrlärare (medan de manliga elgitarristerna fick en elgitarrlärare), att de fick enklare uppgifter utan grund, och att vissa uttalanden var förminskande, som till exempel; "Ni spelar så tyst och fint", är några exempel på ojämlikt bemötande.

Analysen visar också att de kvinnliga elgitarristerna upplevde att de manliga elgitarristerna sågs som bättre och mer begåvade, och att den synen sågs som svår att ändra. Det blev också tydligt att de intervjuade ständigt behövde relatera till att positioneras som det andra musikaliska könet. Om de till exempel blev tillfrågade respektive inte tillfrågade att spela i något sammanhang frågar de sig: "Är jag till-

frågad för att jag är tjej och inte för att jag kan spela?” Eller: ”Vet de inte att jag kan spela och låter bli att fråga mig bara för att jag är tjej?”

Att ta ansvar för

Baserat på de kvinnliga elgitarristernas uttryck utkristalliserade sig några aspekter gällande lärarens ansvar för att bidra till jämlik ensembleundervisning, nämligen; *att skapa en säker miljö, garantera musikaliskt lärande för alla, visa olika sätt att vara elgitarrist, och att visa hur respons bör ges*

Att skapa en säker miljö

Den tydliga tendensen i materialet gällande att de intervjuade hade höga krav på sig själva, hade prestationsångest, och var rädda för att bli värderade av de manliga elgitarristerna och därför inte ville misslyckas offentligt, visar på lärarens ansvar för att skapa en säker och trygg atmosfär, vilket också torde stärka kvinnliga elgitarristers självförtroende. Den enda riktigt trygga miljön verkar vara den ensemble som endast bestod av kvinnliga elever, men är det verkligen en väg att gå? De intervjuade frågade efter en säker plats där misstag är tillåtna och där goda relationer mellan alla elever tas som en självklarhet.

Likvärdigt musikaliskt lärande

En sak som ensemblelärare behöver ta sig an, enligt analysen av intervjumaterialet, är att alla elever utvecklas i linje med målen för ensemblekursen, vilket på det stora hela handlar om att bli funktionella duktiga ensemblemusiker och ledare. Ovan har det dock visat sig att de intervjuade antingen har blivit tränade endast i ledarrollen, eller om de har lyckats att ta plats, lärt sig spela solon och improvisera, eller internaliserat gitarristens roll i ett ensemblesammanhang. En annan aspekt av likvärdighet är att de intervjuade ville kunna spela det som förväntas innan de kliver in i ensemblerummet. Det torde kräva av läraren att visa att ensemblerummet är ett rum för gemensamt lärande och inte för musikalisk prestige. Att ta ansvar för samspel på lika villkor, kan vara ett sätt att garantera likvärdigt musikaliskt lärande. Ett sådant ansvar inkluderar att alla elever ses som musiker som är kapabla och

förväntas lära tillsammans. Allas idéer, önskingar och föreställningar tas tillvara i ett sådant rum.

Det har funnits en tendens att lärare ska ta ett steg tillbaka, inte minst i icke formella populärmusiksammanhang, men upplevelserna bland de intervjuade visar tydligt behovet av lärares ansvarstagande när det kommer till engagemang och fördelning av uppgifter i ensemblen. När de äldre deltagarna tittar tillbaka på sin tid i gymnasiet, kan de konstatera att de var för unga och omogna för att ta ansvar, de fick för mycket frihet från lärarna som såg på dem som vuxna, vilken i stället begränsades av krafter kopplade till genrer och traditionella musikaliska roller och beteenden.

Att visa olika sätt att vara elgitarrist

Bristen på förebilder, tillsammans med den relativt smala överenskomna dominerande genren i ensembleundervisningen, samt några visade förhållningssätt bland lärarna kopplade till gitarristernas kön, implicerar ansvaret för att visa eleverna olika sätt att vara elgitarrist. Detta ansvar inkluderar också medvetna förhållningssätt när det gäller traditionella könsroller.

Respons

Att ta ansvar för medveten responsgivning i ensemblesammanhang med målet likvärdig musikutbildning innefattar reaktioner i förhållande till människor, musikaliska uttryck, initiativ och till hur respons ges och tas eleverna emellan. En av de intervjuade sa: "Att bli bemött som en 'looser' gör dig till en 'looser', och vice versa". Uttrycket baserade sig på erfarenheter av att få för lätta uppgifter, eller låga förväntningar kopplade till kön, från klasskamrater och lärare. Andra uttryck visar på att "bete sig snubbigt" kan göra att kvinnliga instrumentalister sedda och hörda. De intervjuade visar sig till viss del ha accepterat några av förväntningarna när det gäller hur de ska bete sig som elgitarrister, men de vägrar att vara "snubbiga". Det kan handla om att inte vilja gå in i den "manliga jazziga stilen" eller att undvika att bära t-shirts med till exempel en *Fender*-logga, eller att välja att ha kjol på en spelning. Att vara medveten om hur en lärare responderar på beteenden kopplade till förväntade gitarristbeteenden blir viktigt. Hur lärare reagerar när de möter en kvinnlig elgitarrist första gången blir även det av vikt.

Förutom *hur* läraren ger respons, visar materialet att det även är viktigt *till vem* läraren ger respons. Några av deltagarna i studien vittnar om att lärarna i högre grad riktat sig till de manliga instrumentalisterna, och att de kvinnliga ensemblelärarna i första hand riktat sig till sångarna, och inte kunnat ge respons på uttryck som inkluderar teknisk utrustning.

Eftersom de intervjuade värderade respons från de manliga klasskamraterna, eller respons från läraren inför de manliga gitarristerna, i så pass hög grad som visats ovan, behöver sättet respons ges och tas klasskamraterna emellan tas ansvar för av läraren. Det kan vara ett sätt att uppmuntra kvinnliga gitarrister att tro på sig själva och inte göra sig beroende av kommentarer från sina manliga klasskamrater.

Till sist är det intressant vilka musikaliska kompetenser och uttryck som får respons. De kvinnliga gitarristerna berättade att viss musikalisk kunskap och vissa uttryck, kopplade till vissa genrer, värderades högre än andra. Dock fanns inte dessa genrer nämnda i kursplanen. Till exempel uttryckte de att det att kunna många saker, att vara "bred" och ta hand om helheten i musicerandet, värderades lägre än att spela ett snyggt solo över en komplicerad ackordföljd.

Att göra baserat på fenomenologisk musikdidaktik

Hur kan då fenomenologisk didaktik fungera som en ledstjärna i ensemblelärares arbete som uppmuntrar ökat kunnande i ensemblespel, sett som ett intersubjektivt sammanhang, bland elgitarrister oberoende av kön. Att ta alla elevers erfarenheter, drivkrafter och föreställningar på allvar innebär att skapa utrymme och möjligheter för individuell och gemensam växt (jfr Meyer-Drawe). Utmaningen för läraren är att verkligen vara nyfiken på vad eleverna kan, hur de ser på sig själva som elgitarrister, vad de vill uttrycka och vad de behöver lära sig. Det kräver att alla delar med sig kring utvalda teman (Kroksmark), och även lyssnar på varandra. Att visa vad de vill, och att ge varandra plats, inom en bred variation av genrer och stilar.

Att ta utgångspunkt i de teman kursplanen initierar (Bengtsson), vilket i stora drag handlar om att utvecklas på sitt instrument, förstå dess roll i ensemblesammanhanget, och att leda och driva gemensam musikalisk utveckling i ensembleform, kan innebära många olika saker. I ett sådant arbete behöver alla individer bli synliga,

oavsett *vad* är, utan för *vem* de är, vilket gör att kvinnliga gitarrelever torde bli synliggjorda, likaväl som de manliga.

Lärarens utmaning blir också att fördela roller och uppgifter mellan eleverna (Ferm), att se till att alla växer som ledare och arrangörer, såväl som instrumentalister och medmusiker. Det handlar om att eleverna får chansen att vara i och förlänga sin musikaliska kropp, likväl som att sammanflätas tillsammans med medmusikerna till gemensamma musikaliska kroppar, där kön är oviktigt, och satt i bakgrunden (Ferm Thorgersen).

Inte minst blir det av vikt att lärare reflekterar över vad som styr deras val av innehåll och form för ensemblelektionerna, samt vilka konsekvenser valen får för de som har möjlighet att dela sina erfarenheter, uttrycka sina idéer och växa som en elgitarrist oavsett kön. Precis som jag fått chansen att växa som forskare med intresse för musikdidaktik bredvid och tillsammans med Geir Johansen.

References

- Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (2004). *Utmaningar i filosofisk didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferm, C. (2006a). Openness and awareness – roles and demands for music teachers. *Music Education Research*, 8(2), 237–250.
- Ferm, C. (2008). Playing to teach music – embodiment and identity-making in musikdidaktik, *Music Education Research*, 10(3), 361–372.
- Ferm, C. (2009). Ömsesidig nyfikenhet och respekt: fenomenologisk didaktik som utgångspunkt för musikundervisning i grundskolans lägre åldrar, *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 11, 161–177.
- Ferm Thorgersen, C. (2010). Quality holistic learning in musikdidaktik from a student perspective: where, when and how does it occur? *Visions of Research in Music Education*, 15(1).
- Ferm Thorgersen, C. (2015). Traversing the chiasm of lived teaching and learning experience: embodied practicum in music teacher education. *Nordisk Musikkpedagogisk Forskning*, 15, 9–24.

- Ferm Almqvist, C. (2017a). How to become a guitar playing human being in the situation of ensemble courses – independent of sex: An episode of the radio podcast *Music and Equality*. Paper presented at ISPME, 6–10 June, 2017, Volos, Greece. (Double blind peer review)
- Ferm Almqvist, C. (2017b). Towards Guitar Playing Human Beings – No Sex Required; the role of the teacher in popular ensemble music education. Paper presented at RIME, Bath, GB, 23–27 April, 2017.
- Ferm Thorgersen, C., Johansen, G. & Juntunen, M-L. (2016). Music teacher educators' visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education*, 34(1), 49–63.
10.1177/0255761415584300
- Ferm Thorgersen, C. & Johansen, G. (2012). Student music teachers' learning trajectories: a relational perspective. In B. Å. Brøske Danielsen & G. Johansen (Eds.), *Educating Music Teachers for the New Millennium: multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society : a report from a research and development project*. (p. 187–206). Oslo: Norwegian Academy of Music. (Norges Musikhøgskole. NMH Publikasjoner 2012:7).
- Ferm Thorgersen, C. & Johansen, G. (2008). Professors' and trainees' perceptions of educational quality in musikdidaktik as related to preconditions for deep learning. *British Journal of Music Education*, 25(2), 177–191. doi:10.1017/S0265051708007912
- Ferm Thorgersen, C. & Johansen, G. (2008). Relations of quality and competence: some reflections regarding educational quality in music teacher education. *Musiikkikasvatus: Finnish journal of music education*, 9(1-2), 65–82.
- Hellemans, M. (1984). Questioning the Meaning of Educational Responsibility. *Phenomenology & Pedagogy*, 2(2), 124–129.
- Kansanen, P. (1995). The Deutsche didaktik and the american research on teaching. In P. Kansanen (Ed.). *Discussions on Some Educational Issues VI*.
- Krokmark, T. (1989). *Didaktiska strövtåg. Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Diss. Göteborg: Daidalos.
- Krokmark, T. (1996). How did Jesus teach? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(2), 103–135.
- Krokmark, T. (2007). Funktionalistisk handledning i grupp – på postmoderna fenomenologisk grund. In Krokmark, T. & K. Åberg (Eds.) *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer-Drawe, K. (1986). Kaleidoscope of experiences: The capability to be surprised by children. *Phenomenology & Pedagogy*, 4(3), 48–55.