



LUND UNIVERSITY

Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?

Holmberg, Kristina

2010

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* [Doktorsavhandling (monografi), Musikhögskolan i Malmö].

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Publications from the Malmö Academy of Music
STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 14

**Musik- och kulturskolan i senmoderniteten:
reservat eller marknad?**

Kristina Holmberg

Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?

© Malmö Academy of Music 2010

ISSN 1404-6539

ISBN 978-91-976053-6-6

Publications from the Malmö Academy of Music:

STUDIES IN MUSIC AND MUSIC EDUCATION NO 14

Printing: Media-Tryck, Lund University, Lund 2010

This book can be ordered from

Malmö Academy of Music

Box 8203

SE-200 41 Malmö

Sweden

Tel: +46-(0)40-32 54 50

Fax: +46-(0)40-32 54 60

E-mail: info@mhmlu.se

Abstract

Title:

The community school of music and art in late modernity: Reservation or market?

Language: Swedish

Keywords: Music education, music, aesthetics, instrumental teaching, school, student, teacher, tradition, popular culture, discourse, discursive psychology

ISSN: 1404-6539

ISBN: 978-91-976053-6-6

This thesis focuses on the education at Swedish community school of music and art. The aim of the study is to investigate how teachers at those schools talk about their own activities, and thereby also to explore, describe and analyse how the teaching is manifested. In the study 27 teachers from six different community schools of music and art participated. All together about 10 hours of group conversation were recorded and subsequently transcribed in to text for further analysis. In line with the theoretical approach of the thesis naturally occurring talk was strived for. The study uses two discourse analytical perspectives, both founded in social constructionism and post-structuralistic theory. Discursive psychology, influenced by ethnomethodology and conversation analysis in the field of social psychology, and discourse theory, inspired by the work of Foucault. The combination of the approaches is considered as more productive than a one-sided use of one or the other. In order to create options for discussing the conditions society offers on the basis of the macro-discourses generated by the data, theories of modernity has been chosen as a relevant approach. The results are divided into four areas; *Change* (Förändringen), *Future* (Framtiden), *Frustration* (Frustrationen) and *Freedom* (Friheten), all describing distinctions between systems of difference. Each area is extensively analysed. In the discussion the changed conditions in the teachers work at the schools of music and art are discussed in relation to the tendencies of late modernity. The teachers in the present study are experiencing a loss of influence concerning teaching and are explaining this in terms of an increasing demand for participation from the students. At the same time, the changed students are seen as responsible for the changes in the lesson contents. The changed condition in society consequently illuminates what has happened at the schools of music and art. Both teachers and students are by cause of the cultural liberation more free as the norms of the traditional have lost most of its power. This gives consequences for the students, who more actively seek influence according to the music of the lessons. On behalf of the teachers one consequence can be seen in their increasing openness to new ideas and in a higher wish to manage a pleasant teaching for their students. In conclusion, as long as traditions were able to guide the contents of the activities and the students adjusted to it, there was no need for greater clarity. However, in late modernity, when ideas that were once obvious are getting questioned, things come to another situation. A scenario for the future without control documents, would, according to this study, lead to an abandoning of the ambition, and the schools of music and art would transfer into an amusement park for the "ego children". But with an increasing distinctness on the mission, it is my conviction that the cultural heritage will also be better able to survive in late modernity. There is no doubt that community schools of music and art have capacity to carry on a market adapted activity and at the same time to mediate a tradition.

Innehåll

Förord	<i>iii</i>
1 Inledning, syfte och forskningsfråga	1
2 Framväxt och förutsättningar	7
2.1 En titt i backspegeln	8
2.1.1 Kollektivism och ett borgerligt ideal	8
2.1.2 För vissa eller alla barn?	11
2.2 Kampen om innehållet	14
2.2.1 Vetenskapsoptimism eller musikertradition?	15
2.2.2 Makten åt läraren eller eleven?	17
2.2.3 Populärmusik som god motivatör men tvivelaktig fostrare	20
2.3 Konst, kultur och estetiska ämnen	25
2.4 Lösa förbindelser	29
3 Modernitet, socialkonstruktionism och poststrukturalism: ramar och perspektiv	33
3.1 Samhället	35
3.2 Kultur	36
3.3 Identitet	41
3.4 Diskurs	46
3.4.1 Analys av diskurser - makronivå	49
3.4.2 Diskurspsykologi - mikronivå	51
3.5 Teoriernas funktion i avhandlingen	54
4 Metodologi, metod och design	55
4.1 Diskurspsykologi	56
4.1.1 Variation och konstruktion	57

4.1.2	Funktion och Effekt	58
4.1.3	Retorik	60
4.2	Diskursteori	68
4.2.1	System av skillnader	68
4.2.2	Antagonism och hegemoni	70
4.2.3	Subjektspositioner och politiska agenter	71
4.2.4	Diskursteorin som analysverktyg i avhandlingen	72
4.3	En syntes	73
4.4	Metod och design	76
5	Resultat – Något har hänt!	81
5.1	Förändringen – För och Nu	82
5.2	Framtiden – Ämnesöverskridande samarbete och fritidsgård . . .	113
5.3	Frustrationen – Försvaret av kulturskolans undervisningstradition .	127
5.4	Friheten – Konstnärer och Experter i grundskolan	153
5.5	Resultatsammanfattning	171
6	Diskussion – Musik- och kulturskolan i senmoderniteten	181
6.1	Kulturskoletraditionen och populärkulturen	182
6.1.1	Tre undervisningsstrategier	182
6.1.2	Elevinflytande och traditionella instrument	185
6.2	Ett försök att fånga autenticitet	188
6.2.1	De medieneutrala instrumenten	189
6.2.2	Vilken autenticitet?	190
6.2.3	Föreställningen om elevers intresse	192
6.3	Kulturskolan – ett offer på marknadsetetikens altare	194
6.4	Paradoxen	198
7	Slutsatser och vidare forskning	203

Förord

Att skriva en avhandling är inget man kan göra utan hjälp från flera håll, därför riktar jag inledningsvis ett stort tack till er alla! Sedan finns det några som jag gärna vill lyfta fram lite mer:

Jag vill tacka min huvudhandledare professor Göran Folkestad. Du har gett mig god akademisk självkänsla genom att alltid till fullo lita på de val och de beslut som jag tagit längs vägen i avhandlingsarbetet. Ditt gedigna kontaktnät runt om i världen har dessutom fört mig ut i den internationella forskarvärlden.

Jag vill rikta mig till min biträdande handledare docent Claes Ericsson som varit en stor inspiratör och stöttepelare under hela doktorandtiden. Din gedigna klokskap och dina alltid lika utmanande, kluriga och omfattande kommentarer har stadigt fört mitt arbete framåt. Du har fört mig till de förlovade teoriresonemangens och diskursanalyserandets domäner, där det ständigt tycks finnas nya sidor att upptäcka.

Tack universitetslektor Monica Lindgren, professor Øivind Varkøy och professor Anders Persson för strukturerade seminarier vid avhandlingens olika milstolpar. Ni skapade med er kunnsighet bra diskussioner och synliggjorde alternativ, vilka stramade upp arbetet och gav det ny fart.

Tack alla doktorand- och forskarkollegor i Malmö och Göteborg, för den underbara gemenskapen och allt roligt vi haft genom åren, samt för alla spännande, intressanta och utvecklande kurser och seminarier som vi arbetat oss igenom tillsammans.

Tack universitetslektor Gunnar Heiling för att du fångade in mig till akademien efter många år i läraryrket, för din alltid lika välmående trevlighet och för hjälp med läsning i slutskedet.

Jag vill rikta ett tack till alla lärare vid de olika musik- och kulturskolor runt om i landet som så frikostigt delat med sig av sina erfarenheter. Tack till text och maktkollegiet på Göteborgs universitet för inspirerade kurs och givande seminarier. Tack till NNMPF för intressanta konferenser om musikpedagogisk forskning.

ing och för den utvecklande och alltid lika trevliga sociala samvaron. Tack till Lärarförbundet för stipendier och härlig skrivtid i Åre.

Tack alla vänner! Lotti, dina perspektiv på livet och estetiken är alltid lika spännande att få prata om, speciellt över god mat och gott vin. Det är underbart att vi genom åren fortsätter att få kraft ur varandras ibland helt motsatta idéer!

Tack pappa Axel för utvecklande samtal kring vårt gemensamma intresse, samhälle och politik. Tack mamma Kerstin, du finns med mig för alltid.

Tack Ulf, Pella och Mårten som har velat göra denna resa tillsammans med mig. Ni har hela tiden funnits med i arbetet och utan ert stöd och er förståelse hade inte avhandlingen kunnat bli skriven. Puss och kram till er!

Halmstad 4 april 2010
Kristina Holmberg

Kapitel 1

Inledning, syfte och forskningsfråga

När jag i tonåren hörde en bra låt på radion gällde det att fånga namnet på låten så att jag kunde gå till musikaffären och beställa den. Ofta visste de inte vilken låt jag menade och ursäktade sig med att låten säkert var alldeles för ny och därför inte fanns att få tag på. Skivorna kom till slut, men i mitt tycke lite väl sent. För att kunna lyssna på låtarna medan jag väntade på att musikaffären skulle få hem dem spelade jag in musiken på kassettband. Via en inbyggd mikrofon i bandspelaren förevigades den musik jag hörde på radion och jag kunde lyssna om och om och om igen. Denna teknik fick till följd att även familjens prat, skratt och bråk kom med, vilket gjorde inspelningarna till dokumentationer inte bara av musiken utan även av ”vanligt familjeliv” under 1970-talet. Dessutom var jag ofta inte snabb nog att starta bandspelaren. Detta gav ljudspåren en mycket speciell kvalitet där övergångarna mellan låtarna i högsta grad var abrupta och stack ut.

När våra ungdomar här hemma ska få tag på musik nu på 2000-talet, har de ett helt annat utgångsläge. Musiken är mer lättfångad än den var på 1970-talet. De hör en bra låt, söker efter den på nätet och tankar hem. Eller delar via mobiltelefonerna med sig av bra låtar till kompisar. Dessutom får de ganska bra kvalitet på musiken, utan något bakgrundsljud eller brus. I princip är all musik tillgänglig för dem. Vår dotter som är femton år har tusentals låtar på datorn och söker nästan dagligen efter ny musik. När hon önskar spela någon låt på piano, tankar hon hem noterna från någon Koreansk eller annan asiatisk hemsida. Och vips sitter hon vid pianot med uttryckta noter och spelar själv. Vår son, som inte är lika intresserad av noter tittar istället på Youtube när olika pianister från hela världen visar hur fingersättningen ska vara på de låtar han vill lära sig. Och vips står han vid synten och spelar och tränar på den musik han gillar mest. Med andra ord är det lätt att få tag på musik, det är förhållandevis lätt att få tag på noter och inte minst, det finns

en uppsjö av musiker och lärare där ute på nätet som lär ut hur man ska göra när man spelar. Dessutom kostar det i princip ingenting. Ungdomarna på 2000-talet har redskap runt omkring sig som gör det lätt att få tag på musik och lätt att hitta egna vägar till att lära sig spela. Vilken funktion har då musik- och kulturskolan att fylla i denna tid?

Varför ska musik- och kulturskolor finnas i Sverige? Frågan kan säkert tyckas vara både självklar och enkel att svara på för alla som på något sätt är involverade eller har anknytning till området. Många är överens om att musik- och kulturskolorna fyller en stor och viktig funktion för en mängd människor i Sverige idag. Här är målet att barn och ungdomar ska få lära och uppleva de estetiska ämnena tillsammans med pedagoger som inte sällan ger ett intryck av att vara djupt engagerade i sina jobb. Barn och ungdomar får ett meningsfullt fritidsintresse, idrottsaktiviteterna får en värdig konkurrent och ungdomarna räddas från förfall, är omdömen som kan höras från lärarkollegiet. Samtidigt har å andra sidan flera skolor blivit ifrågasatta av politiker, särskilt i tider då kommunernas knappa ekonomi fått tillfälle att styra den politiska debatten, och tyvärr alltför ofta även besluten. Med andra ord är det inte helt självklart för alla människor att vi ska ha musik- och kulturskolor. Detta innebär att diskussionen kring varför, placeras i en mer framskjuten och viktig position. För om musik- och kulturskolor tas förgivna och anledningen till varför de ska finnas glöms bort, kan det i sin tur leda till att slaget förloras innan det ens har börjat. Ifrågasättandet kan därför även uppfattas som positivt, så till vida att en sund debatt kan tvingas fram, som kan hjälpa till att tydligare definiera ett svar på frågan om varför. Men det är klart att det också finns en inneboende risk när något ifrågasätts. Det kan ju vara så att musik- och kulturskolan spelat ut sin roll i samhället och att det i vår tid inte finns något behov av ett innehåll i verksamheten av det slag som finns idag. Även det motsatta, att de aktiviteter som dessa skolor erbjuder är viktigare än någonsin i vår tid, kan bli ett resultat. Men att inte utsätta verksamheten för en kritisk granskning leder enligt min uppfattning till slutenhet och mörkläggande, vilket inte hör hemma i ett demokratiskt, jämställt och öppet samhälle.

Vad ska läras i musik- och kulturskolan? Med en blick tillbaka, tio, femton år blir det tydligt att förändringens vindar blåst genom flera skolor. Innehållet har förändrats, bland annat beroende på att många har utökat sin verksamhet med dans, drama, bild och media, och därmed ombildat sina musikskolor till kulturskolor. Det kan finnas många anledningar till detta, som exempelvis politiska beslut eller anpassning till olika förändrade förhållanden i samhället. På frågan om vad som ska läras i musik- och kulturskolan finns det därför flera olika svar. Några exempel skulle kunna vara att det är viktigt att skolan för olika traditioner

vidare, medan andra hävdar att det är viktigt att skolan tar sig an de ungdomskulturer som finns i samhället. Ytterligare andra menar att de konstnärliga ämnena är viktiga för människans utveckling och livskvalitet. Vad som än väljs som innehåll är det ett val som görs utifrån en övertygelse om att just det är det rätta, och lärare liksom elever och ledare i musik- och kulturskolan gör val.

Varför ska jag skriva en doktorsavhandling om musik- och kulturskolan? Mitt eget intresse för musik- och kulturskolan började redan på 1970-talet då jag var flöjtelelev vid en musikskola i södra Sverige. Jag fascinerades av den anspråkslöshet, kombinerat med ett brinnande intresse för musik, som mina lärare gav uttryck för. De tycktes inte reagera mot att undervisningen emellanåt förpassades till små och ibland undermåliga lokaler på skolan, efter ordinarie skoltid. Lokalerna kunde vara materialrum med rangliga skelett där det på hyllorna låg märkliga organismer i glasburkar och det hängde gamla planscher från 1940-talet på väggarna. Det kunde vara raa kalla källarlokalerna eller vanliga klassrum som fick möbleras om. Lärarnas entusiasm för musiken och instrumentet överskuggade i mina ögon helt den marginaliserade position som jag upplevde att de hade i förhållande till grundskolan. Idag, flera årtionden senare arbetar lärarna vid musik- och kulturskolan under andra förhållanden, där egna och ändamålsenliga lokaler ofta är en självklarhet samtidigt som förhållandet till grundskolan har förändrats. Jag har erfarenhet från det område jag ska studera, både som elev och lärare, och jag är intresserad av det som händer i musik- och kulturskolan. Kort sagt berör musik- och kulturskolans verksamhet mig genom den erfarenhet jag har med mig och därför kan jag även utan svårigheter känna ett stort engagemang inför detta forskningsprojekt.

Hur kan den förförståelse jag har hanteras? Bilden jag hittills gett av musik- och kulturskolan är hämtad från min erfarenhet. Andra människor med andra erfarenheter skulle säkert ge en annan bild som helt eller delvis skulle skilja sig från min. Dessa olika verkligheter uppfattar jag alla som sanna i sig och inte som något problematiskt. När jag som forskare tar mig an uppgiften att studera musik- och kulturskolan har jag naturligtvis med mig min uppfattning in i studien och jag tror inte det är möjligt att på något sätt göra sig fri från förförståelsen. Detta påminner mig om en teckningskurs där deltagarna skulle teckna porträtt efter modell. När alla åtta deltagarna var klara kunde konstnären som leder kursen följa halvcirkeln med staffli runt modellen och se de olika deltagarna i porträtten. Visst hade alla tecknat av modellen, men inte bara, de hade också tecknat av sig själva eftersom de var mest vana vid sitt eget ansikte. Den deltagare som hade tecknat in sig själv minst i porträttet hade kommit längst i sitt måleri, menade konstnären. Porträttmålning handlar om att kunna observera, att kunna iakttä, att

kunna fokusera och att kunna utestänga sig själv och världen och låta modellen framträda. Hur är det då möjligt att kunna skilja mellan väsentligt och oväsentligt, vad är jag och världen i förhållande till modellen? Konstnären menade att detta kan tränas upp. Genom att bli medveten om förförståelsen åstadkommes större professionalitet. Detta skulle i så fall betyda att jag redan genom att vara medveten om min förförståelse har skapat en viss genomskinlighet och professionalism som skulle kunna leda närmare det *Sanna*, vilket i sin tur innebär att jag måste vara övertygad om att det *Sanna* faktiskt finns där och kan upptäckas. Jag har en annan uppfattning än den som konstnären ger uttryck för. För även om någon av deltagarna i porträttmålningkursen skulle ta ett mycket detaljerat foto av modellen, där fotografen vid en första anblick kanske inte kan anses tillfoga modellen sina egna anletsdrag, så vid närmare reflektion är det möjligt att uppfatta fotografen som den som skapar objektet. Detta eftersom även fotografens erfarenheter påverkar och inverkar på de val som görs ifråga om kameravinkel, fokus eller tillfälle. Faktorer som samtliga får betydelse för hur modellen på fotot framstår. Dessutom påverkar det faktum att någon fotograferar. Kameran som artefakt och fotografens handlande har en inverkan på modellen. Utifrån denna uppfattning skulle slutsatsen kunna dras att det inte är möjligt att ta en bild av modellen utan att samtidigt vara en del av den. Även den kontext fotoobjektet befinner sig i har betydelse för bilden. Ljus, modellens känsla och tankar, övriga deltagares handlingar, fotografens funderingar och allt det som har hänt innan bilden tas, har betydelse. Utifrån detta mer vidgade perspektiv framstår varje porträtt eller fotografi som unikt eftersom det ingår i ett specifikt sammanhang. Ett sammanhang som är en del av den så kallade verkligheten. Utifrån detta resonemang vill jag mena att det konstnären strävar efter, att göra den *Sanna* avbilden av modellen, är en utopi. Varje avbild är en fråga om perspektiv och det är heller inte möjligt att avbilda utan att samtidigt vara medskapare. Bilder är alltid subjektiva och kontingenta avbilder av en flyktig och komplex verklighet. Därmed vill jag hävda att andra frågor måste ställas än de som handlar om hur det är. Det handlar istället om att synliggöra på vilka olika sätt som verkligheten skapas och vad som kan räknas som kunskap i olika situationer. Det är också utifrån frågeställningen ”Hur skapas musik- och kulturskolan?”, som jag har för avsikt att genomföra föreliggande studie.

Utifrån det intresse och den bakgrund som jag inledningsvis redovisat här är min ambition med denna studie att undersöka hur lärare vid musik- och kulturskolan beskriver sin egen verksamhet. Hur skapar de musik- och kulturskolan i sina berättelser och vad framställer de som viktigt i sin undervisning? Likaså finner jag det intressant att närmare studera hur de framställer sig själva och sina

elever i dessa berättelser. Vilka uppfattningar gör sig gällande och vilka kunskaper anses ha legitimitet i deras arbete? Syftet med avhandlingen är att studera hur lärare vid musik- och kulturskolan i gruppssamtal talar kring sin egen verksamhet och därmed också att utforska, beskriva och analysera hur kulturskolans undervisning manifesterar sig i dessa samtal. Utgångspunkten är ett öppet förhållningssätt där olika teman kan träda fram ur lärarnas egna berättelser. Forskningsfrågan kan utifrån detta formuleras: *Hur framställer lärare vid musik- och kulturskolan verksamheten, eleverna och sig själva?*

Avhandlingen är indelad i sju olika kapitel. Det första (1), har till avsikt att ge en mer personligt präglad ingång till min förståelse av forskningsområdet samt att ge en första inblick i avhandlingens ontologi och epistemologi. Här presenteras även studiens syfte och forskningsfråga. Kapitel två (2) är den plats där forskningsfältet och forskning med betydelse för denna avhandling framställs. I det tredje (3) kapitlet skrivs avhandlingens teoretiska perspektiv fram. Kapitel nummer fyra (4) är en genomgång av metodologin där diskurspsykologins och diskursteorins olika angreppssätt presenteras och där en syntes mellan dessa båda perspektiv formuleras. Här beskrivs även metod och design genom en redovisning av tillvägagångssättet i samband med urval, insamling och transkribering av empirin. Det femte (5) kapitlet består av resultaten som presenteras i fyra olika delar. I kapitel sex (6), diskuteras dessa i förhållande till den bakgrund som tecknats i kapitel två och de teorier som lyfts fram i kapitel tre. Avslutningsvis ges en samlad reflektion utifrån avhandlingen som helhet i kapitel sju (7) där även idéer för fortsatt forskning presenteras.

Kapitel 2

Framväxt och förutsättningar

I denna avhandling lyfts frågor som berör undervisning i estetiska ämnen, framför allt instrumentalundervisning och musikundervisning i kulturskola och grundskola. I de olika delarna av avhandlingen kommer röster från och om fältet att exponeras. Lärarna kommer till tals i resultatkapitlet medan tryckta källor exponeras i denna del. Detta kapitel kommer framför allt att ägnas åt forskning, men även andra texter som har beröring med avhandlingsområdet kommer att behandlas. Det framstår som relevant att studera hur fältet tidigare har artikulrats och beskrivits eftersom det ger en bild av vilka diskurser som försöker göra sig gällande. Främst kommer frågor som hanterar förutsättningar för lärares arbete och elevers deltagande att lyftas fram, och eftersom undervisningsämnena är de estetiska, med fokus på instrumentalundervisning och musik, ligger också en viss tyngdpunkt här. Jag kommer att behandla musikskolans framväxt, musikutbildningsfältet, med fokus på musikskolan och musikundervisning i grundskolan, samt de olika uppfattningar som gör sig gällande beträffande de estetiska ämnena.

Skola, ämnen, lärare och elever kan förstås på olika sätt, de är inte givna fenomen som kan ges en viss bestämd betydelse oberoende av tid och rum. Det är också med denna utgångspunkt som genomgången av i följande olika områden ska förstås. Vad är det för diskursiva formationer som iscensätts på området? Hur kan fälten förstås – vilka möjligheter och begränsningar skapas i dessa konstruktioner? Genom en sådan framställning synliggörs verksamheterna och dess aktörer som sociala konstruktioner.

2.1 En titt i backspegeln

Detta avsnitt tecknar en bild av musik- och kulturskolan utifrån ett historiskt perspektiv. Det är min övertygelse att resonemangen i avhandlingens diskussion kan stärkas och fördjupas när kunskap om det som skett tidigare på området får möta det som sker idag. Det är heller inte ovanligt att situationer som tas för givna i vår samtid kan få sin förklaring vid en granskning kring vad som skett tidigare i historien. Beskrivningen som görs här kommer att utgå från två olika infallsvinklar. Först beskrivs de stora dragen i musik- och kulturskolans framväxt utifrån begreppen *kollektivism* och *ett borgerligt ideal*, två inriktningar som tycks betydelsefulla för organiseringen av den frivilliga musikundervisningen och som framstår som något av en motor i denna rörelse. För det andra har frågan om vilka barn som ska nås av musik- och kulturskolan utkristalliserats som ett angeläget och debatterat ämne. I förgrunden står spörsmålet om det ska handla om *vissa* eller *alla barn*, en debatt som ställer barnet och musiken i olika perspektiv och som också synliggör olika idéer som verkar på fältet.

2.1.1 Kollektivism och ett borgerligt ideal

Musikskolans framväxt beskrivs i flera sammanhang som ett svårskildrat område eftersom förutsättningarna i de olika kommunerna varierar (Persson, 2001; SOU 1962:51). Tillgången på lärare, musikledare, lokaler, traditioner och musiklivet skiljer sig åt på lokal nivå. Trots pluralismen kan vissa kännetecken beskrivas som mer gemensamma för musikskolornas framväxt. Ett av dessa är ett allmänt ökande behov av instrumentalundervisning som anses ha uppkommit till följd av att ett växande antal musikkårer i början av 1900-talet önskade höja sin kvalitet (Persson, 2001). Industrierna, folkrörelserna, frikyrkan och militären erbjöd musicerande i olika konstellationer, främst i syfte att skapa en bildande och förnöjsam fritid för folk. Med kårer, körer och till viss del instrumentalundervisning, blir musiken det medel som lyckas samla människor och etablera sunda fritidssysslor och därmed även bidra till att hålla spriten och den hotande misären i schack. Men samtidigt med själva deltagandet och musicerandet finns också en bred föresats att sprida god kultur (Gustafsson, 2000; Persson, 2001; SOU 1962:51). Borgarklassens kultur och smak blir förebild och något som ska spridas i samhället och i arbetarrörelsen växer en bildningssträvan fram, som får en disciplinerande verkan. Musiken skapar sammanhållning, fostrar och bildar. Så framstår även skildringen av arméns musikskola som tog sig an unga begåvade tonåringar som elever och erbjöd dem mat, undervisning och bildning (Nilsson, 2009; Persson,

2001). Förutom att lära sig spela fick musikrekryterna även lära sig läsa, skriva och räkna. Efter avslutad utbildning väntade arbete som militärmusiker och instrumentallärare vid regementet.

Instrumentalundervisning framstår som centralt i ovanstående redogörelse, det lokala musiklivet behöver rekrytera musikanter som är tillräckligt duktiga för att hjälpa till att höja kvaliteten i de musikaliska verksamheterna. Att sprida borgerskapets musik till bredare lager krävde tränade musikanter. Därmed framträder musikskolorna som en efterlängtd företeelse för det lokala musiklivet i första hand.

Det finns emellertid fler arenor förutom folkrörelserna, kyrkan och militären, som uppfattas som tongivande för musikutbildningsfältet i det tidiga 1900-talet, exempelvis musiken i skolan och musiken i den borgerliga offentligheten (Gustafsson, 2000; SOU 1962:51). I skolan fanns en stark anknytning till kyrkan och kyrkans musik och i de borgerliga salongerna skapades en musikalisk smak som fick överspridningseffekter även till andra sociala grupperingar i samhället. Skolans musikundervisning präglades till stor del av systematiserade sångaktiviteter och av ett nationellt bildningsideal medan den borgerliga musikkulturen och undervisningen erbjöd en mer individanpassad undervisning på olika instrument.

Musikaliska anlag och god fysik kunde vara avgörande på 1940-talet, för om en plats kunde erbjudas i den lokala frivilliga musikundervisningen eller inte (Persson, 2001; SOU 1962:51). Inom den allmänna skolan syftade instrumentalundervisningen till att höja kvaliteten på den musikverksamhet som var etablerad inom organisationen. Därför erbjöds organister som spelade till morgonbön, instrumentalister till orkestrar eller sångare till körer, utbildning av skolan. Denna kollektivism känns även igen från beskrivningen av folkrörelsernas musicerande, men där fanns även andra kollektiva intressen som en bildningsambition och en strävan efter att förhindra fritidsförfallet. Därmed också likheter med de eftermiddagshem som på 1930-40-talen drev en verksamhet som syftade till att fostra barnen i folkskolan till lydiga samhällsmedborgare och förebygga det skadliga inflytande som en oorganiserad fritid kunde innebära (Rohlin, 2001). Den allmänna skolans instrumentalundervisning syftar vid denna tid till att förbättra musikverksamheten och i eftermiddagshemmen syftar verksamheten till att göra samhället bättre genom att disciplinera människorna. I båda fallen framstår de kollektiva intressena som överordnade de individuella. Det är inte för elevens egen skull som det är bra att delta, utan för samhällets.

På 1940-talet erbjuds, i större eller mindre omfattning, instrumentalundervisning i folkskola, läroverk, studieförbund och folkrörelser, inom kyrkan samt i form av privat undervisning (Gustafsson, 2000). Men musiklivet förändras också

i takt med att jazzen och populärmusiken får allt större inflytande, vilket får konsekvenser för sammanhangen som det musicerades i och för hur och var man lyssnar på musik. Sammantaget beskriver Gustafsson att det vid denna tid råder en stor misstänksamhet mot de nya musikstilarna. Förklaringen skulle kunna vara att populärmusiken upplevs vara ett hot mot den västerländska konstmusiken. Detta framställs bland annat i en debatt mellan musiklärarna Hjalmar Torell och Knut Brodin. Torell, som ansvarig för Musikaliska akademiens musiklärarutbildning, tycks inriktad på musiken som bildning och ser sin egen pedagogiska uppgift vara att påverka elevernas uppfattning om god musik med hjälp av en ordnad och systematisk metod. Brodin förhåller sig istället kritisk inför en alltför stor tillit till metoder och pedagogiska idéer. Han tar en mer antididaktisk position i förhållande till musikundervisning och ser uppgiften att fånga in både elevers musiksmak och egna skapande i sin musikundervisning som mer överordnad. Enligt Gustafsson finns hos Brodin ett förakt mot metodhysterin eftersom den snarast dödar lusten än att den ger den musikaliska glädje som krävs för att eleverna ska lära. Trots elevernas ökade intresse för populärmusik tycks Brodin stå ganska ensam som företrädare och motståndet inom musik- och instrumentalundervisningssområdet framstår som massivt. Motståndarna värnar den goda musikkulturen i tron att den kan erbjuda rikare upplevelser för människor. Strävan att låta folk få del av den ”fina” musiken som borgerskapet ägnade sig åt, återfinns även i folkrörelserna och i arbetarrörelsen.

I ovanstående texter har behovet av instrumentalundervisning lyfts fram tillsammans med olika berättelser kring varför de växer fram vid denna tid. Det sker en expansion av undervisning i frivillig skolmusik och av amatörmusicerandet under 1940- och 1950-talen samtidigt som det talas om en brist vad gäller lärarkvaliteten (SOU 1962:51). Utredningen SOU 1962:51 föreslår därför att kommunerna inrättar tjänster som musikledare vilka kan ta sig an att leda och tillföra kunskap i kommunernas musikliv. Det förordas även ett närmare samarbete mellan skolan och amatörmusiklivet.

Under 1960-talet sker stora förändringarna i den allmänna skolan som får en enhetsskola i och med Lgr 62, där även sångämnet förändras till ett musikämne, vilket breddar kraven på musiklärarna. Gustafsson (2000) beskriver musikskolorna som egenartade i den meningen att de både är en frivillig skola och en del av den obligatoriska skolan. Det fanns en närhet mellan dessa skolformer eftersom lokaler delades och det inte var ovanligt att musikskolans undervisning ägde rum under skoltid. Det fanns emellertid även ett avstånd eftersom lärarna hade olika anställningsavtal och ibland organisatoriskt tillhörde olika nämnder i kommunen, men också för att innehållet skilde sig åt. Här framställer Gustafsson undervisnin-

gen i grundskolan som mer allmänt hållen med sång och kunskaper om musikhistoria och musikinlära. Musikskolans undervisning skrivs av Gustafsson fram som mera speciellt inriktad på instrumental- och ensemblespel. Gustafsson antyder att det skulle finnas tecken på att musikskolan dränerar den allmänna skolan på musikinlärare med intresse för kyrkans och borglighetens musiktraditioner. När grundskolan med Lgr 62 får styrdokument i musik som inspirerats av progressivistiska idéer från USA (Sandberg, 1996), med aktivitetspedagogik och större variation i undervisningen, är det möjligt att lärare med mindre vilja att anpassa sin undervisning till detta väljer att flytta över till musikskolan. Personalen som rekryterades till musikskolan var inte endast musikinlärare, utan även restaurangmusiker och militärmusiker erbjöds arbete här (Gustafsson, 2000). Undervisningen kom på så vis att få influenser från både musiker- och musikinlärarhåll.

I det som skrivits så här långt om instrumentalundervisning och musikskolor ter sig tron på institutionalisering och tron på pedagogiska idéer vara stor bland de inflytelserika och styrande skikten av samhället under efterkrigstiden. Verksamheterna som organiserades i musikskolorna var oftast redan etablerade i kommunerna, så skillnaden var att de nu fick ingå i den kommunala strukturen. De röster som hördes från etablissemangen talade inte sällan om behovet av att ordna och organisera ett alltmer växande amatörmusikliv. När musikskolan börjar ta över instrumentalundervisning och orkesterverksamheter med lärare från grundskolan, musiker, restaurangmusiker och militärmusiker tycks just det borgerliga musikidealet vara det dominerande. Samtidigt står de kollektiva idealen som centrala perspektiv för den instrumentalundervisning som beskrivs vid denna tid.

2.1.2 För vissa eller alla barn?

I början på 1960-talet förs uppfattningar fram om att den frivilliga musikundervisningen ska rikta sig till alla ungdomar i grundskolan och gymnasiet, bara de har vilja eller fallenhet för att musicera. Bland annat i texten *Lärare och handledare för det fria och frivilliga musikutbildningsarbetet* (SOU 1962:51) diskuteras hur kommunerna ska kunna hantera instrumentalundervisningen. Ett av förslagen som läggs fram är att musikskolan ska organiseras i två linjer, en för intresserade ungdomar, som ges möjlighet att träna sina färdigheter och bilda sig inom musikens område, samt en för blivande yrkesmusiker. Här argumenteras även för att statsbidrag ska användas till att finansiera verksamheten. Att ett sådant förslag läggs vid denna tid kan förstås som en reaktion på en dominerande undervisningsideologi som inskränkt sig till att endast omfatta vissa barn.

Det var inte ovanligt att musikskolor gjorde olika typer av tester för att gallra

bland sökande elever (Gustafsson, 2000; SOU 1962:51). Verksamheten i början på 1960-talet beskrivs i flera fall som organiserad i musikalisk förskola i 1-2 år, sedan blockflöjt eller mandolin under 1 år, och först därefter den egentliga musikskolan för de elever som lärarna i den förberedande undervisningen anser ha tillräcklig begåvning (SOU 1962:51). Det skrivs även om ett högstadium inom musikskolan som erbjuder kvalificerad sång- och instrumentalundervisning. Enligt den dokumentation som redovisas i SOU 1962:51 riktar musikskolans verksamhet, undantaget den förberedande, sig till intresserade och talangfulla barn och ungdomar, alltså en form av begränsning där inte alla som ville fick delta. Även på senare år talas det om sätt att begränsa elevantalet (Bladh, 2002; Rostvall & West, 2001). I dessa beskrivningar välkomnar i och för sig musikskolan alla elever och sedan får eleverna själv avgöra om och när de vill sluta. Därmed sorteras elever som inte är tillräckligt intresserade och/eller har alltför stora behov av hjälp med övning och instudering bort av sig själv.

Men elevurvalet till musikskolan kan även uppfattas som strukturell reproduktion. I en studie av Brändström och Wiklund (1995) tycks det finnas en utbredd uppfattning bland eleverna att de väljer själva och att de väljer instrument utifrån en positiv erfarenhet ifrån instrumentet. Det kan handla om att de sett eller hört någon som spelat instrumentet varpå de valt just det. Intressant är att ungefär hälften av de deltagande barnen och ungdomarna har denna uppfattning, trots att analysen av kön, socioekonomisk och musikalisk bakgrund ger samma resultat enligt de båda forskarna. Valet befäster identiteter ifråga om klass, kön och familjens musikaliska erfarenhet. Studien pekar på en social snedrekrytering till musikskolan i Piteå, men det finns anledning att anta att detta inte är en lokal företeelse. Även Jönsson et al. (1993) samt Karlsson (2002) pekar på social snedrekrytering när det gäller ungdomars deltagande i kulturskolan. Ungefär dubbelt så många elever kommer från tjänstemanna- eller akademikerhem jämfört med arbetarhem. Dessutom är förhållandet mellan flickor och pojkar som deltar i musikskolan ungefär detsamma, det vill säga 2:1.

Händelserna under 1990-talet, med hot om nedskärningar och nedläggningar bland musik- och kulturskolor runt om i landet, drog igång en debatt som i många stycken kom att handla om jämlikhet (Persson, 2001). Inte minst många föräldrar engagerade sig i diskussionerna och retoriken var ofta att höjningar av avgiften för att få spela i musikskolan skulle leda till att elevgrupper skulle stängas ute från verksamheten på grund av brist på ekonomiska resurser. Samma form av social snedrekrytering diskuteras av Rädda Barnen (2002) som sätter möjligheten att medverka i relation till musikskolans deltagaravgifter. Fattigdomen bland närmare 300 000 barn i Sverige anses vara ett hinder att delta i musikskolans

verksamhet. Det resonemang som förs i ovanstående rapport bygger bland annat på idén om barns lika rätt att delta i musikskolans verksamhet, samt på barnkonventionen (*Förenta nationerna*, 1989). Nedläggningshoten under 1990-talet visar sig stärkande för musik- och kulturskolorna som får medvind i opinionen och ökat stöd bland politiker och allmänhet (Persson, 2001). Föräldrars och elevers protester visar sig i stort kunna rädda de flesta skolor, kanske med draghjälp av en retorisk sammankoppling till Sveriges framgångsrika musikexport och musikskolan, vilket blir till ett starkt argument för att behålla verksamheten. Överhuvudtaget skrivs musikskolan fram som något viktigt och angeläget. Även röster som går emot uppfattningen att kulturskolorna är orsaken till framgångarna på musikexportsidan gör sig hörda. Bland annat i dagspressen förs andra perspektiv fram som hävdar att musikexporten svårligen kan förbindas med musikskolans verksamhet, men dessa åsikter tycks inte få något egentligt genomslag (Bladh, 2002).

På 1990-talet breddas rekryteringen i många musik- och kulturskolor och fler elever får genom förändrade undervisningsformer plats i verksamheten (Svensson, 1993). Stramare budget leder till förändring av organiseringen av undervisningen och instrumentalundervisning i grupp blir mer vanligt förekommande. Man kan säga att målgruppen breddas genom att talet om att nå alla barn växer sig starkare, men målgruppen breddas även genom en utökning av utbudet som medför att flera musikskolor ombildas till kulturskolor (*Sveriges Musik- och Kulturskoleråd*, 2009). En annan uppfattning är att musikskolans verksamhet förändrats till att fokusera mer på individen och den enskilda eleven (Persson, 2001). Politiker använder en bra musikskola i retoriken för att locka nya invånare till kommunen och den lyckade svenska musikexporten sammankopplas med de svenska musikskolorna (Bladh, 2002; Persson, 2001).

Huruvida någon form av sorteringsmekanism ska användas redan vid rekryteringen, senare i utbildningen på musikskolan eller inte alls, kan åskådliggöras som två olika diskurser med olika retorik. Här möts två ambitioner, en som talar om undervisning som *en rättighet för alla*, och en som talar om musik som ett konstnärligt ämne, för *vissa* elever med de rätta förutsättningarna. Den undervisningsdiskurs som riktar sig till alla barn förutsätter en verksamhet som tar tillvara elevernas intressen. Här återfinns företrädesvis uppfattningen om att undervisning i ett konstnärligt ämne är så utvecklande för barn att alla bör ges möjlighet att delta. Barnens intresse och mer personliga utveckling ställs i förgrunden. Den andra undervisningsdiskursen ställer istället musiken och konsten i främsta rummet. Här efterfrågas vissa elever, de med förutsättningar att tillägna sig den av traditionen utvalda repertoaren. Elevernas egna intressen får ge vika för en av fältet beslutad kunskapsdiskurs.

Utifrån de texter som behandlar musikskolan tycks det troligt att det skett en förskjutning av musikskolans verksamhet från 1960- till 1990-talet, men vad skillnaderna består i varierar i olika framställningar. En uppfattning är att musikskolan tidigare varit en skola för alla men att nedskärningar och en ökad marknadsanpassning på 1990-talet urvattnat denna idé (Brändström & Wiklund, 1995). I det material som redovisats här tycks trenden istället gå i motsatt riktning. Elitänkandet som utgår från att barn med talang och begåvning bör vara musikskolans elever utmanas inte i någon större utsträckning under 1960-talet. Först under 1990-talet när musikskolans verksamhet börjar ifrågasättas av bland annat kommunpolitiker får jämlikhetstanken liv i debatten. Intressant att notera är att det ökade inflytandet från marknadsidéerna görs till argument för musikskolan. Genom att uppfatta musikskolan som en resurs för musikindustrin görs de nyliberala tankarna till kulturens bundsförvant. Att det överhuvudtaget blir möjligt kan kanske förklaras av att debatten förs av andra än de inblandade lärarna och eleverna.

Sammanfattningsvis kan konstateras att oavsett hur musikskolans verksamhet eller rekrytering ser ut kan en ambition om en musikskola för alla skymtas i flera av de presenterade framställningarna från 1990-talet. Rekryteringen till en sådan verksamhet har även som mål att eleverna i musikskolan ska avspegla ett representativt urval av barn och unga i samhället i stort. Den fråga som måste ställas i samband med denna analys är vilka konsekvenser genomförandet av ett sådant mål skulle kunna få för musik- och kulturskolan. Dessa frågeställningar kommer jag att ta med in i avhandlingens avslutande diskussion.

2.2 Kampen om innehållet

I den här delen har jag valt att bredda perspektivet och även inkludera musikundervisningen i grundskolan. Som kommer att framgå nedan uppfattar jag inte de olika skolformerna som fullständigt åtskilda enheter utan snarast som överlappande delar i en större helhet. Ytterligare en anledning är att det inte finns så mycket forskning som endast fokuserar musik- och kulturskolan. Olika inställningar kämpar om att få herraväldet över lektionsinnehållet i musik- och instrumentalundervisning och i det följande har jag valt att fokusera på några av dessa och att presentera dem som olika fält.

2.2.1 Vetenskapsoptimism eller musikertradition?

Utbildningen i musik- och kulturskolan kan beskrivas som en del av ett större musikutbildningsfält, där verksamheten förbinds med grundskolans musikundervisning, estetiska programmet på gymnasiet, musiklinje på folkhögskola och utbildningarna vid musikhögskolan. I en del fall (Bladh, 2002; Bouij, 1998; Brändström & Wiklund, 1995) problematiseras flödena mellan de olika musikutbildningarna med hänvisning till en alltför intern rekrytering. Framför allt poängteras avsaknaden av externa influenser då systemet anses vara fyllt av lärare som själva varit elever i samma system. Enligt uppfattningen utgörs musikutbildningsfältet av ett slutet självutbildande system där intryck från angränsande områden har svårt att göra sig gällande. Det som framställs som problematiskt tycks framför allt vara att det vetenskapliga förhållningssättet till undervisning, de pedagogiska idéerna med eleven och hennes personliga utveckling, trängs undan av ett rådande traditionellt mästare-lärling ideal som ställer musikens normer i centrum. Forskning pekar dessutom på ett beroendeförhållande mellan musikskolan och musikhögskolan. Förändras undervisningen i musikskolan får det konsekvenser för intaget av elever till musikhögskolan, vilket i sin tur påverkar de lärare som ska undervisa på musikutbildningarnas olika nivåer (Bladh, 2002; Bouij, 1998; Brändström & Wiklund, 1995).

För att ge ytterligare perspektiv på kombinationen musik och lärarutbildning kan fältet breddas till att även innefatta utbildningen till förskollärare och grundskollärare med inriktning mot de tidigare åren, så kallade 1-7 lärare. Här finns möjlighet för studenterna att ta musikkurser, men enligt Uddén (2004) anser sig endast ett fåtal ha tillräcklig fallenhet för att utbilda sig i musik. Verksamheten i förskola och grundskola tvingas då lita till specialisterna, musiklärarna som utbildats vid någon musikhögskola. Detta för enligt Uddén med sig en brist på musik i det vardagliga arbetet i förskola och skola eftersom musiklärarna endast har vissa timmar i verksamheten. Ett annat problem som lyfts fram är att musikhögskolornas lärarutbildningar i hög grad satsar på studenternas tekniska skicklighet istället för att låta utbildningen utgå från de, som hon skriver, grundläggande behov som finns hos barnen. Att den konstnärliga och musikaliska delen i lärarutbildningen dominerar förklaras av Bladh (2002) som ett strukturproblem där konservatorietraditionerna kan vidmakthållas bland annat tack vare de budgetprioriteringar som görs. Lärardelen av utbildningen tilldelas en mindre del av resurserna samtidigt som kopplingen till lärarhögskolorna är svag. Här framställs musiklärarutbildningen som starkt präglad av en kunskapssyn som vilar på traditionell botten. Bouij (1998) beskriver vad jag uppfattar som samma problematik

i termer av olika roller. Musiklärarutbildningen stöder enligt hans studie i större grad en musikerroll än en lärarroll som prioriterar intresset för barn och ungdomar. Med andra ord har enligt detta resonemang lärarrollen svårt att ta plats i förhållande till musikerrollen i musiklärarutbildningen.

På senare år kan dock en förskjutning av fokus iakttas när det gäller musiklärarutbildningen i Göteborg, Piteå, Örebro och Ingesund, som tycks ha anammat inriktningen mot det sociala och allmänpedagogiska i högre omfattning. Endast Malmö och Stockholm tycks sammantaget företräda ett mer ämnesdidaktiskt perspektiv där det konstnärliga utövandet ges förhållandevis mycket stor tyngd. Om dessa förändringar i ambitioner fått något genomslag hos studenterna är svårt att i nuläget uttala sig om. Några studier som fångar området har heller inte hittats.

Resonemanget kring det ämnesspecifika får en annan riktning i en hermeneutiskt inspirerad studie om den franska flöjtskolan där en musikertradition som förs vidare från lärare till elev beskrivs som positiv för musikutbildningen (Ljungar-Chapelon, 2008). Datamaterialet består av texter och musik samt intervjuer med två flöjtister. Materialet spänner över nästan 200 års flöjttradition. Här står lärarens djupa ämneskunskaper och position som musikalisk och hantverksmässig förebild som en förutsättning och ett nav för lärandet. Tyngdpunkten ligger på läraren som konstnär och musiker, samt på traditionen som en självklar del av utbildningen både till musiker och till pedagog. När de blivande flöjtisterna deltar i en praktik får de också möta förebilder som de kan imitera både som musiker och som pedagoger. Ljungar-Chapelons studie poängterar att de båda positionerna förhåller sig till varandra som en enhet. När en flöjtlärare vid musikhögskolan i Paris tillsätts har denne en utbildning från konservatoriet, flera års musikererfarenhet samt har även arbetat med undervisning under många år. Denna arbetslivserfarenhet leder till att den blivande läraren så att säga för in en uppdaterad erfarenhet till konservatoriet. Därmed förnyas också undervisningen ungefär vart tionde år, när en ny lärare tillsätts. Men som Ljungar-Chapelon skriver finns en gemensam respekt för flöjttraditionen och de initierade blir också en slags garanter för att traditionerna vidmakthålls och att förändringarna inte blir alltför radikala. I detta musikutbildningsfält konstrueras kunskapen som både vidmakthållen och förmedlad via aktörerna i den egna organisationen. Det talas inte om några alternativa eller konkurrerande möjligheter. Det skrivs fram som självklart att läraren med sitt hantverksskunnande och sin skolning är den bästa att föra kunskap vidare till kommande generationer.

I stort konstrueras här två alternativa idéer om musikläraruppdraget. En av dem framställer ett underskott på vetenskap och allmänpedagogik i musiklärarutbildningarna, vilket i sin tur beskrivs ge återverkningar för fältet i stort. När

mästar-lärling metoden beskrivs i detta perspektiv är det främst som oreflekterad och traditionell företeelse som sätter musiken och inte barnet i centrum. Eftersom mästar-lärlingundervisning står som både dominerande och som icke-vetenskaplig, kan kvaliteten på hela fältet ifrågasättas. I detta resonemang ställs vetenskap och pedagogik i en överordnad position i förhållande till det traditionella mästar-lärlingidealet. En strävan efter att musiklärarutbildning ska närma sig lärarutbildning i syfte att göra den fri från de rådande musikerinfluserna skulle kunna vara ett exempel på detta. Men här presenteras också ett alternativ som beskriver en övertygelse om att djupa ämneskunskaper och goda hantverksmässiga kunskaper utgör en viktig grund för en lärares arbete. I detta traditionspräglade perspektiv kan läraren sägas utgöra en garanti för konstens och hantverkets fortlevnad.

Två övergripande diskurser identifieras som strävar mot olika syften. Den första redovisar en vetenskapsoptimism bland annat genom en tro på att kunskap om metoder och allmändidaktik leder till ökad kvalitet i undervisningen. Här syns också en idé om att barn har generella behov, vilket kräver lärare med kunskap om dessa samt lärare med ett stort intresse för sina elevers personliga utveckling. De sociala och fostrande aspekterna poängteras i denna diskurs. Den andra diskursen redovisar en hängivenhet för en musikertradition bland annat genom en tro på att musiken som konst och praktik i sig innehar kvaliteter som nya musikutövare bör få del av. Här syns en idé om att den kunskap som byggts upp av generationer av musiker och pedagoger inom musikfältet är nödvändig även för framtida lärare. Ett överförande av den kollektiva musikererfarenheten poängteras i denna diskurs.

2.2.2 Makten åt läraren eller eleven?

Undervisningen i musik- och kulturskolan med fokus på lärarnas och elevernas uppfattning kring verksamheten kan utan överdrift sägas lida av underskott på forskning. Några undantag finns dock, bland annat en avhandling skriven av Rosqvall och West (2001). Det är en mikrostudie av elva lektioner på musik- och kulturskolor i Stockholmsområdet 1998, varav nio lektioner är enskild undervisning. Studiens huvudsyfte är att belysa hur lärare och elever interagerar i instrumentalundervisning. Undersökningen får anses ha en kritisk ambition vilket kommer till uttryck i beskrivningen av de obalanserade maktförhållandena som författarna hävdar är förhärskande i den studerade instrumentalundervisningen. Resultaten visar bland annat att lektionerna domineras av lärarnas initiativ och av att musiken reduceras till mindre delar med en fokusering på avkodningen av notbilden. Läroboken framstår som navet i undervisningen och enligt de båda

forskarna syftar undervisningen till att eleverna ska lära sig att reproducera musik. Ett stort utrymme i avhandlingen ägnas åt det ojämna maktförhållandet mellan lärare och elever. Detta förhållande framställs som orsak till att undervisningen snarare kan betraktas som en disciplinering och en skolning av eleverna i en instrumentalundervisningstradition än att den skapar öppenhet för elevers behov och önskningar.

I stort kan Rostvall och West (2001) sägas sätta fingret på en brist i balans genom att elevernas intressen ägnas mindre utrymme i instrumentalundervisningen än lärarnas. De lyfter fram en obalans mellan lärare och elev som skrivs fram som orsak till att många elever väljer att avsluta sina studier efter endast några år. Författarna för fram detta som en viktig brist i undervisningen och pekar på att en möjlig anledning skulle kunna vara avsaknaden av en nationell instans som har till uppgift att styra och utvärdera verksamheten. Problemet får anses som intressant. Eleverna tilldelas i liten omfattning makt att påverka och styra innehåll och utformning av undervisningen. Den beskrivning som görs av denna framstår i detta perspektiv som präglad av en tradition där instrumentallärares uppgift, utan undantag, tycks vara att fostra eleverna och förmedla den kunskap som återfinns på fältet. Rostvall & West ställer sig kritiska till att eleverna i så liten, eller ingen utsträckning alls, får möjlighet att påverka undervisningen.

Samma tema hanteras av Holmberg (2009), men med en alternativ ambition. Istället för att kritiskt granska fältet är syftet här att lyfta fram de alternativ som kommer till uttryck. Också här förefaller initiativfrågan att hamna i förgrunden, vilket beskrivs med diskurserna *Teacher Tradition* och *Pupil Preference*. I *Teacher Tradition* för lärarna vidare en tradition till eleverna vilket innefattar att lärarna tar kommandot över både hur något ska läras och vilken musik som är lämplig att spela på de olika instrumenten. Här finns en tendens till att beskriva musiken i termer av högt och lågt. I *Pupil Preference* finns istället en övertygelse om att elevernas egen musiksmak ska vara central och att lärarnas främsta uppgift är att stötta och coacha eleverna. En relativistisk inställning till musik gör sig synlig där elevernas musiksmak får möjlighet att dominera innehållet i undervisningen. I denna artikel diskuteras framför allt de båda förhållningssätten i förhållande till vilka krav på kunskaper de kan tänkas ställa på instrumentallärarna. Skillnaderna mellan resultaten i Rostvall & West (2001) och Holmberg (2009) kan bero på att det under de 10 år som skiljer studiernas genomförande kan ha skett en förändring i musik- och kulturskolornas undervisning. Det är möjligt att eleverna på 2000-talet har lyckats öka sitt inflytande över verksamheten. En fråga som kommer att behandlas vidare i denna avhandlings diskussion.

Ett delvis annat innehåll i musikskolans undervisning får komma fram i några

studier som fokuserar elevers uppfattningar (Ericsson, 2002; Holmberg, 2004). Undervisningen beskrivs då bland annat som oflexibel och fastlagd utifrån en förutbestämd progression (Ericsson, 2002). Några elever säger att deras egna intressen och vad de vill lära sig inte respekteras av lärarna. Inga moment får hoppas över i arbetet med att lära sig spela ett instrument, vilket för med sig att det eleverna egentligen vill göra hela tiden förskjuts framåt och skall göras vid en senare tidpunkt. Ett annat exempel ur samma studie visar en elevmusikgrupp som till att börja med är en del av kulturskolans verksamhet. De bryter sig dock loss med motiveringen att de inte ville att läraren ska styra vilken musik de ska spela, eftersom de har egna idéer och gör musik själva. I båda dessa fall beskrivs organiseringen av undervisningen i musikskolan som präglad av likvärdighetstankar där de olika momenten i utbildningen ska genomföras av alla elever, oavsett vilken kunskapsnivå eller vilket intresse eleverna har. I en annan studie som riktar sig mot elevers uppfattningar, undersöks varför elever valt att börja på kulturskolan (Holmberg, 2004). Resultaten visar ett spektra av olika motiv som delas upp i två övergripande kategorier av inre och yttre konstruktioner. När det gäller yttre motiv beskriver eleverna olika personer i deras omgivning som betydelsefulla. Det är exempelvis föräldrar, instrumentallärare, kompisar och kändisar som i något avseende påverkat dem till att börja spela på kulturskolan. Beträffande inre motiv, talar eleverna om egna övertygelser och intressen som varit styrande. Här resonerar de om ett eget intresse för musik och olika instrument, samt kring den utmaning det innebär att lära sig spela ett instrument. Ett resonemang som skulle kunna föras utifrån resultaten är att elever inte börjar i kulturskolan av en och samma orsak utan att det finns olika anledningar. Detta skulle i sin tur kunna bli ett bidrag till diskussionen kring hur kulturskolans verksamhet skulle kunna organiseras. Elever uttrycker en viss besvikelse över det svaga medinflytande som erbjuds dem i musik- och kulturskolans verksamhet. Undervisningen framstår som lärarstyrd i väldigt hög utsträckning. I förhållande till de motiv som får elever att välja att börja spela ett instrument så tycks detta kunna skapa problem.

Även i grundskolans musikundervisning har tendenser liknande de som återfinns i musik- och kulturskolan behandlats. Bland annat identifierar Kruger (1998) två olika diskursiva praktiker. Den ena undervisningspraktiken, definieras av en bildningsoptimism, det finns bra och dålig musik och lärarens roll som kunskapsförmedlare är att visa eleverna den rätta vägen till den goda konsten. Här tar läraren ansvar för innehållet och anser sig också vara den mest lämpade att göra det. Läraren blir en missionär vars uppgift är att främja bestämda värden och kunskaper. Den andra undervisningspraktiken uttrycker en mer antropologisk inställning till musik där musikens värden skapas i interaktionen mellan

människan och musiken. Musik tilldelas en social och praktisk dimension där aktiviteten att spela tillsammans också anses bygga relationerna mellan eleverna. Lärarens uppgift blir att stötta och organisera elevernas arbete, där ett stort fokus ligger på elevernas praktiska spelinsats och på målet att de ska utveckla social kompetens.

Också här framkommer två alternativa undervisningsdiskurser med likheter i förhållande till alla de idéer som presenterats hittills i detta avsnitt. Här hittas både ambitionen om att föra vidare en musiktradition genom att bilda och fostra in eleverna i dess värden och ambitionen om att elevernas behov och intressen bör styra lektionernas innehåll. Dessa två inriktningar kan även beskrivas i termer av en traditionscentrerad och en barncentrerad diskurs. Traditionsdiskursen tycks arbeta för en disciplinering av eleverna utifrån de normer och värden som utarbetats av fältet genom åren. Här finns en föreställning om att den bästa utbildningen åstadkommes om alla elever får genomgå liknande utbildningsprogram. Något utrymme för elevernas intressen och behov är inte synligt. I den andra barncentrerade diskursen framkommer det omvända förhållandet och just elevernas personliga utveckling prioriteras. Lärarens uppgift inriktas då mer på att stötta elevernas lärande och att organisera lärandet utefter elevernas önskemål och behov.

2.2.3 Populärmusik som god motivatör men tvivelaktig fostrare

I den nationella utvärderingen av musikundervisning i årskurs nio (Sandberg, Heiling & Modin, 2005), studeras bland annat vilka effekter den nya läroplanen och kursplanen i musik fått på verksamheten, samt vilka undervisningsprocesser och kunskaper som gynnas inom musikämnet. Eftersom en liknande utvärdering genomfördes 1992 finns det underlag att även diskutera jämförelser och förändringar i den senare utvärderingen, vilket också görs. Rapporten beskriver att inflytandet från den musikkultur som ungdomar möter i sin vardag har ökat. Grundskolans undervisning 2005 omsätter i högre grad elevernas intressen så till vida att populärmusiken ges större utrymme. Förklaringen till förändringen sammankopplas med samhällets medierevolution och skolans resultatstyrda målsystem som öppnar upp för en större valfrihet. Som forskarna skriver i rapporten framstår grundskolans musikundervisning som en mötesplats för två olika musikkulturer, skolans och samhällets. Dessa förutsättningar sätter musikämnet, i förhållande till andra skolämnen, i en speciell situation. Eleverna har tillägnat sig stora kunskaper utanför skolan, vilket inte alltid är fallet i skolans övriga ämnen. Denna förändring leder också till nya krav på musikundervisningen, där aktörernas roller och inställningen till kunskap i stor utsträckning behöver förhandlas. Samtidigt in-

nebär dessa omständigheter att musikämnet genom eleverna står i direkt förbindelse med samhällets musik och kultur. Men skolans organisation står fortfarande för en tidsstyrd verksamhet och en kunskapssyn som delar upp ämnen enligt ett traditionellt synsätt (Ericsson & Lindgren, 2010; Sandberg et al., 2005). Det industriella samhället sätter fortfarande sin prägel på skolans arbete trots att samhällsstrukturerna idag i många fall är annorlunda. I kontrast till den styrning och disciplinering som överväger i skolans övriga undervisning erbjuder musikämnet en oas där eleverna kan känna större frihet och ges möjlighet till större inflytande. Också lärarna beskriver en frihet i förhållande till läroplanen och utgår snarare från sina egna musikaliska preferenser än styrdokumentet.

Även i en annan studie framträder just elevernas fritidsmusicerande som en förebild i grundskolans musikundervisning (Ericsson, 2002). Musikämnet blir här en praktisk verksamhet där eleverna får spela själva, företrädesvis självvald musik. Undervisningen tycks sträva efter fördjupade kunskaper och specialisering i hanterandet av ett valt instrument. Verksamheten har enligt studien drag av elitism vilket kan medföra att elever som inte har så stort kunnande lätt marginaliseras. Diskursen beskrivs av Ericsson som koloniserad av ett marknadstänkande. I den andra diskursen kan musikämnet sägas ansluta sig till en mer traditionell skoldiskurs, där bildning och en orienteringsaspekt är framträdande. Här är det mer breda kunskaper som eftersträvas och att ha lite kunskaper om många olika saker som premieras. *Likhetens tyranni* tenderar att genomsyra undervisningsaktiviteterna, vilket leder till att eleverna även tvingas göra saker de inte alltid är intresserade av (Ericsson, 2002; 2006). Innehållet definieras i den första diskursen som *musik* och som *skolmusik* i den senare. I undervisningen som eftersträvar ett fritidslärande framstår betyg och regler som något ofrånkomligt och ont. I det andra fallet, där undervisningen eftersträvar skollika förhållanden, uppfattas betyg snarare som en förutsättning och motivationsfaktor för att lärande ska äga rum.

Skolan beskrivs i vissa sammanhang som underordnad en uppgiftskultur (Ericsson & Lindgren, 2010) vilket hänvisar till en verksamhet som så att säga inte är på riktigt utan står näst intill frikopplad från förankring till vad som sker i övriga samhället. Exempelvis skriver Lindgren (2006) om skolans *överklighet* och om en strävan bland de estetiska ämnena att närma sig livet utanför skolan. En annan aspekt lyfts fram av Ericsson (2002) som gäller ungdomarnas tillit till skolan. Han hävdar att en anledning till att den börjar svikta är att lärandet i vardagen tagit upp konkurrensen med skolan som bildningsarena. Konkurrensen står då mellan elevernas fritidslärande som styrs av elevernas intresse, och ett skollärande som styrs av målen och som till stor del får sitt berättigande genom betygen. Men även en motrörelse kan iakttas där hela samhället förväntas förvandlas till en skola.

Lärare har ju i skolan en uppgift att vara upplysare och fostrare, det ligger så att säga inbyggt i läraryrket. Men det blir problematiskt när det som sker i skolan inte ses som en del av samhället. Hargreaves (1998) talar om *trygga simuleringar*, Ziehe (1989) skriver om att ett av den moderna skolans största problem är *förtingligandet*. Vad som illustreras med dessa begrepp är en tendens till att skolan i det senmoderna har svårigheter att hävda sin auktoritet eftersom det som sker inte är ”på riktigt”. Ziehe (2000) skriver att skolan förlorat sin aura, skolan har blivit konkurrensutsatt genom att även andra agenter agerar som kunskapsupplysare. Kanske är detta ett problem som framför allt gäller för musik- och övriga estetiska ämnen i skolan (Ericsson, 2006) eftersom de är en del av populärkulturen som hela tiden utvecklas och definieras i elevernas vardagskultur. Lärarna ”lever” inte denna kultur på samma vis som eleverna och därmed har också eleverna en form av tolkningsföreträde beträffande värderingen av de estetiska ämnena. Om man förutsätter att värderingen ska göras av de insatta.

Ungdomars tillit till skolan tycks i mer generella termer ha börjat svikta, möjligtvis som en konsekvens av att vardagslärandet börjat konkurrera med lärandet i skolan (Ericsson, 2002; 2006). Fritidslärandet styrs av elevernas intresse, medan lärandet i skolan till stor del får sitt berättigande genom betygen. Eventuellt kan detta förklara den meningslöshet som många känner inför skolan. Om endast betygen får bära upp motivationen och elevernas intresse riktar sig mot något annat, framstår situationen som problematisk. En minskande motivation ökar samtidigt elevernas känsla av att det är ett tvång att gå i skolan (Persson, 1994). Att skolgången upplevs som ett tvång förutsätter enligt Persson att både själv-motivationen och den instrumentella motivationen, som fås exempelvis genom betyg, saknas. I förhållande till detta kan det vara intressant att känna till att just musikämnet enligt nationella utvärderingen (Sandberg et al., 2005) uppfattas som skolans roligaste ämne av eleverna.

Ytterligare en konstruktion som skrivits fram inom fältet ställer en traditionell skolmusik mot populärmusiken vilket kopplas till olika lärarroller (Stålhammar, 2006). Också här hanteras distinktionen mellan ungdomars egen musik och skolans musik, där skillnaden mellan elevernas erfarenhet av musik i och utanför skolan poängteras. Ungdomar från både Sverige och England deltar och enligt studien blir en förskjutning av musikämnet från ”skolmusik” till ”musik i skolan” synlig i båda länderna. Resultaten som lyfts fram visar bland annat en förändring av lärarrollen från pedagog och ledare till guide, samt i elevrollen från mottagare till medskapare. Denna förändring implicerar enligt Stålhammar (2006) ett fokusskifte i musikundervisningen där inte endast lärarens uppfattning om musiken står som underlag i utbildningen utan även elevens. Även Green (2006)

ger exempel på detta när hon iscensätter något hon kallar för informellt lärande på några högstadieskolor i London. Elevenna får tillsammans med kompisar bilda grupper, välja låtar och lära sig själva. De väljer uteslutande populärmusik som förekommer på UK Top 40 listan. I detta experiment för forskaren in en undervisningsstrategi som förflyttar lärandeinitiativet till elevenna. De får välja musik och ges även ansvaret för att själva lära sig de olika låtarna. Elevenna beskrivs som engagerade och i elevintervjuerna säger de allra flesta elever att de tyckte att det var kul just eftersom de inte blev undervisade. Green genomför denna studie för att belysa ett problem som uppstått när populärmusiken blivit dominerande som innehåll i musikundervisningen. Genrerna är förändrade medan strategierna som används av lärarna beskrivs som formella, en iakttagelse som även görs i andra sammanhang (Ericsson & Lindgren, 2010). Syftet i Greens studie (2006) kan förstås som ett försök att överbrygga ett glapp mellan innehåll och strategier i musikundervisningen. Greens slutsats är att det är möjligt att knyta en mer informell och naturlig lärstrategi till populärmusiken än den formella som beskrivs som vanligast förekommande i skolsammanhang. Ett liknande resultat kommer fram i Stålhammar (1995) som studerar ett projekt där lärarna har ambitionen att låta elevenna vara delaktiga i val av repertoar för lektionerna. Det som inträffar är att lärarna släpper kontrollen över låtval men inte beträffande pedagogiska metoder. Lärarna fortsätter att vara initiativtagare och ledare i arbetet. Först senare i projektet löses denna lärarroll upp till förmån för ett mer gemensamt ansvar för läroprocessen, vilket betyder att elevernas idéer kring hur den musik de själva valt ska övas in, får ökad status. Green (2006) talar om att det skulle finnas en mer naturlig metod att lära sig populärmusik och Stålhammar (1995) använder termen reell i ett liknande sammanhang. Båda termerna får sin betydelse i förhållande till de traditionella, formella och fiktiva metoder som enligt de båda författarna vanligtvis används i skolan. Men framförallt när det gäller Green (2006) kan det tyckas märkligt att datoranvändning och Internet inte beskrivs som en del av den naturliga metod som ungdomar använder för att lära sig musik, vilket även Folkestad (2008) lyfter fram. Att tala om informella och naturliga metoder i musikundervisning på 2000-talet utan att beröra musikteknologin föder onekliga frågor kring både skolans utrustning och lärarnas, och kanske även forskarens kompetens på området.

Det är inte längre ovanligt att det spelas populärmusik i grundskolans musikundervisning. Den kommersiella musiken framstår idag som en ganska självklar del i skolan. Men musiken kan också vara laddad med värden som inte harmonierar med skolans värdegrund, vilket lärarna kan angripa genom att helt stänga ute viss musik, att bagatellisera de värden den uttrycker eller genom att ignorera att

det finns en sådan problematik (Ericsson, 2006). Musiken i skolan ska fungera som undervisningsmusik samtidigt som undervisningen i skolan är präglad av en fostranskultur. Lösningen finner lärarna i att släppa in genrerna men kritisera de identitets- och livsstilserbudanden som följer med. Lärarnas ambition är att tillmötesgå elevernas intressen, vilket skapar en spänning eftersom deras läraridentitet inte alltid kan acceptera den kultur som medföljer musiken (Ericsson & Lindgren, 2010). Frågan är om ansträngningen då görs förgäves. Lärarna får undervisa i en musik de inte fullt ut kan stå för och eleverna upplever ”sin” musik som så förändrad och skolanpassad att den inte längre ger den eftertraktade motivationen.

Här har det visats på en tendens till ökat inflytande från populärkulturen i musik- och instrumentalundervisningen. Förklaringar som kommer fram är bland annat medierevolutionen i samhället som i väsentlig grad anses ha bidragit till ett ökat utbud och en ökad tillgänglighet. Musikämnet framhålls som speciellt i och med den mängd kunskaper eleverna har möjlighet att skaffa sig på sin fritid. För grundskolans del beskrivs även målstyrningen som betydelsefull för denna förändring. Det ökade inflytandet från populärkulturen tar upp kampen mot en mer traditionell skoldiskurs som strävar efter att eleverna genom musikundervisningen ska erbjudas ett bildningsinnehåll. Detta synes vara en form av allmänbildning i musik där att känna till lite om mycket blir ett slags ledord. Den musik som dominerar blir då en slags skolmusik och undervisningen möter inga motsättningar i förhållande till skolans rådande fostranskultur. Men när det gäller populärmusiken framstår problematiken vad gäller skolans etik och moral som mer närvarande. Här beskrivs bland annat hur alltför kontroversiella budskap som finns laddade i musiken får neutraliseras innan musiken kan användas i undervisningen. Skolan transformerar musiken i enighet med sina egna normer och laddar ur det som skulle kunna vara alltför radikalt (Ericsson & Lindgren, 2010). Kvar kan så finnas musik som blivit berövad sin laddning, en laddning som initialt kanske var tänkt som dragningskraft på eleverna. Denna neutralisering av det som förs in i skolan samt den uppgiftskultur som tycks råda bidrar till en problematisk brist på autenticitet i skolan.

Frågan som måste ställas i förhållande till denna avhandling är om tendenser liknande de som beskrivits i grundskolan också kan identifieras i musik- och kulturskolan. Har populärkulturen nått inflytande även i denna skolform? Här finns emellertid även en annan problematik som kan knytas till populärmusikens intåg i skolan och som handlar om undervisningsmetoderna. Att lyfta in elevernas musik i undervisningen förefaller inte kunna göras utan att andra parametrar påverkas. Lärarens kunskapsförmedlande uppgift blir väsentligt försvagad eftersom elev-

erna kan sägas äga minst lika stor kunskap om dessa genrer. I linje med detta får populärmusikens vara i skolan även konsekvenser för de undervisningsmetoder som kan användas, vilket i och för sig inte alltid problematiseras av lärarna på fältet. I en del exempel som visats ovan görs detta till huvudfokus och det talas om att det är möjligt att identifiera en metod för populärkultur som mer naturlig än andra.

2.3 Konst, kultur och estetiska ämnen

De olika *Kultur i skolan* projekten som har lanserats är samarbeten där kulturskolan och grundskolan kunnat vara med och ta del av de miljoner som staten satsat för att föra in mer konst och kultur i skolan (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Marner & Örtengren, 2003). Inte enbart kulturskolans lärare utan även konstnärer, författare, dansare och skådespelare har i stor utsträckning varit engagerade i dessa projekt. *Kultur i skolan* har med åren blivit ett eget begrepp för företeelsen att externa aktörer kommer till skolan och arbetar med kultur (Ericsson & Lindgren, 2007). I kölvattnet av projekten har det även vuxit fram en diskussion bland lärare som beskriver en osäkerhet inför vilken form av arbete som kan knytas hit (Aulin-Gråhamn et al., 2004). Att *Kultur i skolan* kan ta sig olika uttryck och inriktas på olika uppfattningar om vad kultur är tycks inte vara ovanligt (Ericsson & Lindgren, 2007). Kultur framstår som ett mångtydigt begrepp och kan betyda olika saker. Dessutom används begreppen estetik, konst och kultur ofta i sammanhang med liknande betydelser. Jämför estetiskt program på gymnasiet, konsthögskola och kulturskola, där estetik och kultur får en mer generell betydelse medan konst syftar på engelskans *Arts* eller det svenska *bild och form*. Även de olika idealen kring vad en estetisk aktivitet eller det estetiska är, tycks mångtydig i detta sammanhang.

Konst och estetik i skolan uppfattas inte sällan som lek eller krydda och inte som något grundläggande för skolverksamheten (Aulin-Gråhamn et al., 2004). I linje med detta är det inte ovanligt att det formuleras motsättningar mellan de estetiska ämnena i förhållande till de teoretiska (Marner & Örtengren, 2003). Dikotomin innebär då en uppdelning mellan å ena sidan erfarenhetsbaserad kunskap, med kropp och kunnande i centrum, och å andra sidan språkligt baserad kunskap, med medvetande och vetande i centrum. Uppdelningen leder lätt till ett motsatsförhållande där de olika sidorna har svårt att värdesätta varandra, och det praktiskt-estetiska ställs mot det vetenskapliga. Denna dualism blir bland annat synlig i skolan, där läsåmnens status kan tyckas tämligen ohotad (Aulin-

Gråhamn et al., 2004). Den estetik som ändå funnits i skolan framstår i denna skildring som en oreflekterat ”god” kultur som förmedlar en stark tro på det skapande barnet. Denna så kallade modesta estetiken (Persson & Thavenius, 2003) fostrar eleverna i värderingar där kulturarvet har en framträdande roll och dess främsta syfte tycks vara att hålla den marknadsstyrda estetiken, det vill säga populärkulturen, på behörigt avstånd. Inklämd mellan den modesta estetiken och marknadsestetiken, placeras den radikala estetiken in. Enligt beskrivningen är denna en inkluderande estetik som kan hantera både kulturarv och marknadsestetik genom att skapa förutsättningar för diskussioner. Den radikala estetiken rymmer olika kunskaper och konsten kan i denna betydelse användas till att synliggöra även det politiska och omstridda i tillvaron. Den radikala estetiken skrivs fram som en motrörelse gentemot skolans rationella och ibland alltför förutsägbara idéer. Liknande beskrivningar av försök att skapa utrymme för det politiska i skolan har gjorts av Ericsson (2002) med hjälp av benämningen *Det värdeliberala rummet*. Men det finns även en inbyggd problematik i skapandet av en radikal estetik i skolan som visar sig i lärarnas svårigheter att kombinera en skolestetik med marknadsestetiken (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007; Ericsson & Lindgren, 2010; Lindgren, 2006). Ofta kan inte populärkulturen släppas in helt fritt utan måste göras skolmässig för att uppfylla lärarnas normer om vad som passar i en skolmiljö.

Fram till på 1960-talet framstår gränsen mellan marknadsestetik och skola som ganska självklar (Aulin-Gråhamn et al., 2004). Marknadsestetiken hade enligt rådande inställning inte i skolan att göra, den var inte tillräckligt ansedd och fin för att släppas in. Dessutom uppfattades den som skadlig för den uppväxande generationen och genom att utesluta den ur skolans verksamhet var förhoppningen att barn och ungdomar skulle vara mera välrustade för att kunna motstå den kommersiella kulturen. Under senare år har en viss uppmjukning av motsättningarna kunnat skönjas. Bland annat i svenskämnet där filmens position numera kan jämföras med litteratur och teater, i varje fall om det är kursplanerna som studeras (Aulin-Gråhamn et al., 2004). Enligt Aulin-Gråhamn et al. vore det olyckligt om dessa motsättningar fortfarande gör anspråk på att definiera estetiken i skolan, eftersom elevernas fritid och vardagsliv genomsyras av marknadsestetiska ideal.

Utifrån ett vidgat textbegrepp diskuterar Marner och Örtengren (2003) de estetiska ämnena och estetiska lärprocesser. Grundtanken är att varje estetiskt ämne också har ett hemmedium, där det inte ”kunskapas” via text eller tal utan genom det estetiska ämnet självt. Denna kunskap har traditionellt beskrivits som erfarenhetsbaserad, medan den text- och talgenererade beskrivits som ett vetande och som vetenskap. Författarna skriver att uppdelningen är överdriven. Självt vill jag

mena att den är mycket olycklig, och att den blir till ett sätt för de berörda att hålla vetenskapen utanför praktikerfältet, eller omvänt, ett sätt att hålla praktikerfältet utanför vetenskapen. Enligt mitt sätt att tolka de olika estetiska ämnenas kunskapsformer sker kunskapsbildningen tillsammans med görandet. Med musik som hemmedium handlar det om att musicera, med dans att dansa, med teater att "teatra" eller att skådespela och med rytmik att "rytmika". Utifrån samma resonemang blir kunskapandet i bild då att "bilda" som generellt begrepp, eller att teckna, måla eller skulptera som mer specificerande. Konstformen är knuten till ett görande och kunskapsbildning som inte är möjlig att utföra i något annat medium än det egna. Dessa kunskaper benämns praktiskt-estetiska och har fått stå tillbaka till förmån för de teoretiska som i skolan anses stå på en högre nivå (Marner & Örtengren, 2003). Kanske är detta förklaringen till att även exempelvis musikundervisningen i en del fall försöker efterlikna skolans teoretiska ämnen. I Ericsson (2002) ger ungdomar uttryck för uppfattningen att musikundervisning borde vara ett praktiskt ämne. De anser i flera fall att de musikhistoriska eller allmänbildande kunskaperna skulle kunna förskjutas till samhällsundervisningen eller strykas helt ur undervisningen. Dessa berättelser vittnar om att det i musikämnet också läggs stor vikt vid teoretiska kunskaper, det vill säga kunskaper förmedlade via de språkliga medierna text och tal. För att vara en framgångsrik elev handlar det i dessa fall om att läsa in kunskap inför läxförhör och prov, vilket kanske inte i första hand förknippas med ett praktiskt-estetiskt ämne som skulle ta vara på handens och kroppens kunskap. Den historia som Lindgren (2006) berättar kring begreppet praktiskt-estetiskt och att det skulle komma till genom en felläsning av "praktisk och estetisk kunskap", låter trovärdig. Misstaget får konsekvenser i form av en trivialisering av skolans kunskaper som då med övertygelse kan delas mellan det praktiska och teoretiska.

Ett annat perspektiv är hur de estetiska ämnena pedagogiskt motiveras i olika sammanhang. Här beskriver Marner och Örtengren (2003) det intrinsikala och det instrumentella, där en intrinsikal artikulation motiverar ämnet utifrån ämnesinterna mål, medan en instrumentell artikulation motiverar ämnet utifrån ämnesexterna mål. Undervisning grundad på intrinsikala värderingar motiverar dansen utifrån dansämnet självt eller musiken utifrån musikämnet. Här kan i och för sig olika medium användas förutom hemmediet, men det viktiga är att de alla syftar till ökad förståelse för det specifika ämnet. Alternativet är en instrumentell värdering som motiverar ämnet utifrån externa syften. Exempelvis kan dans ge bättre kroppskännedom, rumsuppfattning eller självkänsla. Dans kan också användas som metod i syfte att bättre kunna förstå och höra detaljer i musik genom att dansen kan förstärka musikaliska förlopp. Mitt intryck är att dansens syften här framstår

som instrumentella eftersom de syftar till dansexterna mål. På liknande pedagogiskt sätt används begreppen mediespecifik och medieneutral estetik, där ett mediespecifikt mål belyser betydelsen av det estetiska ämnet i sig, medan ett medieneutralt mål belyser det estetiska i vidare betydelse utan någon närmare ämnesprecision. Thorgersen (2006) analyserar hur estetikbegreppet används i Lpo 94 och här framkommer en mångfacetterad användning av estetik som med Marner och Örtegrens begrepp kan beskrivas som medieneutralt, både i den allmänna delen och i flera traditionellt sett teoretiska ämnen. En sådan ospecificerad användning kan enligt Thorgersen bli problematisk då termen riskerar att urvattnas och därmed tolkas på olika sätt. Detta skulle då kunna bli ett problem i en skola som ska erbjuda likvärdighet. I ämnena musik och bild återfinns emellertid ett antal mediespecifika aspekter.

Några av lärarna i Lindgrens (2006) studie talar om att de i deras konstnärliga arbete överträder det som uppfattas som skolans begränsande regelsystem. För en konstnär i skolan framstår det som helt legitimt att bryta mot skolans regler, som att hålla ordning eller att komma i tid. I denna framställning ställs den fria konstnären mot de mera ofria lärarna och eleverna. Även begreppet autenticitet knyts till konstnären, i betydelsen mer gedigen och riktig i en jämförelse med framställningen av lärarna. Genom den konstnärliga aktiviteten, där arbetet med inre tankar och känslor överväger, frigörs eleverna och de kan bli hela människor. Här konstrueras undervisningen i de estetiska ämnena som en frizon och lektionerna blir till en tillflyktsort där eleverna kan komma undan de övriga krävande verksamheterna och dess fyrkantighet. Läraren som konstnär står i Lindgrens studie i ett antagonistiskt förhållande till det som beskrivs som det vanliga i skolan.

Intressant är även hur Lindgren (2006) redan vid urvalet av några av de deltagande lärarna lämnar åt skolledarna att bestämma vilka som vid respektive skola ska få företräda den estetiska verksamheten, vilket blir en första utgångspunkt kring förståelsen av hur grundskolan uppfattar estetisk verksamhet. De som av ledarna anses vara företrädare vid de tre skolorna är i det första fallet, lärare i praktiskt-estetiska ämnen, i det andra, alla lärare eftersom alla arbetar estetiskt oavsett ämne, samt i det tredje fallet, lärare i konst, musik och slöjd. Det estetiska i grundskolan definieras därigenom i tre kategorier: som det praktiska lärandet i motsats till det teoretiska, som metod vilket kan användas i alla grundskolans ämnen, samt som konstnärliga ämnen. I analysen av ett projekt kring kultur och estetik i grundskolan framträder en liknande trend (Ericsson & Lindgren, 2007) som presenteras i form av ett kontinuum som går från konstnärligt uttrycksmedel via hantverkskunnande och uttrycks-/kommunikationsmedel, kulturell upplevelse, ämnesövergripande verksamhet till pedagogiskt verktyg. En

kulturell upplevelse kan ta sin utgångspunkt i ett estetiskt eller i ett antropologiskt kulturbegrepp, vilket indikerar två helt olika kulturuppfattningar. Även Bouijs (1998) indelning i estetiskt- normativt och antropologiskt, Bamfords (2005) uppdelning mellan *education in the arts* och *education with the arts*, Folkestads (1996) och Johanssons (2008) *discourse in music* och *discourse on music*, framstår som användbara begrepp för att beskriva konstens roll i utbildningssammanhang. Skolans aktörer har olika uppfattningar vilka i stort lägger tyngden antingen på konsten i sig eller på hur konsten upplevs, ett estetiskt eller antropologiskt perspektiv.

Enligt denna avhandlings teoretiska utgångspunkt är det inte möjligt eller eftersträvarsvårt att ge ett entydigt svar på vad ”kultur i skolan” eller estetisk verksamhet i grundskolan är. Rösterna från de texter som lyfts fram i detta kapitel visar också att fältet är komplext och att många olika begrep är i omlopp. Här i avhandlingen kommer jag att använda kulturämnen och konstnärliga ämnen, men också konsten som liktydigt med estetiska ämnen. Dessa uppfattar jag även som tyngdpunkt i de projekt som benämns ”kultur i skolan”. För att beskriva innehållet i de estetiska ämnena anser jag att begreppen modest och radikal estetik skulle kunna vara användbara. När det gäller syftet och riktningen i den estetiska verksamheten förefaller intrinsikal och instrumentell motivation som klagörande. Beskrivningarna av den estetiska verksamheten i skolan som en frizon anser jag vara en intressant infallsvinkel som kommer att ventileras vidare i avhandlingens diskussion. Likaså synen på de konstnärliga ämnena som kan beskrivas ur både ett antropologiskt och ett estetiskt-normativt perspektiv. Här kan det vara intressant att diskutera vilken betydelse respektive inställning får för undervisningen i musik- och kulturskolan.

2.4 Lösa förbindelser

Grundskolan ska enligt skollagen inte endast förmedla kunskap utan även fostra eleverna till ansvarskännande samhällsmedborgare. Skolan har även ansvar för att eleverna inhämtar kunskaper och för att via betyg bedöma vilken grad av måluppfyllelse som åstadkommits. Kulturskolan har ingen motsvarande styrande nationell läroplan utan kommunerna kan själva på lokal nivå besluta om hur målen ska se ut. Sveriges Musik- och Kulturskoleråd har arbetat fram en gemensam plattform för verksamheten som kan uppfattas som en vägvisare för landets musik- och kulturskolor (*Sveriges Musik- och Kulturskoleråd*, 2009). Här talas det om alla barns lika rätt till kultur och till deltagande i verksamheten men inte om

någon fostransambition, något ansvar för elevernas lärande eller om bedömning via betyg. I ett tjugotal slumpvis utvalda musik- och kulturskolors måldokument, publicerade på respektive kommuns hemsidor, beskriver skolorna i stort sitt uppdrag som att de ska erbjuda kunskaper och upplevelser genom de olika estetiska ämnena. Den kommunala musik- och kulturskolans verksamhet framstår här som en produkt och som ett erbjudande, vilken/vilket elever och föräldrar kan välja att ta emot om de är intresserade. Kunskaperna förbinds inte med hårt arbete och övande utan istället med upplevelse, vilket lätt för tankarna till äventyr och annorlunda erfarenheter. En mer grundläggande analys av samtliga de måldokument som musik- och kulturskolorna ansluter sig till, vilket vore intressant att genomföra, har dock bedömts som ett alltför omfattande arbete för att kunna inkluderas i denna avhandling. De båda organisationerna grundskola samt kulturskola uttrycker i sina styr- och måldokument olika syften med sina verksamheter. Förenklat kan intentionerna beskrivas som fostran, kunskaper och att skolan tar ansvar för lärande i den ena och kunskaper och upplevelser i den andra. Ytterligare en skillnad ligger i grundskolans obligatorium jämfört med kulturskolans frivillighet. Har dessa olikheter i systemen betydelse för kulturskolans lärare, som inte alltför sällan undervisar i båda skolformerna, och vilken betydelse i så fall? Här ska närmare penetreras några texter som behandlar båda skolformerna.

Ett förhållandevis vanligt exempel på samarbete mellan grundskola och musikskola under 1980- och 1990-talen är kompanjonlärarskapet (Stålhammar, 1995), där en lärare från musikskolan samarbetar med en lärare i grundskolans musikundervisning. Andra vanliga exempel är klassorkestrar, samt olika kör- och ensembleprojekt, där musikskolans lärare både kan ha eget ansvar eller ett delat ansvar tillsammans med en grundskolelärarkollega. Ytterligare en variant är att musikskolan säljer sina resurser som projektidéer, teman och lektioner till grund- och särskolor, gymnasier och folkhögskolor. Situationen kan liknas vid en marknad där musikskolan erbjuder ett utbud av färdiga produkter som grundskolan kan välja från.

Enligt beskrivningen ovan tycks det finnas goda anledningar till samarbete mellan musikskola och framförallt grundskola. I ett historiskt perspektiv var också frivillig musikundervisning i hög utsträckning en del av folkskolans och läroverkens undervisning ända fram till 1960-talet (SOU 1962:51). Att instrumentalundervisningen skildes från skolan beklagas bland annat av Uddén (2004) som istället önskar föra musikskolan tillbaka till skolan och på så vis skapa större jämlikhet bland eleverna. Idén är intressant, men framstår även som problematisk eftersom den jämlika skolan, i betydelsen att alla elever kan ungefär lika mycket, snarare får anses vara en utopi än ett realiserbart utgångsläge. Denna önskan utta-

las emellertid även av elever som lyfter fram olika kunskapsnivåer som ett problem när det gäller det praktiska musicerandet i musikundervisningen, både när det gäller att kunna för mycket och att kunna för lite (Ericsson, 2002). De som är duktiga motiveras inte i tillräcklig utsträckning när de spelar med dem som nästan aldrig hållit i ett instrument och noviserna å sin sida skulle behöva mycket hjälp av läraren, vilket det inte finns tidsresurser till. Lösningarna på problemet som presenteras av ungdomarna är dels nivågruppering, där eleverna får möjlighet att spela med mer jämlika kamrater, och dels att inte fokusera på det musikaliska resultatet utan istället på träningen av det samarbete som krävs för att en grupp ska kunna fungera och spela tillsammans.

Just en sådan utgångspunkt tycks Stålhammars (1995) etnografiskt präglade studie hantera. Utgångspunkten är ett samarbetsprojekt mellan musikskolan och grundskolan genom att en lärare från vardera fältet samarbetar i ett projekt med en klass under två år. Projektet går ut på att försöka komma tillrätta med den komplicerade undervisningssituation som musiklektörer i grundskolan har med tanke på elevsammansättningen, där elever har mycket olika kunskaper och erfarenheter av instrumentalspel. En del har lång erfarenhet från musikskola och instrumentalundervisning medan andra inte har någon erfarenhet alls. Projektet blir ett försök att hantera båda grupperna och görs i syfte att nå en större insikt i hur dessa problem skulle kunna lösas.

De statligt styrda skolorna och den kommunalt styrda frivilliga undervisningen i musik- och kulturskolan samarbetar i olika former. Med hänvisning till att skolformernas måldokument skiljer sig åt infinner sig frågan om detta har någon betydelse för den praktiska undervisningen. En intressant fråga är om musik- och kulturskolans lärare också anpassar sin undervisning efter de styrdokument som respektive skola har, eller om deras kunskap i de estetiska ämnena, eller andra faktorer, kan överbygga en sådan styrning. När det gäller samarbetet mellan musik- och kulturskola och grundskola väcks även frågor kring hur lärarna uppfattar detta samarbete.

Kapitel 3

Modernitet, socialkonstruktionism och poststrukturalism: ramar och perspektiv

Att bedriva forskning om skolan och försöka förklara vad som händer där är samtidigt också ett sätt att undersöka samhället eftersom det som sker i skolan inte kan betraktas som en isolerad företeelse utan snarare som en del av samhället i övrigt (Bjerg, 2000; Carlgren & Marton, 2005; Ericsson, 2001; Hargreaves, 1994). Skolan som institution styrs och påverkas utifrån detta perspektiv inte endast av lagar, lärare, elever, utan också av de företeelser som är synliga i ett bredare samhällsperspektiv. Uppfattningen är att samhällskontexten skapar kulturella identiteter som ses som präglade av tidsåldern, varför också samhället och dess tillstånd anses konstituera föreställningar och förgivettaganden. På så vis kan uppfattningar och identiteter sägas stå i direkt förbindelse med samhällets tendenser i stort. Men inställningen är att det även finns en rörelse som går i motsatt riktning, där individer genom sina samlade aktiviteter tillsammans skapar det som kan benämnas samhällets tendenser. Skolan och dess aktörer kan i detta perspektiv anses vara en del av samhällets kollektiv av individer som också skapar samhället. Det är bland annat detta som jag anser vara viktigt att fånga upp. Till hjälp i detta arbete hämtas först infallsvinklar från sociologin, kulturteorin, politisk teori och en del skolforskning som sedan tidigare hämtat resurser ur samhällsteorierna. Perspektivet ligger här på de breda samhällstrenderna, det som inom diskursanalysen ofta beskrivs som de stora diskurserna (Foucault 1974/2003; Foucault, 1993; Laclau & Mouffe, 1985; Mills, 2003). För att beskriva det andra perspektivet hämtas infallsvinklar från socialpsykologin och diskurspsykologin (Potter & Wetherell,

1987; Potter, 1996). Uppfattning är här att diskurser kommer till uttryck i sociala handlingar i en retorisk praktik. Denna inställning fokuserar på aktörsskapet, där individen genom den sociala praktiken också ses som producent av diskurser.

Inom vissa delar av samhällsvetenskapen ifrågasätts de stora sanningarna, vilket kan beskrivas som en uppluckring av de moderna idealen till förmån för de mer postmoderna (Lyotard, 1984). Vändningen framstår som något som både genomsyrar och drabbar samhället och vetenskapen på flera olika nivåer. Chouliaraki och Fairclough (1999) pekar på att de sociala förändringarna i samhället också skapar behov av nya angreppssätt och förklaringsgrunder än de som varit rådande tidigare. Inom flera vetenskapsdiscipliner knyts också kunskapsproduktionen samman med en förändrad språkuppfattning, vilket brukar benämnas *den språkliga vändningen* (Jaworski & Coupland, 1999). Olika tänkare uttrycker ett växande missnöje med de positivistiska och objektivistiska uppfattningar som i stort dominerat fram till mitten av 1900-talet (Bryman, 2004; Carle et al., 2006). Foucault utvecklar poststrukturalistisk teori, för fram diskursbegreppet och talar om ett decentrerat subjekt (1972), Laclau och Mouffe (1985) uppmärksammar som andra generationens poststrukturalister mångfalden av diskurser, språkfilosofier som Wittgenstein (1953/1992) och Austin (1962) introducerar en handlingssorienterad språkuppfattning och socialpsykologer börjar förskjuta psykologiska processer till språkliga handlingar (Potter & Wetherell, 1987). Inom vissa områden finns det även en övertygelse om att det skett en *kulturell vändning* där de kulturella kategorierna nu allt mer börjar tränga undan de sociala strukturerna (Eagleton, 2003; Pakulski & Waters, 1996).

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter, de ontologiska och epistemologiska ställningstagandena är viktiga för förståelsen av studiens genomförande, analys, resultat och diskussion. En utgångspunkt är att fakta och kunskap inte finns som ett färdigt paket att upptäckas utan att det istället är något som kontinuerligt konstrueras av människor. Detta perspektiv innebär att kunskap inte uppfattas som något neutralt som kan överföras, utan som något som skapas och har skapats i ett sammanhang och med ett syfte. Därför blir frågan om *hur kunskapen görs* central samtidigt som *språket* som social handling intar en framskjuten position. Perspektivet ifrågasätter rådande uppfattningar och det för-givet-tagna genom att intressera sig för hur kunskapen om världen konstrueras.

Beskrivningen av avhandlingens teorier har jag valt att dela in i fem delar. I den första delen, *Samhället*, tas ett brett grepp över de samhällsförändringar som kan förknippas med moderniteten. Här finns även en intention till att på ett övergripande sätt förklara modernitetsteoriernas perspektiv på samhället och dess förändringar. I den andra delen, *Kultur*, förs olika uppfattningar om konsten

fram, som på olika sätt kan kopplas till teorier om modernitet. I den tredje delen, *Identitet*, ligger fokus på individerna samt vilken betydelse de förändrade förutsättningar som samhället ger, kan tänkas ha för identitetsskapandet. Här hanteras även förändrade förutsättningar för lärare och elever i senmoderniteten. I den fjärde delen beskrivs diskursanalysen närmare och avslutningsvis sammanfattas i den femte delen avhandlingens teoretiska ramar och perspektiv.

3.1 Samhället

Samhällsförändringarna i senmoderniteten kan inte begripliggöras med *en* enkel förklaring utan får härledas till flera händelser, mer eller mindre sammanbundna med varandra (Beck, 1992; Bell, 1986; Giddens, 1996; 1997; 2003; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). Industrialismen, kapitalismen och konsumtionskulturen har alltså betydelse på en mer övergripande nivå, men det kanske mest avgörande är förändringarnas hastighet, som under senare delen av 1900-talet når nivåer som inte tidigare har kunnat skådas (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997; 2003). Detta tillsammans med globaliseringen samt nya informations- och kommunikationsstrategier bidrar till en acceleration av tillståndets förändringstakt som inte varit synligt i tidigare samhällsfaser. Detta påverkar även människors förhållande till varandra (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997; 2003). På samma gång skulle inte samhället vara möjligt utan människorna vilka genom sitt handlande också *gör* samhället till vad det är (Börjesson & Palmblad, 2007; Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Detta görande som skapar och är beroende av ett samhälles sociala mönster förändras i senmoderniteten. Ett mer specifikt kännetecken beskrivs av Giddens (1996; 1997; 2003) med termen *urbäddning*, som beskriver en förändring i förhållandet mellan tid och rum. I tidigare traditionella system var social interaktion beroende av att människor befann sig på samma geografiska plats vid samma tid. Även globaliseringen framstår i Giddens (1996; 1997, 2003) resonemang som ett exempel på en separation mellan tid och rum. Ett samhälle som har både lokala och globala sociala system skapar relationer mellan människor där avståndet inte begränsar. Systemet byggs upp av både närvaro och frånvaro på samma gång. När det gäller urbäddningen och globaliseringen blir det svårt för människor att ställa sig utanför och välja att inte vara med. Påverkan på miljön och det ekologiska systemet samt hanterandet av kärnvapen och ekonomi kan drabba alla, vilket för med sig att människor inte kan välja om de vill acceptera experternas landvinningar eller inte. Som det var i tidigare samhällstillstånd kunde indi-

viderna själv bestämma om de ville anamma nya kunskaper. Idag finns inte samma valmöjlighet, utan människan är i någon mening tvingad in i ett system (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997). Detta gäller även mindre katastrofiska områden som datoriseringen av samhället och utvecklingen av Internet. Det är nästan omöjligt att välja att stå utanför eftersom systemen lämnar mindre och mindre utrymme för ett fungerande samhällsliv utanför de elektroniska pengarna, digital TV och Internet. Kanske är följderna än mer påtagliga bland ungdomar, där mobiltelefoner, nedladdning, mp3-spelare, spelkonsoler och Internet näst intill är ett måste. De tekniska hjälpmedlen är inte längre perifera prylar, utan de som ungdomar talar om, umgås kring och som även till stora delar förefaller vara den verklighet som ungdomar lever (Werner, 2009).

Människor tenderar att förlora greppet över utvecklingen när det inte längre går att ha överblick över det som sker (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997). Beck beskriver den nuvarande fasen av moderniteten som reflexiv eftersom människan nu tvingas ta hand om de problem som moderniteten skapat. På liknande vis talar Giddens om högmoderniteten som en skenande maskin som människan förlorat kontrollen över. Den far fram av egen kraft och människan kan inte styra dess framfart eller vad den lägger under sig. Några exempel är ekonomins oförutsägbarhet, Internets okontrollerade expansion och inte minst industrialismens miljöpåverkan. Chouliaraki & Fairclough (1999) talar om ökade krav på flexibilitet tillsammans med globaliseringen som betydelsefull för det senmoderna samhället. Dessa författares resonemang pekar sammantaget på att effekterna av moderniteten nu vuxit sig så stora att människan inom betydande områden inte kan göra annat än att fortsätta på den inslagna vägen. Ett viktigt trendbrott med tanke på att det i modernitetens tidiga skede funnits en tro på människans förmåga att tämja och utnyttja omvärlden och dess resurser, för att använda dem i mänsklighetens tjänst. Senmodernitetens "självrullning" kan även märkas inom populärmusikens områden där utbudet av musik styrs av den diffusa aktören "marknaden". Inga kulturpersoner som tar ansvar, inga smakexperter som vet vad som är bra, istället bara ett tillsynes fritt flöde som konsumenter kan välja från. Eller går det att finna moderna kulturideal även i senmoderniteten?

3.2 Kultur

Jag tänker låta frågan hänga i luften och börja med att försöka beskriva vilken inverkan senmoderniteten haft på kulturens funktion i samhället. Många hävdar att kulturens roll har förändrats väsentligt, att den fått större bredd och påverkar

samhället på flera olika nivåer samtidigt som förbindelserna med både vardagsliv och marknadskrafterna ökar (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Featherstone, 1994). Marknadsetetiken blir ett begrepp och estetiska produkter produceras, förpackas och säljs med i huvudsak den globala marknaden för ögonen. Det går att skönja framförallt två tendenser vad gäller förändrade uppfattningar om konsten och estetiken och båda får anses bidra till kulturens ökade demokratisering. Ett första kännetecken är att gränserna mellan högt och lågt börjar suddas ut och att det sker en omstuvning av förhållandet mellan elitkultur och populärkultur (Featherstone, 1994; Fornäs, 1994; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). Det andra kännetecknet kan beskrivas som en mer allmän tendens till estetisering av vardagslivet (Featherstone, 1994).

I senmoderniteten lättar bundenheten till de moderna värderingarna, liksom trycket från smakdomarna. Att den "goda smaken" i form av traditionella och elitistiska värderingar får ge vika får anses vara en del av den upplösning av normer som på bred bas karakteriserar urholkningen av de moderna idéerna (Bell, 1986). Detta blir starten på en förändringsvåg där estetiska värderingar i större utsträckning börjar knytas till det relativa och personliga (Featherstone, 1994). Det börjar skapas ett alternativ där gemene mans intryck, upplevelser och känsla tillmäts betydelse och värderingen högt och lågt inom konsten ifrågasätts allt mer.

Det andra kännetecknet som berör konstens utbredning kan beskrivas med begreppet *vardagslivets estetisering* (Featherstone, 1994). Den fria konstnären och den objektiva estetiken ifrågasätts och vad man skulle kunna benämna som den konstnärliga sfären förlorar sitt monopol på konst och estetik. Industrin och mediebranschen börjar producera konst för vardagen och konsten blir en del av människors vardagsliv i en helt annan utsträckning än tidigare. Med hjälp av den omfattande produktionsapparaten produceras masskultur för massan. Jameson (1986) beskriver det som händer som en kulturexpansion som drabbar hela samhället, där kulturen kan sägas få en ny social funktion genom utbredningen till andra samhällsområden. Kultur och konsumtion blandas samman i estetiseringen av människors vardagsliv. De elektroniska medierna får stor betydelse för spridningen och här skapas också bilden av en varas värde (Baudrillard, 1986). Konsumtion förändras till att i mindre utsträckning handla om tillfredsställelse av materiella behov, och istället inrikta sig på symboliska behov. Både symboliska behov och värden förändras i detta perspektiv ständigt och individer kan sägas konsumera tecken i Saussures (2006) mening. Samtidigt förmedlas en positiv inställning till konsumtion, ungdom och skönhet (Jameson, 1986), vilket förmodligen ger estetiseringen av vardagslivet en ordentlig medvind.

I linje med att kultur och konsumtion förs samman börjar även musik framstå

som en konsumtionsprodukt. Olika musikkulturer skapas som i sin tur är knutna till prylar, kläder, symboler och aktiviteter. Individer väljer inte bara musiken utan hela stilar där musiken endast är en del (Lannvik Duregård & Dzedina, 2008). Det handlar också om olika subkulturer, där inte längre social klass eller andra determinerande strukturer blir det primärt styrande för deltagandet i gruppen, utan snarast bilden av en identitet som är möjlig att välja. Att vara emo, gothare, skejtare, streetdansare eller hip-hopare blir då en identitetskonstruktion som ungdomar väljer för att det här bland annat finns estetiska uttryck som förmedlar en bild om vem individerna vill vara. Även om möjligheten att välja ökar gör fortfarande faktorer som klass, genus och etnicitet sig gällande i det senmoderna samhället.

Identiteten, produktionsindustrin, massmedia och konst vävs samman i senmoderniteten i en utsträckning som saknar motstycke i historien. Detta får naturligtvis även följder för undervisningen i musik och andra estetiska ämnen. När industrin, konsten och identiteten uppfattas som åtskilda sfärer kan varje del förändras utan att det i nämnvärd utsträckning påverkar de andra. Men i senmoderniteten när sammanblandningen och beröringspunkterna tenderar att bli så omfattande får en förändring i en sfär följder även i de andra. Detta gör som jag ser det undervisningen i musik och andra estetiska ämnen särskilt känsliga eftersom det förutom konsten även handlar om elevens identitet och val av stil.

Förändringar inom teknik och ekonomi får också följder för estetiseringen av vardagslivet. I olika sammanhang tillskrivs även den tekniska utvecklingen stor betydelse eftersom den i en påtaglig omfattning revolutionerat musiklivet under de senaste 100 åren (Lundberg, Malm & Ronström, 2000; Sundin, 2003). Kulturlivet finner inte självklart sin kärna i de klassiska konsterna utan en alltmer pluralistisk bild breder ut sig. Som Lundberg et al. (2000) uttrycker det, kan man säga att musiken förflyttat sig från ett söndagsnöje till en vardagsaktivitet. Mycket tack vare den teknik som utvecklats och som innebär att musik kan "förvaras". Det krävs inga liveframträdanden för att kunna lyssna till musik vilket var fallet för 100 år sedan, före inspelningarnas tid. Också ekonomiområdets landvinningar påverkar estetiseringen genom införandet av krediter och avbetalningssystem. På så vis får gemene man i högre utsträckning möjlighet att ta del av konsumtionskulturen (Bell, 1986) utan att först spara i långa perioder. Konsumtion förvandlas genom kapitalismen till en sysselsättning, som genom krediterna dessutom blir möjlig för fler människor. Detta får i sin tur fart på produktionen och samhället börjar så småningom förvandlas mer och mer till ett masskonsumtions och massproduktions samhälle.

En intressant beskrivning av samhället görs av Bell (1986) där han delar in det i den tekniska sfären, kultursfären och kapitalismen som enligt detta synsätt

fungerar under olika principer. Samtidigt överlappar de varandra och står i ett beroendeförhållande till varandra. Sfärernas olika principer kan exempelvis belysa den debatt som förs kring teknikens möjligheter kontra den begränsning som upphovsmän vill införa med hjälp av betalningssystem för delning av filer. Tekniken erbjuder ett enkelt sätt att sprida kultur och tror på ett ökat nyttjande av tekniska landvinningar, medan kapitalismen med sina kommersiella intressen vill förhindra en alltför okontrollerad spridning om den inte genererar vinster. Kapitalismen lägger i detta perspektiv både kulturen och tekniken under sina fötter, genom ambitionen att begränsa användandet av fildelningstekniken och därmed kontrollera utbudet. Att detta leder till inskränkningar av Internetfriheten tas inte i beaktande. Användarna eller fildelarna å sin sida framställer det som att de vill värna om människors integritet och ställer sig emot tendenser av övervakningssamhälle och överstatlighet. Istället härskar uppfattningen om Internet som en självreglerande fristad där gränser ska sättas av människors moral och etik. Samtidigt tycks de ignorera kulturskaparnas rop på ersättning. Det intressanta i detta perspektiv är att kulturutövarna knyts samman med kapitalismen. Utövarna kräver ersättning vilket gör anspråk på en reglering av teknikanvändningen och kontroll av användare. I andra lägret finns tekniken och fildelarna som talar om delad kultur och om Internet i termer av demokrati, frihet att uttrycka sig samt ett fritt flöde av kunskap. Med detta vill jag även mena att en analys av de olika samhällssfärerna kan bidra till ökad förståelse för olika samhällstendenser, även aktuella sådana. Jag är benägen att hålla med Bell om att en analys av konflikterna mellan dessa bidrar till en ökad förståelse för tendenserna i det moderna. Är det så att den konflikt som är synlig mellan konsten som fri och populärkulturen som styrd av kommersiella krafter kan berikas med en analys av sfärernas olika principer? Populärkultur styrd av media, tillgång och efterfrågan, medan konsten inte får vara styrd utan ska födas fram av den fria konstnären och den spirande kreativiteten.

För att nu återgå till frågan om de moderna idealen helt har övergivits i det senmoderna samhället, skulle det vara lätt att uppfatta den exploderande konsumtionskulturen som helt dominerande i förhållande till de elitistiska värderingarna eftersom marknaden har övertagit produktionen och därmed även styr utbudet i många avseenden. Men elitkulturen och de moderna värdena har hållit sig vid liv. I och för sig har de förlorat sitt herravälde och återfinns nu degraderade som en variant bland flera alternativ, alltså i en mer marginaliserad position än tidigare under moderniteten (Featherstone, 1994). Dock skulle det kunna ligga en fara i att inte försvara elitkulturen eller kulturarvet, vilket lätt kan bli en trend när traditioner inte längre överförs automatiskt (Persson, 2004). Om inte massan kan försvara elitkulturen blir dessutom demokratin oanvändbar och problematiken

fördjupas ytterligare. I detta sammanhang framstår uppfattningen att elitkulturen är en mer medveten kultur som inte alla kan eller bör bli delaktiga i intressant (Eliot, 1962). Positioneringen förklaras genom att förutsättningarna för begreppen elitkultur och massans kultur diskuteras. Resonemanget går ut på att en elitkultur endast kan fortsätta att vara en sådan så länge det inte är en kultur för massan. I den stund när massan tar över förvandlas också elitkulturen till något simpelt och allmängiltigt. Därför förutsätter den medvetna elitkulturen också en omedveten masskultur. De postmoderna idealen tycks avlägsna i detta resonemang och istället bygger hela argumentationen på värderingar av konsten, vilket endast kan göras av de inkluderade elitänkarna. De exkluderades röst tillskrivs inget värde, i varje fall inte i detta perspektiv.

Det kanske är så att trycket från modernitetens smakdomare lättat i senmoderniteten och att den ”seriösa” kulturen inte får det självklara stöd den fått tidigare. Så länge finkulturen ansågs ”fin” av gemene man ifrågasattes inte heller dess höga status eller de satsningar som gjordes på området och som hämtades från de allmänna medlen. Först när mer relativistiska uppfattningar kring konst och kultur börjar hegemonisera samhället får finkulturen problem med legitimiteten. I det senmoderna samhället är en stor del av kulturen förskjuten till marknaden vilket ställer finkulturen i en marginaliserad position. Kanske har det gått så långt att finkulturen nu behöver mer stöd än tidigare för att kunna överleva. Att det ges ekonomiskt stöd syns till viss del i de statliga kulturbidragen och stöden samt i olika satsningar på kultur och skola (*Statens Kulturråd*, 2009). Men också de kommunala satsningarna på musik- och kulturskolorna är en gest i samma riktning (Thorn Wollnert, 2003). I Kulturdepartementets broschyr (2009) om skapande skola framstår också kultursatsning som något som ska gynna det kreativa skapandet och arbetet med kulturarvet.

Frågan är vilken position den traditionella musiken och konsten, den klassiska musiken, folkmusiken, jazzen och kvalitetskonsten kan ta i en tid där konsten inte markerar social härkomst utan ett kulturellt val. Lämnar senmoderniteten någon dörr öppen för individer att välja finkultur som identitetsmarkör eller förblir finkulturen det omvända, en social markör? Sitter elitkulturen tryggt på sin piedestal och betraktar massans försök att mobilisera in sig i kulturella kategorier? En elitkultur som finner stöd bland bildningsambitiösa och inflytelserika politiker. Eller är finkultur i senmoderniteten en kämpande ande från det förflutna, en del av en utdöende bildningskultur som är på väg att slukas av marknadens krafter, där de enda krafter som bjuder något motstånd är de aktiva kulturarbetarna, kulturpolitikerna och skolan.

3.3 Identitet

Upplösningarna av de moderna idealen får enligt flera tänkare även återverkningar på uppfattningen om identitet (Beck, 1992; Fornäs, 1994; Giddens, 1997; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). Möjligtvis kan den kulturella vändningen ses som avgörande för förändringen i och med att social härkomst här anses få ge vika för de mer flexibla kulturella kategorierna. I det här sammanhanget talar Ziehe (1986a; 1986b; 1989; 2000) om att ett lösgörande från traditionerna genom den kulturella friställningen skulle innebära att människor i större utsträckning ges möjlighet att välja själva i olika situationer. Om det tidigare funnits ett tryck från traditionerna skulle trycket i senmoderniteten ha förskjutits till att ligga mer på individerna själva. Denna trend kan uppfattas som en ökad *individualisering*, där människor inte nödvändigtvis väljer på annorlunda sätt än tidigare, men däremot reflekterar över alternativa vägar i större utsträckning (Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). Individers härkomst och sociala ställning blir då inte längre en garanti för framtiden, vilket också öppnar upp för en kulturell rörlighet som inte varit lika tillgänglig tidigare. Individualiseringen för enligt Ziehe även med sig en förväntan om *görbarhet* vad gäller identitetsskapandet. I begreppet ligger en inställning till identiteten som något varje individ kan utveckla och skapa utifrån de ideal och intressen som finns. Identitet blir då något flexibelt som en person själv skapar genom sina val och sitt agerande. Här får medias bilder av olika personligheter och trender ett stort inflytande på vad som blir tänkbara alternativ i ”görandet” av den egna identiteten. På så vis står nya möjligheter till individens förfogande och att reflexivt pröva och förändra blir en del av den kulturella friställningen. Om individerna genom friställningen blivit befriade från traditionerna kan de sägas åter bli koloniserade av massmedias ideal och begränsade utbud. Genom denna *expropriation* blir människan återigen i någon mening begränsad och det fria valet förblir en chimär (Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000).

Identitetsskapandet kan med denna hållning förbindas med en individs handlande. Inställningen stämmer väl överens med avhandlingens socialkonstruktionistiska och poststrukturalistiska perspektiv (Berger & Luckmann, 1966; Burr, 1995; Gergen, 1994; 1999; Laclau & Mouffe, 1985; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992) där identitet också uppfattas som något kontextuellt. Detta innebär exempelvis att en person, som subjekt, positioneras i en diskurs och att identiteten varierar beroende på vilken situation eller vilket sammanhang som är aktuellt. Identitet konstrueras och konstitueras fortlöpande. Socialkonstruktionismen, poststrukturalismen och modernitetsteorierna öppnar upp för en socialt konstruerad identitet. Det går i princip att bli vem man vill när inte

identiteten anses vara inneboende och formad på förhand. Den ökade individualiseringen och den förväntan om görbarhet som beskrivs av Ziehe (1986a; 1986b; 1989; 2000) känns också igen i den identitetsuppfattning som diskurspsykologin skriver fram (Potter, 1996; Wetherell & Potter, 1987). Här uppfattas aktören som producent av sin egen identitet genom att olika val fortlöpande är möjliga att göra i det sociala handlandet. En sådan här parallell mellan två helt olika fält som kulturteori och socialpsykologi hävdar Chouliaraki och Fairclough (1999) är ett exempel på den utbredning förändringarna fått i samhället i senmoderniteten. Också de vetenskapliga angreppssätten tvingas i någon mening till att hitta nya infallsvinklar för att på ett meningsfullt sätt kunna hantera det som sker i vår tid. Ytterligare ett exempel är Ziehes (1986a; 1986b; 1989; 2000) begrepp expropriation som jag anser har en likhet i Laclau och Mouffes (1985) poststrukturalistiska teori om subjektet där uppfattningen är att subjektets identitet är överdeterminerad av de tillgängliga diskurserna.

För individen i den posttraditionella senmoderniteten blir valet en central del av vardagslivet (Giddens, 1997). Livsstilen förvandlas till något individuellt där människor kan välja hur de vill framstå, vilken berättelse de vill berätta om sig själva. Alltså kan livsstil sägas förvandlas till något som man lägger sig till med genom att välja vissa kläder, vissa ställen att vara på, viss mat, vissa vänner, viss musik och så vidare. Här läggs fokus på yta samtidigt som dessa val sammantaget visar vem en individ vill vara och vilken grupptillhörighet någon har. Valet av en specifik livsstil för också med sig konsekvenser för kommande val genom att en inriktning kan uteslutas till förmån för någon annan. Det här tenderar att göra musik, kläder och andra markörer till något mer känsligt för individerna. Om ungdomar uppfattar sitt görande och sin stil som en del av sin identitet kan de inte längre gå med på att spela eller göra vad som helst när de deltar i exempelvis musik- och kulturskolans aktiviteter. Det påverkar ju deras identitet!

Jag tolkar det senmoderna perspektivet på identitet som ett uppöppnande av möjligheter, men där inte värderativismen slagit igenom till fullo. Här finns som jag ser det en viss skillnad gentemot det postmoderna perspektivet där förändringarna får anses vara så omfattande att friställningen nu förutsätts genomtränga i stort sätt allt (Baudrillard, 1986; Featherstone, 1994; Jameson, 1986; Pakulski & Waters, 1996). Denna uppfattning ligger också helt i linje med beskrivningen av den kulturella vändningen där människor inte längre framstår som fångade i sociala strukturer, utan istället framställs som fullt fria att själv välja stilar och vem de vill vara i olika gör-dig-självt projekt. Individen kan visa vem han eller hon är bland annat genom klädstil, fritidsaktiviteter, sätt att tala, inredning till hemmet, musikstil och så vidare (Featherstone, 1994). Men när alla anses kunna välja

vem de vill vara ökar också kravet och förväntningarna på att vederbörande ska vara kapabel att skapa sig själv. I masskonsumtionens tid kan därför förmågan att hantera val också sägas bli förvandlad till en egen konstform. Men det går inte endast ut på att välja rätt utan även på att välja rätt vid rätt tidpunkt eftersom hela detta system är försatt i ständig rörelse och någon slutgiltig fixering enligt den här uppfattningen egentligen inte är möjlig (Baudrillard, 1986; Featherstone, 1994). Att hålla sig ajour med värdet i de olika stilarna och vilka detaljer och tecken som för tillfället knyts dit, blir då också en del av arbetet med att skapa sig själv i det postmoderna perspektivet. Paradoxalt nog växer emellertid även en postmodern form fram där människor åter börjar samla ihop sig i grupper med specifika livsstilar (Ulvner-Sneistrup, 2008). I ett modernt perspektiv anses grupper sammanbindas av sociala strukturer medan det i ett postmodernt perspektiv snarast handlar om subgrupper som bygger på kulturella kategorier. Därför är också skillnaderna stora mellan moderna grupper, som bland annat bygger på klass, utbildning och inkomst, och postmoderna grupper, som bygger på kulturella kategorier där statusen i respektive grupp kan variera i förhållandevis snabba svängningar. Det kulturella innebär ett annat förhållningssätt till kategorier där värdet är mer flytande och där det kanske även är möjligt att tala om konsumtion som en inflytelserik del (Baudrillard, 1986; Featherstone, 1994; Jamesson, 1994; Pakulski & Waters, 1996).

I det postmoderna perspektivet (Baudrillard, 1986; Featherstone, 1994; Jamesson, 1994; Pakulski & Waters, 1996) tycker jag mig se en positiv inställning till avtraditionaliseringens effekter och det talas överhuvudtaget inte om expropriering och medias kolonisering av individers medvetande, som Ziehe (1986a; 1986b; 1989; 2000) nämner som en del av effekterna i senmoderniteten. Bland annat Fornäs (1994) problematiserar tendensen att framställa friställningen som en ensidigt positiv tendens. Han skriver att friställningen även skulle kunna uppfattas som en förlust, eftersom traditionerna inte längre ger människor samma stöd som tidigare, vilket kan leda till en känsla av större osäkerhet och vilsenhet vid livets olika vägval. I samma linje lyfts exproprieringens positiva sidor fram av både Featherstone (1994) och Fornäs (1994) som menar att en ökad kommunikativitet kring människans erfarenheter bidrar till en ökad reflexivitet. Det som tidigare inte släpptes fram i ljuset och kanske till och med ansågs tabubelagda bereds nu plats i det offentliga rummet.

Denna trend innebär att de hemligheter som tidigare generationers barn läst in i vuxenlivet i senmoderniteten blir en del av barnens vardag (Ziehe, 1986b). Bland annat genom media och internet görs det som tidigare ansågs vara de vuxnas angelägenhet tillgängligt för alla, oavsett ålder (Nordenfalk, 2002). Det kan handla

om så skilda saker som vuxenrelationer och skilsmässor, sex och samlevnad, svält och krig, miljöförstöring, våld och hot, samt utseende och skönhetsoperationer. Ingenting nytt och spännande väntar således enligt detta perspektiv på dagens ungdomar när de gör entré i vuxenvärlden. De känner redan till väldigt mycket. För att använda Ziehes (1989) term kan man säga att förhållandet mellan vuxna och barn har *avmystifierats*, genom att barn får allt större tillgång till vuxenvärlden. Kanske är det till och med så att ungdomar är mer insatta än de vuxna eftersom deras rörlighet är större? Vuxna rör sig mellan hemmet och arbetsplatsen medan ungdomar både deltar i och är med och skapar offentligheten genom valet av stilar, kläder och musik. Internet torde vara de ungas globala sambandscentral, där trender synliggörs och diskuteras, vilket sedan påverkar det som händer på det lokala planet. Genom att de unga är mer insatta får föräldrar förlita sig på ungdomars berättelser. Föräldrars makt att stå som förebilder minskar samtidigt som ungdomar blir viktiga länkar mellan föräldrar och offentlighet.

Avmystifieringen av förhållandet mellan barn och vuxna påverkar även förhållandet mellan lärare och elever (Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). Läraren får då minskad möjlighet att luta sig mot rollen som vuxen i skolans arbete och får därmed räkna med att eleverna kanske inte låter sig disciplineras per automatik. Elevernas attityder och uppförande under lektionen bildar då också i större utsträckning underlag för lärarens arbete. Här blir en förskjutning av arbetsuppgifterna i skolan tydlig och läraren förväntas arbeta mer med relationer, jämte det idoga arbetet med att motivera eleverna i deras lärande (Ericsson, 2006; Stensmo, 2008). Kanske anser eleverna att skolans viktigaste uppgift är att fungera som mötesplats och som ett ställe där man kan umgås. I så fall görs detta motivationsarbetet till ett av de viktigaste områdena för en lärare i senmoderniteten. Denna problematik förstärks ytterligare av att det som ska läras delvis står öppet för ifrågasättande och förhandling, en diskussion som den enskilda läraren får ta med eleverna när skolan och samhället inte längre samstämmigt kan argumentera för en gemensam kunskapskanon.

Just denna gränslöshet, där det som kan tillåtas i det offentliga rummet vida överskrider de moralideal som härskat tidigare, kan bli problematisk för kommunikationen mellan generationerna. Skolan är ett exempel på en sådan arena där samhällets normer och värderingar på bred front möter nya generationers övertygelser. Så länge det finns en gemensam uppfattning kring moral- och etikfrågor innebär det som Ziehe (2000) skriver en *gratis kraft* för lärarna. De får hjälp av traditionen och läraridentiteten blir en färdigregisserad roll som det bara är att kliva in i. Men när de sociala identiteterna i det närmaste är upplösta blir det upp till varje lärare att i varje ny situation aktivt skapa sin läraridentitet.

Närheten mellan vuxenrollen och lärarrollen kunde lärarna tidigare i moderniteten använda som stöd för sin auktoritet (Ziehe, 2000). Även beträffande kunskapen fanns en gemensam bildningskanon som lärare kunde luta sig mot, vilket kunde hålla diskussionen om vad som skulle läras på avstånd. Nu har lärarna istället kravet på sig att arbetet med eleverna ska vara mer jämställt (Carlgren & Marton, 2005). Genom blandningen av medelklass och arbetarklass i skolorna var det enligt Ziehe (2000) troligt att det borgerliga idealet om självdisciplin och undertryckande av olika behov också kunde överföras till arbetarklassen. Denna idé bygger på att det inom arbetarklassen fanns en strävan efter mer borgerliga förhållningssätt, en tendens som också tycks synlig i arbetarrörelsernas bildningsideal (Gustafsson, 2000; Persson, 2001). Sammantaget tycks skolan tidigare i moderniteten ha representerat en övergripande struktur som var till hjälp för lärarna i deras arbete och det var kanske heller inte ovanligt att skolan uppfattades som en institution höjd över andra samhällsinrättningar. Att barnen och ungdomarna skulle gå till skolan var en självklarhet och frågan är om inte skolan i senmoderniteten till stor del förlorat denna aura (Ericsson, 2002; 2006; Persson, 1994; Ziehe, 2000).

Skola och undervisning är ett komplext område som bland annat hänger samman med tillståndet i samhället i stort. Utifrån det resonemang som förts ovan pekar flera iakttagelser på att både lärar- och elevidentiteten har förändrats. Från elevernas håll uppfattas inte skolan som lika nödvändig och självklar utan ses i många fall som något som helt enkelt måste uthärdas. Om något är intressant med skolan för elevernas del, så tycks det vara de andra ungdomarna och att skolan utgör mötesplats för så många. Läraren i senmoderniteten måste även i stor utsträckning hänge sig åt relationsarbete och motivationsfrågor för att överhuvudtaget ha en chans att närma sig det skolämne hon är satt att undervisa i. Det kan tyckas som om lärarna i senmoderniteten kan förvänta sig ett *normalmotstånd* (Ziehe, 2000) i utförandet av sitt läraruppdrag. Det mesta förefaller förhandlingsbart när inte längre traditionella normer står som gemensam vägvisare för elever och lärare. En lärare får räkna med att bli ifrågasatt, likaså det stoff som ska utgöra lektionernas kärna. Ur detta perspektiv kan det också sägas växa fram en helt annan press på lärarna att motivera och fånga elevernas intresse när det normativa värderummet så att säga har gått upp i rök.

Enlig Ziehe (1989) är det inte heller möjligt att begripa sig på ungdomars situation idag endast genom att erinra sig sin egen. När förutsättningar och förhållanden i samhället förändras så snabbt som under senmoderniteten blir en ahistorisk analys av skola och ungdom inte tillräcklig. Varje tid har sina kulturella förutsättningar och detta har även betydelse för arbetet med undervisning. Huvudaktörerna,

eleverna och lärarna, är barn av sina tider och därmed har de också med sig olika erfarenheter och ambitioner i bagaget.

Precis som skolan utgör kulturskolan en del av samhället och påverkas av de trender som gör sig gällande. Därför ligger det nära till hands att fråga sig om även kulturskolan mist sin aura i detraditionaliseringens kölvatten? Har det även här skett en förskjutning i lärarrollen där större fokus ligger på relationer och motivation? Ifrågasätter eleverna undervisningen även i en frivillig skola som kulturskolan eller finns det andra synliga tendenser här? Eleverna beskrivs som väl insatta i offentligheten och dess trender. Kulturskolans ämnen, musik, dans, teater samt bild och form, får räknas som estetiska uttryck som har en framträdande roll i media. Utifrån det som framkommit här kan elever anses involverade i en identitetsskapande konsumtionskultur. Frågan är om detta får utrymme i musik- och kulturskolans verksamhet? Eller determineras undervisningen där av normer från det moderna?

3.4 Diskurs

När det gäller beteendevetenskaperna, som hanterar frågor om individer, grupper och samhället, är forskaren oundvikligen en del av det hon undersöker (Beronius, 1991). Där finns ingen position utanför erfarenheten och därför är kunskapen också perspektivbunden. Någon versionsfri verklighet kan utifrån detta resonemang inte existera, istället kan man tala om att olika perspektiv skapar olika sociala konstruktioner (Börjesson & Palmblad, 2007). En sådan anti-fundamentalistisk hållning försöker heller inte att upptäcka någon sammanhållen eller grundläggande struktur som skulle kunna tänkas ligga bakom en beskrivning (Beronius, 1991). Förståelsen av världen i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv handlar istället om en kritisk inställning till självklar kunskap, att världen uppfattas som historiskt och kulturellt präglad och att kunskap både upprätthålls och frambringas i den sociala interaktionen (Burr, 1995). Diskursanalysen vilar på socialkonstruktionistisk grund men även på poststrukturalistisk teoribildning. De båda förhållningssätten har likheter genom ifrågasättandet av det för-givet-tagna som kan gälla sociala enheter, det autonoma subjektet eller andra sammanhållna strukturer. Men poststrukturalismen ifrågasätter framför allt stabiliteten i strukturerna och poängterar istället instabilitet och kontingens (Torfing, 1999). Här finns det en övertygelse om att sociala strukturer inte kan vara givna på förhand, de är instabila och omförhandlas kontinuerligt.

Att bedriva forskning där egentligen inga kategorier eller kunskaper är givna

på förhand av forskaren, skulle kunna liknas vid att dra undan de byggpålar som forskning traditionellt har byggts på. Intresset inom exempelvis diskurspsykologin riktas inte heller mot hur något *är* utan istället på *hur* något görs övertygande i text och tal, vilket också görs utifrån föreställningen att det kunde varit annorlunda (Börjesson, 2003). Med hjälp av den centrala hur-frågan försöker diskursanalysen att synliggöra hur olika sanningsregimer (Foucault, 1993) kan lyckas etablera vissa kunskaper som sanna, medan andra kan ifrågasätts eller undertrycktas. Det för-givet-tagna studeras under föresatsen att det skulle kunna ha varit annorlunda.

Diskurs är ett begrepp som ges varierande betydelser beroende på utifrån vilken teori det ska definieras (Burr, 2003). Några definitioner hämtade ur några olika texter om diskurs:

At the most basic level, discourse is definable as language in use . . .
(Jaworski & Coupland, 1999, s. 6)

Discourse is implicated in expressing peoples point of view and value systems, many of which are "pre-structured" in terms of what is "normal" or "appropriate" in particular social and institutional settings.
(Jaworski & Coupland, 1999, s. 7)

. . . de talande subjekten underställs diskursen och diskursen underställs, så förutsätts det åtminstone, gruppen av talande individer.
(Foucault, 1993, s.31)

För vissa är diskursanalys ett mycket snävt företag som koncentrerar sig på ett enda yttrande eller på sin höjd ett samtal mellan två människor. Andra ser diskurs som synonymt med hela det sociala systemet, i vilket diskurser bokstavligen skapar den social och politiska världen.
(Howarth, 2007, s. 10)

I am taking a focus on discourse to mean that the concern is with talk and texts as parts of social practices.
(Potter, 1996, s. 105)

. . . diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen).
(Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7)

Diskurser är ”praktiska handlingar som systematiskt bildar de objekt de talar om”.

(Foucault, 1972, s. 67)

Diskurser är inte bara vad som sägs i olika sammanhang utan också vad som gör det möjligt att säga det.

(Börjesson & Palmblad, 2007, s. 12)

Som framkommer kan diskurs vara allt från användandet av språk i ett uttalande, ett samtal eller en text till ett helt socialt system och något som finns både på mikro- och på makronivå i samhället. Samtidigt är det i diskursen som betydelsebildning och mening skapas, vilket kan förstås som att kunskap utanför diskursen i detta perspektiv inte är möjlig (Laclau & Mouffe, 1985). Diskurs kan också sägas vara något komplext eftersom det förutsätter vissa ontologiska och epistemologiska förhållningssätt och därför även behöver beskrivas tillsammans med sina förutsättningar, och dessa kan variera. Anledningen kan sammankopplas med att flera olika vetenskapsfält använder diskursbegreppet och antalet studier som använder angreppssättet växer samtidigt som diskursanalysen får en allt bredare tillämpning (Howarth, 2007). På frågan om varför diskursanalysen breder ut sig finns säkert flera svar, men framförallt brukar den språkliga vändningen (Jaworski & Coupland, 1999) och kritiken mot positivismen (Howarth, 2007) framstå som betydelsefulla. Genom den språkliga vändningen fokuseras språkets potential och vad språket gör i en undersökning. Språket blir en del av diskursstudierna utifrån dess egna förutsättningar (Potter, 1996). Missnöjet med positivismen hänger samman med ett ifrågasättande av om det är möjligt att tala om neutral kunskap inom vetenskapen (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Även i detta perspektiv blir språkinställningen betydelsefull genom uppfattningen att språket aldrig är neutralt. Det gör alltid något och därför kan språket heller inte överföra kunskap utan att det görs utifrån ett perspektiv eller från en position (Börjesson & Palmblad, 2007).

En intressant inställning till diskursfältet presenteras av Burr (1995) då hon delar in området i *analys av diskurser* och *diskursanalys*. Analys av diskurser hänvisar till makrodiskurser som anses determinera subjekten och därför också ger konsekvenser för den sociala interaktionen. Här fokuseras abstrakta diskurser och hur de förhåller sig till varandra. Det synliggörande av diskurser som ligger i denna inriktning kan även uppfattas som en form av dekonstruktion eftersom den lyfter fram och visar på alternativa uppfattningar genom att synliggöra det för-givet-tagna (Wooffitt, 2005). Dessa stora diskurser kan anses vidsträckta

och breder bland annat ut sig över samhällets institutionella gränser och historiskt över tid (Börjesson & Palmblad, 2007). Diskursanalys å andra sidan hanterar mikrodiskurser och hur dessa används som resurs i den sociala interaktionen. Det som framför allt studeras här är tal- eller textinteraktionen och hur kunskap retoriskt framställs i olika sammanhang. I detta mikrosociologiska perspektiv uppfattas subjektet inte som determinerat av diskurserna. Identitet och kunskap anses kontinuerligt bli konstruerad och konstituerad i diskursen (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Te Molder & Potter, 2005; Wetherell & Potter, 1992; Wood & Kroger, 2000). Processdimensionen är i fokus här liksom hur världen blir formulerad av fältets aktörer (Börjesson & Palmblad, 2007). Subjektet begränsas därmed inte av de mer övergripande diskurserna utan framstår med ett förhållandevis stort handlingsutrymme eller *agency*. Delningen av fältet i makro- och mikrodiskurser (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Silverman, 1985) fångar polariseringen mellan å ena sidan strukturer och mönster, samt å andra sidan aktören och det mänskliga aktörskapet (Börjesson, 2003).

3.4.1 Analys av diskurser - makronivå

Laclau och Mouffe (1985) har inom området politisk teori utvecklat en användbar diskursteori som tar avstamp i post-strukturalistisk och post-marxistisk teoribildning. Att den ses som post-strukturalistisk beror på att det här finns en uppfattning om att diskurserna ständigt omformas och därmed inte kan låsas fast. På så sätt blir diskursteorin också ett verktyg att ifrågasätta det som tas för givet, det fastlåsta, det som kan tros finnas där bara som något naturligt. Eftersom diskurserna ständigt omformas får detta även betydelse för språket som fortlöpande anses skapas och omskapas i olika förhandlingar i det sociala rummet. Inom diskursteorin uppfattas dessutom allt som diskurs och diskurser ses som fullständigt konstituerande. Detta kan till exempel jämföras med den kritiska diskursanalysen (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995; Fairclough, 2003) som bär spår av traditionell marxism och därmed framstår som mindre post-strukturalistisk. Här finns exempelvis uppfattningen om ekonomin som determinerande och diskurser ses som både konstituerande och konstituerade. Laclau och Mouffe (1985) tar istället avstamp i post-marxistiska teorier bland annat genom att de utvecklar Gramscis hegemonibegrepp där det finns en övertygelse om att ekonomin i viss mån determinerar samhället och människorna. Men det är inte bara ekonomin som utövar inflytande, utan även processer i överbyggnaden. Dessa hegemoniska processer är ett slags oreflekterat samförstånd av åsikter som får betydelse både för människors medvetande och för ekonomin i basen. Med hegemonibegrep-

pet öppnar Gramsci upp den deterministiska historiematerialismen och ger överbbyggnaden en viss autonomi som delvis uppfattas som frikopplad från ekonomin. Men det finns fortfarande ett visst mått av determinism i förhållande till ekonomi och klass vilket gör att objektiviteten fortsätter att vara ett begrepp. I Laclau och Mouffes diskursteori får objektivitet delvis en annan betydelse, som hänvisar till det som kan uppfattas som så naturligt att det kontingenta har glömts bort. Inom diskursteorin är allt politik vilket betyder att hela det sociala fältet ständigt är under förhandling i diskursiva processer. Även det icke-lingvistiska uppfattas av diskursteorin som diskursivt. Därför kan exempelvis även banker, klassrum och mobiltelefoner ses som en del av en skoldiskurs i detta perspektiv.

När det gäller subjektuppfattningen hänvisar diskursteorin till ett handlande subjekt (Torfing, 1999). Det läggs ingen vikt vid om subjektet har en medveten eller omedveten intuition, om subjektet är förnuftigt eller huruvida subjektet har kontroll över sina handlingar. Det som är intressant är istället hur subjektet handlar och vad hon eller han vill åstadkomma eller undvika. Aktiviteten uppfattas inte heller som låst av färdiga strukturer. Strukturerna uppfattas istället som ofullständiga och sluts aldrig helt, vilket också hindrar dem från att helt determinera det sociala handlandet eller subjektspositionen. Att det alltid finns någon form av oreda eller öppning i strukturerna beskrivs i diskursteoretiska termer med dislokation (Torfing, 1999). Det är dislokationen som öppnar för ett handlande subjekt. Men subjektet kan inte handla helt fritt utan identiteten skapas i förhållande till strukturerna. Detta betyder att subjektet har ett visst handlingsutrymme som åstadkommes genom att strukturerna aldrig är helt slutna, och strukturerna blir aldrig helt slutna eftersom subjektet just har ett visst handlingsutrymme och därmed också kan påverka strukturen.

Enligt Althusser (Torfing, 1999; Winther Jørgensen & Phillips, 2000) försätter diskurserna subjekten i bestämda positioner, subjekten interPELLERAS. Det kan exempelvis vara som dotter, väninna, lärare, eller något annat. InterPELLERINGEN uppfattas av Althusser som ideologisk vilket inte Laclau och Mouffe (1985) kan acceptera eftersom de inte har uppfattningen att några sociala relationer kan vara mer sanna än andra. Däremot uppfattar de subjekten som interPELLERADE av diskurserna och att ”subjekt är det samma som subjektspositioner i en diskursiv struktur (s. 115)”. Laclau och Mouffe uppfattar subjektet som fragmentariserat, vilket betyder att subjektet kan interPELLERAS av flera diskurser samtidigt. Att gå in och ut ur olika subjektspositioner blir på så sätt inte problematiskt förrän det sker en interPELLATION av olika diskurser på samma plats, som exempelvis i vallokalen. Ska vi låta oss ”interPELLERAS som kristen eller som feminist eller som arbetare? (s. 49)”. När vi samtidigt interPELLERAS av flera diskurser är subjektet enligt

diskursteorin överdeterminerat. Egentligen uppfattas subjektet inom diskursteorin i någon mening alltid som överdeterminerat eftersom diskurserna är kontingenta och det alltid finns andra möjligheter att positionera sig.

I senare texter har Laclau och Mouffe vidareutvecklat subjektetsbegreppet (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). De inspirerades av Zizeks kritik av *Hegemony and Socialist Strategy* där det framhölls att Laclau och Mouffe saknade teorier kring subjektet (Torfing, 1999). Man kan därmed säga att det var tack vare Zizeks kritik som Lacans psykoanalytiska teori kom att importeras till diskursteorin. Denna teori om subjektet har stora likheter med diskursteorin i övrigt eftersom subjektet uppfattas som aldrig helt färdigt utan det strävar istället hela tiden efter att bli helt. Genom att införliva Lacans teori om subjektet ger Laclau och Mouffe subjektet ett *själv*. Detta själv skapas genom att subjektet identifierar sig med det som är utanför och försöker på så sätt att bli helt, något som aldrig lyckas. Men subjektet får genom Lacans subjektuppfattning framför allt en motor, eftersom subjektet då strävar efter att bli en helhet. Lacans teori medför att subjektet kan anses finnas innan subjektifieringen, i och med att självet kan uppfattas som en enhet som står utanför det diskursiva. Detta uppfattar jag delvis som problematiskt i förhållande till att allt uppfattas som diskursivt inom diskursteorin och att diskurser ses som fullständigt konstituerande.

3.4.2 Diskurspsykologi - mikronivå

Mikroorienterad diskursanalys har vuxit fram inom socialpsykologin och utmärker sig framför allt genom ett avståndstagande från den kognitivism som tidigare hegemoniserat fältet (Potter & Wetherell, 1987; Potter, 1996). Den icke-kognitiva inställningen för med sig en fokusering på språket samt en socialkonstruktionistisk ontologi. Om det skulle vara den språkliga vändningen som på allmän front breder ut sig i samhället som medför ett avståndstagande eller om ifrågasättandet av kognitionsteorierna leder till en förskjutning till språket kan diskuteras. Men utan det språkliga alternativet som öppnar upp för nya perspektiv vore kanske heller inte en förändring möjlig.

Som språkliga influenser framträder Wittgensteins (1953/1992) och Austins (1962) teorier som betydelsefulla genom den aktivitetsorienterade språkuppfattning som de företräder. Wittgenstein (1953/1992; Fann, 1969/1993) presenterar en pragmatisk uppfattning om språket där ord liknas vid verktyg som får sin betydelse genom hur de används. Att se språket som en maskin som utträtt saker och bestämmer ordens innebörd beroende på det sammanhang eller den kontext som det ingå i får anses vara signifikant för hans senare arbete. Begreppet språkspel

beskriver det samspel som ger ett ord dess betydelse och här poängteras att språket även har en social natur. Detta kan förstås som att språket inte ses som något fast avgränsat och förutbestämt utan något som ständigt utvecklas och förändras genom att det används. Wittgenstein belyser förhållandet mellan språk och verklighet, samt lyfter fram språket som en form av verklighet. På så vis underlättas förmågan att se psykologiska processer som språkliga handlingar (Parker, 2002) och språket uppfattas som något aktivt och socialt. Även Austin (1962) understryker språkets praktiska natur och att språket används, inte bara för att påstå saker, utan även för att göra saker. Ett annat intressant område som Austin tar sig an är analyser av orsaker, som handlar om hur människor förklarar udda eller ovanligt agerande. Utifrån detta perspektiv är det möjligt att komma åt det som uppfattas som normalt i en situation genom att se orsakerna som ett försök att reparera en krackelerad normalitet. Det Austin framför allt bidrar med är att separera språkets form och funktion, vilket visar att språket också kan användas för att göra saker.

Ett annat kännetecken för diskurspsykologin är inriktningen mot vardagliga samtal. Här framskymtar inspirationen från etnometodologin och samtalsanalysen som uppfattar det sociala som något som kontinuerligt skapas av människor i interaktion (Potter & Wetherell, 1987; Potter, 1996; Wooffitt, 2005). Förutbestämda sociala scheman och ordningar ifrågasätts tillsammans med uppfattningen om att språket skulle förmedla färdiga tankar och idéer. Sociala strukturer framstår här istället som något det arbetas på och som något som endast kan fullgöras i den sociala och vardagliga interaktionen (Bryman, 2004). Däremot uppfattas talorganiseringen inom samtalsanalysen som något systematiskt där vissa händelser kan förväntas (Wooffitt, 2005). De som samtalar skapar gemensamt en kontext där det finns normer för när olika aktiviteter ska ske. Talinteraktion har en struktur eller en arkitektur som skulle kunna beskrivas som ett talets handlingsorientering. Det finns exempelvis många uttalanden som förekommer i par, som när vi hälsar på varandra ”hej – hej” eller när det ställs en fråga – kommer det ett svar. Detta är enligt samtalsanalysen så starkt förankrat att om en fråga ställs utan att det kommer något svar undergrävs interaktionen mellan de som talar och någon av de talande kommer att försöka reparera skadan. För en ställd fråga är en form av handling som i sin tur inbjuder till nästa bestämda handling. I förhållande till samtalsanalysen kan diskurspsykologin anses ha ett bredare socialt perspektiv eftersom analysen inte stannar i själva talorganiseringen. Här anses världen och kunskapen som producerad i vardagligt tal (Potter, 1996).

Diskurspsykologin uttrycker även en idé vad gäller indexikalitet och reflexivitet (Potter & Wetherell, 1987; Winther Jørgensen och Phillips, 2000) menar att

den kunskapssyn som finns inom diskurspsykologin, där kunskap uppfattas som produktiv och där det inte finns en möjlig version av världen utan flera, gör att reflexiviteten blir viktigt. Det kan handla om reflexivitet kring sig själv som forskare och kring de egna forskningsresultaten. När det gäller den egna forskarrollen kan reflexiviteten hjälpa till att uppmärksamma maktrelationen mellan forskare och informanter. Reflexivitet är också angeläget inom diskurspsykologin eftersom det här finns en övertygelse om att resultaten har en dubbel roll som både talar *om* ägerandet på fältet och samtidigt är *en del* av kunskapen i världen. "It is possible to acknowledge that ones own language is constructing a version of the world, while proceeding with analysing texts and their implications for peoples social and political lives" (Potter & Wetherell, 1987, s. 182). Alla texter, inklusive denna, kan sägas vara en konstruktion av verkligheten. Detta har manat vissa forskare inom diskurspsykologin att samtidigt som de undersöker sitt ämne, undersöka sin egen undersökning av det ämnet. Genom en analys av den egna analysen används reflexivitet som ett hjälpmedel som synliggör den retoriska konstruktionen. Reflexivitet görs på så sätt till både ett huvudämne och en strategi samtidigt som det blir ett sätt att hantera att den diskursanalytiska berättelsen kring människors konstruerade språkbruk samtidigt i sig är en konstruktion.

Inom diskurspsykologin är debatten stundtals livlig, likaså argumentation kring vad som kan accepteras eller inte inom de olika falangerna (Billig, 1999; Edwards, 1999; Edwards & Potter, 2005; Parker, 1998; 2002; Potter, 2003a; 2003b; 2006; Potter & Edwards, 2003; Schegloff, 1997; Wooffitt, 2005). Konflikten rör sig om huruvida verkligheten kan anses vara helt igenom socialt konstruerad eller om det får anses finnas en verklighet som förekommer både språket och vår erfarenhet. Företrädarna för realismen framhåller att en uppdelning är både möjlig och nödvändig att göra. De ansluter sig också genom detta till ett mer kritiskt perspektiv där ett kunskapsanspråk är möjligt (Parker, 1998; Wetherell & Potter, 1992). Socialkonstruktionisterna eller relativisterna ifrågasätter om det är möjligt att tala om en social verklighet bortom språket eftersom verkligheten blir diskursiv så fort vi börjar tala om den (Potter, 1998). Samtidigt innebär relativismen ett försök att inta en neutral position där ingen kunskap kan tilldelas en privilegierad position. Detta kritiserar bland annat av Willig (1998) som hävdar att forskaren även inom relativismen gör moraliska och politiska ställningstaganden genom de val av forskningsområden som görs. Inom realismen finns ingen strävan efter en neutral position utan istället accepteras samhällets ideologier och moral som kunskaper vilka kan användas som utgångspunkt för att genomföra kritisk forskning (Potter & Wetherell, 1992).

3.5 Teoriernas funktion i avhandlingen

Ambitionen i denna avhandling är att försöka fånga både de stora diskurserna och interaktionen på mikronivå. Sådana försök har tidigare genomförts bland annat av Edley och Wetherell (1999) samt Wooffitt (2005) som använder begreppen *top-down* och *bottom-up* för att beskriva hur olika varianter av diskursanalys arbetar. Dessa liknar innehållsmässigt *analys av diskurser* respektive *diskursanalys*. I *top-down* perspektivet ligger fokus på makt och ideologi. Här är frågan vilka objekt och subjekt som är konstituerade genom diskursen och vilka möjliga uppfattningar eller vilken kunskap som genom diskursen därmed blir möjlig. I *bottom-up* perspektivet syftas på diskursanalys som inspirerats av samtalsanalysen och som fokuserar interaktionen och organisationen i text och tal. Människan uppfattas här som en aktiv agent som använder tillgängliga repertoarer i social interaktion. De båda inriktningarna anses i vissa fall som oförenliga (Wooffitt, 2005) och i andra fall som möjliga att kombinera (Edley & Wetherell, 1999; Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Lindgren, 2006; Silverman, 1985). "It allows us to embrace the fact that people are both the products and the producers of discourse; the master and the slaves of languages" (Edley & Wetherell, 1999, s. 182). De båda perspektiven framstår här som två sidor av samma sak eftersom människor simultant anses vara både produkter av och skapare av diskurser. Därmed ser de också kombinationen av perspektiven som mer produktiv än att ensidigt använda den ena eller andra. Här vill jag mena att de har en poäng. Det perspektiv som Edley och Wetherell argumenterar för kan anses vara en kombination av samhällsvetenskap och socialpsykologi där det görs ett försök att omfatta människan både som produkt och skapare.

Det är också utifrån ett sådant resonemang som teorierna i föreliggande avhandling ska förstås. Diskursteorin (Laclau & Mouffe, 1985) kommer att användas i arbetet med att identifiera och analysera de stora diskurserna medan diskurspsykologin (Potter & Wetherell, 1987; Potter 1996) används för att genomföra mikroanalyser av de deltagande lärarnas språkinteraktioner. Modernitetsteorierna kommer att användas som teoretisk ram i diskussionen av avhandlingens resultat (Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Kapitel 4

Metodologi, metod och design

Som framkommit i föregående kapitel är intentionen i denna avhandling att använda två olika diskursanalytiska angreppssätt, diskurspsykologi och diskursteori. Den samhällsvetenskapliga diskursteorin har både likheter och skillnader i förhållande till den socialpsykologiska diskurspsykologin (Howarth, 2007). Först och främst är det två diskursanalytiska teorier som har olika avsikter, och riktar sig mot interaktionen i det ena fallet och diskurserna i det andra. Samtidigt kan man säga att de är barn av samma tid genom att både "the linguistic turn" och post-strukturalismen utgör fundamentala förutsättningar för de båda angreppssätten. Diskurspsykologin, å ena sidan, tar genom sin fokusering på språket och den språkliga interaktionen avstånd från kognitivismen. På så vis blir mentala processer konstituerade genom diskursiv aktivitet (Edwards & Potter, 2005). Det som analyseras i ett diskurspsykologiskt arbete är den retoriska organiseringen i vardagsdiskurser, alltså hur något görs övertygande i ett samtal (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992). Diskursteorin, å andra sidan, inspireras av Foucault och tar via den språkliga vändningen och post-strukturalismen avstånd från universella och objektiva kunskapsanspråk om samhället vilka får ge vika för de kontingenta sanningsregimerna (Foucault, 1974/2003; Howarth, 2007; Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Synen på samhällsutvecklingen som en "naturlig" progression överges och intresset inriktar sig istället på hur subjekten och diskurserna påverkar och förhåller sig till varandra.

I detta kapitel ska jag först beskriva de olika metoderna var för sig, för att sedan redogöra för hur jag ser på möjligheten att metodiskt använda dem tillsammans. Avslutningsvis hanteras frågor som berör studiens design.

4.1 Diskurspsykologi

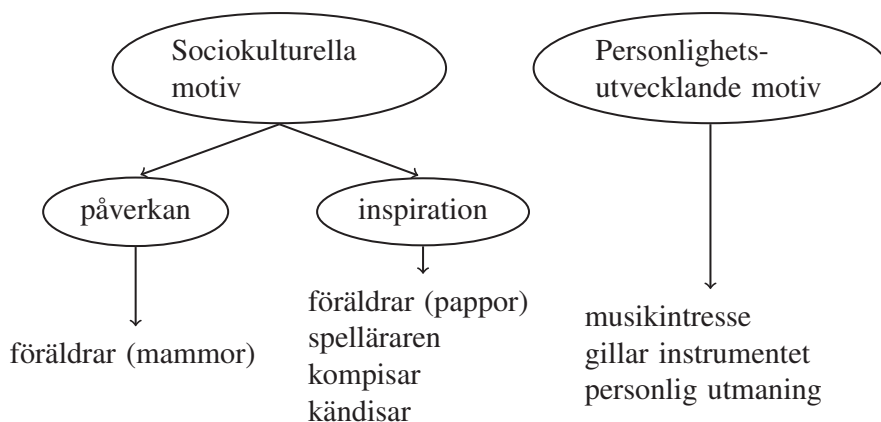
I teorikapitlet har bland annat diskurspsykologins teoretiska grund behandlats. Här går jag vidare och fokuserar diskurspsykologins analysverktyg, vilka beskrivs i flera olika arbeten både inom socialpsykologiskt orienterad forskning (Edwards, 1999; Eriksson & Aronsson, 2005; Potter, 1996; Potter, 1998; Potter, 2003a; Potter, 2003b; Potter, 2006; Potter & Edwards, 2003; Potter & Wetherell, 1987; Te Molder & Potter, 2005; Wetherell & Potter, 1992; Wood & Kroger, 2000; Wooffitt, 1992) och till viss del även inom musikpedagogisk sådan (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Sandberg Jurström, 2009; Söderman, 2007; Ericsson & Lindgren, 2010). Ett stort antal analysverktyg kommer att behandlas, samtidigt som några kommer att utelämnas. Anledningen till detta är att analysverktyg omvärderas och nya skrivs fram (Curl & Drew, 2008; Golato & Fagyal, 2008) samt att diskurspsykologin är en flexibel metod, så till vida att fler eller färre verktyg kan användas beroende på studiens fokus eller den vetenskapliga positionen. Det urval som presenteras här har jag funnit användbara och intressanta utifrån de analyser som jag hittills har erfarenhet av. Dessutom får det ses som angeläget för förståelsen av den detaljerade analysen av det empiriska materialet, att den förståelse som forskaren har för de olika verktygen skrivs fram.

De olika diskurspsykologiska analysverktygen har tillskrivits en överordnad betydelse i förhållande till innehållet i de följande analysexemplen. Uttryckt på ett annat sätt har exemplen i framställningen inget annat syfte än att utgöra ett applicerbart underlag i beskrivningen av diskurspsykologins specifika analysverktyg. Det kan därför vid en första anblick lätt leda till missuppfattningen att diskurspsykologi endast handlar om form och att innehållet glöms bort. Vid en genomgång av verktygen är det emellertid nödvändigt att använda *olika* exempel eftersom *samtliga* konstruktioner och former av framställningar som analysverktygen kan användas i, inte står att finna i *varje* samtal eller text. Således kräver varje material eller varje samtalssekvens som ska analyseras, sina specifika verktyg. Därmed blir en del av diskurspsykologianalytikerns arbete även att lära sig känna igen i vilka sammanhang som respektive verktyg kan användas.

Ett verktyg kan bestå i strategin att ställa frågor till det insamlade materialet utifrån hur olika utvalda teman varierar. Resultatet blir då olika konstruktioner av samma tema. Detta behandlas vidare i avsnittet *Variation och Konstruktion*. Därefter kan man gå vidare och skapa hypoteser kring den funktion eller effekt en specifik konstruktion kan åstadkomma, vilket behandlas mer ingående i avsnittet *Funktion och Effekt*. Diskurspsykologin erbjuder även verktyg för att analysera retoriska detaljer. Här studeras hur konstruktioner av fakta kan göras övertygande

i en kontext och vad olika samtalshandlingar kan åstadkomma. En genomgång av de retoriska verktygen görs i avsnittet *Retorik*.

4.1.1 Variation och konstruktion



Figur 4.1: Elevers konstruktioner av motiv (Holmberg, 2004, s. 39).

En grundprincip inom diskurspsykologin är att människor anses kunna konstruera olika versioner av samma fenomen eller händelse. Att berättelser och argument som varierar i en text eller i ett samtal uppfattas inte som ett problem utan anses vara en följd av att språket används för att göra olika saker. Därför behandlas även variationer som ett resultat i sig. Ett exempel på detta finns att hämta i en intervjustudie av Holmberg (2004) där elever i kulturskolan talar om sina motiv för att lära sig spela ett instrument (se Fig. 4.1). Analysen av det empiriska materialet leder till en uppdelning av elevernas argument i kategorierna sociokulturella motiv och personlighetsutvecklande motiv, vilka också beskrivs som yttre och inre motiv. Här kan det vara på sin plats med ett förtydligande kring begreppet sociokulturella motiv som i detta sammanhang inte ska förväxlas med det sociokulturella perspektiv som behandlas av bland annat Vygotsky (1978; 1986) och Säljö (2000). Här står istället både sociokulturella motiv och personlighetsutvecklande motiv som benämningar på kategorier genererade ur elevernas samtal. De yttre, sociokulturella motiven bygger på: föräldrars påverkan, föräldrars inspiration, spellärarens inspiration, kompisars inspiration och kändisars inspira-

tion; medan de inre, personlighetsutvecklande motiven bygger på: musikintresse, eleverna gillar instrumentet och ser hanterandet av det som en personlig utmaning.

När det gäller variation kan det även vara viktigt att påpeka att samma elev inte nödvändigtvis genomgående använder sig av en och samma motiv som resurs, utan kan variera argumentationen. Detta får till följd att en elev kan legitimera sina motiv utifrån flera, och även ibland tillsynes motstridiga, kategorier.

4.1.2 Funktion och Effekt

Genom att forma hypoteser kring vilken *funktion* ett uttalande har kan analysen ytterligare fördjupas. Funktionshypoteserna skapar en möjlighet att komma åt de strategier som legitimerar olika uttalanden. Ett exempel på hur en analys kan se ut hämtas från denna avhandlings empiri. Här tär en lärare inne i ett resonemang kring musik- och kulturskolornas syften.

... det är ju dels den biten där man då kan ta vara på ungdomarna som dom inte går på gatan å dräller utan dom är här å dom spelar lite gitarr ...

Läraren talar här om att rädda ungdomarna undan från drällandet. Förmodligen hänvisar uttalandet till de i många människors ögon ostrukturerade aktiviteter som ungdomar företar sig när de umgås utanför hemmet, utan att delta i någon organiserad fritidsaktivitet. Eftersom läraren säger sig vilja rädda ungdomarna från detta skapas aktiviteten som något ungdomar bör skyddas från och därmed också som en aktivitet som på något sätt är skadlig. *Funktionen* med en sådan framställning kan för lärarens del vara ett försök att framstå som både hjälpsam och medveten. Hjälpsam eftersom ungdomarna ska räddas och medveten eftersom hon i uttalandet påstår sig veta att det finns ett sådant problem bland ungdomar. Resonemanget kan också ha den retoriska *funktionen* att övertyga de andra lärarna i samtalet och mig som forskare om att kulturskolan även har ett mer socialt syfte, där uppdraget har e mer fostrande uppgift och handlar om att rädda ungdomen från ett hotande förfall.

Att konstruera hypoteser kring de *effekter* som en berättelse kan tänkas ha är ytterligare ett analysverktyg som används inom diskurspsykologin. Som illustration används här åter ett exempel från samtalet med lärarna i denna avhandlings empiri.

... men alltså det har vi märkt jättemycket nu att just det här, den här uthålligheten liksom att, "ja men då måste du träna det där nu

för att ... ja för att du ska komma vidare”, den är ju verkligen sämre nu, det har vi pratat om jätte mycket ... alltså dom har ju inte den där uthålligheten längre ... för allting går så fort, dom är så vana vid att dom kan trycka på en knapp på datorn å så har det löst sig, å så är det ju inte med våra instrument, det är ju ett hantverk ...

I detta uttalande beskriver läraren en förändring som iakttagits angående elevernas uthållighet. Den beskrivs som avsevärt försämrad, vilket också föranlett diskussioner bland lärarna på skolan. Framför allt tycks den tid vi lever i, med högt tempo och snabb teknik få stå för förklaringen. Barn och unga befinner sig ofta bara ett klick ifrån häftiga upplevelser via sina datorer. Kontrasten hittas i förhållande till den uthållighet som krävs för att lära sig spela ett instrument. Eleverna framställs som annorlunda idag mot förr och uthålligheten tycks ha svårt att hitta en plats i dagens samhälle. Den uppfattas däremot som vanlig förr då det mesta verkade gå mer långsamt och man fick anstränga sig mer för att kunna få uppleva något. Hela detta resonemang kan förstås som en ursäkt för att barn och unga idag inte i samma utsträckning som tidigare lyckas lära sig spela musikinstrument. *Effekten* av en sådan konstruktion blir att elever i dagens samhälle, där allting ska gå så fort och där eleverna kan bli underhållna utan större ansträngning, inte kan lära sig hantverket att spela ett instrument, eftersom de inte längre är uthålliga.

Funktionen och effekten analyseras genom att hypoteser skapas kring olika betydelsebildningar, vilket belyser olika resurser som används i samtalshandlingen. Men textbearbetningen med begreppen funktion och effekt kan inte göras på ett mekaniskt sätt eftersom orden och språket inte alltid används i sin lexikala betydelse utan används med omskrivningar och kontextuella betydelser.

Becky:	oi (.) sh shh (.) it could have been <u>that</u>
Neil:	NO [that's not making a noise
Alan:	[no (.) something outside (0.4) it was definitely outside
Diane:	Neil you've got shoes on

(Potter, 1996, s. 108)

Här vill jag visa att kontexten har betydelse för innebörden i ett uttalande. Påpekandet att Neil har skorna på sig har funktionen att uppmana honom till att undersöka ljudet. Hade kontexten bestått av bara den meningen hade funktionen blivit en annan. En sådan form av omskrivning är vanlig i social interaktion där

en begäran om något inte alltid beskrivs direkt i en fråga utan kan vara inskriven i sammanhanget.

4.1.3 Retorik

I detta avsnitt behandlas olika retoriska konstruktioner som analysresurs. För det första handlar det om hur fakta byggs upp i en berättelse och för det andra om hur dessa berättelser är involverade i handling. Att analysera faktakonstruktion inom diskurspsykologin är helt och hållet en fråga om hur något rent retoriskt framställs som fakta. Vad olika samtalsdeltagare räknar som fakta hanteras som fakta oavsett om det handlar om vardagskunskap, vetenskaplig kunskap eller erfarenhetsbaserad kunskap. Retorik begränsas inte till argumentation eller övertygande kommunikation, utan uppfattas inom diskurspsykologin som det som genomtränger hur människor interagerar och kommer fram till sin förståelse. Här finns med andra ord en uppfattning om att berättelser åstadkommer något och därmed är handlingsorienterade. En del av den retoriska analysen innebär därför även att komma fram till hur olika konstruktioner av verkligheten görs övertygande. Samtidigt studeras vilka alternativa påståenden och argument som blir undertryckta eftersom berättelser består av en mängd olika konkurrerande alternativ. Retorik uppfattas här som det antagonistiska förhållandet mellan olika versioner, det vill säga hur en berättelse möter en alternativ berättelse och hur den i sin tur är organiserad för att undvika att bli motarbetad.

För att initialt komma åt retoriken i olika uttalanden eller texter kan man enligt Potter (1996) ställa frågan om *vad som står på spel* till materialet. Detta är ett bra hjälpverktyg som även är användbart igenom hela analysen efter som det är ett sätt att komma åt själva kärnan i det som det förhandlas om i datamaterialet. Utifrån vad som står på spel kan man sedan gå vidare med de mer detaljerade analysverktygen både när det gäller faktakonstruktion och berättelsers handlingsorientering.

Faktakonstruktion - inkludering av agenten

Begrepp som inkluderar agenten i analysen av trovärdigheten i en framställning är *anspråk*, *intresse*, *kategorikvalificering* och *footing* (Potter, 1996). Faktastatusen i en berättelse kan höjas genom kategorikvalificering och tvärt om försvagas genom att någon form av anspråk eller egenvinning kan tänkas vara orsak till en specifik framställning. Även begreppet footing, som syftar på det flexibla avstånd som kan finnas mellan den som talar och det den säger, påverkar faktastatusen.

Termerna anspråk och intresse används som beskrivning för överväganden som underminerar trovärdigheten i en berättelse. De antyder att den som berättar har någonting att vinna eller förlora genom att konstruera en framställning i en viss riktning. Detta leder till att de som lyssnar inte övertygas av framställningen, eftersom de kan se att den som berättar har ett egenintresse eller ett anspråk. Berättelsen vinklas i en speciell riktning för agentens egen vinnings skull. Fokus i analysen ligger inte på hur anspråk och intresse konstrueras utan istället på hur de kan undvikas och det förekommer en mängd olika sätt att förhindra detta i språket. *Stake inoculation* är ett exempel på hur berättelser konstrueras för att stå emot beskyllning för anspråk eller intresse, i syfte att höja trovärdigheten. För att tydliggöra detta visas ett exempel från ett eget föreläsningsmanus från en kurs vid musikhögskolan.

När jag gick här på skolan kunde jag inte riktigt se vad jag skulle ha rytmiken till. Det gick mest ut på att vi skulle gå runt och känna puls och takt och kunna uttrycka musiken i kroppen. Rytmik var ingenting som intresserade mig eller som jag kunde se någon mening med. Dessutom hade jag arbetat några år som lärare och visste att någon rytmik behövdes inte för att jag skulle kunna göra ett bra arbete som instrumentallärare. Detta var också min uppfattning under många år, ända tills jag gick den här kursen i flöjtrytmik på musikhögskolan i Göteborg. Helt plötsligt insåg jag hur förträfflig rytmiken är som metod och hur jag skulle använda den i undervisningen.

Det som är intressant här är att jag inledningsvis berättar att jag varit skeptisk till mitt eget ämne och först senare kommit till insikt kring metodens förträfflighet. Genom att den som berättar själv presenterar ett motintresse undermineras uppfattningen att berättaren skulle ha någon form av egenintresse i att framställa något i en viss riktning. Med denna retorik skapas alltså en mer övertygande konstruktion. *Stake inoculation* bygger upp tillförlitligheten och trovärdigheten i en berättelse och framställer innehållet som ren fakta istället för som ett egenintresse eller ett anspråk som den som berättar kan tänkas ha.

Även *kategorikvalificering* inkluderar agenten i analysen av faktakonstruktionen. Detta begrepp bygger på att vissa kategorier av människor i speciella kontexter behandlas som kunniga. Ett subjekt som konstruerar tillhörighet i en viss kategori erkänns som kunnig inom domänen. Genom att vara medlem i en kategori undanröjs behovet av att fråga hur personen egentligen vet det den vet när den uttalar sig. Kategorikvalificering används för att bygga upp trovärdigheten i

en berättelse. För att ge ett exempel på detta har jag valt ett avsnitt ur en intervju i pilotstudien¹ där lärare diskuterar elevdemokrati på en musikskola.

Lennart: oftast så är det så att jag menar ... om vi säger att ... om detta är allt som finns inom klassisk gitarr (gör en bred gest med händerna) ... så har dom ju hört talas om så här mycket (sätter händerna en liten bit ifrån varandra) ... en elev som inte har börjat på gitarr ... *Helene:* mm ... (skrattar lite) *Lennart:* ... möjligtvis dom har hört liksom kanske ett stycke nån gång i en film eller nåt sånt där va ... men dom vet inte vad det är för nånting eller nåt sånt ... och jag menar då har ju vi som är utbildade vi kan ju då liksom tala om att ... "här har vi en pärla och här har vi en pärla" ... så va så kan dom då suga ut lite grann det gottaste ur den här genren va ...

Först används kategorikvalificering för att skapa trovärdighet genom en hänvisning till lärarens egen erfarenhet, "ofta". Genom denna erfarenhet framställer läraren sig som kunnig inom området och faktastatusen i uttalandet ökar. Därefter används kategorikvalificering genom skapandet av gruppen "vi som är utbildade". Som medlem i denna kategori kan läraren göra en trovärdig framställan om både elevernas begränsade kunskaper och lärarens egen kompetens. Medlemskap kan konstrueras, en del kategorier är synliga och officiella medan andra är mer förhandlingsbara eller lokala. Hur kategoritillhörighet konstrueras har betydelse för faktastatusen i en berättelse.

Det sista begreppet som inkluderar agenten är *footing*, vilket beskriver hur faktastatusen i en berättelse är beroende av avståndet mellan den som talar och den fakta personen presenterar. Presenterar den som talar faktan som sin egen eller görs en distansering från den? Faktastatusen ökar ju närmre den som talar står till faktans upprinnelse. Här följer ett exempel från en körrepetition där körledaren Gus instruerar sopranerna medan kompositören Erkki följer repetitionen. När det gäller förklaringar av Jefferssons transkriberingssystem som används här hänvisas till Potter (1996) och Wooffitt (2005).

- | | |
|----|--|
| 56 | Gus: Ja det är bra (.) och så samma sak f- <u>men</u> |
| 57 | sopranerna läser lite fort- <u>lite</u> fortare (.) °som Erkki |
| 58 | vill° (.) |
| 59 | Erkki: he he |
| 60 | Körmedlem: he he (1.0) |

(Holmberg, 2006, s. 8)

¹Vidare information om pilotstudien finns i kap 4.4.

Gus ber sopranerna att läsa lite fortare och väljer att motivera detta med att det är något *som Erkki vill*. Detta säger han med en viskande röst. Därmed har han distanserat sig från den fakta han förmedlar till kören och framställningen blir mindre trovärdig än om han hade sagt ”som jag vill”, och därmed åberopat en egen vilja. Vad har Gus för anledning att skjuta ansvaret, för det som kören ska utföra, över på Erkki? Vad är det för handling Gus utför med detta uttalande? Han konstruerar det som ska utföras som något Erkki vill och därmed något som han själv har en mindre vilja att genomföra. Genom denna konstruktion skapar Gus en möjlighet att ta avstånd från resultatet av övningen med en hänvisning till att det var Erkki som ville ha det så. Därmed kan Gus också gå fri från kritik.

Det retoriska tema som diskuterats hittills kan sammanfattas med att de på olika sätt inkluderar konstruktionen av agenten, den som talar, i utfallet av faktakonstruktionen. I nästa del kommer istället exkluderingen av agenten att visa sig ha betydelse för trovärdigheten.

Faktakonstruktion - exkludering av agenten

Här beskrivs hur en hög faktastatus kan uppnås genom att agenten exkluderas från framställningen. Det gemensamma för dessa berättelser är att de konstrueras som om de existerar av sig själva, utan någon inverkan från den som talar eller skriver. Genom att skapa en berättelse som är oberoende av agenten dras uppmärksamheten bort från ett eventuellt anspråk. Som benämning på detta tema förekommer bland annat *out-there-ness* (Potter, 1996) och i detta avsnitt kommer två av dessa *out-there-ness* konstruktioner att beskrivas, för det första *den empiriska repertoaren* och sedan *konsensus* och *bekräftelse*.

Den empiristiska repertoaren beskrivs av Gilbert och Mulkay (1984) som det formella vetenskapliga språket. Här används en grammatisk form som exkluderar författarens involvering eller agerande, och berättelser konstrueras som något icke-konstruerat. Här framstår vetenskapsmän som passiva bisittare medan deras data lever ett eget liv och utgör den retoriska aktören. Ett exempel på denna retorik hämtas från en avhandling i musikpedagogik: ”Ett annat tema som tagits upp är hur lärarna/lärarstudenterna konstruerar legitimitet kring musik som obligatoriskt ämne. Följande strategier har identifierats: ... ” (Ericsson, 2006, s.165). Här är det både ”teman som tagits upp” och ”strategier som har identifierats”, till synes utan att författaren har något att göra med detta. Därmed skapas också en hög faktastatus och framställningen blir svår att ifrågasätta.

Ytterligare ett sätt att externalisera berättelser från agenten är genom att använda ett eller flera vittnen (Potter, 1996). Genom att en framställning bekräftas av

flera skapas en föreställning om konsensus, vilket i sin tur förstärker trovärdigheten i en berättelse. Ett exempel på detta är det Wooffitt (1992) benämner *active voicing*. I berättelser där människor talar om ovanliga eller märkliga händelser inkluderas ofta direktcitat. Dessa citat är utmärkande eftersom de har en skiftande intonation och den som berättar ger liv åt citaten genom att till exempel förstå rösterna, samtidigt som det inte alltid uppges exakt vem det är som citeras. För att visa detta följer här ett utdrag från ett samtal i pilotstudien. Det som diskuteras i detta avsnitt handlar om samarbetet mellan musikskolan och andra verksamheter i kommunen.

Jakob: För detta är ett problem på många ställen ... vad man hör och vad man pratar med kollegor just det här att samarbetet musikskola och övriga orkestrar fungerar inte. Orkestrarna skriker "oooh, var är alla elever som går på musikskolan?" och så vidare och så vidare och så blir det liksom alltid lite hårda feelings där emellan och vad ska vi med musikskola till, det kommer ju inga ... Så jag tror det är viktigt för vår egen överlevnad också att ... en aspekt på det va ... men det är ju inte den viktigaste ...

Det är inte ovanligt när det gäller *active voicing* att det är flera personer som har samma erfarenhet och har sett samma sak och att det dessutom är oklart vem det egentligen är som talar. I utdraget ovan är det *orkestrarna* som *skriker* ut en uppfattning. Genom att använda en obestämd pluralform kommer den som talar ifrån problemet med att exakt ange vem, vilka eller om det överhuvudtaget var någon som sa just det som citerades. Läraren Jakob skapar en föreställning om konsensus genom att hänvisa till sin egen, kollegornas och orkestrarnas erfarenhet. Härmed höjs faktastatusen i hans berättelse och påståendet att det finns problem i samarbetet mellan musikskolan och övriga orkestrar blir övertygande.

Fokus i de två senaste avsnitten har varit på de varierade tillvägagångssätten som är involverade i konstruktionen och undermineringen av fakta, vilket även kan benämnas berättelsers epistemologiska orientering. Det har handlat om hur faktastatusen i en berättelse både kan byggas upp och undermineras. Berättelsers epistemologiska orientering ska dock inte ses som en isolerad dimension i människors interaktion, utan som en del av berättelsernas handlingsorientering. Det är handlingsorienteringen som beskriver vad en berättelse gör, vilket även kommer att behandlas i nästa avsnitt.

Berättelsers handlingsorientering

Syftet i denna del är att undersöka hur berättelsers handlingsorientering kan analyseras. Uppfattningen inom diskurspsykologin är att det som framställs i text och tal även gör något, alltså att det är en form av handling (Potter, 1996). Här kommer tre olika talhandlingsbegrepp att diskuteras: *kategorisering* och *ontologisk manipulation*, *extremisering* och *förminskning* samt *normalisering* och *abnormalisering*.

Kategoriseringar är uttryck för hur människor med hjälp av sin erfarenhet och förståelse binder samman och grupperar det som finns i världen. Med kategorier följer ett visst innehåll och olika underkategorier där sammanhanget får bestämma vilka kategoriseringar som skall råda. Att kategorisera är något som görs dagligen, bland annat för att förenkla kommunikationen med andra människor, och görs utifrån vår förståelse och våra normer. Men diskurspsykologins intresse när det gäller kategorisering ligger inte i vad som kan tänkas ingå i en kategori utan snarare vilken betydelse en viss kategorisering skapar i ett sammanhang (Börjesson, 2004). Här följer ett utdrag från avhandlingens empiri där lärare i kulturskolan diskuterar anledningen till att de tvingats hålla dörren till skolan låst.

Mari: för att det var för mycket obehörig personal . . . (skratt) obehörig barn . . . skara som kom in å tyckte det var spännande att titta på våra saker . . .

Carina: ah, dom tyckte inte det var spännande att titta på våra saker dom stal och förstörde enormt mycket här inne . . . så det var ren förstörelse i många aspekter . . .

Anledningen till att ytterdörren är låst kategoriseras av de båda lärarna på två alternativa sätt. I den första varianten sägs obehöriga barn ha varit intresserade av att titta på saker som finns på kulturskolan. I den andra varianten sägs de ha stulit och förstört enormt mycket för förstörandets egen skull. Här står alltså två olika varianter mot varandra och de gör två helt olika saker. Den första kategoriseringen hänvisar till att dörren måste hållas låst för att undvika att alltför mycket folk springer om kring i kulturskolans lokaler. Den andra kategoriseringen hänvisar till att dörren måste vara låst för att förhindra att saker stjäls från kulturskolan. Hur händelser kategoriseras får alltså betydelse för en berättelsers handlingsorientering.

Kategorisering används också för att konstituera handlingar. I följande samtal, hämtat från pilotstudien, visas ett exempel på hur kategorisering används i detta syfte.

Intervjuare: Nästa fråga handlar om läroplanen. Det finns en sån bland annat för grundskolan. Och där står det om elevdemokrati att barnen ska ha möjlighet att ha inflytande och kunna påverka undervisningen. Tycker ni att man ska ha elevdemokrati på en kulturskola?

Helene: Dom får ju hur som helst välja rätt instrument, i bästa fall kan vi kanske säga. Nä, det får dom ju göra.

Intervjuare: Men innehållet sen?

Helene: Valet av instrument är det viktigaste för dom. Vad dom sen spelar, det är att följa lärobok och lärare för det blir ju en sån enhet, så det tror jag aldrig har varit något problem.

När Helene skapar en kategorisering av lärobok och lärare som en sammanhängande enhet, gör detta något för elevernas möjlighet att påverka innehållet. De utestängs helt från inflytande eftersom boken i denna framställning ger innehåll åt undervisningen, vilken i sin tur skapas som en enhet med läraren. Alternativen för elever som har andra önskemål kring innehållet än läraren har, är att anpassa sig eller vända sig till en annan lärare.

Begreppet *ontologisk manipulation* handlar om hur ett argument blir övertygande genom att något utesluts eller ignoreras. Här ligger en berättelses styrka märkligt nog i vad den misslyckas med att beskriva. Detta begrepp beskriver hur fakta manipuleras i en framställning och hur detta med diskurspsykologin som hjälp kan analyseras. I exemplet från kulturskolan ovan finns även ett exempel på ontologisk manipulation. Läraren Helene talar inte om elevdemokrati utan ignorerar detta, lämnar det utanför. Hon säger istället att ”dom” (eleverna) får välja instrument och att hon tror att ”det” (elevdemokrati) därmed ”aldrig har varit något problem”. Genom att Helene kategoriserar lärobok och lärare som en enhet stängs möjligheterna för eleven att påverka innehållet. Men eleverna får välja instrument vilket härmed blir det enda återstående området för elevdemokrati. Därmed har Helene med hjälp av ontologisk manipulation konstruerat en version av kulturskolan och sig själv som elevdemokratisk.

När det gäller hur berättelser är konstruerade för att *extremisera* eller *förminska* något är även dessa retoriska verktyg handlingsorienterade. Lärarna diskuterar elevdemokrati och om det behövs på en kulturskola. Helene försvarar sig själv som lärare samtidigt som hon försvarar sin skola genom att säga att elevdemokrati aldrig varit något problem, vilket är en förklaring som förminskar problemet. Finns inget problem med elevdemokrati kan det över huvudtaget inte ens diskuteras. Dessutom gör läraren en *extremisering* genom att säga att ”valet av instru-

ment är det viktigaste för dom (eleverna)". Även i exemplet "Vad dom sen spelar, det är att följa lärobok och lärare ... " finns ett exempel på en "Förminskning", men här konstrueras en reducering av den betydelse som innehållet i lektionerna kan tänkas ha i förhållande till valet av instrument.

Berättelser kan även konstrueras som normala och vardagliga eller undertryckas som konstiga och avvikande. *Normalisering* och *abnormalisering* är indexikala begrepp, vilket betyder att det är otillräckligt att endast beskriva en händelse som normal eller bisarr, de måste framställas tillsammans för att både det normala och det avvikande ska framträda. Här följer ytterligare ett utdrag ur pilotintervjun med läraren Helene, där hon använder både normalisering och abnormalisering i sin berättelse om undervisningen vid kulturskolan.

Helene: Föräldrar ställer ofta till mer än vad man tänker ... det gör dom ju faktiskt ... jag har haft några såna här speleftermiddagar med mina yngsta dragspelare ... jag hade sex stycken i år och det är ju roligt att samla dom då ... söndag eftermiddag och så en pappa "jag spelar också", "ja men ta du spelet med dig och kom då" ... och då sätter han sig på lektion nummer tre i slutet på september och "titta här vad Malin kan" jhullid-julli (härmar dragspel) "ta det en gång till" jhullid-julli ... "hörde du vad det va?" sa pappan, "nä" [sa Helene] "hörde du inte, det var ju ålefeskarn" ... "men sa jag vi ska nog inte börja där" ... (skrattar lite) alltså han tyckte hon skulle sitta och spela ålefeskarn's vals på lektion tre ... hon har slutat ... dom var där hemma i lördags ... alla grejor ... det går ju inte att hålla på så

Här konstruerar läraren det normala genom att tala om olika reguljära händelser, vilket görs med ord som *ofta* och *några såna här speleftermiddagar*. Därmed har hon skapat även sig själv som en del av det normala. När Malins pappa föreslår Ålefeskarn's vals på lektion tre, framstår detta förslag som bisarrt i förhållande till det normala som kommer till uttryck i Helenes kommentar *men vi ska nog inte börja där*. Det avvikande förstärks ytterligare av lärarens skratt och genom påståendet att eleven nu har slutat. Helene konstruerar föräldrarnas förslag som abnormalt genom att bygga på kontrasten mellan det otänkbara att spela Ålefeskarn's vals och vad man normalt spelar på en lektion tre i dragspel. Genom kontrasten framställs föräldrarnas förslag som konstigt och kan därmed avvisas.

Efter denna genomgång av verktygen för diskurspsykologins mikroanalyser ska perspektivet förflyttas till en makronivå. I följande avsnitt presenteras den metodologi som studien använder för att hantera de stora diskurserna.

4.2 Diskursteori

Laclau och Mouffes (1985) diskursteori används som verktyg både för att identifiera diskurser och för att analysera deras förhållande till varandra då analysen av avhandlingens empiriska material ska genomföras. Genom en teori om tecknens tillfälliga betydelsebildning kan de diskurskartor som artikuleras göras synliga och diskuteras. Diskursteorin kan uppfattas som ett verktyg att analysera konflikter och förändring samt olika system av skillnader som dessutom anses vara kontingenta.

4.2.1 System av skillnader

Som jag skrivit inledningsvis får den språkliga vändningen betydelse för diskursteorin, och intrycken tas framför allt från Saussures strukturalistiska språkfilosofi (Laclau & Mouffe, 1985). Dels genom att språk och samhälle kopplas samman men även genom den distinktion som Saussure gör mellan *langue* och *parole* (Howarth, 2007). *Langue* står för det som vi gemensamt och kollektivt känner till om språket, det är de regler vi kommit överens om som gäller när vi talar och skriver. *Parole* beskriver språkets kontextberoende, alltså hur språket används och vilka betydelser vi knyter till olika ord och begrepp i olika situationer. Enligt Saussure är det inte möjligt att en gång för alla slå fast ordens slutgiltiga betydelse, inte heller är det alltid möjligt att exakt översätta ords betydelser från ett språk till ett annat. Det är i detta perspektiv inga objektiva värden som fyller språket med mening utan betydelser är alltid historiskt, socialt och kulturellt specifika. Osäkerheten gällande *parol* kan säkert förklara att Saussure ägnade sig åt studiet av det fastlagda *langue* istället. Men det intressanta med denna språkuppfattning är dels att den delar upp språket, dels att den kopplar samman sociala och språkliga system. Språket som strukturellt system skapar dessutom betydelsebindningar inom systemet självt (Howarth, 2007). Detta görs genom att de olika tecknens betydelse tillfälligt fixeras genom att skilja sig från andra tecken. Det skapas alltså inga relationer till några objektiva värden. Därför kan man säga att språket i Saussures mening är ett system av skillnader, eftersom det endast är genom olikheterna som ett tecken får betydelse.

Här finner vi alltså en tydlig inspirationskälla för diskursteorin, där inte bara språket utan hela den sociala världen uppfattas som en artikulatorisk praktik (Howarth, 2007; Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Hur språket används blir i Laclau och Mouffes teori ett socialt fenomen som analyseras. Med hjälp av diskursteorin kan sociala kartor skapas, där olika

artikulationer av betydelsefulla tecken blir synliga .

Ord är inte bara ord, de *är* hur vi uppfattar samhället och de *är* hur vi positionerar oss själva och andra. Ord har heller inte bara lexikal betydelse utan även en kontextuell sådan där betydelse skapas som en del av artikulationen. Därför skapar alla uttalanden någon form av bild av det sociala rum som subjektet befinner sig i. För att artikulationen ska bli meningsfull behövs olika avgränsningar som definierar och tydliggör betydelsen av olika ord, begrepp och uttalanden. Dessa avgränsningar är negationer och anti-definitioner som gör det möjligt att förstå *vad* något är i ett specifikt sammanhang. Därför är det inom diskursteorin viktigt att lyfta fram vad något inte är, eftersom uppfattningen är att det är så betydelse skapas. När en lärare säger - *kultur berikar ju på alla sätt och vis va ... det skulle ju inte finnas några krig om alla höll på med musik*, så artikuleras tecknet *kultur* som en motsats till tecknet *krig*. I samma linje kan då *kultur* knytas till *icke-krig* och *icke-kultur* till *krig*. Detta är inte samma sak som att generellt säga att motsatsen till kultur är krig, eftersom den här artikulationen bara är en av många som tillsammans kan ge oss en uppfattning om hur kultur artikuleras i vår tid. Genom att få syn på hur något artikuleras kan däremot en tolkning göras som ökar förståelsen för ett visst fält. I det här exemplet synliggörs en uppfattning om att människor som håller på med kultur skulle blir bättre människor, en betydelse som skulle kunna vara att de blir bättre på att förstå andra och på att förhandla. Dessutom är en kulturutövares uppgift snarare att gestalta livets olika sidor än att lösa landets konflikter. Därför ger de heller inte upphov till krigen i världen, enligt uttalandet ovan.

I diskursteorin hittar vi alltså olikheternas logik, där olika formationer konstitueras genom negativitet, motstånd och gränser (Laclau & Mouffe, 1985). Men allt är inte olikheter. De använder även en ekvivaleringens logik som binder samman och konstituerar kedjor av betydelsebindningar. Dessa kedjor uppfattar jag som det som håller samman en diskurs, ungefär som ett skellett eller den bärande konstruktionen i ett hus. Kring dessa byggs det på med utsagor och uttalanden som skapar en mer uttömmande och detaljerad bild av diskursen. I exemplet ovan ekvivaleras *kultur* med *berikande*, *icke-krig* och *musik*, medan *krig* ekvivaleras med *icke-kultur*, *icke-berikande* och *icke-musik*. Vad något *inte* är får i Laclau och Mouffes teori en lika stor betydelse som det som något *är*. Det är genom att dessa kedjor av moment knyts till varandra eller till nodalpunkter, ett speciellt betydelsefullt tecken, som diskursen organiseras och får innehåll (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Både moment och nodalpunkter är i sig tomma tecken men de får betydelse när de på olika sätt länkas till varandra. Assarson (2007) visar i sin analys av ett samtal mellan lärare att den tomma nodalpunkten *lika villkor trots att*

dom har olika förutsättningar ges mening genom ekvivalenskedjan: *jämlika villkor – samarbetsmöjligheter – hjälpsamhet – möjlighet att variera*. Men minst lika viktigt som ekvivaleringen är den betydelse som avgränsningen mot olika tecken ger. *Lika villkor trots att dom har olika förutsättningar* får också mening genom att avgränsa sig mot *stängda dörrar, mätbara kunskaper* och *tävling*. Genom att följa ekvivalenskedjornas sammankoppling av betydelser är det möjligt att klarlägga identiteter och kartor över det sociala rummet. Men återigen kan det vara på sin plats att poängtera att både olikheternas och ekvivaleringens logik är verktyg som en forskare kan använda i arbetet med att skapa trovärdiga tolkningar av ett fält.

4.2.2 Antagonism och hegemoni

Det finns enligt Laclau och Mouffe (1985) ett stort intresse för konfliktteori inom bland annat historisk och sociologisk forskning. Här ges också en mängd olika förklaringar till varför antagonismer uppstår i ett samhälle, men enligt de båda diskursteoretikerna är det mer ovanligt att förutsättningar för konflikterna behandlas. Därför tar de upp detta i sin diskursteori och gör en distinktion beträffande motsägelser, och skriver att motsägelse i sig inte behöver innebära en konflikt. Om språket och det sociala är ett system av skillnader kan antagonismen sägas vara ett misslyckande där språket inte lyckas definiera skillnaderna utan där det istället råder öppen strid. Om olika artikuleringar av ett objekt kan göras utan att det påverkar identiteten görs så att säga olikheterna i samförstånd. Men om artikuleringen av ett objekt begränsar möjligheten att fullt ut ta en önskad identitet, är det fråga om antagonism. Genom antagonismen kan inte betydelsen av ett tecken låsas fast och det uppstår en kamp om vem som ska få företräde och lyckas låsa fast artikuleringen. Antagonism kan på så sätt också beskrivas som en upplevelse och erfarenhet för subjektet där det socialas gränser framträder med stor tydlighet.

En hegemoni kan inte artikuleras i förhållande till sig självt, utan måste få sin betydelse i förhållande till det diskursiva fältet eller andra diskurser. Laclau och Mouffe (1985) beskriver en strävan i det diskursiva fältet efter att konstruera gränser för diskurserna som en förutsättning för en hegemonisk artikulation. Även att det ska finnas stabila antagonismer som kan inordnas i hegemonin, ser de som en förutsättning. I en stabil antagonism finns skillnaderna artikulerade samtidigt som de underordnar sig den hegemoniska formationen. En hegemonisk artikulation lyckas alltså undertrycka de antagonistiska förhållandena samtidigt som antagonismen fortfarande förblir en del av hegemonin (Torfing, 1999). Jag förstår detta som att en hegemoni innesluter antagonistiska diskurser så till vida att hege-

monin undertrycker diskurser som fortfarande existerar. Detta kan ses till skillnad mot en diskurs som utestänger det som den inte artikulerar.

Diskursteorin använder begreppet *dislocation* (Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999), vilket översatts till svenska som *rubbnings* (Howarth, 2007). Begreppet används till att förklara att en förändring i artikulationerna kan äga rum genom att det uppstår rubbningar i de diskursiva formationerna. Dessa beskrivs som förutsättningen för både antagonism och hegemoni. Howarth skriver att senmodernitetens allt snabbare förändringar även ger upphov till ett ökat antal rubbningar. Avtraditionaliseringen tillsammans med en ökad globalisering medför att tecken som inte tidigare artikulerats i en diskurs förs in och måste definieras. Detta leder därför även till en ökad frekvens och förekomst av antagonismer där subjekten konfronteras med nya tecken i allt högre hastighet.

Begreppen antagonism och hegemoni är användbara i en mer övergripande analys av avhandlingens resultat. Det är inte på ordnivå utan mer på diskursnivå som begreppen kan underlätta förståelsen. Utan att föregå resultaten alltför mycket, kan resultatdelens första del sägas hantera hegemoni medan den tredje delen hanterar antagonism.

4.2.3 Subjektspositioner och politiska agenter

Inom diskursteorin uppfattas subjektet som en position i en diskursiv formation och ett subjekt blir subjekt först när det interPELLERAS av en diskurs (Howarth, 2007; Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Det är alltså först i förhållande till diskurs som identitet skapas. Diskurserna erbjuder olika positioner eller identiteter som subjekten har möjlighet att ta. Ibland interPELLERAS subjektet av flera olika diskurser samtidigt och blir då överdeterminerat. Exempelvis är ett barn som sitter hemma vid köksbordet och gör läxor interPELLERAD som elev av en skoldiskurs. När telefonen ringer och en kompis föreslår att de ska cykla ner till centrum och fika, interPELLERAS barnet som kompis av en fritidsdiskurs. Subjektet är då överdeterminerat. Barnet har att välja på en identitet som elev eller en identitet som kompis. Man kan alltså säga att en subjektsposition är den sociala aktörens identitet som i sin tur produceras av diskurserna (Howarth, 2007).

Men eftersom diskurser är sanningsregimer som kontinuerligt förändras genom rubbningarna kan inte alltid subjekten tilldelas en position. Då blir subjektspositionen beroende av hur subjektet handlar. En danslärare som konfronteras med populärkulturens tvivelaktiga budskap via det ökade elevinflytandet, får exempelvis nya tecken att artikulera. ”- Vad betyder den här liksom om ni slår er på

stjärten så här, är det nånting vi ska göra alltså?”. Läraren berättar att hon sedan tidigare accepterat elevernas musik och dans, samt att hon välkomnar detta eftersom det blir ett sätt att behålla och motivera elever. Så länge dansrörelserna håller sig inom ramen för vad som kan vara gångbart i ett skolsammanhang uppstår inga problem och läraren kan interPELLERAS av en skoldiskurs och samtidigt förhålla sig positiv till populärkulturdiskursen. När rörelserna så att säga går över gränsen för vad läraren finner som rimligt att artikulera i en skoldiskurs tvingas hon emellertid också till att artikulera ett nytt tecken, i det här fallet det vulgära. Så länge läraren själv introducerade alla danser i undervisningen var detta inget problem. Så länge eleverna håller sig inom skoldiskursens ram, är det heller inga problem. Men i det ögonblick elevernas förslag på dans går utanför ramen och den får kommentaren ovan av läraren, har en rubbning inträffat. Här tvingas subjektet som social aktör att agera eftersom strukturerna själva misslyckas med att erbjuda en identitet (Howarth, 2007). Det vulgära har hittills inte funnits i en skoldiskurs och därför kan inte heller diskursen erbjuda en subjektsposition. Tecknet har inte tidigare artikulerats i dansundervisningskontexten, så i det här fallet kan endast danslärarens handlande skapa de diskursiva gränserna. Dansläraren väljer att artikulera det nya tecknet som något som inte ska göras i dansundervisningen. Att subjektet tvingas till ett val, att artikulera tecknet, gör subjektiviteten politisk eftersom de rubbade diskurserna skapar ett handlande subjekt som i sin tur kan påverka och stabilisera diskurserna.

I diskursteorin finns både ett strukturperspektiv, där subjektet interPELLERAS av diskurserna, och ett aktörsperspektiv, där subjektet genom rubbningarna tvingas påverka strukturerna. Detta gör som jag ser det Laclau och Mouffes diskursanalys till ett användbart verktyg som erbjuder en teori både för strukturerna och för aktörsskapet. Inte helt oviktigt i sammanhanget är dessutom deras identitetsteori som skapar en förklaringsgrund för ett poststrukturalistiskt identitetsbegrepp.

4.2.4 Diskursteorin som analysverktyg i avhandlingen

Diskursteorin erbjuder som jag ser det verktyg för att analysera och beskriva identitet samt mer övergripande tendenser i det empiriska materialet. Genom att studera hur något artikuleras i olika sammanhang skapas också en bild eller en struktur över olika diskurser som kamperar inom en diskursordning (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995). Här anser jag att begreppet diskursordning är användbart eftersom denna studie tar upp diskurser inom en organisation begränsad av musik- och kulturskolan. Att använda diskursteorins diskursiva fält (Laclau & Mouffe, 1985) ger inte samma precision eftersom det inkluderar

samtliga diskurser. Även Ericsson (2006) använder den kritiska diskursanalysens begrepp diskursordning för att skilja ut de diskurser som hanteras i studien från övriga diskurser i det diskursiva fältet.

Vilka tecken som väljs ut för analys och som anses vara väsentliga, är beroende av tre saker. Först och främst görs ju analysen i ett sammanhang där en viss kunskap efterfrågas. När det gäller musikpedagogik kan man tänka sig att tecken som står i förbindelse med musik eller pedagogik är intressanta att fokusera på. Därför kan, som ovan, krig bli en del eftersom det i sin negativa form ger betydelse åt kultur, som i sin tur ekvivaleras med musik. För det andra har de val av ämnen som sammanhangets text- och talproduktion fokuserar på betydelse. Som analysör gäller det att vara lyhörd för institutionens eget skapande av sina väsentligheter. Ett ämne eller en konflikt som får förhållandevis stort utrymme kan utifrån detta resonemang anses värdefullt att vidare studera. För det tredje kan en analys öppna upp och ge nya insikter åt den som analyserar. Att initialt studera artikulationer och ekvivaleringar, utan hänsyn till de första två punkterna jag presenterat, kan också detta ge en forskare nya kunskaper och insikter, vilket kan vara en resurs i utvecklandet av strategier för det fortsatta analysarbetet.

4.3 En syntes

De olika inriktningarna av diskursanalys hanterar diskurser på olika nivåer. Här handlar det om mikro- eller makroperspektiv alternativt små och stora diskurser (Burr, 1995; Börjesson, 2003; Edley & Wetherell, 1999; Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Silverman, 1985; Wooffitt, 2005). Det finns även exempel där bilden kompliceras ytterligare genom en distinktion i fyra olika nivåer (Alvesson & Kärreman, 2000). Här talas de om mikro som den språkliga nivån, meso som den situationella kontexten, makro som organisationen eller kontexten samt slutligen meganivån som fångar in samhället och det historiska. Problemet med sådana här uppställningar är att det de olika nivåerna lätt framstår som åtskilda enheter. Det blir svårt att fånga sambanden och interaktionen mellan nivåerna. Därför anser jag att Winther Jørgensen och Phillips (2000) genom att koppla samman Saussures språkfilosofi med diskursanalysens perspektiv hittar en fungerande modell. Här blir *langue* strukturen och den sociala praktiken blir *parole*. På så vis görs praktiken till det som förändrar strukturerna. Men det finns inte obegränsat med handlingsmöjligheter eftersom den sociala praktiken samtidigt är underordnad den sammanlagda sociala och kulturella erfarenhet som finns i en kontext. Fördelen med detta perspektiv är att struktur och handling förbinds genom makro

med mikro i den handling som äger rum.

När det gäller strukturerna har både diskurspsykologin och diskursteorin ett poststrukturalistiskt perspektiv, vilket innebär att de uppfattar strukturerna som satta i ständig förändring. De gör heller inte skillnad mellan olika sociala strukturer, som exempelvis de ekonomiska, politiska eller institutionella. I ett diskursteoretiskt perspektiv är allt diskurs och diskurser blir fortlöpande artikulerade i texter och i samtal. Diskursteorin har en ambition att måla upp kartor över det sociala genom att göra olika diskurser synliga. Diskurserna analyseras och deras förhållande till varandra anses vara väsentligt, vilket bland annat blir tydligt genom användningen av begreppen antagonism och hegemoni. I ett diskurspsykologiskt perspektiv är inte diskursbegreppet lika närvarande. Här behandlas de resurser som aktörerna använder som knutna till olika diskurser. Men resurserna är i sig inte några diskurser, snarare delar av större diskurser. För diskurspsykologins del ligger heller inte fokus på att analysera diskurserna utan på att analysera den interaktion som synliggörs av språkhandlingarna i texter och samtal. Intresset hamnar på retoriken och på hur något kan bli övertygande och uppfattas som en sanning i ett socialt sammanhang.

Utifrån detta resonemang vill jag mena att diskurspsykologin och diskursteorin kompletterar varandra. De fokuserar på olika saker och konkurrerar därmed inte om att få definiera samma område. Diskurspsykologin kan användas för att analysera interaktionen och diskursteorin för att få tag på diskurserna som i sin tur överdeterminerar identiteterna. I avhandlingen används också dessa diskursanalytiska teorier sida vid sida snarare än att de blandas ihop. Viktigt i sammanhanget är att göra tydligt att diskursteorin använts för att initialt komma åt antagonismer och hegemonier i lärarnas diskussioner. Det empiriska materialet som analyseras har alltså valts ut med detta i åtanke. Först därefter används diskurspsykologin och diskursteorin sida vid sida i det analytiska arbetet. Här följer en beskrivning av hur analysen av lärarnas samtal har utförts.

Diskurspsykologin används för att analysera lärarnas förhandling kring olika uppfattningar som kommer fram i samtalet eller diskussionen. Olika konstruktioner kan belysas, vilka i sin tur får följder för subjektens olika positioneringar. I analysen av det förhandlande som äger rum blir även retoriken i olika uttalanden, samt den retorik som förekommer som en produkt av olika utsagors förhållande till varandra, möjlig att analysera. Samtalet driver hela tiden analysen framåt, nya uttalanden görs, andra retoriska resurser används och nya konstruktioner skapas. Detta sker kontinuerligt i samtalet och analyseras löpande. När det i analysen görs avvikelser ifrån detta mönster är det i avsikt att konstruera olika hypoteser, som *funktion* eller *effekt*, kring det som det talats om. Avvikelser kan även göras

i syfte att synliggöra *variation*. I det förstnämnda fallet är det fråga om att argumentera för olika former av spekulationer som skulle kunna vara rimliga. Här handlar det både om vilken funktion ett uttalande kan ha eller vilken effekt det rimligtvis skulle kunna ha.

Diskursteorin är inte intresserad av retoriken i ett samtal utan intresserar sig istället för hur något artikuleras. Men diskurspsykologins analysverktyg är behjälpliga i arbetet med att synliggöra olika artikulationer som kommit till uttryck. Beskrivningar av artikulationer görs både löpande i analysen och i slutet som en sammanfattning. I den avslutande och sammanfattande artikulationen i en analys lyfts artikulationen upp på en mer generell nivå. Ambitionen är att vara tydlig med de olika nivåerna av analys. Som Jorgensen (2006) påpekar åstadkommes olika berättelser beroende på vilken nivå som analyseras, vilket även leder till att resultaten vinklas olika beroende på aktuell nivå. Förutom att nivån är viktig för resultatet lyfter Jorgensen även fram betydelsen av det teoretiska perspektivet som gör vissa saker synliga medan andra förblir osynliga. En medvetenhet om att ingen teori kan täcka in allt skapar också en distans mellan forskaren och forskningsobjektet, vilket Jorgensen (2006) säger sig skapa med ett dialektiskt förhållningssätt till sina resultat. Både diskurspsykologin och diskursteorin hjälper forskaren att skapa distans till sitt material. Genom de verktyg som erbjuds synliggörs arbetet med att analysera materialet och problematiken med att tolkning och analys är något intimt och hemligt mellan empirin och forskaren kan undvikas. I så genomgripande analyser som det är fråga om här, läggs så att säga de flesta kort ut på bordet och blir på så sätt tillgängliga för granskning. Det samma gäller för de tolkningar som alltid finns med som en del i en kvalitativ analys, och på så vis åstadkommes också en mer genomskinlig hantering av det empiriska materialet.

I den analys som presenteras i resultatkapitlet används *kursiv text* för att markera direktcitat från intervjuutdragen. Anledningen är framför allt att det är ett i min mening tydligt sätt att markera och skilja mellan mina ord och intervjudeltagarnas ord. Analysen skrivs till övervägande del i presens förutom när olika hypoteser konstrueras kring variation av funktion och effekt eller olika artikulationer beskrivs. När det gäller hypoteserna används oftast orden *kan vara* eller *skulle kunna vara*. Den språkliga formen presens particip används när olika variationer artikuleras. Då inleds stycket eller meningen med orden *Här har xxxx artikulerats som ...*, vilket då ska vara en hjälp för läsaren att förstå att det handlar om de diskursteoretiskt inspirerade artikulationer som kommit fram i analysen.

När det gäller de talande subjekten används även benämningen lärare och personer för att åstadkomma en mer vardaglig ton i analyserna. Min uppfattning är att en text som endast talar om olika subjekt tenderar att ge ett alltför statisk och

konstruerat intryck, därför har detta val gjorts. Jag är medveten om att detta till viss del kan tyckas vara motsägelsefullt i förhållande till den teoretiska diskussion som förts tidigare kring subjektet. Därför är det viktigt att påpeka att även om subjekten benämns lärare eller personer behandlas de uteslutande som talande subjekt och inte som enhetliga och sammanhållna jag.

4.4 Metod och design

I detta avsnitt ska jag beskriva med vilka metoder studiens empiriska data har samlats in, hur de deltagande lärarna har valts ut samt reflektera över forskarens roll och transkriptionen av samtalen.

Redan i ett tidigt skede i avhandlingsarbetet började jag överväga att använda gruppsamtal som datainsamlingsmetod. Anledningen var dels att jag i ett arbete (Holmberg, 2004) provat på metoden och funnit den intressant och dels att jag kommit i kontakt med flera studier där gruppintervjuer används i kombination med text- och diskursanalys (Assarsson, 2007; Ericsson, 2002; Ericsson, 2006; Lindgren, 2006). Kombinationen gruppsamtal och diskursanalys framstod som ett framgångsrikt koncept i sökandet efter skolpraktikernas kunskap. I vissa studier förekom även fokusgrupper som metod och skillnaden i förhållande till gruppintervjuer framstår inte alltid som helt tydlig. Bryman (2004) skriver emellertid att det gemensamma är att det i båda fallen är flera personer som intervjuas tillsammans och att intervjuaren fungerar som moderator eller guide. Skillnaden ligger i intervjuernas slutprodukter som i fokusgrupperna handlar om en gemensam konsensusuppfattning medan gruppintervjun ser deltagarnas olika inställningar som ett resultat. I den etnometodologiskt inspirerade diskurspsykologin (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987) eftersträvas det naturligt förekommande samtalet som empiriskt underlag. Anledningen är att styrningen av samtalsinnehållet genom forskarens frågor anses problematiskt. Frågorna representerar i ett sådant perspektiv en förkunskap styrd av forskarens förförståelse och kan leda till att alternativa infallsvinklar utestängs i samtalet. Däremot kan forskaren delta i de diskussioner som äger rum, vilket betyder att även forskarens utsagor analyseras i samma utsträckning som övriga deltagares (Börjesson & Palmblad, 2007; Wetherell & Potter, 1992). Ambitionen är på så vis att nå en ökad genomskinlighet och reflexiv hållning kring forskarens roll i intervjun.

För att prova gruppintervjun som datainsamlingsmetod och diskurspsykologin som analysverktyg genomfördes ett pilotprojekt i november 2004. Under 1,5 timme intervjuades 6 lärare vid en skola, vilket spelades in på minidisk. Gruppen

lärare bestod av sång och instrumentallärare, nyutexaminerade lärare och lärare med mer erfarenhet, lärare med olika genreinriktning och olika instrument, kvinnor och män. Den insamlade datan transkriberades till text och användes sedan framgångsrikt i utprövningen av diskurspsykologins analysredskap. I denna text redovisas detta framför allt genom de exempel från pilotstudien som förekommer i kapitel 4.2 och som behandlar avhandlingens diskurspsykologiska metodologi. Efter pilotprojektets genomförande framstod även gruppintervjun som datainsamlingsmetod som framgångsrik. Genom att flera lärare träffas och talar om sin skola blir de ett stöd för varandra, samtidigt som min roll i samtalet blir mer marginell. Därmed kan intervjuerna mer liknas vid naturligt förekommande tal än de hade kunnat göra om jag varit ensam med respektive lärare. Detta står klart för mig under samtalet då långa passager av olika diskussioner förlöper utan att jag behöver föra in bränsle i form av nya teman eller frågor.

För att välja ut kulturskolor till studien har framför allt Internet och de olika skolornas hemsidor varit till hjälp. Där finns ofta information kring den verksamhet som bedrivs och dokumentering kring aktiviteter som kommer att äga rum och har ägt rum. Samplingen av de medverkande skolorna är inte strategisk såtillvida att de utgör ett representativt urval av musik- och kulturskolor i Sverige (Bryman, 2004). I en kvalitativ studie väljs heller inte ett brett spektrum av skolor ut i syfte att ge generella svar. Här sker det empiriska kunskapssökandet i ett fåtal punkter och lodrätt. Lärarna som medverkar i denna studie är utvalda för att de arbetar i musik- och kulturskoleverksamheten och kan ses som representanter för sin yrkesgrupp. Som Börjesson & Palmblad (2007) skriver är också gruppsamtal ett sätt att komma åt de diskurser som ligger inom räckhåll för de som samtalat. Diskurser som används som resurser av lärarna i syfte att beskriva vad som är väsentligt i lärararbetet. Att genomföra gruppsamtal med dem blir ett sätt att närma sig den kunskap som lärarna har om sitt eget fält, både gemensamma och skilda förhållningssätt. Det är alltså olika aspekter av arbetet och hur de hanteras som fokuseras.

Efter att sju kulturskolor valts ut tog jag tagit kontakt med rektorerna via telefon eller mail. Jag berättade om studien jag höll på med och om att jag var intresserad av att träffa ungefär sex lärare för ett längre samtal kring just deras kulturskola. Min önskan om att minst två lärare skulle vara lärare på i andra ämnen än musik presenterades också. Flera rektorer efterfrågade skriftlig information varför ett längre e-postmeddelande skickades till dessa. En av rektorerna nöjde sig med den muntliga information jag gett via telefon. I nästa steg skulle alltså rektorerna fråga lärarna på respektive skola om de var intresserade av att delta. I en del fall visade det sig att rektorerna valde ut vissa lärare som skulle delta, i

andra fall hade lärare fått anmäla intresse. I ett fall fanns det inte några lärare som var intresserade av att medverka varför skolan ströks ur studien. Som underlag till studien återstod sex kulturskolor. I e-postmeddelandena som gick ut till skolorna och informerade om studien fanns även information om den forskningsetik som tillämpas vid Lunds Universitet. Här beskrevs bland annat att deltagarna garanteras anonymitet genom att namn och platser som kommer fram under samtalet kodas innan de redovisas i avhandlingen.

All empiri är insamlad under februari 2007. Det är 27 lärare från sex olika kulturskolor som medverkar i studien. 17 lärare är kvinnor och 10 lärare är män. Bland kvinnorna finns både instrumentallärare och lärare som undervisar i dans, drama, bild och media, medan samtliga män är instrumentallärare. Samtalen med lärarna fördes i lokaler på respektive skola utom i ett fall där ett sammanträdesrum användes istället. Samtalen kan mer beskrivas som vardagliga diskussioner mellan kollegor, än som intervjuer. I och för sig hade jag förberett tre huvudområden som jag var intresserad av men jag ville vara så öppen som möjligt för det som samtalsdeltagarna förde in i diskussionen. Dessa samtals teman handlar om beskrivningar av a) den egna skolan b) hur elever lär sig deras ämne och c) skolans syfte i samhället. Om jag och lärarna samtalat utan någon guide eller om andra områden valts ut för diskussion hade förmodligen också andra berättelser om musik- och kulturskolan fått komma fram. Å andra sidan fanns en tolerant inställning från min sida där jag även var nyfiken på och välkomnade de samtalsämnen som fördes in av lärarna. De sex samtalen blev mycket olika såtillvida att de olika kulturskolorna fokuserade på olika saker i berättelserna om sina verksamheter. Men många teman återkommer också i flera av samtalen.

Min roll i diskussionerna kan beskrivas som både en kollega och en samtalsmotor. Min mångåriga erfarenhet av musik- och kulturskolans verksamhet kan ha bidragit till att lärarna tog emot mig snarare som en kollega än en gästande forskare från universitetet. Jag deltar emellanåt i samtalet med mina synpunkter, vilket innebär att även det jag säger blir en del av studien och det som kommer att analyseras. Men mest kan min roll dock beskrivas som den som en moderators, en som för upp samtalet på spåret igen när det är för perifert eller stoppar när ett tema anses tillräckligt uttömt. I samtliga samtal uttryckte lärarna en positiv inställning till diskussionerna. Framförallt utifrån argumentet att de sällan får tid att sitta ner och prata mer genomgripande om olika uppfattningar och inställningar till den verksamhet de befinner sig i. De sa att samtalen, i de flesta fall uppehöll sig kring ett förhandlande som syftade till att lösa frågor och problem kring den praktiska vardagen. Det är möjligt att detta bidrog till något jag upplevde som en välvillig inställning till att tala om sin verksamhet med mig.

Inspelningarna gjordes huvudsakligen på mini-disc men även på kassettbandspelare som backup. Vid två tillfällen kom den hederliga gamla bandspelaren till nytta eftersom det uppstått ett tekniskt fel på minidisken och den slutade spela in.

Ljudupptagningarna av samtalen transkriberades till text. I detta arbete har så mycket som möjligt av det som uppfattats skrivits ut som en slags tal-text utan att jag gjort om texten eller skrivit in stor bokstav eller punkt. Alla ord har tagits med, även ord som avbrutits eller upprepats, likaså ljudningar som *hm*, *mm* och *aah* har skrivits ut. För att markera små pauser används oftast tre punkter men även kommatecken förekommer. Ibland har jag skrivit in kommatecken i texten för att tillgängligheten och förståelsen ska bli lättare. När det gäller längre pauser markeras de med en tidsangivelse inom parentes till exempel (2.0) som betyder att det är tyst i två sekunder. Ljudningar som till exempel skratt skrivs inom parentes med en hänvisning till vem eller vilka det är som skrattar. Likaså har händelser, som att det kommer in någon i rummet när vi sitter och samtalar, redogjorts för inom parentes. Överlappande tal har markerats med klammer där överlappningen börjar.

Vid en transkription görs en avvägning kring hur detaljerad utskriften måste göras för att tillräckligt mycket information ska komma med. I mitt fall har jag valt att gå en medelväg där alla ord, pauser och ljud finns nedskrivna. Däremot har jag inte valt att skriva in betoningar eller olika ljudnivåer i talet eftersom det är mycket tidskrävande. I den typen av analys som jag gör och utifrån det syfte jag har, kan jag inte heller se att en mer detaljerad transkription skulle förändra analysresultaten. Å andra sidan kunde jag valt att skriva ut endast det som sägs och inte tidsange pauser eller skriva ut när tal överlappas. Men här anser jag att denna information på olika sätt gör analysarbetet lättare i och med att detta är händelser som också i stor utsträckning påverkar förståelsen av det som sägs i samtalen.

Kapitel 5

Resultat – Något har hänt!

Analysen börjar egentligen redan när jag samtalar med lärarna under inspelningen för att sedan fortsätta under hela utskrivningsarbetet. När genomläsningarna av utskrifterna startar har således redan analysarbetet varit igång under en tid. Det mer konkreta analysarbetet innebär till att börja med att göra en kodning av materialet, där olika teman fick ringa in sådan som jag ansåg var intressant. Utifrån ett diskursteoretiskt perspektiv (Laclau & Mouffe, 1985) sökte jag efter olika sätt att tala om musik- och kulturskolan. Härigenom identifierades olika konflikter och artikulationer av skillnader i lärarnas samtal. Efter ytterligare ett flertal genomläsningar mynnade detta ut i några specifika områden som reducerades i olika omgångar för att slutligen omfatta endast fyra teman: *Förändringen – Förr och nu*, *Framtiden – Ämnesöverskridande samarbete och fritidsgård*, *Frustrationen – Försvaret av kulturskolans undervisningstradition* och *Friheten – Konstnärer och Experter i grundskolan*. Parallellt med omarbetningen av de olika områdena påbörjades den diskurspsykologiska analysen av de olika textutdragen. Det som framför allt fångat mitt intresse är att lärarnas tal om förutsättningarna för den undervisning de bedriver i många fall beskrivs som förändrade i förhållande till tid och tradition. Men de talar även om en möjlig eller önskvärd förändring i förhållande till framtiden. Förändringarna tycks även få konsekvenser för lärarnas arbete vilket blir synligt som en frustration över att det inte är som förut. Men i lärarnas beskrivningar av sitt arbete i grundskolan kommer även helt andra uppfattningar fram. Då tycks de uppleva en helt annan frihet att bestämma över sin egen undervisning.

5.1 Förändringen – Förr och Nu

Temat Förändringen är intressant eftersom det beskriver de två positionerna förr och nu. Genom att studera hur lärarna artikulerar, samt hur de ger innehåll åt de båda positionerna kan en intressant bild tecknas av deras uppfattningar. Men konstruktionerna är kontingenta, det som utesluts och förskjuts till förr i ena stunden kan i nästa ögonblick skapas som fullt möjligt i nuet. Uppfattningen är också att det inte är möjligt att slutgiltigt låsa fast betydelsebildningar i de båda fälten. Kulturskolans undervisning befinner sig i ständig förändring, varför det som knyts till förr och nu ständigt måste omförhandlas av lärarna. Resultatet som redovisas nedan är en del av denna förhandling. Utifrån detta resonemang kan de resultat som framkommer i analysen sägas belysa tillfälliga gränser för det önskvärda respektive det icke önskvärda i verksamheten vid kulturskolan.

Från renodlad pianolärare till att jobba med pröva-på

Görel: [...] jag har projekt just nu så är det tillsammans med en annan pianolärare så att vi har tömt kön som fanns å så jobbar vi på olika sätt med allesammans så att det blir mera i grupp och ja vi blandar ihop pedagogiker, hennes och min alltså hon är lite yngre än jag å jag är lite äldre och vi har olika idéer det har faktiskt varit jätte bra, det har varit det största lyftet för själva ämnet som jag har varit med om ...

Kristina: vad är det för olika idéer ni har då menar du ... du säger att hon är yngre och att du är äldre vari ligger skillnaden då ...

Görel: ja jag kan väl säga ... det kanske egentligen inte har så mycket med ålder och göra det tror jag ju inte men vi undervisar på olika sätt ...

Kristina: hur då kan du ...

Görel: ja kan lite mer säga att ... ehm jag har ju inte varit renodlad pianolärare liksom på dom senaste femton åren ... utan ehm jobba mera med pröva-på grupper alltså som ... vi är två lärare tillsammans då som eh elever från hela mellanstadiet kommer eh dom kommer i grupper fyran femman och sexan dom kommer, det liknar kanske lite granna det som Anders, fast vi har inte så mycket betonat rock på tapeten ...

Anders: men syftet är det samma

Görel: ja syftet är det samma så att det är kanske i genomsnitt sju stycken som kommer till oss och så har vi instrument i rummet och det är akustiska gitarrer vi har elgitarrer, elbas, keyboard, trummor och dragspel och ibland har jag en nyckelharpa och så kommer man att få pröva på allt det här hos oss och man ... för varje gång alltså man får byta hur många gånger man vill, utan du provar på, vara nyfiken ... och så vidare ...

Kristina: jo jag förstår det men vad är ... för att du sa det här innan med skillnaden det va den som jag var intresserad av ...

Görel: då har det gjort lite granna kanske att rent praktiskt alltså så kan man ju inte komma till så stora färdigheter som pianist om man har dom i pröva-på grupp utan det blir då mera melodi ... melodier ...

Kristina: ja

Görel: mycket mindre av det här att spela med båda händerna att bli duktig att spela piano utan du spelar keyboard, melodistämman eller du lägger ackorden eller lägger lite sånt ...

Kristina: är det en pedagogik då menar du ...

Görel: ja alltså ja nä man ... jag vet inte det blir ju en sorts val av hur man fram ... tar fram låtar även om jag nu inte säger att det är någon alldeles speciell pedagogik utan ... det ...

Anders: kan man säga att man då direkt går på ... på en musikalisk upplevelse istället för att först träna sin färdighetsträning för att ...

Görel: precis

Anders: ... för att sen få en upplevelse

Kristina: är det det som du tycker är skillnaden ...

Görel: ja det kan vara en alltså ...

Kristina: det är en utav dom ...

Görel: en utav dom precis alltså att det ... man ska inte behöva öva länge innan man duger utan man duger redan på en gång ...

Kristina: okey

Görel: och då gör man kanske lite enklare saker och det allra enklaste är ju inte att kombinera höger och vänster hand och den ena ska lyfta och så här vidare för det blir svårt med samma så det har blivit liksom bara ... eller bara den andra handen så att riktiga pianister blir man inte inom liksom vårt gebit fast ... en och annan tar vi ut ifrån pröva-på kurser som får jobba lite mera ...

Kristina: okey

Först berättas det här om ett projekt där två personer vilka kategoriseras som pianolärare arbetar tillsammans. Deras sätt att arbeta beskrivs som att de jobbar *på olika sätt med allesammans så att det blir mera i grupp*. Att undervisa på olika sätt konstrueras i uttalandet som att det leder till en mer gruppfokuserad praktik. En sådan beskrivning kan ha funktionen att framställa en form av undervisning som tar avstånd från ett tidigare arbetssätt som varit *mindre i grupp*. Sättet som de båda pianolärarna arbetar på tillsammans beskrivs även som en blandning av pedagogiker, *hennes och min*, där de olika undervisningsidéerna kopplas till att den ena läraren är yngre och den andre är äldre. Därmed har det gemensamma undervisningssättet fått ett innehåll som knyts till de båda pianolärarnas ålder. Att lärarnas idéer är olika framställs som *jätte bra*. Här används extremisering som en retorik där läraren positionerar sig i förhållande till blandningen av *hennes och min* pedagogik. En sådan konstruktion kan ha funktionen att övertyga de andra i samtalet om en positiv inställning till den förändring som samarbetet innebär för sättet att arbeta. Denna nya pedagogik framställs vara så bra att den utgör *det största lyftet som jag har varit med om*. Även här är extremisering, genom beskrivningen av lyftet som *det största*, en del av en retorik som övertygar. Efter-som *jag* kategoriserar sig som en äldre lärare får detta uttalande även tyngd utifrån all den undervisningserfarenhet en äldre lärare kan tänkas ha samlat på sig.

Genom att pianoläraren talar om en betydelsefull förändring av undervisningen har det skapats två möjliga undervisningspraktiker i samtalet. En var gällande förr medan den andra är giltig nu. Den undervisningspraktik som fanns förr talas det inte explicit om, den får istället sitt innehåll utifrån artikuleringen av det som är nu. Den position som subjektet talar ifrån är den referensram som ger betydelse åt det nya. Genom att gruppundervisning och ett variationsrikt arbetssätt lyfts fram som beskrivning av det nya är det fullt möjligt att det som var förr saknar just detta. Att en sådan slutsats kan dras beror på att subjektet inte hade framställt dessa som betydelsefulla för förändringen om de varit aktuella redan förr. Därmed kan den undervisningspraktik som knyts till förr beskrivas som mindre variation-srik och mindre fokuserad på gruppundervisning, vilket även kan sägas vara en

mer enahanda och individinriktad undervisning.

Det nya sättet att undervisa på framställs även som en blandning av idéer. Men denna blandning ges innehåll enbart utifrån den yngre lärarens undervisningsidéer. Vad den äldre läraren har tillfört blandningen sägs det ingenting om. Möjligtvis är detta en ontologisk manipulation där subjektet genom att tala om en blandning vill framställa sig själv som någon som tillfört innehåll åt det nya, även om innehållet inte artikuleras utifrån den äldre lärarens undervisningsidéer.

Att subjektet framställer sig som en lärare som är villig att samarbeta och utveckla sina idéer kring undervisning kan ha funktionen att skapa en identitet som professionell lärare. En professionell lärare arbetar med nya idéer och samarbetar gärna. De nya idéerna äger status eftersom de inte funnits förr och kan uppfattas som en väsentlig del av det som åstadkommer förändring och utveckling. Samarbetet kan uppfattas som en förutsättning för de nya idéerna eftersom det är genom samarbete som det nya skapas i denna kontext.

När läraren blir ombedd att förtydliga skillnaderna i de olika undervisningsidéerna utifrån lärarnas ålder sker en förändring i retoriken. Ålderns betydelse minimeras genom uttalandet *det kanske egentligen inte har så mycket med ålder och göra, det tror jag ju inte*. Försättningen *men vi undervisar på olika sätt* konstrueras istället som ensamt argument och förklaring till olikheterna. En ontologisk manipulation eftersom åldern därmed läggs utanför och inte längre finns med i argumentationen kring skillnaden mellan idéerna. Funktionen av en sådan framställning kan vara att komma bort ifrån ett resonemang där en äldre lärare med en äldre utbildning skulle kunna antas ha förlegade uppfattningar kring undervisning, medan en yngre lärare med en nyare utbildning skulle kunna antas ha en nyare uppfattning kring undervisning. I en sådan konstruktion skulle det också vara möjligt att uppfatta det nya som något bättre än det gamla. Men effekten av framställningen som görs blir nu istället att de olika sätt som lärarna undervisar på konstrueras som olika men utifrån något annat än ålder.

När läraren säger *jag har ju inte varit renodlad pianolärare liksom på dom senaste femton åren*, kan detta uppfattas som en retorik som har funktionen att ta avstånd från den *renodlade pianolärarens* undervisning, eftersom identitetspositionen som renodlad pianolärare artikuleras som något som har varit möjligt förr. Som en kontrast till den position som var möjlig förr lyfter läraren fram sitt arbete med prova-på grupper, där två lärare arbetar tillsammans med elevgrupper från mellanstadiet. Därmed konstrueras den nya undervisningen som inriktad mot att elever får prova på att spela i grupp under ledning av samarbetande lärare. Här har lärarna flera olika slags instrument som eleverna *får prova* och *man får byta hur många gånger man vill* och man får *vara nyfiken*. Lärarna framställs som dom

som *har* instrumenten, vilket utesluter att det är elevernas instrument som det talas om i undervisningen. För elevernas del betyder detta att de inte behöver ta med sig ett eget instrument för att kunna delta. Här får eleverna *prova på* olika instrument, vilket kan ställas i kontrast till den renodlade pianolärarens undervisning, där man inte provar på utan har bestämt sig och deltar i reguljär undervisning på ett och samma instrument. I *prova-på* undervisningen får de till och med *byta* instrument *hur många gånger de vill*, vilket inte kan ses som möjligt i den renodlade pianolärarens undervisning, där endast piano är ett möjligt val.

Även här har det talande subjektet skapat två möjliga positioner, där den ena hänvisar till förr och den andra till nu. Positionen som renodlad pianolärare konstrueras utifrån det som var gällande förr i den renodlade pianolärarens undervisning. Detta uttrycks endast implicit och nås därför genom artikuleringen av subjektets framställning av det nuvarande undervisningsarbetet. Genom att använda nyfikna elever som provar på olika instrument i grupper som beskrivning av den nuvarande undervisningen är det möjligt att det som var förr kan anses sakna just detta. Därmed kan den undervisning som var förr, den renodlade pianolärarens, knytas till en enskild undervisning på ett och samma instrument där man lär sig på riktigt, eftersom man inte bara provar på, och där man som elev inte behöver vara nyfiken.

När läraren ytterligare en gång blir ombedd att förklara skillnaden mellan de olika undervisningssätten förändras resonemanget. Här säger läraren att *man ju inte kan komma till så stora färdigheter som pianist* när eleverna undervisas i *pröva-på* grupp utan *det blir då mera melodier*. I en sådan här retorik konstrueras *stora färdigheter som pianist* som något som ligger utanför det som åstadkommes i *pröva-på* grupperna. Istället skapas en bild där eleverna tränas till små färdigheter som pianist, vilket exemplifieras med *mera melodier*. Att spela melodier görs på så sätt till en aktivitet som hör hemma i en *pröva-på* verksamhet men som inte hör hemma i en pianists träning av färdigheter. Denna konstruktion förstärks ytterligare när läraren säger att *pröva-på* grupperna har *mycket mindre av det här att spela med båda händerna att bli duktig att spela piano*. Att spela med båda händerna och att bli duktig kan istället knytas till den renodlade pianolärarens undervisning. Till *pröva-på* verksamheten kopplas att *spela keyboard, melodistämma och lägga ackord och lite sånt*.

Här har subjektet skapat ännu en ny artikulation av undervisning som hänvisar till förr och nu. Som beskrivning av det nya lyfts melodi och ackordsspel på keyboard fram samtidigt som subjektet hävdar att detta inte leder till så stora pianistiska färdigheter. Till det som var förr knyts istället pianospel med båda händerna vilket i framställningen anses leda till stora pianistiska färdigheter.

På frågan om detta är en pedagogik säger läraren *nä man ... jag vet inte det blir ju en sorts val av hur man tar fram låtar*. Här åstadkommes en förskjutning av förr och nu artikuleringen, från en konstruktion kring två olika undervisningssätt till en konstruktion som handlar om låtvalet. Genom en ontologisk manipulation skapas en övertygande retorik där olika arbetssätt får innehåll utifrån hur läraren tar fram låtar. Genom att läraren först säger *nä man ... jag vet inte*, skapas genom stake inoculation ett större förtroende för det som sägs därefter. Detta eftersom läraren säger att hon inte vet, och därmed kan gå fri från beskyllning om att det hon säger skulle vara oriktigt. Trovärdigheten i den fakta som lyfts fram, att det istället handlar om val av låtar, blir då större. Ingen i gruppen som samtalar ifrågasätter heller det som läraren säger. En annan lärare ger istället förslag på att pröva-på verksamheten kan beskrivas som *att man då direkt går på ... på en musikalisk upplevelse istället för att först träna sin färdighetsträning för att sen få en upplevelse*. Här skapas *den musikaliska upplevelsen* som innehållet i pröva-på undervisningen. Medan att först ha färdighetsträning för att sedan få en upplevelse ställs mot detta och då kan kopplas till den renodlade pianolärarens undervisning. När svaret blir *precis* har lärarna skapat en enig inställning kring uppfattningen att pröva-på verksamheten går direkt på en musikalisk upplevelse.

Här skapas skillnaderna mellan de arbetssätt som knyts till förr och till nu utifrån valet av låtar. Det som framställs som viktigt i nu-artikulationen är den musikaliska upplevelsen som ska åstadkommas utan att eleven först ska behöva träna sina färdigheter. Detta betyder att valet av låtar blir en betydelsefull del i undervisningen så till vida att endast låtar som direkt kan ge eleverna en musikalisk upplevelse kan användas. I artikulationen av förr, den renodlade pianolärarens undervisning, framställs istället färdighetsträningen som central. Även här har låtvalet betydelse eftersom låtarna ska ge eleverna möjligheten att träna sina färdigheter. Här konstrueras den musikaliska upplevelsen som något eleverna kan vänta på, och som något de ska få först efter färdighetsträningen.

Även *man ska inte behöva öva länge innan man duger utan man duger redan på en gång*, används i en retorik kring pröva-på verksamheten. Här kopplas en uppfattning kring om eleverna duger samman med elevernas övande, där övningen framställs som en viktig faktor i konstruktionen av den dugliga eleven. Denna retorik kan uppfattas som ett försvar av en undervisning där eleverna inte behöver öva. Genom att fokusera på huruvida eleverna duger även om de inte övar, lämnas den färdighet som skulle kunna bli resultatet av övning utanför samtalet. Funktionen av detta resonemang kan därför uppfattas som en argumentering för pröva-på verksamheten utifrån att eleverna kan få möjlighet att känna att de duger utan att göra någon arbetsinsats. Att tala om att elever duger förutsätter att man också

kan tala om att elever inte duger. Eftersom elever kan duga utan att öva länge i pröva-på verksamheten kan det utifrån samma resonemang hävdas att elever som inte övar i den renodlade pianolärarens undervisning inte duger.

Funktionen av pröva-på verksamheten kan vara att eleverna ska bli tillfredsställda direkt, att de inte ska behöva öva i flera år innan de får en musikalisk upplevelse. Effekten av en sådan konstruktion blir att eleven redan från första början känner att den duger. Detta kan ställas mot den renodlade pianolärarens undervisning där eleven utifrån denna konstruktion behöver öva länge innan den musikaliska upplevelsen infinner sig. Effekten av en sådan undervisning är att eleven behöver vara uthållig och vänta på den dagen då eleven kommer att duga.

Avslutningsvis sammanfattar läraren med att berätta att man gör lite enklare saker i pröva-på undervisningen och att man inte kombinerar båda händerna eftersom det blir för svårt. De använder bara den *andra handen så att riktiga pianister blir man inte inom liksom vårt gebit*. Att använda den andra handen får sin betydelse i förhållande till uttalandet att det är för svårt att kombinera båda händerna. Genom att använda den *andra handen*, den handen som det är lättare att spela med, blir det också enklare att lära sig spela. Det framställs som att eleverna i denna undervisning inte blir riktiga pianister, eftersom man inte kan bli det *inom vårt gebit*. *Vårt gebit* hänvisar till den undervisning som lärarna bedriver inom pröva-på verksamheten. När läraren säger *vårt* skapas en större generalisering kring vilka det är som undervisar inom gebitet och som enligt samma retorik även tillskrivs ansvar för den pianoundervisning som leder till att eleverna inte blir riktiga pianister. Användandet av ordet *vårt* kan sägas förskjuta ansvaret för undervisningen från den som talar till ett obestämt kollektiv av lärare där även läraren som talar är delaktig. Sedan kommer det intressanta ordet *fast* som följs av *en och annan tar vi ut ifrån pröva-på kurser som får jobba lite mera*. Genom att använda ordet *fast* tillsammans med en beskrivning av att några elever får chansen att jobba mer, ursäktar läraren sitt eget deltagande i en undervisning där eleverna inte kan bli riktiga pianister. De blir inte riktiga pianister, men vi tar ut några som trots detta får chansen. Därmed kategoriserar läraren sig som deltagare i en lärargrupp som handplockar elever som ska få en annan form av undervisning där de kan bli riktiga pianister och alltså lära sig spela med båda händerna. Men eleverna har inte möjlighet att välja om de vill delta eller inte i den mer avancerade undervisning utan här är det istället lärarna som väljer ut de elever som de anser passar.

I detta resonemang förskjuts inte den renodlade pianolärarens undervisning till förr utan finns istället i nuet som ett alternativ till den pröva-på undervisning som finns. Även om inte de båda positionerna kan hänvisa till förr och nu är det fortfarande två olika representationer av undervisning som beskrivs. Den första

kategoriseras som att den ska ge eleverna en musikalisk upplevelse direkt utan att de ska behöva öva först, innehållet ska vara enkelt, eleverna spelar exempelvis med en hand, och målet med undervisningen är inte att eleverna ska bli riktiga pianister. Den andra kategoriseras som att den ska ge eleverna musikalisk upplevelse först när de har ansträngt sig och övat länge, innehållet är svårt eftersom man exempelvis kombinerar båda händerna, och målet med undervisningen är att eleverna ska bli riktiga pianister.

Från tjtande cellolärare till att fixa med rockgrupper

Birgit: [...] och jag tänker på vi har ju en musiklärare som har arbetat eller jobbat förut med cello och undervisade så här klassiskt och han vill ... eller han jobbade med det och trivdes inte så bra och sen ändrade han bana totalt och nu jobbar han bara med rockgrupper ... och han gör ... han undervisar dom inte så mycket utan han fixar; det finns lokaler och han har massor med grupper på gång och så är det här då en annan musiklärare som ordnar lördagsrock och det är en enormt populär verksamhet så det är, en massa rockgrupper får uppträda då på lördagar mitt på dan här inne i stan. Och han ... han nu som berättar det som jag pratar om så säger han så här "jag ska aldrig, aldrig, aldrig gå tillbaka och undervisa i cello för då får man hålla på och tjata på eleverna, dom ville inte, det var egentligen mest deras föräldrar som ... " och liksom och det var så där ... och nu sa han "jag gör ingenting dom bara kommer dom är så entusiastiska dom cyklar på vintern med gitarren på ryggen till lokaler långt långt borta" och sådär det bara liksom flyter på massor aktiva ungdomar och så sen då när dom går då på den här lördagsrocken så ser dom ju varann också det är ju publiken också som säger "Oh Gud dom spelar och det vill jag också börja med" också ... ja ... så det är ju mycket det också vi jobbar med att vi sätter igång saker men man måste ju lita på att det ... att det löser sig ...

Anders: men man kan inte styra hela processen och det ska vi inte göra heller ...

Birgit: nä och jag tror dom största musikerna och artisterna så där; dom har ju jobbat dom har spelat för att dom ... det var nån som sa det ska man bli riktigt bra trummis till exempel då ska det vara så att man inte ... man spelar inte för att man måste, man kan inte låta bli

Det berättas om en musiklärare som *har arbetat eller jobbat förut med cello*, läraren undervisade *så här klassiskt* och *trivdes inte så bra*. Funktionen med att skapa ett narrativ där klassisk undervisning på cello konstrueras som något som någon *har arbetat med eller jobbat förut med* kan vara att placera denna form av arbete utanför det som är önskvärt eller möjligt i kulturskolan idag. Samtidigt beskrivs den klassiska celloundervisningen i samtalet som otrivsamt för läraren. Undervisningen beskrivs som *så här klassisk*, där orden *så här* gör något med den kontextuella förståelsen av ordet *klassiskt*. Genom att lägga till *så här* talar läraren om klassiskt på ett sätt som kan ha syftet att rikta sig till den gemensamma uppfattningen kring klassisk undervisning som lärarna som sitter och talar har. *Så här* skulle kunna ha följts av orden ”ni vet vad jag menar”, klassiskt. Trovärdigheten i denna retorik förstärks av att det är *vi* som har en musiklärare som har jobbat så här klassiskt med cello och inte trivdes så bra. Den som talar kategoriserar musikläraren och sig själv som *vi*. Utifrån analysverktyget footing karaktäriseras detta med att avståndet mellan den som talar och upprinnelsen till faktan är litet, varför de andra i samtalsgruppen inte har anledning att ifrågasätta riktigheten i de uttalanden som gjorts kring klassisk celloundervisning.

Att musikläraren *ändrar bana totalt* skapar en bild där undervisningsarbetet inte bara *ändras*, utan det *ändras totalt*. Därmed framställs skillnaden mellan klassisk celloundervisning och arbetet *med rockgrupper* som riktigt stor. I arbetet med rockgrupperna beskrivs lärarens arbete bestå av något annat än att undervisa. Här handlar det i beskrivningen istället om att *fixa lokaler* och ha *massor med grupper på gång*.

”*Jag ska aldrig, aldrig, aldrig gå tillbaka och undervisa i cello för då får man hålla på och tjata på eleverna, dom ville inte, det var egentligen mest deras föräldrar som ...*” Här ger den som talar aktivt röst åt musikläraren. Genom att använda jag-formen i citatet skapas en retorik som kan övertyga de andra i samtalsgruppen om att musikläraren verkligen sagt det som citeras. Det som konstrueras i citatet är en framställning kring anledningen till att läraren *aldrig går tillbaka och undervisar i cello*. Dessutom görs detta med en extremisering där *aldrig* upprepas tre gånger vilket skapar en övertygande konstruktion. Den argumentation som används mot celloundervisningen görs både utifrån läraren och eleverna. För det första beskrivs lärarens arbete som att det består av att tjata på elever och för det andra framställs eleven som ointresserad och ditskickad av sina föräldrar. Även genom att uttrycket *gå tillbaka* används som beskrivning på vad den nuvarande rockläraren aldrig skulle göra, framställs bytet från celloundervisning till rockundervisning som en utveckling, alltså en förbättring av undervisningssituationen. När det gäller att tjata på eleverna byts subjektet från

jag till man. Här framställs alltså en mycket mer allmän uppfattning än den som bara *jag* kan stå för. *Man* hävdar att i celloundervisning ingår det att tjata på eleverna, eftersom *dom* inte vill. Även här har beskrivningen av eleverna förändrats eftersom *dom* är flera obestämbara elever som i det här fallet beskriver en gemensam önskan om att de inte vill. Därmed skapas en mer generell bild av eleverna. De som däremot *vill* är deras föräldrar. Detta sista *vill* som *mest* syftar på uttalas däremot aldrig, vilket inte heller behövs för att en kontextuell förståelse ska bli möjlig.

Berättelsen om musiklärarens arbete förflyttas till det han gör nu genom uttalandet *och nu sa han*, vilket syftar på det nya arbetet med rockgrupperna. Återigen ges aktivt röst åt musikläraren i *jag*-form, *"jag gör ingenting dom bara kommer dom är så entusiastiska dom cyklar på vintern med gitarren på ryggen till lokaler långt långt borta"*. Här konstrueras arbetet som en som jobbar med rockgrupper utför, som att göra *ingenting*. Anledningen som lyfts fram är att *dom*, eleverna alltså, är så entusiastiska. Genom att använda *dom* skapas en anonym bild av eleverna där funktionen kan vara att skapa en generell bild av entusiastiska elever. Här framställs med andra ord eleverna som intresserade och motiverade. I en sådan konstruktion behöver en lärare inte anstränga sig alls för att undervisningen ska fungera eftersom eleverna är självgående. *"Oh Gud dom spelar och det vill jag också börja med"* förstärker bilden av den företagsamma och entusiastiska eleven som själv söker sig till den undervisning som upplevs som intressant.

I uttalandet *vi jobbar med att vi sätter igång saker* begränsas rocklärarens arbete till uppgiften att starta eleverna. Sedan *måste man ju lita på att det löser sig* blir en fortsättning på beskrivningen av innehållet i lärarens arbete, men där fokus istället läggs på lärarens uppgift att lita på elevens eget ansvar. Nästa uttalande blir en bekräftelse på denna retorik där det sägs att *man inte kan styra hela processen och inte ska göra det heller*. Funktionen kan vara att skapa en motbild till cellolärarens tjatande på eleverna och istället framställa en bild av en lärare som inte styr genom tjat utan litar på elevens förmåga att ta ansvar för det egna lärandet. Uttalandet *ska man bli riktigt bra*, då spelar man inte *för att man måste utan för att man inte kan låta bli* för diskussionen ett steg vidare och beskriver ett samband mellan orsaken till att eleven spelar och det möjliga musikaliska resultatet. De elever som är intresserade, motiverade och självgående, och som därmed spelar för att de inte kan låta bli anses ha möjlighet att nå ett högt musikaliskt resultat och bli riktigt bra. De elever som inte valt själva att de ska spela och som läraren dessutom måste tjata på, de som spelar för att de måste, anses däremot inte ha någon möjlighet att nå ett högt musikaliskt resultat och bli riktigt bra.

I samtalet har det framställts två möjliga undervisningspraktiker som dessutom ges olika värde i förhållande till varandra. Först är det cellolärarens praktik som inte artikuleras som önskvärd idag utan förskjuts till det som var möjligt förr och som kategoriseras som traditionell klassisk undervisning. Där måste läraren tjata på eleverna eftersom de beskrivs som ointresserade och ditskickade av sina föräldrar. Men även om eleverna deltar i denna undervisning anses de inte ha någon möjlighet att bli riktigt bra eftersom de spelar under tvång, utan att de själva vill. För det andra är det rocklärarens praktik som i samtalet artikuleras som önskvärd idag och som därmed också äger giltighet i nutid. Här är det möjligt att tala om otraditionell undervisning eftersom läraren mer inriktar sina arbetsuppgifter på att skapa förutsättningar för eleverna att lära sig. Genom att ordna lokaler och därefter sätta igång de motiverade och intresserade eleverna som kan gå genom eld och vatten för att delta, fyller rockläraren sitt arbete med innehåll. Det gäller för läraren att lita på sina elever och låta dem sköta sitt lärande själva. Genom att eleverna spelar för att de inte kan låta bli anses de dessutom äga de förutsättningar som krävs för att de ska kunna bli riktigt bra.

Dom har ju inte den uthålligheten längre

Josefin: fast det är ju lite intressant det där har vi ju pratat om jättemycket nu, det här med regler för nu när du säger det så tänker jag att så är det faktiskt, alltså otroligt mycket regler och saker man gör som man tar för givet att ... på nåt sätt ... ja men det gör man ju ... alltså med hållning å händer å fingrar å allting det är ju jättemycket dom ska kunna ... men alltså det har vi märkt jättemycket nu att just det här, den här uthålligheten liksom att, "ja men då måste du träna det där nu för att ... ja för att du ska komma vidare", den är ju verkligen sämre nu, det har vi pratat om jättemycket ... alltså dom har ju inte den där uthålligheten längre ... för allting går så fort, dom är så vana vid att dom kan trycka på en knapp på datorn å så har det löst sig, å så är det ju inte med våra instrument, det är ju ett hantverk ...

Kristina: men inte längre, det har funnits en tid när det va så ...

Josefin: ja, alltså det har förändrats, det har vi pratat om jätte mycket, att jag ser dom sista tio åren förändrats jätte mycket ... då kunde man verkligen jobba medans dom hade på nåt vis den uthålligheten barnen, men dom har inte riktigt det längre det ska gå så fort för dom å ... å dom orkar liksom inte riktigt hålla på ...

Här framställs eleverna som förändrade i förhållande till förr. Läraren bygger upp trovärdigheten kring sitt uttalande genom att säga *det där har vi ju pratat om jättemycket nu*. Med en sådan retorik kategoriserar hon sig själv som ingående i gruppen *vi*, vilket leder till ökad trovärdighet eftersom det då framställs som att många har pratat om detta. *Vi* har inte bara pratat, *vi* har pratat *jättemycket*. En extremisering för att ytterligare övertyga de övriga i samtalsgruppen om att det som sägs är riktigt. Det som står i fokus för samtalet då är *regler och saker man gör*. Genom att använda *man* åstadkommes ett mer generellt uttalande där läraren gör sig till språkrör för fler än sig själv. Det *man gör* och *tar för givet* kopplas samman med *saker man gör med hållning, händer, fingrar* och *allting*, med andra ord saker som görs när man spelar. Eftersom både lärare och elever spelar kan *man* sägas kategorisera båda dessa grupper. Genom en sådan konstruktion framställs sakerna man ska göra när man spelar som något både elever och lärare borde kunna lära sig. Men sen säger läraren *det är ju jättemycket dom ska kunna*. En sådan retorik kan ha funktionen att konstruera ett försvar för eleverna, eftersom det är så mycket de ska kunna att det kanske inte ens kan anses som möjligt för dem att lära sig allt detta.

Genom active voicing, "*ja men då måste du träna det där nu för att ... ja för att du ska komma vidare*", direktciterar läraren sig själv och framställer därmed sig själv som en lärare som anstränger sig för att få eleverna att träna. En sådan retorik kan ha funktionen att befria läraren från misstankar från de andra lärarna om att hon inte skulle arbeta med att få eleverna att träna, vilket även kan beskrivas med det retoriska begreppet stake inoculation. Effekten av en sådan konstruktion blir att om inte eleverna övar, kan inte läraren anklagas eftersom hon faktiskt anstränger sig.

Men *vi*, har märkt *jättemycket nu* att [...] *den här uthålligheten, den är ju verkligen sämre nu*. Här gör läraren sig till tolk för alla lärare genom att använda ordet *vi*. Det *vi* har gjort, säger läraren, är att märka en förändring när det gäller *uthålligheten* hos eleverna. I uttalandet beskrivs detta även som något lärarna har märkt *nu*. Genom detta uttalande placeras även orsaken till att eleverna inte övar i två positioner, dels hos eleven och dels som något som är beroende av den tid *vi* lever i. Med hänvisning till en sådan konstruktion kan man säga att den försämrade

uthålligheten är något som lärarna inte lagt märke till *förr*. Därmed skapas en föreställning om att *förr* var uthålligheten bättre. Anledningen till förändringen hos eleverna från *förr* till nu förklaras av läraren med att *allting går så fort* och att *dom kan trycka på en knapp på datorn så har det löst sig*. Eleverna framställs som annorlunda idag mot *förr*, vilket även skapar en förklaring till den sämre uthållighet de påstås ha idag. I en konstruktion av en värld där *allting går fort* och man bara behöver trycka på en knapp för att något ska hända har uthålligheten svårt att få plats. Den kan däremot kopplas till *förr*, där det går långsamt och man får anstränga sig. Det som heller inte kan kopplas till det som går snabbt och där man bara behöver trycka på en knapp gäller *våra instrument, det är ju ett hantverk*. Därmed skapas en retorik som förbinder uthållighet med hantverket att spela ett instrument. Effekten av en sådan konstruktion blir att elever som lever idag, där *allting ska gå fort* och där eleverna bara behöver trycka på en knapp för att saker ska lösa sig, inte kan lära sig hantverket att spela ett instrument, eftersom de inte är uthålliga.

I samtalet har det skapats två möjliga konstruktioner av eleven där den ena var gällande *förr* medan den andra äger giltighet idag. Den konstruktion som var gällande *förr* hänvisar till en uthållig elev som tränar för att utvecklas och lära sig hantverket att spela ett instrument. Den konstruktion som äger giltighet idag hänvisar istället till en elev med sämre uthållighet, en elev som lever i en tid med högt tempo och i en tid där tekniken på ett enkelt sätt påstås lösa alla problem. Eftersom förklaringen till elevernas sämre uthållighet idag förklaras av den tid vi lever i, kan förklaringen kopplas till en mer allmän samhällstrend. Därmed tilldelas inte instrumentallärarna ansvaret för att eleverna inte är uthålliga och därmed inte kan öva och lära sig spela ett instrument.

Alltså för bara fem år sedan kunde jag ha älvor ...

Petronella: alltså jag måste bara säga, jag hade ju lite så, jobbade med Åsi då med den här lilla gruppen sjuåringar och åttaåringar, så vi gjorde älvor å dom var lite häxor å så här va ... å det var högtidligt "vi vill inte vara älvor, vi vill inte vara häxor, vi vill bara dansa å då ska vi dansa som man liksom" ... "vi vill", ungefär va alltså det var uttrycker sig då va, alltså det var så tydligt va för dom ville, det var därför som jag sa att det blir nog inget mer ... såna där vi gör ...

Annika: samarbetar med oss ... ja, okey ...

Petronella: ... teater och dans tillsammans för att det var så tydligt,

alltså dom här ... för bara fem år sedan kunde jag ha älvor ... jag kunde göra dom, alltså jag kunde ha ganska fina danser i å så ...

Kristina: vad beror det på då ... att vad är det som har hänt ... på fem år ...

Petronella: ja det som har hänt är hela processen under hela nittio-talet å ... alltså det ... ja, jag vet inte ... jag vet inte dom ser väl mer alltså ...

Hanna: ja men alltså jag tror att det är en oerhörd sexualisering bildmässigt, sexualisering i hur du klär dig å vad du visar i bilder å jag har ju tänkt på jag har ju jättemånga som håller på med Manga, å där är, å det är intressant ... för att i Mangaserierna från Japan där har ... där är jätte många tjejer som är hjältinnor och dom är väldigt action ... -orienterad, det är inga snälla flickor som sitter där på en stol och går ut med hunden utan det är liksom tuffa tjejer som är eeh ... väldigt eeh, sextigt ritade men dom är otroligt aktiva va ... å det är en stor skillnad i serier ifrån västvärlden och ifrån Japan ... det är att det är tjejer som är hjältinnor och aktiva ... eeh ... och som är intresserade utav dom ... serierna ... mycket mer än det som görs här nu va ...

Cecilia: jag kan ju känna med hip-hopen att, för några år sedan tillbaks så var det ofta killar som gjorde och sjöng å tjejerna var bara som några objekt som dansade ... men nu har dom tagit över scenen å dom både sjunger och dansar ännu mer utmanande ... så på nåt sätt så kanske dom blir hjältinnor när dom tar ...

Hanna: tar en plats där och så är dom tuffa ... så fräcka ...

Cecilia: så att det är ju inte så att alltså ... dom kanske inte är offer längre utan det kanske är därför ungdomarna tycker dom är häftiga för att dom ... dom kan identifiera sig med en stark tjej som vågar skaka på röven ...

Här talas det inledningsvis om ett samarbete mellan lärarna i ämnena dans och drama. I ett narrativ beskrivs hur två lärare arbetat med *den här lilla gruppen sjuåringar och åttaåringar*. Att gruppen beskrivs som liten kan ha funktionen att skapa en bild av barnen som ingår i den som fogliga och snälla eftersom *lilla* kan uppfattas som ett ord som försvagar både gruppens auktoritet och autonomi. Dessutom framställs barnen inte som individer utan som små ”åringar”

där de kategoriseras in i olika grupper utifrån sin ålder. Effekten av detta blir att det skapas ett dominans förhållande mellan den som talar och det hon talar om. Detta kan förklaras genom att läraren i undervisningen kan anses vara en auktoritet, och hon talar både om barngruppen som liten och det barnen gör som litet. När ordet *lite* ställs framför det som görs kan det ha funktionen att bagatellisera och förminska det exceptionella i görandet. Därmed skapas en föreställning om att göra älvor och att vara häxor som något vardagligt och rutinmässigt. Genom en sådan framställning skapar läraren sig därmed som en erfaren och rutinerad lärare. När läraren sedan beskriver arbetet med barnen som *högtidligt* positionerar hon sig även som förespråkare för en sådan verksamhet. Förmodligen i syfte att övertyga de andra lärarna om att detta är både en eftersträvarsvärd och bra undervisning, som läraren gärna vill arbeta med.

"Vi vill inte vara älvor, vi vill inte vara häxor, vi vill bara dansa å då ska vi dansa som man liksom" ... "vi vill". Det vi tycker framställs som konsensus och som något en samlad grupp elever uttrycker. Genom att läraren aktivt ger röst åt flera barn övertygas vi som sitter och samtalar om att barnen verkligen sagt så här, även om det inte framgår vem som sagt det. Här skapas en bild av barnen som viljestarka och dansintresserade individer som bara vill dansa och därmed inte hålla på och spela teater och vara älvor och häxor. I kontexten har detta funktionen att skapa en retorik som argumenterar för att det *nog* inte ska *bli mer* av *såna där vi gör*. Här fyller en annan lärare i och förtydligar vad *såna* är, genom att säga att det handlar om *samarbetet med oss* där vi arbetar med *teater och dans tillsammans*. Men samarbetet konstrueras som omöjligt idag utifrån en retorik som bygger på att det är barnen som inte vill. Genom att först beskriva barnen som fogliga och snälla och därefter beskriva dem med en stark vilja kan den som berättar undgå att bli beskylld för att utgöra orsaken till det omöjliga samarbetet. Barnen framställs som förändrade, inte läraren, och därmed förpassas också förändringen till något som inte läraren kan styra över. Genom att läraren uteslutande hänvisar till de förändrade barnen, utestängs också lärarens eget ansvar som förklaringsmodell till det omöjliga samarbetet.

Men för fem år sedan kunde jag ha älvor, jag kunde göra dom, ingår i samma retorik där läraren beskriver en erfarenhet, för inte så längesedan, då barnen ställde upp på att vara älvor. Tittar man på aktörsperspektivet är det läraren som *har älvor* och till och med *gör dom*. Det är alltså inte barn som "är" älvor utan de görs till älvor av läraren, vilket då skapar en föreställning om barnen som passiva deltagare, där läraren inte bara skapar innehållet i lektionen utan faktiskt även barnen. Men utifrån det resonemang som förts i samtalet är det, efter att barnen förändrats, inte längre möjligt för läraren att skapa barnen, eftersom de uttrycker

en egen vilja som dessutom inte harmonierar med lärarens.

Här har det skapats två undervisningspraktiker som även innesluter två olika konstruktioner av eleven och läraren. Den ena framställs utifrån ett resonemang kring vad som var giltigt förr medan den andra framställs utifrån ett resonemang kring det som är giltigt idag. Den undervisningspraktik som var giltig förr utgör ett samarbete mellan ämnena drama och dans. I denna undervisning finns fogliga och snälla barn som anpassar sig till lärarens önskningar om att de också ska vara häxor och älvor när de dansar. Här styr den auktoritära läraren de små och anpassningsbara barnen. Den undervisningspraktik som äger giltighet idag framställs istället som en renodlad dansundervisning som utesluter samarbetet med drama. Här konstrueras barnen som starka och självständiga individer som inte är intresserade av någonting annat än att dansa. Läraren får här en mer nedtonad roll som inriktas på att genomföra det eleverna önskar och vill.

När frågan om *vad det beror på* och *vad det är som hänt* ställs startar ett resonemang kring orsaken till elevernas förändring. Först talas det om *hela processen på nittioalet* och sedan om att barnen numera *ser mer*. Här ges ett exempel på förändringen i samhället där det beskrivs som att barnen numera ser mycket mer, vilket kan anses vara en effekt av den ökade exponeringen av bilder som förekommer idag. I ett sådant resonemang framställs bilder som det som kanske betyder mest när det gäller samhällets påverkan på barnen. Att det som syns är viktigt framhålls även när en lärare säger *att det är en oerhörd sexualisering bildmässigt*. Ordet *oerhörd* är en extremisering som används för att skapa en övertygelse om att det faktiskt finns en bildmässig sexualisering idag. Ytterligare övertygande blir retoriken när det ges exempel på vad detta innebär, det handlar om *hur du klär dig* och *vad du visar i bilder*. Genom att använda *du* kategoriserar sig läraren inte i gruppen som är sexualiserad bildmässigt. *Du* hänvisar till andra. Här berättas det att även innehållet i bilderna har förändrats och att de numera exponerar en sexualisering som visualiseras i klädsel och i vidgade gränser för det tillåtna. Därmed har det framställs två olika förändringar när det gäller bilder vilka i samtalet fungerar som förklaringar till förändringarna i samhället i stort. Funktionen med en sådan förklaring kan vara att konstruera orsaken till det som sker hos barnen som något som har sitt ursprung i förändringar som ägt rum i samhället. Effekten blir även här att läraren inte kan ställas till svars för elevernas förändring utan istället framställs samhällsprocessen som ensam orsak till denna.

Genom att säga *jag har jättemånga som håller på med Manga* kvalificerar läraren sig själv till att ingå i kategorin "lärare som är kunnig i Manga". Extremiseringen som åstadkommes med ordet *jättemånga* ökar dessutom trovärdigheten för det som sägs eftersom erfarenheten då inte är hämtad bara från några enstaka

elever utan från ett stort antal. Effekten av en sådan framställning blir att behovet av att ifrågasätta det som sägs minskar. Hjältinnorna i Mangaserierna framställs sedan som väldigt actionorienterade. Det är inga *snälla flickor* utan *tuffa tjejer* som beskrivs som *väldigt sextigt ritade*, *men* som *otroligt aktiva*. Att ordet *men* används kan förstås i förhållande till det som det talades om tidigare i samtalet där den bildmässiga sexualiseringen knöts till *hur du klär dig* och *vad du visar*, något som inte har med action att göra. Genom att använda ordet *men* poängterar den som talar att tjejerna i Mangaserierna inte bara är sextigt ritade utan att de dessutom är aktiva. Genom en beskrivning av tjejerna som actionorienterade skapas legitimitet kring att de är sextigt ritade. Därmed blir det även svårt att ifrågasätta den sexiga framtoningen eftersom de trots allt är så aktiva. Effekten blir en acceptans kring sextigt tecknade tjejer i Mangaserierna, i alla fall så länge de dessutom framställs som aktiva.

Samtalet om Mangaserierna får en parallell när en lärare börjar tala om hip-hoppen. Först sägs det att *för några år sedan var det ofta killar som gjorde och sjöng*, medan *tjejerna bara var objekt som dansade*. Denna retorik kan ha funktionen att tala om vad som inte är giltigt idag eftersom beskrivningen berättar om något som var aktuellt förr. Det som framställs som möjligt idag är istället något annat, där tjejerna som *både sjunger och dansar ännu mer utmanande, tagit över scenen*. I en sådan konstruktion framställs tjejerna som aktiva subjekt som dessutom både dansar och sjunger. Detta sägs de göra *ännu mer utmanande* än killarna. I samtalet sägs också att tjejerna *kanske blir hjältinnor, på nåt sätt*, där *mer utmanande* knyts ihop med *hjältinnor*, samtidigt som en uppmjukning av sambandet görs med orden *kanske* och *på nåt sätt*. En sådan mer otydlig retorik kan ha funktionen att skapa öppenhet i samtalet kring om det verkligen förhåller sig så att de mer utmanande tjejerna också kan ses som hjältinnor. Funktionen skulle också kunna kopplas till det som det talats om tidigare i samtalet, där det skapades legitimitet kring sextigt ritade Mangatjejer så länge de dessutom artikulerades som actionorienterade. Utifrån samma retorik skapas legitimitet kring utmanande hip-hop tjejer om de samtidigt artikuleras som hjältinnor. Denna framställning skapas som något osäkert och som något som är möjligt att ifrågasätta, bland annat genom användningen av ordet "kanske". Därmed kan det som sägs även uppfattas som en frågeställning.

Den otydliga och osäkra retoriken kring tjejerna lämnas och det talas istället om tuffa och fräcka tjejer som *tar plats*. Här skapas hip-hop tjejer som några som både *tar* och *är* något utan att någon osäkerhet artikuleras i beskrivningen. Det uttrycks inga tvivel om hip-hop tjejernas legitimitet som utmanande hjältinnor, de tar istället *plats* med övertygelse och framställs som både *tuffa* och *fräcka*. Sedan

följer ett resonemang kring om hip-hop tjejerna *kanske inte är offer längre*, vilket i så fall utifrån en sådan argumentation leder till att de tidigare ansetts vara offer. Att de inte är offer längre framställs som orsaken till att *ungdomarna tycker att dom är häftiga*. Hade tjejerna fortfarande varit offer hade det inte varit möjligt för ungdomar i allmänhet att uppfatta dem som häftiga. Ett offer är inte häftigt. Förutsättningen för att de ska upplevas som häftiga utifrån detta resonemang är att de ska ta plats och vara både tuffa och fräcka. Möjligtvis är detta en retorik som ska rättfärdiga det utmanande och det som tidigare i samtalet beskrivits som en oerhörd bildmässigt sexualisering. Genom att skapa tjejerna som hjältinnor försvinner offerstämpeln och artikuleringen av tjejerna som objekt. Istället blir de subjekt som handlar utifrån något de är. Detta leder till att ungdomar *kan identifiera sig* med dem, för de är ju starka tjejer som *vågar skaka på röven*. Båda orden *stark* och *vågar* kan i kontexten förstås i förhållande till att inte längre vara offer. Funktionen i detta uttalande blir att det skapas legitimitet kring görandet att skaka på röven som något en stark tjej som vågar gör, och som något som är så häftigt att andra ungdomar kan identifiera sig med det.

Tidigare i denna analys har en förändring jämfört med förr när det gäller barnen diskuterats. Från att ha artikulerats som snälla och fogliga artikuleras de idag som starka och självständiga. Detta förklaras av lärarna med en hänvisning till de förändringar som ägt rum i samhället, där barn i ökad utsträckning exponeras för bilder och där bilderna i ökad utsträckning beskrivs som sexualiserade. Därefter lyfts de utmanande och actionorienterade tjejerna i Mangaserierna fram som exempel på den bildmässiga sexualiseringen. Här legitimeras den sexiga framställningen av tjejerna genom en hänvisning till att de även är otroligt aktiva.

I artikuleringen kring vad som var gällande förr och vad som är giltigt idag, när det gäller hip-hop, framställs aktörerna som centrala. Konstruktionen av det som var giltigt förr artikulerar killarna som centrala aktörer, där killarna sjunger medan tjejerna förpassas till rollen som offer och dansande objekt. Konstruktionen av det som är giltigt idag artikulerar istället tjejerna som centrala aktörer där de framställs både som aktiva subjekt och som hjältinnor. Tjejerna artikuleras även som tuffa och fräcka individer som vågar ta plats och utmana.

Någon betalade en avgift för att få i snitt arton minuter per vecka

Anders: Om ingen betalar någonting och förväntas få till exempel det kan ju vara i en kommunal musikskola traditionellt förr i tiden så att

någon betalade en avgift för att få i snitt arton minuter per vecka och ... å ... ja då ska man ha ett visst antal lektioner på ett läsår; men har man inga avgifter då kan ingen, vi lovar ingenting sånt, ingen kan begära något sånt heller. Det finns inga, inga krav ... krav kanske finns från nån, men ... men vi lämnar inga löften att en som spelar instrument ska ha så många minuter per år ... utan det beror på vilken lärare dom har och hur den jobbar och så vidare.

Kristina: Ibland så kopplar man ju det här med avgift och kvalité tillsammans så att det som kostar väldigt mycket, ett par dyra jeans till exempel det är bättre och det är mer åtråvärt och så och att det som är gratis då kanske inte behandlas med samma vördnad ... är det någonting som ni har märkt av här, att ni är gratis och att barnen går mycket ut och in ur verksamheten eller ser ni inga sådana tendenser alls ...

Anders: Jag tror inte att det ... är någon större skillnad på det. Eh ... ungdomar och barn dom vill prova på olika saker och så, så har det ju varit länge i alla slags verksamheter. Så är det i idrott också, all barn och ungdomsverksamhet ... och vi har ingen statistik riktigt säker på det men jag tror inte det är någon större skillnad på om man har avgift eller inte. I så fall så om man har höga avgifter så är det färre som börjar.

I detta samtal diskuteras inledningsvis avgiften i *musikskolan* som något som fanns *traditionellt* förr i tiden. Det traditionella knyts samman med det som fanns förr och ges innehåll i uttalandena *betala en avgift för att få i snitt arton minuter per vecka och ha ett visst antal lektioner på ett läsår*. Här konstrueras ett samband mellan avgiften och den exakta tid som eleven har rätt till. I en sådan konstruktion framställs den tid varje elev har rätt till som delvis styrande för musikskolans verksamhet. Att läraren säger just *arton minuter* kan som jag ser det ha tre funktioner. För det första framstår det som sägs som mer trovärdigt om en exakt siffra används. Hade läraren istället sagt ”ungefär tjugo minuter” hade framställningens trovärdighet blivit mindre. För det andra framstår den som talar som ”en kunnig person” eftersom den kan ge så exakta uppgifter. För det tredje kan användandet av arton minuter ha funktionen att framställa det som var giltigt förr som något bisart i syfte att genom en kontrastverkande retorik framställa det som finns nu som något normalt eller bättre. Det som artikuleras som giltigt idag är en avgiftsfrihet där *ingen kan begära något sådant* som arton minuter i veckan och ett visst

antal lektioner per läsår. Det som är nu knyts istället till *vi lämnar inga löften* och *det beror på vilken lärare dom har och hur den jobbar*. Utifrån en sådan retorik framställs musikskolans verksamhet som styrd av läraren och dennes arbetssätt. Eftersom inga löften ges om att eleverna har rätt till en viss mängd undervisningstid kan ingen heller begära detta. Därmed har en retorik skapats som utestänger möjligheten för eleverna att begära en viss tidsmässig mängd undervisning när de deltar i musikskolans verksamhet. Samma resonemang leder emellertid till frihet för läraren som enligt denna retorik framställs som den som inte bara styr innehållet i verksamheten utan även den som styr över mängden undervisningstid.

I en frågekonstruktion görs en sammankoppling mellan *avgift och kvalité*, där det *dyra* kopplas samman med något *mer åtråvärt* medan det som är *gratis* kopplas samman med något som inte *behandlas med samma vördnad*. I samtalet dras en parallell till den *gratis* musikskolan och en frågeställning kring om *barnen går mycket ut och in ur verksamheten* skapas. En lärare säger att han *inte tror att det är någon större skillnad*, där skillnaden syftar på jämförelsen mellan hur en gratis och en avgiftsbelagd musikskola hanteras av eleverna, när det gäller att gå in och ut ur verksamheten. Uttalandet *ungdomar och barn dom vill prova på olika saker och så* uttrycker en uppfattning om att dagens ungdomar generellt sett önskar prova på olika saker. Ytterligare trovärdighet skapas genom uttalandet *så har det ju varit länge i alla slags verksamheter*, som framställer uppfattningen om att barn vill prova på saker som något etablerat, eftersom det har varit så under lång tid. Denna retorik förstärks ytterligare genom en hänvisning till att det *är* så i *idrott också* och *i all barn och ungdomsverksamhet*. I denna konstruktion hänvisar *är* till att barn går mycket in och ut ur olika verksamheter. Detta framställs även som något som ungdomar gjort under lång tid och som något som varit vanligt förekommande både inom idrott och inom andra barn och ungdomsverksamheter. Därmed har det skapats en retorik kring att gå ut och in ur musikskolans verksamhet där detta framställs som något vardagligt och naturligt. Funktionen med en sådan retorik kan vara att försvara elevernas agerande när de går ut och in ur verksamheten och därmed också försvara en verksamhet där detta förekommer. I nästa uttalande säger läraren att han *inte tror att det är någon större skillnad på om man har avgift eller inte*. Härmed har det skapats en retorik som framställer att gå ut och in ur musikskolan som något vardagligt och naturligt både i en gratis och i en avgiftsbelagd musikskola. Men en skillnad uttalas avslutningsvis när läraren säger att *i så fall så om man har höga avgifter så är det färre som börjar*. Här framställs reduceringen av antalet elever som väljer att börja i musik- och kulturskolan som en effekt av de höga deltagaravgifterna, vilket utifrån samma retorik

skulle innebära att fler börjar i en verksamhet som är gratis. Detta resonemang kan ha funktionen att försvara en verksamhet som är gratis utifrån argumentationen att fler barn och ungdomar väljer att börja om inte elevernas ekonomiska situation begränsar. När inte längre deltagandet i verksamheten begränsas av ekonomi återstår elevernas intresse och elevernas mer praktiska möjlighet att delta som de enda styrande faktorerna.

Här har avgiftens betydelse för musik- och kulturskolans verksamhet diskuterats utifrån artikuleringen av det som var giltigt förr och det som är giltigt idag. Det som framställs som gällande i förr-artikulationen är deltagaravgiftens koppling till en överdriven detaljstyrning av den tid som eleven har rätt till. Avgiften anses här även begränsa elevens rörlighet, det vill säga möjligheten att gå in och ut ur verksamheten. Därmed minskar även det antal elever som överhuvudtaget börjar i musik- och kulturskolans verksamhet. Det som framställs som giltigt idag är istället en avgiftsfri verksamhet där enskilda lärare ges det fulla inflytandet och makten över den mängd undervisningstid en elev kan förvänta sig. Anledningen är att läraren även tilldelas ansvar för undervisningens innehåll och arbetssätt, vilket då även får konsekvenser för hur tiden fördelas mellan eleverna. Här finns även uppfattningen att avgiftsfriheten är gynnsam för elevtillströmningen och att fler elever börjar i en verksamhet som inte kostar något.

Det var som naturligt att man fortsatte år efter år efter år ...

Birgit [...] men vi skriver i våra ... på hemsidan och så att man ... antas man till en ... en ... ämneskurs så ... det gäller ett år och sen finns det möjlighet för fortsättning ... så vi säger inte heller att man kan fortsätta hela livet, för så var det förr när man började på musikskolan då slut ... man bö ... man slutade aldrig, visst var det väl så ... om man inte bestämde det själv ... det var som naturligt att man fortsatte år efter år efter år ...

Görel: ja precis det har blivit, i och med att vi inte räcker till så har det kan man väl säga att utvecklingen har gått åt det hållet att eh ... ja kortkurser att man bestämmer en viss tidpunkt och så kanske avslutar den med diplom eller nånting för att fortsättningsvis då kanske ha något färre så att dom som är lata (Anders skrattar ljudlöst) eller dom som inte övar (Birgit skrattat tyst) eller och så vidare va ... att då går inte i samma utsträckning kvar i musikskola och kulturskola här hos oss idag utan jag upplever i alla fall mitt schema att dom som

verkligen finns där det är dom som jobbar på och det är väl en utveckling tror jag som har blivit i och med att vi har förstått att vi kommer inte att räcka till och det är väl det lite också att det kommer även från vår chef, det här att hon vill att vi skall avsluta sådant som inte fungerar bra, så man sitter inte och värmer fötterna på elementet om en elev vecka efter vecka inte kommer ... utan den tiden är egentligen över.

Anders: Ja det är den.

Kristina: Men är det såna elever ni vill ha då ... vill ni ha dom ... dom som övar ...

Anders: Vi vill ha ... jag skulle vilja säga så här ... vi vill ha en bred bas det ... det tycker jag att vi kom fram till när jag höll på och undersöka om före detta elever och så tittade man på ... på andra barn och ungdomsverksamheter hur länge håller dom på i såna verksamheter och ... försöker man dra nån slutsatser om det och ... å så skulle jag vilja säga att vi vill ha en ... bred bas ... man brukar ju beskriva ibland ... i alla fall musikskolan som att en triangel man har en verksamhet som siktar mot toppen då och då ett fåtal når till den där sista ... det är mindre än en procent av musikskolans elever tidigare som når den där toppen och går vidare till musikhögskola och blir musiklärare och börjar utbilda nya som ska va i den här triangeln då och ska nå dit ... eh ... så vi ... vi ser det mer som att vi ska bredda den där basen ... i den där triangeln i så fall och ... och på vägen ska det finnas flera ... punkter där man måste ta ett nytt beslut "ska jag ... ska jag hålla på med det här?" liksom så man kommer bort från det här slentrianen att man ... man går och spelar i flera år ... utan att veta varför eller ... ja som vi upplever att det har varit förr ... som en liten lyxverksamhet ... när man har krav på sig att ha ... vi ska nå alla ... då måste man titta på det där att ja ska vi jobba på det där sättet att man har många som ... som eh tar upp en plats ... det låter lite krasst och hårt men ...

Inledningsvis beskrivs kulturskolans ämneskurs som att *det gäller ett år och sen finns det möjlighet för fortsättning*. I den här konstruktionen är inte fortsättningen efter ett år självklar utan den framställs i stället som en möjlighet. Om en fortsättning på ämneskursen är en möjlighet *säger vi inte heller att man kan fortsätta hela livet*. Detta uttalande kan retoriskt sett förstås som ett försvar av att

fortsättningen efter ett år inte är något som går att ta för självklart. Att fortsätta år efter år utan att stanna upp och tänka efter konstrueras däremot som vanligt förr, vilket framkommer i uttalandet *förr när man började på musikskolan då slutande man aldrig*. Sedan görs tillägget *om man inte bestämde det själv* vilket är en beskrivning av att eleverna trots allt hade möjligheten att avsluta sina studier även förr. Att elever aldrig slutade kan istället förstås som en beskrivning av den undervisningsnorm som var gällande förr i musik- och kulturskolan, eftersom det framställs som *naturligt att man fortsatte år efter år efter år*.

Härmed har två olika beskrivningar av kulturskolans undervisning framställts i samtalet. Den ena kan knytas till föreställningen om vad som var förr och berättar om deltagandet i kulturskolan som något slentrianmässigt och som något som görs utan eftertanke och reflektion. Det andra kan knytas till det som är nu i kulturskolan och framställer deltagandet som en möjlighet och ett val som eleverna tar ställning till varje år.

I samtalet följer sedan en beskrivning av hur kortkurserna avslutas med *diplom eller nånting* och att när kurserna ska fortsätta har de *kanske något färre* elever. Fortsättningen i musik- och kulturskolan framställs även här som en möjlighet och som något inte alla elever väljer, varför också elevantalet reduceras år från år. De elever som inte fortsätter kategoriseras som *dom som är lata* och *dom som inte övar*. Att kategorisera elever som lata och icke-övande får kommentarer av andra lärare genom att de skrattar till när detta sägs. Skratten kan för det första förstås som ett avståndstagande från de kategoriseringar av eleverna som görs. Ett udda och oväntat uttalande kan ifrågasättas och ges mindre status om den hanteras som ett skämt. För det andra kan skratten förstås som ursäkter från de som skrattar, där de positionerar sig själva genom att ta avstånd ifrån det som sägs genom att hänvisa till att det bara är skämt. På så vis har de skrattande lärarna placerat sig själva utanför den position där en kategorisering av elever som lata och icke-övande är möjlig. Eftersom skrattens funktion i samtalet kan sägas vara ett ifrågasättande av det som sägs, kan skratten uppfattas som något som tvingar fram ett försvar av retoriken kring eleverna som utesluts ur verksamheten. Här väljer läraren att försvara sig genom att hänvisa till sitt eget schema och sedan berätta *att dom som verkligen finns där det är dom som jobbar på*. På så vis konstrueras eleverna som deltar i undervisningen som ambitiösa och flitiga. Därefter förklaras förändringen från förr till nu med *att vi har förstått att vi kommer inte att räcka till*. Här gör sig läraren till språkrör för alla lärare genom att använda ordet *vi* och skapar därmed större trovärdighet. Därmed har uppfattningen att kulturskolans verksamhet inte är tillräckligt stor för att kunna ta emot alla barn skapats som en gemensam uppfattning för alla lärare. När läraren säger att *chefen vill att vi skall*

avsluta sådant som inte fungerar bra kan detta förstås i förhållande till att alla barn inte får plats och som ett försvar för att de lata och icke-övande eleverna i mindre utsträckning ska få finnas kvar i musik- och kulturskolan. I denna retorik hänvisar läraren till chefens uppfattning och förskjuter därmed samtidigt ansvaret, för att vissa elever utesluts ur verksamheten, från sig själv till chefen. Att chefen säger att sådant som inte fungerar bra ska avslutas legitimerar på så vis den uteslutning som läraren gör med elever som inte sköter sig. Även nästa utsaga *så man sitter inte och värmer fötterna på elementet om en elev vecka efter vecka inte kommer* kan uppfattas som en del av samma retorik. Metaforen att sitta och värma fötterna på elementet framställer en uppfattning kring en kulturskolelärares arbetsuppgifter som dominant kopplad till undervisningssituationen. En lärare undervisar enskilda elever och när de inte kommer till lektionen har läraren ingenting att göra och får därför sitta och värma fötterna på elementet. Hade arbetsuppgifterna haft en mindre dominerande koppling till undervisningssituationen skulle lärare med frånvarande elever kunnat arbeta med alternativa arbetsuppgifter istället för att göra ingenting. I samtalet beskrivs det som att *den tiden* numera är över. Men detta görs inte utifrån att det skett en förändring kring lärarnas inställning till sina arbetsuppgifter, istället hänvisas till det förändrade elevunderlaget. I en sådan konstruktion skapas en bild av det som var förr som att lärarna satt och gjorde ingenting om eleverna inte kom. Konstruktionen av det som gäller idag är annorlunda eftersom endast elever som jobbar på och sköter sig ges möjlighet till deltagande i verksamheten. Därmed förspills inte heller lärarnas tid eftersom ambitiösa och flitiga elever även förutsätts ha en mangrann närvaro.

Här har det skapats två möjliga konstruktioner av kulturskolans verksamhet där den ena var gällande förr medan den andra äger giltighet idag. Den konstruktion som var gällande förr hänvisar till en verksamhet som accepterar lata och icke-övande elever, och som dessutom tolererar att lärarna tar paus när eleverna inte kommer på sina lektioner. Den konstruktion som äger giltighet idag hänvisar till en verksamhet som gallrar bort lata och icke-övande elever och istället inriktar sig på ambitiösa och flitiga elever. Härmed förspills inte heller någon lärartid. Dock är kategoriseringen av elever som lata och icke-övande kontroversiell och ifrågasätts också av några lärare i samtalet.

Därefter konstrueras i en fråga en undran över om lärarna vill ha elever *som övar*. Frågan får svar i uttalandet *vi vill ha en bred bas*. Genom att använda ordet *vi* gör läraren sig till språkrör för alla lärare på kulturskolan, som beskrivs ha kommit *fram till* att de vill ha *en bred bas*. Den breda basen beskrivs som en del av *en triangel* där *man har en verksamhet som siktar mot toppen* och där endast *ett fåtal* når upp dit. För till toppen av triangeln når enligt denna kon-

struktion *mindre än en procent av musikskolans elever*. Genom att använda en exakt siffra skapar den som talar trovärdighet kring att det som sägs verkligen är sant och ingen av de övriga i samtalet ifrågasätter om det verkligen är en procent av eleverna som når toppen. Samtidigt framställs mängden av de som når toppen som en opåverkbar siffra, vilket kan uppfattas som en retorisk out-there-ness konstruktion. Faktan framställs då som att den finns av sig själv, utan att den som talar kan påverka innehållet. När läraren säger *vi ser det mer som att vi ska bredda den där basen* kan detta förstås i förhållande till toppen av triangeln, som enligt denna retorik inte är möjlig att påverka, varför det enda som återstår som möjligt att förändra är basen. Dessutom säger läraren att *på vägen ska det finnas flera punkter där man måste ta ett nytt beslut* och fråga sig ”*ska jag hålla på med det här*”. I uttalandet ger läraren eleverna röst genom active voicing och skapar på så vis trovärdighet kring att eleverna verkligen säger just så. I denna retorik lyfts eleverna fram som de som ska agera och fatta beslut kring sitt deltagande i musikskolan. Effekten av en sådan retorik blir att lärarna ställs utanför och fräntas möjligheten att påverka om eleverna ska fortsätta eller inte. Möjligtvis är detta en kommentar till det som sagts tidigare där elever som slutade att spela kategoriserades som lata och icke-övande. Därmed kommer man inte ifrån det inflytande en lärarens kategorisering kan tänkas ha, där det även är möjligt att tänka sig ett scenario där eleverna väljer att sluta som en effekt av lärarens inställning till dem. Att istället framställa eleverna som de som verkligen fattar beslut kring om de ska fortsätta kan då uppfattas som ett avståndstagande från att kategorisera eleverna som slutar som lata och icke-övande. Att det måste fattas nya beslut på vägen beskrivs som ett sätt att komma *bort från slentrianen* då *man går och spelar i flera år utan att veta varför*. Här framkommer argument kring varför det är viktigt att eleverna återkommande fattar beslut kring om de ska fortsätta. Det är enligt denna retorik för att komma bort från det vanemässiga då de spelar utan att veta varför, *som vi upplever att det har varit förr*. Dessutom beskrivs den verksamhet som var förr *som en liten lyxverksamhet*. Att ha en slentrianmässig lyxverksamhet är inte möjligt idag *när man har krav på sig att nå alla* eftersom verksamhetsutrymmet är begränsat. Elever som tar upp en plats kan möjligtvis ges betydelse utifrån den tidigare beskrivningen av elever som lata och icke-övande, det vill säga ointresserade elever. I dag beskrivs det inte finnas någon plats för dessa elever eftersom målet att nå alla barn ska uppfyllas. Det berättas att målet nås genom kortkurser, där alla barn på så vis nås någon gång men inte oreflekterat och vanemässigt år ut och år in. Att inte kunna ta hand om elever som bara tar upp en plats framställs som *lite krasst och hårt men*, som något ofrånkomligt i en effektiviserad verksamhet där endast elever som gör skäl för sin plats är välkomna.

Härmed har två olika konstruktioner av eleven och kulturskolans verksamhet skapats i förhållande till förr och nu. I konstruktionen av det som var möjligt förr knyts en passiv elev som deltar slentrianmässigt i verksamheten utan att reflektera över varför. Verksamheten artikuleras som en lyxverksamhet eftersom även ointresserade elever som inte anstränger sig ges möjlighet att delta. Här kan målet att nå alla barn ges betydelse utifrån att alla barn som finns i verksamheten ska få fortsätta oavsett hur engagerade de är. Därmed kan ”nå alla barn” knytas till en slags kravlöshet från lärarnas sida där alla barn så att säga har rätt att delta. I konstruktionen av det som är möjligt nu, knyts istället en aktiv elev som agerar och fattar beslut kring huruvida hon eller han ska fortsätta i kulturskolan. Verksamheten beskrivs som krass och hård eftersom det ställs krav på eleverna, de måste engagera och anstränga sig för att få fortsätta i verksamheten. Här kan målet att nå alla barn knytas till uppfattningen att alla barn ska nås någon gång. På så vis uppfylls målet om eleven deltagit i en enda kortkurs. Därmed skapas också utrymme för lärarna att i fortsättningskurserna vara mer selektiva i förhållande till eleverna, samtidigt som de tryggt kan luta sig mot ett uppfyllt mål.

Det var många år sedan man kunde följa en lärobok

Görel: det var väl egentligen ganska många år sedan tror jag som ja, man kunde följa en lärobok i musik eller som pianospel eller nånting annat från sida till sida utan jag tror att vi har levt i flera decennier med kopiatorn, det är ju så ... för att jag tror inte heller vi kommer och finna en elev som just vill det som står i den boken ... så det kommer inte att bli mer och mer ur samma bok utan det blir snart det blir tvärt om egentligen mer och mer specialiserat utefter man lyssnar på eleven ...

Här framställs det till att börja med som att det var längesedan en lärare kunde använda en lärobok i musik- och pianoundervisning. Istället framhålls kopiatorn som central i produktionen av undervisningsmaterial. När läraren sedan säger från sida till sida kan detta förstås som en beskrivning av en uppfattning kring hur en spelbok används. Den spelas från pärm till pärm eller sida upp och sida ner. Detta får naturligtvis konsekvenser för lärarens och elevens inflytande över innehållet som därmed begränsas till valet av bok. I en spelboksstyrd undervisning styrs elever och lärare av boken och dess författare, som i sin tur valts ut av någon förläggare. Konsekvensen blir förlorat handlingsutrymme för läraren och eleven som på så vis bara följer det som är bestämt av boken. Samtidigt kan en

sådan undervisning uppfattas som bekväm för läraren som därmed inte behöver lägga tid på att förbereda ”vad” som ska göras. Tid kan istället läggas på ”hur” något ska genomföras under en lektion. Att *leva med kopian* kan uppfattas i förhållande till att följa en spelbok, där kopian representerar det fria valet av innehåll i undervisningen. Med kopian som hjälpmedel ges både läraren och eleven möjlighet att påverka vad som ska göras under lektionerna. Här styrs elever och lärare istället av tillgången på noter, där ett väl utbyggt notbibliotek kan sägas kunna generera ett variationsrikt innehåll. Men fortfarande begränsas undervisningen av förläggarna som i förlängningen är de som bestämmer vilken musik som ska ges ut. Anledningen till förändringen från spelbok till kopia förklaras utifrån att det är elevernas vilja att spela något annat än det som står i boken. Här framstår alltså läraren som passiv och eleven som den som tagit initiativ till förändringen. I ett narrativ kring hur det kommer att bli i framtiden målas det även upp en bild av en mer individanpassad undervisning, där fokus ligger på att ta hänsyn till det som eleven är intresserad av.

Både när det gäller en spelboksstyrd undervisning och när det gäller en undervisning som lutar till kopian, så är det notbaserad undervisning som diskuteras. Som tidigare nämnts är noter begränsande eftersom noter förutsätter att någon ger ut dem. Det som läraren i detta citat inte talar om är möjligheten att plankor låtar som eleven får lära sig. En plankad låt kan läras antingen på gehör eller via en notutskrift som läraren, eleven eller någon annan gjort. Denna variant av undervisning begränsas å andra sidan av tillgängligheten på ljudande musik (om man räknar noter som skriven musik).

Här har det skapats två möjliga artikulationer med betydelse för instrumentallektionens innehåll. Den ena var giltig förr och knyter an till spelboken som också får en styrande roll i undervisningen. Den andra är giltig idag och knyter an till elevens vilja att välja repertoar. Kopian framställs här som central och uppfattas som nödvändig i undervisningen samtidigt som den skapar större frihet i repertoarbetet.

En gång i tiden kom musikskolan till för att alla barn skulle få möjlighet

Torbjörn: det som jag ser ... funderar på det är musikskolans uppgift totalt att alltså en gång i tiden så tror jag i alla fall att musikskolan kom till av solidariska skäl att alla barn skulle få möjlighet att lära sig å spela att det inte va de högutbildade familjer med god inkomst

där barnen kunde få gå till privatlärare å lära sig utan att alla barn skulle få lära sig å spela ... så uppfattade jag, så tror jag i alla fall att musikskolan en gång har kommit till ... eeh ... å då är det ju lite konstigt nu när det, när vi är i den situationen att det är så höga avgifter så att det är ... det finns inte kvar längre ... den grejen ... så det gör det lite knepigt det andra som gör det knepigt är det här med förändringen med vilken slags musik dom ska spela vilken slags instrument dom ska spela ... för att idag är det inte bara rikemansbarn som kan klicka in på internet och lära sig fräcka gitarrieff utan de gör alla barn ... så att ... vad vårt uppdrag är egentligen det är jättesvårt å se tycker jag alltså det är knepigt är det ... varför vi ska va ... jag är fullständigt övertygad om att vi behövs ...

Här talas det om *musikskolans uppgift* i betydelsen av att ge alla barn möjligheten att lära sig spela. Samtidigt artikuleras detta syfte som något som varit giltigt *en gång i tiden*. Att alla barn ska få möjligheten att delta i undervisningen framställs som ett *solidariskt skäl* till bildandet av musikskolan och som en kontrast till att endast barn i *högutbildade familjer med god inkomst* får möjligheten att lära sig spela. Här beskrivs alltså musikskolans syfte förr ha varit att den ska rikta sig till alla barn, oavsett vilka sociala och ekonomiska förhållanden barnen kommer ifrån. Detta syfte kan i sin tur uppfattas som ett försök att komma ifrån det som var gällande innan musikskolorna startade, då endast de som hade råd kunde lära sig att spela. Det solidariska skälet till musikskolans tillkomst ligger i så fall i skapandet av en institution som är öppen för alla barn. När läraren säger att *då är det ju lite konstigt nu när det är så höga avgifter* kan detta uttalande tillsammans med beskrivningen av musikskolans syfte att nå alla barn uppfattas som en omöjlighet. Här ställs höga avgifter mot att alla barn, oavsett ekonomiska förhållanden, ska ges möjlighet, mot varandra. De båda positionerna skapar ett motsatsförhållande eftersom de utesluter varandra och bara en position åt gången är möjlig. Så när läraren säger att *det finns inte kvar längre, den grejen* beskriver det kulturskolans omöjliga situation när det gäller att ge alla barn chansen att spela när avgifterna är så höga. Därmed beskrivs även musikskolans ursprungliga syfte som något som inte längre är möjligt att åstadkomma.

Vidare talas det om en förändring kring *vilken slags musik* och vilka *instrument* eleverna ska spela. Orsaken till förändringen av elevernas val tillskrivs Internet eftersom alla barn har möjlighet att *klicka in på Internet och lära sig fräcka gitarrieff*. Därmed är det enligt läraren inte bara *rikemansbarn* som har tillgång till fräcka gitarrieff utan alla barn. I en sådan retorik framstår Internet som en

betydelsefull och demokratisk kunskapskälla där alla barn oavsett bakgrund har möjlighet att hämta kunskap. Genom den överordnade betydelse Internet ges i förhållande till elevernas sociala och kulturella bakgrund kan användningen av Internet därmed även sägas ha jämnat ut elevernas tidigare olika val av både musik och instrument. Det som inte lyfts fram av läraren är den eventuella skillnad som kan finnas bland barn när det gäller tillgången på dator och Internet, där de ekonomiska skillnaderna kan tänkas spela roll.

Resonemanget kring *vårt uppdrag* beskrivs som både *jättesvårt* och *knepig*. Genom att säga *vårt uppdrag* hänvisar läraren till alla musiklärare och deras uppdrag i musikskolan. Att beskriva något som jättesvårt och som knepigt kan ligga nära till hands när det inte finns någon uppenbar lösning vad gäller att kombinera de höga avgifterna med syftet att nå alla barn. Istället för att fortsätta resonemanget kring den besvärliga situationen säger läraren att *jag är fullständigt övertygad om att vi behövs*. Detta uttalande kan uppfattas som ett försvar av kulturskolans existens. Användningen av ordet fullständigt är dessutom en extremisering som syftar till att skapa status kring det som sägs och övertyga de andra i samtalet om att det förhåller sig på det här viset. Genom att framställa kulturskolan som något som verkligen behövs skapas en överordning av behovet av en kulturskola och problemet mellan syftet att nå alla barn och de höga avgifterna kan ignoreras.

Genom att läraren talar om en betydelsefull förändring när det gäller förhållandet till musikskolans syfte att nå alla barn har det skapats två möjliga artikulationer av verksamheten. En var gällande förr medan den andra är giltig nu. Den verksamhet som var giltig förr beskrivs ha ett syfte att nå alla barn. Hur avgifterna var förr uttrycks däremot inte explicit i samtalet utan får sitt innehåll utifrån artikuleringen av att avgifterna är höga idag. Genom att höga avgifter lyfts fram som en beskrivning av det nya är det fullt möjligt att tänka sig att avgifterna inte var höga förr. Därmed kan den verksamhet som knytts till förr beskrivas ha ett syfte att nå alla barn och dessutom ha låga avgifter. Den verksamhet som är giltig idag kan knytas till höga deltagaravgifter. Däremot är det inte möjligt att knyta dagens verksamhet till musikskolans syfte att nå alla barn. Istället utgör de barn som har råd att betala, den grupp elever som kulturskolan kan nå med sin verksamhet.

Internet artikuleras som viktig för elevernas val av instrument och musik idag. Här beskrivs alla barn ha möjlighet att bli inspirerade och lära sig oavsett ekonomisk bakgrund. På så vis framställs Internet som en mer demokratisk bildningsinstitution än kulturskolan.

Sammanfattande analys av Förändringen

I denna del har olika sätt att artikulera förr och nu skrivits fram, alla med utgångspunkt i lärarnas resonemang. Här ska ett försök göras att fånga upp några tendenser som blivit synliga i analysen. Syftet är att skriva fram den förändring som implicit beskrivs när lärarna talar om hur det var förr respektive nu. Förutom att förr och nu beskriver olika faktorer som förändrats är det troligt att det i dessa berättelser också ligger en vald positionering från lärarnas sida. Det som är en del av nu-artikulationen accepteras av lärarna själva som något eftersträvänsvärt och som uppfattningar kring undervisningen som innefattar hög status. Detta i kontrast till förr-artikulationen som snarare förskjuts till dåtid eftersom de inte är önskvärda eller skapar någon hög statusposition. Så när förändringen ska beskrivas handlar den till stor del om lärares förändrade ideal, men där även förändrade förutsättningarna för verksamheten på olika sätt spelar en betydande roll för lärarnas arbete. Eftersom diskursteorin används som verktyg fokuseras snarare *att* något har framställts än retoriken kring ett uttalande, vilket mer kan knytas till ett diskurspsykologiskt angreppssätt.

Tendensen är att det tidigare ansågs som viktigt att undervisningen skulle leda till musikaliskt hantverkskunnande genom ansträngning och övning. Instrumentteknisk skicklighet har hög prioritet och musiken väljs därför utifrån vilken möjlighet den ger att träna färdigheten. Musiken ska hela tiden vara tillräckligt svår, så att inte eleven stagnerar i sin utveckling. Som stöd i detta arbete finns olika spelböcker som erbjuder en genomtänkt progression utifrån instrumentets förutsättningar. Undervisningen genomförs företrädesvis individuellt, vilket också stöder tanken om den maximerade progressionen som skulle bli svårare att genomföra i en grupsituation. Det finns en tradition kring instrumentet som för med sig viss musik och ett visst sätt att lära sig hantverket. Läraren får en kunskapsförmedlande roll i denna undervisning eftersom hon eller han är den som bär ansvaret och styr innehållet i lektionerna. Det är också genom sin egen skicklighet och kunnighet på instrumentet som läraren blir en auktoritet i undervisningen. Eleven får rollen som uthållig, snäll och foglig, där det är viktigt att kunna anpassa sig till lärarens agenda. Det som beskrivs är med andra ord en ganska passiv elevroll, där reflektion kring undervisningen inte behövs och där deltagandet emellanåt mer är att likna vid slentrian. Att elever trots ointresse deltar i undervisningen förklaras med föräldrars starka inflytande. Detta leder i sin tur till att lärarna tvingas arbeta hårdare för att få eleverna till att anstränga sig och öva.

Beskrivningen av de nuvarande förhållandena skiljer sig i flera avseenden från det som lämnats åt förr-artikulationen. Tendensen är även här att undervisningen

ska leda till musikaliskt hantverkskunnande, men detta ska ske genom att läraren på olika vis skapar förutsättningar för lärande och ett innehåll i undervisningen som eleven kan acceptera. Samarbete mellan lärarna för att utveckla spännande undervisningsmetoder och gruppundervisning i syfte att göra undervisningen mer tilltalande och varierad för eleverna beskrivs som vanligt förekommande. Elevens musiksmak får hög prioritet i undervisningen när elever själva har inflytande över om de ska lära sig spela ett instrument på sin fritid. Deltagandet framstår som ett val och något som elever provar på som vilken annan fritidsaktivitet som helst. Lärarnas roll blir att stötta eleverna i deras musikutövande och i deras val av musik, vilket ställer krav på repertoarbredd och kunnighet i den musik som eleverna önskar spela. Dessutom ska undervisningen leverera en musikalisk upplevelse direkt eftersom eleverna anses ha dålig uthållighet och inte ha tillräckligt tålamod för att öva. Lärarens uppgift blir i detta sammanhang att kunna förenkla musiken så att eleven kan lyckas spela det som han/hon vill. Eleverna kategoriseras som starka, aktiva och självständiga, där det inte tycks råda något tvivel om att de både vill och kan ta ansvar för sitt eget lärande.

Förändringarna i kulturskolan diskuteras bland lärarna även utifrån ett bredare samhällsperspektiv. Det talas om att kulturskolan som institution tidigare haft kontroll över hur undervisningstiden fördelats över elever. Det kunde få uttryck i minutstyrning av den lektionstid som varje elev hade rätt till, och den skulle vara lika stor för alla. Det som tycks råda i större omfattning nu är en decentralisering där varje lärare tar över ansvaret för tidsfördelningen, vilket för med sig större flexibilitet i användandet av undervisningstiden. Här blir en tendens synlig där ansvaret förflyttas från organisationen till den enskilda läraren som i och med detta även ska motivera sin fördelning av tid inför sina elever, utan någon gemensam policy att luta sitt beslut emot.

Även vilka elever som deltar i kulturskolans verksamhet diskuteras av lärarna. Avgifterna tycks i detta sammanhang ges stor betydelse. Kulturskolans uppdrag artikuleras som att möjliggöra för barn att delta oavsett ekonomisk bakgrund. Därför uppfattas även låga eller inga avgifter som en del av verksamhetsidén. När beskrivningen av situationen idag i vissa fall även inkluderar höga avgifter, skapas en konflikt som grundas i motsättningen med kulturskolans ideologi. Lärarna tycks då få svårt att acceptera den begränsning av elevunderlaget som detta innebär. En institution som framställs som mer demokratisk än kulturskolan är Internet eftersom tillgängligheten här är omfattande. Här kan eleverna få snabb information och dessutom se och höra artister både spela och ibland även instruera. Internet, bilderna och medieflödet ges även skulden för elevernas bristande tålamod och sökande efter tempo och variation. Det är också här i den samhällsförändring

som det ökade medieflödet innebär, som lärarna skapar förklaringen till att eleverna förändrats.

Förändringarna i undervisningen som lärarna beskriver tar i stora delar sin utgångspunkt i att eleverna förändrats. Det ligger därför nära till hands att se lärarnas förändrade undervisningsstrategier som en konsekvens av elevförändringen snarare än som ett initiativ från lärarna själva. I så fall skulle eleverna som samhällsmedlemmar vara utsatta för något som inte lärarna är. I detta perspektiv förefaller den förändrade undervisningen som något som påtvingas lärarna och som de måste göra för att få undervisningen att fungera. Lärarens identitet har förändrats från ett fokus på förmedling av etablerade instrumentkunskaper till ett fokus på coacharbete där elevernas preferenser styr kunskapssökandet. Även elevidentiteten kan anses vara förändrad från att tidigare ha beskrivits i termer av uthållig, snäll och foglig, till stark, aktiv och självständig.

Verksamheten, läraridentiteten och elevidentiteten framstår som förändrade. Detta är intressant att föra vidare och diskutera i förhållande till avhandlingens teoretiska perspektiv. Kan det som kommit fram här möjligtvis förklaras med de teorier om modernitet som presenterats tidigare?

5.2 Framtiden – Ämnesöverskridande samarbete och fritidsgård

Den förändring som beskrivits samt försvaret av undervisningstraditionen i kulturskolan leder även fram till olika idéer om hur framtidens kulturskola skulle kunna se ut. Här tycks både samarbetet mellan kulturskolans olika estetiska ämnen och lärarnas uppfattningar om elevernas önskningar fungera som inspiration.

Dom sitter bredvid varann men vet inte ens vad dom heter

Kristina: ja jag tyckte det var spännande det här som du tyckte då att ni tränar på, eller som ni tränar på faktiskt, i drama ... för att om man tänker på ensembleverksamheten som vi har ... vi skulle ju också behöva träna på det här med att samarbeta ... ta fokus ... visa hänsyn å så ... men jag har inte med mig några verktyg för det i min ledar, alltså orkesterledarutbildning men det kanske ni har ... arbetar ni med ...

Erik: inte i utbildningen har man väl inte fått men man jobbar ju mycket det här med ... ta hänsyn det är ju det här med att spela, höll jag på att säga, starkt eller svagt eller att släppa fram den som är solist och dom andra kompar, det är ju också en form av ta hänsyn ... å så där va ... tycker jag i alla fall ... eller du sa det här med att samarbeta det är ju att liksom spela ihop ... man spelar duetter, i orkester eller trombonduetter det är ju att spela ihop va ...

Kristina: fast jag tänkte mer så här att om det inte fungerar, så har inte jag haft speciellt många verktyg för medan här sitter du och presenterar en massa olika sätt där man kan ... eeh föreb ... eller precis som man pratar om vindrutetorkarna på Suzuki då att man faktiskt kan jobba med det på andra sätt ...

Erik: aah, nej, jag tycker det här är jättespännande ... med Tinas in ... in ... att vi har fått teater och drama här det tycker jag är jättespännande med det här vi håller på med å bara stå och liksom knapra och flytta fingrar, med att uttrycka sig ... det är jättespännande tycker jag ...

Hasse: du skulle ha orkestrarna nån gång, faktiskt det vore ju otroligt nyttigt för dom ...

Lena: dom har blivit lurade ...

Hasse: nä men alltså ...

Erik: nä men jag tror det är en jätte bra bit det här med att kopplingen med drama alltså det tror jag är jätte spännande ...

Hasse: ja men det vore en bra grej tror jag ...

Erik: där vi har mycket att lära oss ...

Hasse: halva liksom orkesterlektionen får dom lägga ifrån sig instrumenten å göra ...

Lena: å göra nåt helt annat ...

Hasse: ja just det för å svetsa samman som grupp liksom ...

Lena: ja men det är ju som ni säger, nån sa, var det du eller var det Magnus, ja som sa att en del dom vet inte ens vad dom heter en del ... dom sitter bredvid varann med vet inte ens vad dom heter ...

Hasse: nä just det, det kan va så faktiskt ...

Lena: för mig är det helt otänkbart ... det är liksom ...

Kristina: det är därför man jobbar så mycket med personen hos dig ...

Lena: ja där är det mycket mer liksom helst ska jag kunna känna igen ... min grannes händer när jag blundar ... det är på den nivån liksom ...

Hasse: nä visst det är ...

Anders: det är de där med att hinna lära sig ... tonerna liksom ... å så glömmar man det där ...

Lena: men det är ju precis ... det är ju för att det ... min undervisning grundar ju sig på det ...

Hasse: ja just det ...

Lena: medan eran, det är ju inte primärt att kunna veta vad grannen heter utan man kan ju spela faktiskt ändå fast man inte vet vad grannen heter ... eller hur så att det är ju där man har olika ...

Hasse: precis, fast det blir roligare för dom när dom känner varandra mer ... liksom det blir ju det ...

Lena: det blir det ju säkert absolut ...

Inledningsvis konstrueras dramaundervisningen som spännande och som en verksamhet som tränar *samarbete, ta fokus och visa hänsyn*. Samtidigt skapas *ni* som en grupp vilken syftar på dramalärarna och som tränar detta medan *vi*, vilket syftar på instrumentallärarna, däremot *också skulle behöva träna* detta. En tydlig skillnad görs alltså mellan drama och instrument beträffande vad som fokuseras i undervisningen. *Vi* syftar vidare på de lärare som *har* ensemblerksamhet, där eleverna inte primärt får social träning genom att delta i aktiviteten. Användandet av ordet *har* konstruerar ensemblerksamheten som något som helt naturligt ingår i en instrumentallärares arbete och inte som något det krävs en aktivitet för att skaffa sig. Att specifikt få träna eleverna socialt framställs som önskvärt i orkesterundervisningen men förekommer inte, vilket ursäktas med att *jag har inte med mig några verktyg för det, från min orkesterledarutbildning*. Här framställs anledningen till att eleverna inte får explicit social träning i ensemblerksamheten som orsakad av den utbildning läraren genomgått, vilken på så vis även tillskrivs ansvar för lärarens agerande. Härfter skapas en frågeställning kring huruvida de andra instrumentallärarna har fått några verktyg och om de

arbetar med det sociala i orkestern. Här har social träning artikulerats som ett innehåll i undervisningen där eleverna får träna sig i att samarbeta och fungera i grupp. Detta knyts till dramalärarnas verksamhet där också social träning ges en framträdande roll i undervisningen. Instrumentallärarnas orkesterverksamhet inkluderar däremot inte social träning, istället uttrycks en önskan om att detta skulle vara en del av undervisningen.

Ett uttalande görs där en lärare säger att *man jobbar ju mycket med det här med hänsyn*. Genom användandet av ordet *man* gör läraren sig till språkrör för en obestämd grupp av lärare samtidigt som det som sägs då framstår som något allmänt förekommande och vardagligt. Sedan konstrueras det som görs när det gäller att arbeta med hänsyn i en orkester som att det är *det här med att spela*. Hela detta resonemang konstrueras sedan som något som överhuvud taget inte sagts när *höll jag på att säga* läggs till. Funktionen med en sådan uppmjukning, där det som sagts skapas som något som inte sagts, kan vara att undkomma invändningar från de övriga i samtalet. Genom att säga att jag höll på att säga det, kan den som talar gå fri från beskyllningen om att den sagt det den sagt, eftersom den som talat inte längre påstår sig ha sagt det den sagt. Detta handlande kan förklaras med begreppet footing, vilket beskriver avståndet mellan den som talar och det den säger som betydelsefullt för trovärdigheten. Utifrån en sådan analys kan styrkan i resonemanget kring att knyta elevernas spelande i orkestern till social träning i att visa hänsyn sägas ha avtagit avsevärt. Istället framställs olika moment i orkesterlektionerna som att spela *starkt eller svagt* och att lära sig *släppa fram en solist* som *en form av att träna sig i att ta hänsyn*. Här skapas nytt innehåll i social träning, där eleverna genom den musikaliska aktiviteten i orkestern även får en form av social träning. Även denna konstruktion försvagas genom ett förminskande av uttalandets status när läraren säger *tycker jag i alla fall*. Därefter framställs samarbete som en musikalisk aktivitet, vilken exemplifieras med *spela ihop* och att *spela duetter*. Här skapas den sociala träningen som en del av den musikaliska aktiviteten. Genom att eleverna lär sig visa musikaliskt hänsyn samt visa prov på musikaliskt samarbete tränar de enligt detta resonemang även sin sociala förmåga. Samarbete tränas genom att eleverna helt enkelt spelar ihop i ensemble eller spelar duetter.

Olika uppfattningar kring vad social träning innebär blir föremålet för nästa uttalande där en fokusering görs på att ha *verktyg* att använda *om det inte fungerar*. Här skapas verktyg som något att använda när det sociala i orkesterverksamheten på något sätt behöver arbetas på. En hänvisning görs till dramaläraren som påstås ha *en massa olika sätt*, alltså flera olika metoder att använda för att träna eleverna socialt. Det dras även en parallell till Suzukiundervisning där *vindrutetorkarna*

framställs som en metod att arbeta med något *på andra sätt*. I denna konstruktion knyts verktyg samman med att arbeta med något på olika och andra sätt. Därmed skapas verktygen som olika metoder eller vägar att utveckla ett socialt samspel som inte fungerar. Social träning artikuleras som olika metoder som kan användas för att åstadkomma goda sociala beteenden hos eleverna i det musikaliska samspellet.

Nästa uttalande skulle kunna uppfattas som ett försvar av en position som intar en positiv inställning till de verktyg som knutits till dramalärarens undervisning när det gäller träningen av socialt samspel. Detta förstärks både genom en upprepning av ordet *jättespännande*, vilket görs tre gånger, och i den extremisering som användningen av ordet *jätte* innebär. Sedan görs en jämförande konstruktion av det som vi håller på med i förhållande till vad dramaläraren gör. Det som framställs till att ingå i instrumentallärarens undervisning är att *bara stå och liksom knapra och flytta fingrar*. Här görs en förminskning av det innehållsliga värdet i instrumentallärarens undervisning, eftersom ordet *bara* används. Detta till skillnad mot det innehåll som framställs ingå i dramalärarens undervisning, vilket beskrivs som att eleverna får lära sig *att uttrycka sig*. Detta får konsekvenser för framställningen av dramaundervisningen vars verksamhet genom denna retorik anammar en högre status än instrumentalundervisningen som *bara* sysslar med att knapra och flytta fingrar. Möjligtvis ligger den höga trovärdigheten i konstruktionen av dramaundervisningen till grund för skapandet av förslaget att dramaläraren ska *ha orkestrarna någon gång*. Här framställs även det innehåll som knutits till dramaundervisningen som *otroligt nyttigt för* eleverna. Det som dessa uttalanden gör är för det första att bekräfta att det finns en skillnad i inriktning mellan den undervisning som bedrivs i drama och på instrument samt en insikt i att dramaundervisningen skulle kunna tillföra eleverna i orkestrarna något. Detta skulle inte bara vara nyttigt, det skulle vara *otroligt nyttigt*, en extremfallsformulering som syftar till att övertyga om att idén verkligen är bra. Samtidigt görs en begränsning där det nyttiga knyts till eleverna och inte till lärarna. Att dramaläraren arbetar med sociala övningar i orkestern framställs i detta resonemang endast som något som tillför eleverna kunskap. Att lärarna skulle få en utökad kompetens av detta talas det däremot inget om. När dramaläraren sedan säger *dom har blivit lurade* kan detta förstås som ett ifrågasättande av hela resonemanget utifrån elevernas perspektiv. Funktionen med att ifrågasätta kan vara att kontrollera om förslaget är seriöst menat. Reaktionen låter inte vänta på sig utan två av lärarna bekräftar i de nästkommande uttalandena att de inte anser att eleverna luras. Istället framhålls *kopplingen med drama som jättespännande* och att *det vore en bra grej*. När en lärare säger att *där har vi mycket att lära oss* inkluderas även instrumentallärarna

i den kategori av personer som har något att lära av att dramaläraren undervisar i orkestern.

Träningen av det sociala i orkestern konstrueras sedan som *något helt annat* i förhållande till vad som vanligtvis förekommer på orkesterlektionen och är något som görs utan instrument eftersom eleverna får *lägga ifrån sig instrumenten*. Utifrån detta resonemang kan den verksamhet som görs i normala fall i orkestern knytas till aktiviteter med instrumenten där träningen av elevernas sociala beteende mer är att betrakta som en del av undervisningen. Att göra något helt annat beskrivs även som att *svetsa samman gruppen*, vilket kan sägas hänvisa till ett arbete med sociala relationer i orkestern. Härfter framställer dramaläraren, med hänvisning till något hon hört en instrumentallärare säga, att eleverna inte ens kan varandras namn även om de sitter bredvid varandra. Detta bekräftas av en lärare som säger att *det kan vara så faktiskt*, vilket är en framställning som även berättar att det inte alltid är så men att det *kan* förekomma. Orkesterundervisningen skapas här åter som en aktivitet som sätter instrumentet i centrum och där elevernas sociala samspel ges en mer underordnad betydelse.

Att inte eleverna kan varandras namn konstrueras som *helt otänkbart* av dramaläraren, utifrån en hänvisning till hennes egen undervisning. Istället skapas genom en kontrastverkan till instrumentaleleverna som inte kan varandras namn, dramaelevernas sociala förhållande till varandra i undervisningen som att de till och med ska kunna känna igen *varandras händer* när de *blundar*. Att denna framställning görs i jagform kan ha två funktioner. För det första kan det vara ett sätt att inkludera sig själv som lärare i konstruktionen av hur väl elever och lärare bör känna varandra i dramaundervisningen. För det andra kan det vara ett sätt att genom active voicing ge röst åt en elev och på så vis skapa trovärdighet kring att det verkligen förhåller sig som så att eleverna känner varandra så här väl. När dramaläraren sedan säger att *det är på den nivån liksom* förstärks skillnaderna ytterligare mellan dramaundervisningen och orkesterundervisningen med en hänvisning till att det handlar om en nivåindelning och att de olika ämnena inte ens spelar i samma division när det gäller den sociala träningen. Nästa uttalande kan uppfattas som ett försvar av den undervisning som förekommer i orkestern, där det handlar om att *hinna lära sig tonerna*, vilket får till följd att *man glömmer det där*. Det som glöms bort uttalas inte, men hänvisar till det sociala arbetet med eleverna i orkestern. Användandet av ordet *hinna* konstruerar även att *lära sig tonerna* som en del av arbetet med att nå förutbestämda mål i verksamheten. Hela detta resonemang fungerar som en ursäkt för att den sociala träningen inte ges något utrymme på orkesterlektionen.

Att dramaläraren köper ursäkten framkommer med uttrycket *men det är ju precis* vilket skapar en uppfattning om konsensus kring det som sagts. Sedan framställer även läraren i drama en ursäkt för att inte orkesterlärarna arbetar med social träning när hon säger att *min undervisning grundar ju sig på det*, vilket kan förstås i förhållande till orkesterundervisningen som enligt detta resonemang inte grundar sig på den sociala träningen. Uttalandet får medhåll av en instrumenttallärare. Dramaläraren hävdar sedan att det primära i orkestern inte är *att kunna veta vad grannen heter* för *man kan ju faktiskt spela ändå*. Även här försvaras de olikheter som framställs finnas mellan orkester- och dramaundervisning. Dramaläraren uttrycker förståelse för och försvarar att instrumenttallärarna fokuserar på spelandet och tonerna i sitt orkesterarbete på bekostnad av det sociala arbetet med eleverna. Det ligger en slags självklarhet i att en orkesters huvudsakliga uppdrag är spelandet och inte det sociala, vilket kan förklara dramalärarens uttalande. Dessutom kan utsagan vara ett sätt att visa kollegorna förståelse inför ett eventuellt samarbete när det gäller orkesterundervisningen. Samtidigt kan uttalandet om att eleverna inte behöver känna varandra för att kunna spela ihop uppfattas som ironiskt eftersom dramaläraren konsekvent genom samtalen framfört uppfattningen om att hennes undervisning grundar sig på att eleverna känner varandra. Även om det nu handlar om orkester eleverna har en framställning som hävdar att eleverna inte behöver känna varandra svårigheter att bli trovärdig. Genom ironisering undermineras faktastatusen i en konstruktion och dess motsats får istället en ökad trovärdighet. I detta fall skulle det betyda att uppfattningen att det har betydelse om eleverna känner varandra när de spelar ihop skulle ha stärkts. När en lärare sedan säger att *det blir roligare* för eleverna om *de känner varandra mer*, kan det förstås som ett uttalande som bekräftar detta, för här skapas det sociala i orkestern som betydelsefullt för hur eleverna upplever lektionen.

Sammanfattning

När lärarna i drama och orkester diskuterar sin undervisning framträder träningen av det sociala som en väsentlig skillnad. Dramaundervisningen bygger på att eleverna känner varandra väl eftersom eleverna behöver känna sig trygga i gruppen för att kunna uttrycka sig och jobba med dramaämnet. Detta för med sig att träningen av det sociala i gruppen prioriteras och får en överordnad betydelse. Orkesterundervisningen bygger på att eleverna ska lära sig att spela tillsammans. Samspelet hanterar en slags musik-social träning där eleverna lär sig visa hänsyn genom musiken. Det handlar exempelvis om att släppa fram en solist, spela starkt och svagt, eller om att få musiken att bli ”tight”. Här får instrumentet och den

tekniska hanteringen av detta en överordnad betydelse. Synen på eleverna skiljer sig åt i de båda verksamheterna, vilket blir tydligt när vikten av att kunna barnens namn ventileras. Inom drama är det enligt läraren i samtalet otänkbart att inte kunna allas namn. Där ska det till och med gå att känna igen varandra med slutna ögon, vilket blir en slags metafor för att känna varandra utan och innan. I orkestern är inte namnen lika viktiga eftersom eleverna kan spela tillsammans utan att känna de andra eller att lärarna kan deras namn. Musiken och att lära sig tonerna får på så sätt en överordnad betydelse i för hållande till kunskapen om eleverna. Enligt orkesterläraren handlar lektionerna mycket om att eleverna ska hinna lära sig toner och att det då är lätt att glömma bort barnen och deras namn. Att elevernas namn är viktigt för en lärare kan förstås som att eleverna som individer har betydelse för lärarens syn på sin undervisning. I en orkester där instrumentet och musiken uppfattas som det viktigaste får inte eleverna som individer samma framträdande betydelse. Fokus hamnar istället på att musiken spelas riktigt och att instrumenten hanteras som de ska. Konsekvensen för eleverna i en sådan situation kan vara att de känner sig betydelselösa och utbytbara eftersom vem som spelar inte får några effekter för lektionsinnehållet.

I samtalet beskrivs även en orkesterundervisning som ger det sociala arbetet en mer överordnad betydelse. Här talas det om att övningar utan instrument kan läggas in, vilka kan syfta till att stärka eleverna och gruppen genom att de lär känna varandra. Konsekvensen skulle då kunna vara att eleverna upplever repetitionerna som mer betydelsefull eftersom även de som personer ger effekter på det som sker under lektionen. Ett orkesterspel som inkluderar och tar hänsyn till de deltagande människorna kan ge förutsättningar för ökad trivsel.

Genom samtalet föds idéer kring hur undervisningen kan förbättras i framtiden. Dramalärarens berättelser får orkesterläraren att se sin verksamhet med andra ögon, och skillnader i elevsynen uppdagas. Det talas om samarbete där dramaämnet skulle kunna användas som metod för ett ökat socialt välbefinnande bland eleverna i orkestern.

Kulturskolan måste bli mer öppen för vad ungdomar vill

Här är lärarna inne i en diskussion kring elevernas egna kreativa uttryck som de säger att eleverna bör få tillgång till genom de estetiska ämnena.

Malin: sen är det ju också olika uttryck alltså att det finns olika uttryck att det finns en mångfald, det är så viktigt ... i alla aspekter i samhället ... att vi alla kan uttrycka oss olika, att vi kan, att vi

respekterar dom här olika uttrycken det är en demokratisk rättighet tycker jag att man ska få göra det ... få tillgång till det ...

Jakob: men där tycker jag att kulturskolan skulle kunna blir bättre till att tillåta det andra också alltså att man i eftermiddagsverksamheten blir mer öppen mot vad ... hur ska man säga ...

Elin: ungdomarna vill ...

Jakob: vad ungdomarna vill å liksom acceptera, okey att, ja men vi är kanske två tre stycken vill bara hänga här liksom vill bara hänga å liksom vara på ett ställe där andra är va eller sånt ... några kanske vill spela in, att man inte stänger dörren för mycket å säger okey nu har du saxofon å så har ni trumset å så var de det ...

Malin: det tycker jag också ...

Inledningsvis görs ett konstaterande att *det finns olika uttryck* och att *det finns en mångfald* av uttryck. Här syftar läraren på de estetiska uttrycksformerna som diskuterats tidigare i samtalet. Att det är viktigt framställs utifrån *alla aspekter i samhället* vilket placerar anledningen till att de estetiska ämnena ska finnas som en gemensam angelägenhet som berör hela samhället. Därmed ges variationen av estetiska uttryck betydelse på en kollektiv nivå, där värdet ligger i att det förekommer olika uttryck. Läraren framställer även kunnandet som angeläget, *att vi alla kan uttrycka oss olika*. En sådan konstruktion kan ha funktionen att skapa estetämnen som nödvändiga i samhället. Genom denna retorik framhävs också de inbördes olikheterna mellan estetämnen. Dessutom kan en koppling göras till att alla människor har något slags medfött och därmed naturligt estetiskt uttryck som kan komma fram genom att de olika estetiska uttrycken får provas. Det talas även om att de estetiska uttrycken ska *respekteras* och att det handlar om en *demokratisk rättighet* att få tillgång till dem. Här argumenterar läraren för de estetiska ämnena utifrån ett nuläge där det kan antas att de inte är respekterade, för hade de redan varit respekterade hade inte läraren talat om detta. Inte heller hade människors *tillgång* till ämnena beskrivits som en demokratisk rättighet om det estetiska inte var ifrågasatt.

Nästa uttalande kan uppfattas som en reaktion på den passiva roll som getts till eleverna i diskussionen kring de estetiska uttrycken. Här framförs istället ett möjligt framtida scenario där kulturskolan skulle bli bättre om den även tillät *det andra* och blev mer öppen för vad ungdomar vill. En sådan konstruktion är intressant eftersom den samtidigt skapar kulturskolan som en institution som främst tillåter det som ungdomar inte vill. Det andra, som inte finns i kulturskolan i

dag och som ungdomarna vill, skapas genom att kulturskolans verksamhet konstrueras som en mötesplats där det finns acceptans för att ungdomarna kanske *bara vill hänga och vara på ett ställe där andra är*. Här framställs alltså ett klart socialt syfte med kulturskolan där ungdomarna genom att mötas även kan få idéer kring vad de vill göra. *Några kanske vill spela in* beskriver en öppen inställning till vad som kan vara innehåll i kulturskolans verksamhet, där initiativet dessutom är elevernas. Utifrån detta resonemang framstår uttalandet *att man inte stänger dörren för mycket* som något önskvärt inför en förändring av kulturskolan. Därmed är även uttalandet en beskrivning av att verksamheten idag uppfattas som stängd, *du har saxofon och du har trumset, så var de det*. Det stängda får här betydelse utifrån en förutbestämd verksamhet med fast struktur där eleverna har olika aktiviteter de har anmält sig till och som de deltar i. Att ha en mindre stängd kulturskola kan istället syfta på lösare strukturer och flexibla aktiviteter som ungdomarna kan delta i om de vill och har lust.

Sammanfattning

De estetiska uttrycken har framställts som något som alla människor har och som finns "naturligt" hos varje människa men som behöver upptäckas om de ska kunna användas. Att få tillgång till uttrycken framställs även som en demokratisk rättighet. Hela detta resonemang bygger på att människor föds med olika fallenhet för de estetiska uttrycken och att estetisk verksamhet ska hjälpa eleverna att hitta "sitt uttryck". Genom att se det estetiska uttrycket som ett medfött språk och en talang ges ingen betydelse åt elevernas egen vilja. Därmed blir var och ens medfödda estetiska talang överordnad elevernas egna önskningar och intentioner.

Kulturskolan beskrivs som en verksamhet med den etablerade institutionens drag av struktur och långsiktighet. I samtalet framstår denna organisation som alltför stängd för att tilltala ungdomar. Som en kontrast talas det om en verksamhet vid kulturskolan som i större utsträckning bygger på det som ungdomar själva vill göra. Här får ungdomarnas önskan om en plats för social samvaro en betydande roll. Ungdomar vill umgås och vara där andra ungdomar är. För att tillgodose detta behövs en kulturskola med en mer flexibel verksamhet som är villig att ta intryck av det som ungdomar är intresserade av. En sådan organisation kräver ett nära samarbete med eleverna för att kontinuerligt kunna skapa ett utbud som upplevs som tilltalande.

Lärarna för fram önskemål om att öppna upp kulturskolan och göra den mer till en samlingsplats för ungdomar. Aktiviteterna menar de kan styras i enlighet med vad som för tillfället anses vara av intresse för eleverna. Verksamheten blir

då i större utsträckning styrd av ungdomarnas efterfrågan.

Den framtida kulturskolan målas upp som en elevstyrd fritidsverksamhet. Här har lärarnas ambitioner om att föra vidare en instrumentalundervisningstradition kapitulerat och underordnat sig uppfattningen om vad ungdomar vill ha kulturskolan till. När detta beskrivs handlar det om kulturskolan som en mötesplats för ungdomar där verksamheten organiseras flexibelt utifrån vad ungdomarna för stunden har lust att göra.

Dom här upptäckarna måste också få ha plats ...

Julia: [...] som du sa John dom här eleverna som bara kommer hit och spelar för dom tycker det är kul dom struntar i och bli bra det är ju viktigt det också å när vi gjorde den här undersökningarna det här med, vi intervjuade ju elever å dom som inte gick på musikskolan vad dom efterlyste å så ... men det är just det här att musikskolan att det blir en samlingsplats en mötesplats å det är ju liksom en dröm som jag har fått till här då att ... ha typ ett litet fik eller man har ett lite ... fritidsgårdsidé på nåt sätt att det är ... som dom jobbar i Staden till exempel dom har ju fritidsgård å kulturskola ihop å det tror jag är helt rätt ... men det är ju två spår ... det är ju dels den biten där man då kan ta vara på ungdomarna som dom inte går på gatan å dräller utan dom är här å dom spelar lite gitarr för bara det är kul eller spelar trummor eller man i det kunde koppla ihop det okey, jag går in å spelar sax ett par lektioner här bara eller bara tio minuter sax, javisst bara få komma in i det få känna på det här, det är ju en bit men sen är det ju en bit också det här med att vi har ... ja ... ska stötta kulturarvet å då liksom å få fram bra fagottister å bra så vi kan fylla på i symfoniorkestrarna den ... så det ... det är dubbla ... uppdrag som vi har ... jag tror båda är lika viktiga så att man inte bara ser till det här prestation å få fram bra elever utan ... dom här upptäckarna måste också få ha plats ...

Inledningsvis beskrivs en grupp elever som att dom *bara kommer hit och spelar för dom tycker det är kul*, dessutom *struntar dom i och blir bra*. Att beskriva det som eleverna gör som att de *bara* kommer hit förminskar betydelsen av det som görs, och handlandet framstår därmed som mindre värt än om det som görs hade beskrivits som att ”dom kommer hit”. Uttrycket att ”bara” komma hit ger ett intryck av ett mer oförberett handlande utan krav eller ansträngning från elevernas

sida. Denna beskrivning ligger väl i linje med uppfattningen att eleverna spelar för att det är kul, vilket inte heller förutsätter ansträngning eller disciplinering. Att förminska betydelsen av att eleverna kommer till kulturskolan kan också ha sin förklaring i att eleverna sägs strunta i att bli bra. Kombinationen att strunta i att bli bra och samtidigt ha kul värderas av läraren som något mindre värdefullt. Utifrån detta resonemang är det fullt möjligt att eleverna nått större uppskattning om de velat bli bra men inte haft kul, eller kanske ännu bättre velat bli bra och haft kul. Detta kan även vara anledningen till att elevgruppens besök i kulturskolan i viss mån fördöms av den lärare som berättar. När läraren säger att *det är ju viktigt det också* kan det som jag ser det uppfattas utifrån två olika betydelser. För det första kan det syfta på att det är viktigt att elever får komma till kulturskolan även om de gör det för att det är kul, fastän de inte vill bli bra. För det andra kan det syfta på att eleverna struntar i att bli bra, och i så fall fungerar uttalandet som ett ställningstagande för att det trots allt är viktigt att man vill bli bra om man är elev på kulturskolan.

Sedan följer ett resonemang där läraren argumenterar för musikskolan som en mötesplats för ungdomar. Först hänvisar hon till en undersökning, sedan till en egen vision och slutligen till ett exempel på en organisation som används i en annan kommun där kulturskolan samarbetar med en fritidsgård. Genom denna retorik framstår idén om att göra kulturskolan till en samlingsplats som trovärdig. Det är alltså inte bara läraren själv som har en framtidsvision utan en undersökning visar att ungdomarna önskar detta och dessutom finns det redan en kommun som provar konceptet. *Men* säger läraren *det är ju två spår*. Det ena spåret beskrivs syfta till att rädda ungdomarna så *dom inte går på gatan och dräller*, ett uttalande som får anses vara en metafor för en aktivitet ungdomarna ska räddas ifrån och alltså inte en aktivitet som kan förstås bokstavligt. Förmodligen hänvisar uttrycket till de i många människors ögon ostrukturerade aktiviteter som ungdomar bedriver när de umgås utanför hemmet utan att delta i någon organiserad fritidsaktivitet. Eftersom läraren säger sig vilja rädda ungdomarna från detta skapas aktiviteten som något ungdomar bör skyddas från och därmed också som en aktivitet som på något sätt är farlig för ungdomarna. Funktionen med en sådan framställning kan för lärarens del vara ett försök att framstå som både hjälpsam och medveten. Hjälpsam eftersom ungdomarna ska räddas och medveten eftersom hon i uttalandet påstår sig veta att det finns ett sådant problem bland ungdomar. Resonemanget kan också ha den retoriska funktionen att övertyga de andra lärarna i samtalet och mig som forskare om att kulturskolan även bör ha en mer social uppgift, där uppdraget handlar om att rädda ungdomen från förfall. Den aktivitet som kulturskolan ska bedriva i denna inriktning beskrivs som något som görs för att det bara är kul

och som något man kan göra ett par lektioner eller *tio minuter* för att *komma in i det* eller *känna på det*. Aktiviteten vid kulturskolan beskrivs här utifrån en social funktion där skolan erbjuder en rolig och flexibel verksamhet som kan locka ungdomarna till att vilja prova på verksamheten. Här är det ett kravlöst deltagande som beskrivs, där ungdomarna om de är intresserade, kan delta mer eller lite mindre utifrån sina egna önskningar. Men deltagandet konstrueras av läraren som uppbundet kring lektioner och mäts i lektionstid. Även om det bara ska vara kul och ungdomarna ska få känna på att spela skapas fortfarande lektionen som den ram som ska innesluta aktiviteten. I en sådan konstruktion görs läraren central och ungdomarnas egen förmåga att prova utan lärare utesluts som möjlighet.

I det andra spåret beskrivs kulturskolans uppgift vara att stötta kulturarvet. Här framställs det som viktigt att exempelvis utbilda *bra fagottister* i syfte att *fylla på i symfoniorkestrarna*. Aktiviteten i kulturskolan konstrueras här som en utbildning vilken syftar till att *få fram* eller producera hantverkskunniga människor som är så skickliga i att hantera sina instrument att de kan arbeta i en professionell orkester. Denna konstruktion av verksamheten skapar den instrumentaltekniska färdigheten som det viktigaste målet för kulturskolan. Här har ungdomarna som individer och som sociala varelser en underordnad betydelse och inga hänsyn tas till deras intresse. Istället kan skolan liknas vid en fabrik som utbildar i ett musikaliskt hantverk samt fostrar anpassade och skickliga musiker. Genom att eleverna får underordna sig en redan färdig utbildning ges dessutom goda möjligheter för verksamheten att utgöra ett stöd för kulturarvet. Läraren säger också i sitt uttalande att detta är en sak som kulturskolan ska *stötta*, vilket härmed framställer symfoniorkestrarna som en del av traditionen. Med denna konstruktion skapas för det första traditionen som något som behöver stöttning och inte kan klara sig själv, och dessutom skapas aktiviteten att hålla traditionen vid liv som en aktivitet som kulturskolan ska syssla med. Denna retorik kan ha funktionen att tala för kulturskolans verksamhet som något nödvändigt i samhället utifrån ett kulturarvsperspektiv. Utan kulturskolan skulle utifrån detta resonemang inte heller några duktiga instrumentalister utbildas, vilket skulle få konsekvenser för symfoniorkestrarna i landet som därmed inte skulle kunna rekrytera nya musiker. I förlängningen skulle orkestrarna helt enkelt dö ut om inte kulturskolorna fanns. Retoriken kan också ha funktionen att framställa läraren som en ansvarsfull person som tar hand om den traditionella kulturen och inte bara ser till ungdomarnas kanske ibland flyktiga intresse av vardagskultur och masskultur. En verksamhet som lägger tyngdpunkten på att bevara traditionen påverkar även elevernas möjlighet till inflytande i undervisningen eftersom inte nyare musik självklart kan räknas som en del av det traditionella.

Avslutningsvis säger läraren att båda dessa uppdrag är *lika viktiga* och att kulturskolan inte bara ska se till *prestation* och att *få fram bra elever* utan att även *dom här upptäckarna måste få ha plats*. Om det i kulturskolan funnits en uppfattning om att båda spåren var lika viktiga hade förmodligen inte detta uttalande gjorts. Det läraren gör är att föra fram ett förslag till förändring av inställningen till uppdraget där även elever som är upptäckare ska ges utrymme. Genom uttalandet konstrueras även den verksamhet som bedrivs idag. Den kan utifrån detta resonemang sägas arbeta med att få fram bra elever som ska prestera och bli så duktiga instrumentalister att de kan vara rekryteringsunderlag för symfoniorkestrarna. Men genom att föra fram upptäckareleverna som en målgrupp framställs kulturskolans uppdrag även vara av ett annat slag, där skolan ska kunna fungera som mötesplats och inspiration till ungdomar i behov av att räddas undan från andra farliga fritidsaktiviteter. Dessa elever ska ha kul men behöver inte nödvändigtvis bli bra när de deltar i verksamheten.

Sammanfattning

Här har det förts fram en idé om att kulturskolan ska driva två parallella spår. I det ena spåret ska kulturskolan förestå en verksamhet där eleverna får arbeta och utveckla sina instrumentalkonstnärliga färdigheter i syfte att bli goda musiker. Att lära sig spela handlar om ansträngning och disciplinering och om att skapa skickliga musiker som kan förse landets symfoniorkestrar med duktiga instrumentaler. Utbildningen kan sägas vara en del av en instrumentalundervisningstradition som genom sin existens stöttar ett musikaliskt arv. I detta perspektiv underordnas eleverna som individer och undervisningen som en social verksamhet, en traditionell instrumentalundervisning där syftet är att fostra anpassade och skickliga musiker. I det andra spåret ska kulturskolan förestå en mer fritidsinriktad verksamhet genom att erbjuda en mötesplats för ungdomar. Här ska det bli möjligt att prova på olika aktiviteter utan krav på prestation och där det överordnade målet ska vara att ha kul. Något krav på att en teknisk skicklighet ska uppnås i musicerandet finns inte. Verksamheten får en social uppgift genom att den även syftar till att skydda eleverna från det förfall de riskerar om de endast umgås med varandra. Men denna aktivitet ska vara flexibel och ta tillvara på ungdomarnas intresse och önskningar. Deltagandet i olika aktiviteter ska kunna ske på mer sporadiska grunder, där de kan få känna på att spela en liten stund utan krav på frekvent deltagande. Kulturskolan får i detta spår stora likheter med en fritidsgård.

I denna beskrivning får framtidens kulturskola två funktioner. I den första inriktas undervisningen på att utbilda skickliga musiker och i den andra tar verk-

samheten formen av en fritidsgård. På så vis kan kulturskolan både ansvara för en fortsatt skolning av kompetenta musiker samt ta ansvar för att barn och ungdomar får ett forum där de kan träffas och utveckla sina musikintressen.

5.3 Frustrationen – Försvaret av kulturskolans undervisningstradition

Föregående delar, som beskriver förändringarna av undervisningen i kulturskolan, har en annan sida som kan belysas av lärares frustration över de förändrade förutsättningarna som ägt rum. I denna del försvarar lärarna en tradition i förhållande till vad som beskrivs som elevernas populärkultur.

Skulle kulturskolan inte finnas så skulle det ju bara finnas garageband

Lärarna är inne i en jämförande diskussion kring förhållandet mellan idrott och kultur. Precis innan följande samtal äger rum uttrycks också samförstånd kring att det är viktigt att hålla på med båda delar. När det gäller kulturskolans funktion har bland annat uppgiften att föra vidare en musiktradition uttryckts av en lärare.

Hasse: dels det självklara i att kultur berikar ju på alla sätt och vis va ... det skulle ju inte finnas några krig om alla höll på med musik ... men sen är det de som du sa ... vi för ju faktiskt vidare en tradition också vad det gäller musikdelen ... skulle kulturskolan inte finnas så skulle det ju bara finnas garageband höll jag på att säga ... det skulle inte finnas nån som lärde sig att spela tvärflöjt eller klarinett eller fiol eller trombon liksom dom instrumenten skulle ju dö ut faktiskt tror jag ...

Erik: glöm volvoorkestern, glöm ...

Hasse: ja visst allting sånt skulle försvinna ...

Kristina: men världen hade kanske varit lika härlig ändå ...

Hasse: nä ...

Erik: det tror jag inte ...

Hasse: nä men det tror jag allvarligt inte jag tror det berikar samhället alltså ... kultur ...

Erik: *musik gör människor ...* [*lyckligare*
 Lena: [*jag tror kultur gör människor lyckligare ...*

Erik: *kultur ska man säga ... inte bara musik ...*

Inledningsvis görs ett uttalande som framställer kultur som berikande *på alla sätt och vis*. Med andra ord konstrueras kulturens berikande funktion som både naturlig och normal, och därmed också som något som blir svårt att ifrågasätta. Möjligtvis kan ordet berikande även förstås utifrån den diskussion som ägt rum tidigare i samtalet, där förhållandet mellan idrott och kultur ventilerades. Att utifrån detta hävda att kultur berikar kan förstås som att idrott då inte är berikande. Hade det funnits en uppfattning om att även idrott berikar hade inte det ordet använts för att beskriva kulturen. Detta resonemang kan även förklara varför ytterligare argument för kulturens berikande egenskaper lyfts fram. Så sker i uttalandet *om alla höll på med musik skulle det inte finnas några krig*. Här görs en extremisering utifrån uppfattningen att kultur är berikande för alla människor. Syftet kan vara att ytterligare övertyga om att kultur i allra högsta grad påverkar människor och förändrar deras beteende. Dessutom konstrueras förändringen som något uteslutande positivt eftersom kultur får människor att välja bort krig som konfliktlösningsalternativ. Effekten av ett sådant resonemang blir att kultur och musik, alltså konsten i sig, tilldelas en överordnad position där den även får inflytande och möjlighet att påverka människors attityd. Konsten ges här karaktären av något som alltså även påverkar personligheten. I en sådan retorik är det själva kulturen och musiken och inte utövarna eller lärarna som skapas som det inflytelserika. Utifrån samma resonemang kan utövare och lärare inom kultur och musik sägas bli placerade i en position där konsten i sig determinerar praktiken.

Därefter talas det om musikdelen i kulturskolan vilket för med sig att övriga kulturämnen tillsvidare utesluts ur samtalet. Det som hävdas är att *vi faktiskt för vidare en tradition också, vad det gäller musikdelen*. Ordet *faktiskt* används för att skapa en högre faktastatus kring uppfattningen att kulturskolan har en traditionsbärande uppgift, i alla fall när det gäller musikundervisningen. Användningen av ordet *också* kan hänvisa till att musikundervisningen har funktioner som inte de övriga kulturämnena har. I det här fallet syftas det på uppgiften att föra vidare en tradition, vilket även exemplifieras i uttalandet *skulle kulturskolan inte finnas så skulle det ju bara finnas garageband*. Här konstrueras kulturskola och garageband som två olika områden. Ordet *bara* gör något viktigt i detta uttalande eftersom det som blir kvar om man tar bort kulturskolan bara blir garageband. På så sätt skapas

en värdehierarkisering mellan garageband och kulturskola som syftar på skillnaden i förmågan att föra vidare en tradition. Detta förtydligas ytterligare genom att tradition tidigare i samtalet artikulerats som en del av kulturskolans musikundervisning och därmed inte kan knytas till garagebandens verksamhet. Det kulturskolan sägs göra i texten är att föra vidare en tradition medan garagebanden så att säga bara finns av sig själv. Det scenario som målas upp i uttalandet kan ha funktionen att framställa kulturskolan som en viktig kulturinstitution i samhället. Hela detta resonemang konstrueras sedan som något som överhuvud taget inte sagts när *höll jag på att säga* läggs till. Funktionen med en sådan uppmjukning, där det som sagts skapas som något som inte sagts, kan vara att undkomma invändningar från de övriga i samtalet. Genom att säga att jag höll på att säga det, kan den som talar gå fri från beskyllningen om att den sagt det den sagt, eftersom den som talat inte längre påstår sig ha sagt det den sagt. Detta handlande kan förklaras med begreppet footing, vilket beskriver avståndet mellan den som talar och det den säger som betydelsefullt för trovärdigheten. Utifrån en sådan analys kan den retoriska styrkan i hela resonemanget kring kulturskolan och garagebanden sägas ha avtagit avsevärt.

Sedan konstrueras ett scenario utifrån att kulturskolan inte finns. I detta scenario skulle *det inte finnas nån som lärde sig att spela tvärflöjt eller klarinett eller fiol eller trombon*. Att lära sig spela dessa instrument framställs som en aktivitet som äger rum i kulturskolan och om kulturskolan läggs ner kommer ingen att få möjlighet att lära sig spela dessa instrument. En sådan kategorisering placerar instrumenten tvärflöjt, klarinett, fiol och trombon i kulturskolekontexten och inte i garagebandskontexten eller i någon annan kontext. Utifrån detta resonemang finns instrumenten endast i kulturskolan. Uttalandet att *dom instrumenten skulle ju dö ut* blir då en naturlig följd av den retorik som förts. Instrumenten behöver kulturskolan för att nya generationer ska lära sig hantera dessa. Utan kulturskolan skulle musiklivet reduceras till den verksamhet som bedrivs av garageband. Dock stannar inte konsekvenserna vid detta utan även *volvo-orkestern* kan vi *glömma* och *allting sånt skulle försvinna*. Här skapas konsensus bland flera av lärarna som uttalar kommentarer som bygger vidare på den retorik som redan etablerats. Om kulturskolan inte finns får det i detta resonemang inte bara konsekvenser för instrumenten utan även för andra konstellationer ute i samhället. Därmed stärker lärarna trovärdigheten i retoriken kring de konsekvenser musiklivet skulle få om inte kulturskolan finns. Påståendet *men världen hade kanske varit lika härlig ändå* möts med motstånd i kommentarerna *nä* och *det tror jag inte*. Istället framhålls att *kultur berikar samhället* och att *kultur gör människor lyckligare*. Här konstrueras åter en syn på konsten som något som påverkar människors attityd och

personlighet. Konsten gör människor lyckligare. Dessutom får denna konstruktion effekter för hela samhället, som genom att vara bebodd av lyckliga människor blir ett bättre samhälle att leva i.

Sammanfattning

Det talas om en tradition som förs vidare inom kulturskolans musikundervisning, som dessutom kopplas till instrumenten tvärflöjt, klarinett, fiol och trombon. Genom att framhålla att det finns en tradition inom kulturskolan men inte i garagebanden skapas kulturskolan som en betydelsefull kulturinstitution. Utifrån samma resonemang kan garageband då uppfattas som icke betydelsefulla och som en icke kulturinstitution. Försvinner kulturskolan finns bara garagebanden kvar och de ovan nämnda instrumenten skulle försvinna. Att samhället skulle vara lika bra ändå håller inte lärarna med om eftersom kultur berikar samhälle. Även här utesluter lärarna att garageband kan kopplas samman med begreppet kultur. Därmed har lärarna gjort en gränsdragning där traditionen som förs vidare i kulturskolan som i sin tur är knuten till vissa instrument räknas som kultur. Den verksamhet som garagebanden däremot bedriver räknas inte som kultur eftersom där inte finns någon möjlighet att spela de instrument som knyts till tradition och kultur.

Det som även är intressant här är hur lärarna framställer värdet av två olika musikverksamheter utifrån den uppfattning de har om vad som är kultur och inte. Det som framställs som kultur är den musik som spelas på instrumenten tvärflöjt, klarinett, fiol och trombon. Dessa instrument kan förstås som representanter för en musikstil som inte står att finna i garagebandens repertoar. I stället representerar instrumenten musik som av tradition finns i kulturskolan det vill säga i stor utsträckning västerländsk konstmusik och annan för instrumenten lämplig musik. Här handlar det om musik som av tradition har ett värde och som utförs på för musiken lämpliga instrument. Jämför detta med garagebanden och den ungdomsmusik som förekommer där och som snarare spelas på instrumenten elgitarr, bas, trummor och synt. Här tilldelas inte musiken ett värde utifrån en tradition, istället säger lärarna att det "bara" blir denna musik kvar om kulturskolan skulle försvinna. Värderingen som görs ställer kulturskolans musikkultur framför garagebandens musikkultur. Det finns här en tendens att värdera musik i högt och lågt. Den musik som förekommer i kulturskolan har ett värde i sig genom en förankring i traditionen, medan den musik som spelas av garagebanden inte ens räknas som kultur utan istället kopplas till ungdomarnas musikintresse. Samtidigt är det möjligt att lägga hela denna diskussion kring olika musik i ungdomarnas perspektiv. Lärarna säger att garagebanden skulle finnas även om inte

kulturskolan fanns, det ligger då nära till hands att föreställa sig att det är ungdomarna själva som har ett intresse av att driva denna verksamhet utifrån ett intresse de har. Det samma gäller då inte för kulturskolan som drivs av lärares intresse av att föra en tradition vidare.

Kulturskolans traditionella instrument och musik försvaras här genom att de artikuleras som kultur, till skillnad mot populärmusiken som inte får detta epitet. Genom att använda benämningen kultur för verksamheten åstadkommes också en markering av det innehållsliga värdet i den musik som förekommer i kulturskolan respektive inom populärkulturen. Att utbildningen vid kulturskolan måste försvaras och populärkulturen måste nedvärderas kan förklaras i ett upplevt hot från just populärkulturen. Den beskrivs i princip som självgående medan kulturskolan måste hållas i gång utifrån en retorik som bygger på att den är en del av samhällets kultur och tradition.

Det är många som inte vet ens, instrument och så där ...

Jörgen: [...] så jag vill gärna komma ut mer på olika skolor och så där det hade varit kul ... jag tror det är många som inte vet ens ... instrument å så där ... vi var på turné ... det började vi med förra året ... alla lärarna åker runt på skolorna här i Småstad då ... så när jag lyfte upp mitt instrument, trombon då "vad är det här för instrument" det var knappt nån som räckte upp handen (skrattar) "bastrumpet" (skrattar) ...

Annika: ja men det var ju häftigt ... logiskt tänkande ...

Jörgen: ja, jag tror att det kommer nog efter ett tag ... att alla vet vad det är liksom ... man ser det sällan på tv nu ... mest pop och rock å så där ... lite synd ... å en liten stad också ... i Storstäderna där finns ju mer kultur och konserter och så där men här ja ... händer inte så mycket ... på instrumentsidan i alla fall ...

Det som det talas om i denna sekvens är problemet att eleverna inte känner till vissa instrument. I inledningen berättar läraren att han *gärna vill komma ut mer på olika skolor* vilket beskrivs som att *det hade varit kul*. Anledningen till detta är att han *tror det är många som inte vet ens, instrument och så där*. Här görs en framställning där elevernas kunskaper kring olika instrument anses vara bristfälliga. Ordet *ens* i denna konstruktion berättar om en förväntad kunskapsnivå som inte eleverna lyckas nå upp till medan orden *och så där* mjukar upp uttalandet

lite genom att göra det mer oprecist och därmed också svårare att ifrågasätta för de andra i samtalet. För att ytterligare övertyga om att det verkligen förhåller sig på detta sätt konstruerar läraren sig som vittne till en händelse då lärarna *var på turné*. Vittnesberättelsen fortsätter när läraren säger *så när jag lyfte upp mitt instrument, trombon*, varefter läraren aktivt ger röst åt sig själv och säger *vad är det här för instrument* och skapar på så vis trovärdighet kring att detta verkligen har skett. Sen säger läraren att *det var knappt nån som räckte upp handen*. Detta är en diskursiv organisation som syftar till att beskriva något som onormalt eller ovanligt i någon mening. Först ställs en vardaglig fråga, *vad är det här för instrument*, en fråga som inte kan uppfattas som konstig i sammanhanget. Men istället för ett svar, vilket är den vanliga följden på en fråga, säger läraren istället att *det var knappt någon som räckt upp handen*. Här konstrueras elevernas handlande som onormalt i och med att *knappt någon* kunde svara på frågan. Det efterföljande skrattet kan också uppfattas som en förstärkning av det bisarra i situationen, likaså svaret *bastrumpet* som även det följs av ett skratt. Skratten kan också uppfattas som ett sätt att göra sig lustig över elevernas okunskap. Vilket i så fall skulle kunna förklara kommentaren *ja men det var ju häftigt, logiskt tänkande*, som istället kan uppfattas som ett försvar av eleverna och ha funktionen att fokusera på elevernas kreativitet i användandet av ordet *bastrumpet*. Ett uttalande som stärker eleverna utifrån en syn på dem som kreativa. *Det kommer nog efter ett tag och man ser det sällan på tv nu* skulle kunna förklaras utifrån en retorik som syftar till att på olika sätt ursäkta den nedvärderande attityden till elevernas kunskap kring de traditionella instrumenten. Genom att säga att kunskapen skulle komma efter ett tag skapar läraren sig som någon som har förhoppningar om en framtida förbättring och därmed i nuläget kan ursäkta elevernas dåliga kunskaper. Att eleverna sällan ser det på tv kan ses som en ursäkt för att eleverna inte har kunskapen idag. Här konstrueras också tv som en viktig kunskapsspridare eftersom tv ges skulden för elevernas dåliga kunskaper för i tv finns *mest pop och rock å så där*. Kunskaperna finns mer i *Storstäderna* för *där finns ju mer kultur och konserter*. Här har kunskap artikulerats tillsammans med Storstäder, kultur och konserter medan okunskap har artikulerats tillsammans med tv, pop och rock. Konsekvensen för en liten stad, *men här ja*, blir att det *händer inte så mycket på instrumentsidan i alla fall*. Även detta uttalande kan uppfattas som en ursäkt för att eleverna inte känner till instrumenten. Eftersom de ser på tv där det finns pop och rock kategoriseras inte instrument som används i dessa sammanhang till att ingå i den kategorin instrument som läraren i samtalet efterlyser kunskap i. Effekten av ett sådant resonemang blir att det som räknas som kunskap för denna lärare är kultur, konserter och instrument som inte används inom populärkulturen.

Sammanfattning

Det finns vissa instrument, däribland trombon, som inte barn och ungdomar känner till idag. Läraren i samtalet uttrycker både frustration och irritation över att nästan inga elever har denna kunskap. I ett försök att förklara situationen inriktas argumentationen på medias utbud som till största del fokuserar på populärmusik, en genre som enligt resonemanget i samtalet inte kan knytas till de instrument som förekommer i kulturskolan. Barn och ungdomar får genom massmedia tillgång till populärkulturen och dess specifika, ofta elektrifierade instrument. Genom att media dominerar ungdomarnas musikvärld ges de inte heller några alternativa valmöjligheter. Först i mötet med kulturskolan och de instrument som finns där presenteras musik och instrument för ungdomarna som enligt läraren i samtalet kan knytas till kultur. Men i denna berättelse framstår också kulturskolans utbud som marginaliserat i förhållande till medias dominerande populärkultur. Ur elevernas perspektiv finns inte så mycket valmöjligheter i en sådan situation. De är i händerna på samhällets utbud.

Det som också är intressant här är hur värdet av musiken i kulturskolan respektive populärkulturen framställs. Att eleven har kunskaper i pop och rock värderas inte överhuvudtaget, medan den kunskap som kulturskoleläraren kan bidra med framstår som eftersträfvansvärd. Musik tenderar på så sätt att delas upp i högt och lågt.

Frustrationen som uttrycks här riktar sig främst mot media och den dominans av populärkultur som förekommer där. Följderna för barn och ungdomars kunskap om olika instrument blir avsevärda enligt resonemanget ovan. Detta medför att eleverna egentligen inte har något alternativ till populärmusiken utan är fullständigt i händerna på det utbud som erbjuds via media. Det går även att uppfatta detta resonemang som ett försvar av ungdomars dåliga kunskaper kring kulturskolans instrument. Media och dess monopol på ungdomars musikvärld görs till syndabock samtidigt som eleverna framstår som handlingsförlamade och passiva mottagare. I detta perspektiv skulle en förändring vara möjlig endast genom att utbudet förändrades till att innehålla mer av de instrument och den musik som traditionellt finns i kulturskolan.

När vi visar en tvärflöjt ... så har dom ingen aning

Mårten: men det kanske också hänger samman med vad dom känner till i förväg ... vi upplever när vi är ute och spelar för lågstadiet barnen i grundskolorna att när vi visar en tvärflöjt eller en klarinett eller nån

fagott så har dom ingen aning ... dom vet inte vad det är för nånting, dom gissar hej vilt på vad som helst ... men när gitarren hålls upp då vet hundra procent av ungarna vad det är för nåt instrument å det är klart att det alltid ligger närmare till hands att välja nånting som är välbekant ... då behöver man inte reflektera, det här spelar ju alla mina idoler dessutom så det är väldigt naturligt att välja det instrumentet för det är ju som du säger det behövs en tanke process genom man kommer fram till ett beslut att jag vill spela saxofon ...

Läraren skapar här en berättelse som syftar till att förklara varför eleverna väljer vissa instrument, men inte andra. Elevernas val kopplas samman med *vad dom känner till i förväg*, alltså den kunskap eleverna har skaffat sig före mötet med kulturskolan. När instrument som tvärflöjt, klarinett eller fagott visas upp för barnen i skolan *så har dom ingen aning* säger läraren. För att ytterligare övertyga säger han även att *dom vet inte vad det är för nånting*, ett uttalande som stärker konstruktionen av eleverna som okunniga. Det som också är intressant med lärarens konstruktion av eleverna som okunniga är den förväntade kunskap som ligger implicit i dessa uttalanden. Hade inte läraren förväntat sig en viss kunnighet vad gäller tvärflöjt, klarinett och fagott så hade heller inte elevernas okunnighet uttryckts. Att tala om att elever inte vet förutsätter elever som vet. Den kunskap eleverna har skaffat sig före mötet med kulturskolan innesluter enligt detta resonemang inte instrumenten tvärflöjt, klarinett och fagott. Den musik eleverna kommer i kontakt med före kulturskolan utesluter istället dessa instrument. Det finns med andra ord en skillnad här mellan de instrument som eleverna träffar på i sitt vardagsliv och de instrument som finns i kulturskolan. Denna skillnad artikuleras som något bisarrt och som något oväntat. Därmed skulle det även vara möjligt att koppla lärarens uppfattning till en förändring som ägt rum. Hade inte läraren haft en erfarenhet av kunniga elever hade inte heller en förväntan om detta kunnat artikuleras och då hade det inte heller varit möjligt att konstruera elevernas okunskap som något avvikande. Därmed kan en bredare kunskap hos eleverna vad gäller olika instrument knytas till lärarens tidigare erfarenhet samt till en diskurs kring vad som var möjligt förr. Den berättelse som förs fram i samtalet kan även knytas till en diskrepans mellan den kunskap eleverna har utanför och i kulturskolan. Trots sina okunskaper påstås eleverna *gissa hej vilt på vad som helst*. Gissningarna konstrueras därmed som osakliga och spontana, eftersom gissningar som är vilda inte förutsätts bygga på kunskap överhuvud taget. Hade bara ordet gissade använts hade det dessutom gett ett mycket säkrare intryck av gissningen. En sådan konstruktion kan ha funktionen att ytterligare förstärka upp-

fattningen om eleverna som okunniga. Kontrasten till elevernas okunskap kommer i förhållande till kunskapen de anses ha om gitarren, *då vet hundra procent av ungarna vad det är för nåt instrument*. Detta kan vara en del av den inledande retoriken där läraren säger att eleverna väljer det dom känner till. Genom att eleverna väljer instrument som de känner till reflekterar de heller inte över sitt val. Här konstrueras eleverna som bekväma, de anstränger sig inte när de ska välja instrument utan låter sig istället förföras av samhällets erbjudanden. Även när läraren aktivt ger röst åt flera elever genom att generalisera utifrån en obestämbar elev som påstås säga *"det här spelar ju alla mina idoler"*, förstärks bilden av eleven som styrd av populärmusikens trender. Sedan framställs valet av gitarr som något naturligt eftersom valet av det redan kända inte förutsätter tankeverksamhet och ansträngning hos eleverna. Att det däremot behövs en tankeprocess för att någon ska komma fram till att *jag vill spela saxofon* blir på så vis en del av samma retorik. Detta resonemang kan uppfattas som ett försvar av att endast ett fåtal elever väljer de instrument som tillhandahålls av kulturskolan. Det framställs som lättare för elever att välja instrument som de är bekanta med och som mer frekvent förekommer i massmedias utbud.

Sammanfattning

När barn i 7-8 års ålder möter kulturskolan har de redan hunnit skaffa sig musikaliska preferenser. I exemplet ovan beskrivs detta genom vilka instrument de känner till eller inte. Tvärflöjt, klarinett och fagott för en ojämn kamp mot elgitarren som tycks dominera barnens erfarenheter fullständigt. Den kunskap barnen har om olika instrument avspeglas även i de val som görs i samband med att de ska börja i kulturskolans verksamhet. Att välja ett okänt instrument kräver enligt lärarens resonemang en större ansträngning hos eleven än valet av elgitarren. Populärmusikens instrument blir mer självklara att välja. Detta medför i förlängningen även att vissa genrer väljs, eftersom instrumenten kan sägas ha en musikalisk genrehemvist. På så sätt delas musiken och instrumenten upp i två läger där kulturskolans lärare företräder den musik som förknippas med tvärflöjt, klarinett och fagott, medan barnens kontakt med musik dominerats av populärmusiken och dess specifika instrument. Det går att utläsa en besvikelse och en frustration över denna konflikt i lärarens berättelse. Eleverna framställs som obildade eftersom de inte känner till kulturskolans instrument, samt som begränsade av massmedias musikutbud.

Det uttrycks en frustration över att medieutbudet gör det lättare för barn att välja populärmusikens instrument, eftersom de väljer de instrument som de känner

till. Media utses till syndabock och får förklara att de traditionella kulturskoleinstrumenten får färre sökande i förhållande till exempelvis elgitarren. Eftersom olika musikgenrer knyts till olika instrument blir detta i förlängningen även ett problem för den traditionella icke kommersiella musiken som får färre och färre utövare både i kulturskolan och i samhället i övrigt.

... annars kan vi ju lika gärna skrota alla böcker skrivna före 1950

Kristina: det här med kris på olika instrument det har ju varit mycket snack om det hur upplever ni det här hos er ... å obalans å såna där saker ...

Mårten: det upplever vi ... mycket starkt ... på trettioårsperspektiv så har ... antalet klarinett elever i musikskolorna i landet sjunkit till en tredjedel ... det var alltså tre gånger så många som spelade klarinett i musikskolorna i landet för trettio år sedan ... det var ett vanligt instrument det är det inte idag ...

[...]

Julia: tendensen är ju klarinett å det är på brassidan som det minskar i landet ... å vi märker ju av det här också ... eeh ... visst är det så ... det vi inte vet riktigt heller med minskning med elever det är ju våra höga avgifter, vad spelar det in å så va ... så att ... ja det är svårt att säga ...

Kristina: men varför ska man göra nånting åt detta ... varför är det viktigt ... varför kan man inte låta marknadskrafterna ta över det också ...

[...]

Mårten: ja, men nämen det är ju kulturdiskussionsämne naturligtvis ... ska vi ha kvar ... det som är den klassiska kulturen ... ska vi slakta all klassisk balett ... för det är nånting som verkligen håller på att dö ut ... men innebär det ...

Julia: vad sa du att vi skulle slakta ...

Mårten: klassisk balett ... det håller på å försvinna helt å hållet ... det finns bara ett och halvt klassiskt kompani kvar i landet ... och

... frågan är, är det nånting vi ska behålla ... symfoniorkestrarna ... ska vi behålla dom överhuvudtaget ...

Kristina: ja ska vi det ...

Mårten: ja, ska vi det ...

Kristina: vad säger du ...

Mårten: ja det tycker jag ... jag menar annars så kan vi lika gärna slakta alla böcker i våra bibliotek som är skrivna före nittonhundra femtio ... ska vi sopa all kultur som har historiska traditioner ... ska vi slänga den på soptippen eller ska vi slå vakt om den ...

Kristina: men om nu inte barnen vill det ... om dom inte vill spela klarinett å oboe å fagott å så varför ska vi låt, varför ska vi tvinga dom till det ...

Mårten: jo det finns dom som vill ...

Kristina: ja men dom är inte så många ...

Mårten: men dom är inte så många ...

Inledningsvis konstrueras vissa instrument i kulturskolan som krisinstrument, med en hänvisning till att det varit *mycket snack* om detta. Därefter skapas en frågeställning kring hur lärarna upplever denna kris. En lärare säger att *det upplever vi mycket starkt* och gör genom att använda ordet vi sig till talesperson för flera lärare. Att upplevelsen av krisen beskrivs som mycket stark kan ha åtminstone två syften. För det första blir uttalandet en bekräftelse på att lärarna upplever en kris på vissa instrument. För det andra framstår krisen genom uttalandet som betydelsefull för lärarna, där användandet av ordet *mycket* dessutom förstärker den betydelse som tillskrivs krisen. Därefter konstruerar läraren i ett narrativ hur krisen har visat sig i *musikskolorna i landet* och på så vis skapas en mer generell bild av den geografiska utbredningen. Uttalandet *det var alltså tre gånger så många som spelade klarinett i musikskolorna i landet för tretio år sedan* konstruerar klarinetten som ett krisinstrument i dagens kulturskola. Siffrorna som används i uttalandet skapar tyngd åt argumentationen samtidigt som den fakta som uttalas framstår som mera neutral. Detta ger uttalandet en hög trovärdighet eftersom siffror kan vara svåra att ifrågasätta. När läraren sedan säger att *det var ett vanligt instrument men det är det inte idag* förstärks trovärdigheten ytterligare kring uppfattningen att klarinettens förekomst i kulturskolan har minskat. Här talas det om att klarinett förr varit ett vanligt förekommande instrument,

medan det idag istället framställs som ovanligt. Frågeställningen som inleder detta samtal fokuserar på *instrument* och läraren svarar genom att tala om *klarinetten*. Detta är en konstruktion som lyckas bli övertygande genom det retoriska verktyget ontologisk manipulation. Även om läraren endast talar om klarinetten konstrueras en övertygande berättelse om krisen som gällande för *instrumenten* i landet.

Lite senare i samtalet säger en annan lärare att tendensen till en minskning framför allt märks på klarinetten och på brass. Ett minskat intresse hos elever att välja dessa instrument när de ska börja på kulturskolan beskrivs även som en rikstäckande trend. Uttalandet *vi märker ju av det här också* konstruerar minskningen som något som även förekommer på den egna arbetsplatsen och som lärarna har erfarenhet av. Härigenom skapas genom konsensus en förstärkt legitimering av minskningsfenomenet. Läraren talar om anledningen till att det skett en minskning och framställer en hypotes om att kulturskolans höga avgifter skulle kunna vara en möjlig förklaring. Om minskningen i den kulturskola som denna lärare arbetar i kan härledas till en allmän trend eller om de höga deltagaravgifterna bär ansvaret är enligt läraren svårt att säga. Att dra in avgifterna i diskussionen om ett minskat intresse för vissa instrument kan uppfattas utifrån två perspektiv. För det första som ett ifrågasättande av höga avgifter eftersom elevernas ekonomiska situation på så vis påverkar möjligheten att delta i undervisningen. För det andra, om det är en allmän trend att intresset minskar, finns det en viss risk att lärarna ges skulden för denna förändring. Om höga avgifter istället kan vara förklaringen kan också lärarna slippa undan ett ifrågasättande av den undervisning de bedriver.

Frågeställningen *varför ska man göra nånting åt detta* kan uppfattas som ett ifrågasättande av att förändringen av elevernas intresse beskrivs som en kris. Istället för att invänta ett svar kommer ett förslag på att den kris som beskrivs kan hanteras genom att man låter *marknadskrafterna ta över det också*. Här skapas marknadskraften både som en aktör och som orsak till barn och ungdomars minskade intresse för vissa instrument. Genom användningen av ordet *också* framställs marknadskraften dessutom som en aktör som agerat tidigare på fältet och även då varit inflytelserik. När marknadskrafterna förs in i diskussionen ges också en möjlig förklaring till det som beskrivits som en kris. Utifrån marknadskrafterna är minskningen av antalet elever som spelar vissa instrument en anpassning till det som barn och ungdomar efterfrågar utifrån den erfarenhet de har av instrument exponerade av marknaden. Dessutom innebär minskningen, i detta perspektiv, en anpassning till rådande förhållanden, och ingen kris. Beskrivningen av minskningen som en kris relaterar istället till ett minskat elevunderlag på

vissa instrument, vilket framförallt får två effekter. Först en minskning av antalet människor som lär sig traktera dessa instrument, och för det andra ett minskat elevunderlag, vilket i sin tur kan resultera i arbetsbrist för berörda lärare. I ett instrument- och lärarperspektiv kan minskningen av efterfrågan därför beskrivas som en kris eftersom det leder till vikande elevunderlag samt minskat intresse för instrument som klarinett och brass.

Förslaget om att ge marknadskrafterna en styrande roll för ungdomars val av instrument i musik- och kulturskolan genererar ett flertal frågor. Först *ska vi ha kvar det som är den klassiska kulturen och sedan ska vi slakta all klassisk balett för det är något som verkligen håller på att dö ut*. Dessa frågor skapar genom en kontrastverkan förslaget om att låta marknadskrafterna ta över som ett fullständigt bisartt förslag. Genom en retorisk ironisering över marknadsförslaget vinner uppfattningen om att den klassiska kulturen och baletten ska räddas från döden, i trovärdighet. Även symfoniorkestrarna dras in i detta ironiserande narrativ och därmed skapas en förstärkt övertygelse om att de är värda att bevara. Genom en extremfallsformulering, där sloandet av den klassiska kulturen jämföras med att all litteratur som är äldre än femtio år ska förstöras, åstadkommes en vinnande retorik kring det värdefulla i att bevara de historiska traditionerna. Men detta uttalande gör även en annan sak, det underminerar statusen i framställningen om en anpassning till marknadskrafterna som en lösning på problemet, genom att skapa detta förslag som något bisartt och onormalt.

Att verksamheten skulle inrikta sig på det som intresserar eleverna låter som ett vinnande koncept men i den beskrivning som ges i detta samtal framställs marknaden istället som ett farligt hot mot den klassiska kulturen. Därför blir uttalandet istället en attack, en offensiv, mot marknadskrafterna, där konsekvenserna framställs som så bisarra att ingen rimligen kan önska detta. Därmed vinner den klassiska kulturen i förtroende medan marknadsperspektivet tappar i status.

En anpassning till marknaden innebär enligt det resonemang som förts även en anpassning till elevernas intresse. Utifrån samma retorik skulle ett vidhållande av den klassiska kulturen som utgångspunkt för undervisningen istället föra med sig att elever tvingas till något de inte har intresse av. Huruvida man ska tvinga elever till något de inte vill, konstrueras som en fråga i samtalet. Läraren säger då att *det finns dom som vill*, ett uttalande som försvarar den klassiska kulturen genom en framställan om att det finns elever som är intresserade, vilket möts med ett uttalande om att de inte handlar om så många elever. Detta säger sig läraren hålla med om.

Sammanfattning

Vissa instrument, som klarinett och brass, efterfrågas inte i lika hög grad idag. Detta anses inte vara en lokal trend utan en tendens som blivit synlig över hela landet. För dessa instrument kan förändringen uppfattas som en genomgripande kris eftersom marknaden i liten eller ingen utsträckning exponerar instrumenten. Syns och hörs de inte är risken stor att de så småningom också dör ut. Även ur ett instrumentalläroverperspektiv innebär denna förändring en kris eftersom det leder till ett minskat elevunderlag och därmed även till en minskad efterfrågan på den specifika kompetens som dessa lärare besitter. I förlängningen är det även här relevant att tala om risk för ett utdöende, men då av en yrkesgrupp. Men för eleverna och för den musik som förekommer i samhället kan förändringen inte direkt uppfattas som en kris. Här har eleverna önskningar om att få spela musik och instrument som de känner till, vilket handlar om det utbud marknaden erbjuder. Förändringen i detta perspektiv handlar om en anpassning till rådande förhållanden, där elevernas intresse för en viss typ av musik även tillåts styra deras val.

I samtalet målas en bild av två läger fram, där den klassiska kulturen kämpar mot marknadens utbud. När det gäller den klassiska kulturen, exemplifierad av symfoniorkestrar och klassisk balett, framstår den som en del av vår tradition och därför även som självklar i vårt samhälle. Utan den skulle vi bli historielösa och rotlösa eftersom den är en del av vår kultur. Att endast ett fåtal elever intresserar sig för den klassiska kulturen har en underordnad betydelse i förhållande till kulturen själv. I detta perspektiv är konsten viktigare än ungdomarnas intresse.

Att marknaden, i form av medias utbud, i så stor utsträckning styr vilka instrument som efterfrågas i kulturskolan framstår här både som en allmän trend i samhället och som en frustrerande utveckling. De konsekvenser en sådan utveckling kan föra med sig är att den klassiska kulturen, exemplifierad av symfoniorkestrar och balett, på sikt kommer att försvinna till förmån för det kommersiella utbudet. Detta leder till en utarmning av vår kultur som tenderar att skapa ett kulturhistorielöst samhälle. Resonemanget implicerar även en uppdelning av konsten i högt och lågt, där värdet av den klassiska kulturen vida överstiger den populärkultur som tillhandahålls av media.

Men måste dom dansa det där då bara för att dom har sett det på tv då?

Petronella: ah jag blandar ju alltså hej vilt ... på mina, nä jag blandar inte in klassisk balett i ... om jag har så att dom kommer hit, alltså dom flesta vill ju dansa mtv ... å det är i den så är ju, blandar jag aldrig balett om jag säger så men jag blandar teknik alltså jazz å nutida dans och street, det gör jag för jag är ingen streetlärare, så att det ... utan då väver vi ihop ...

Kristina: då plockar du in lite ...

Petronella: ja, ja å sen så är det väldigt mycket vad dom har uppfattat, vad är det dom ser på tv för nånting ... tyvärr så är det ju det sämsta dom ser som ofta kommer i uttrycket va ... men dom ser ... speciellt hos dom små barnen ... det är fruktansvärt, alltså riktigt fruktansvärt ... som jag tycker att det är synd att man inte har mer filosofi å diskussioner om ... om tjejer redan när man är sex, sju ... vad är en tjej när man är sex år ... vad är en tjej när man är sju ... å vad gör man liksom ... vad är det man uttrycker i sin ... så att vi, där inne på ... får vi ju upp såna grejer så säger jag ofta är det de ni vill visa, vad betyder den här liksom om ni slår er på stjärten så här, är det nånting vi ska göra alltså, "nä fy va äckligt, eäh" (alla skrattar), säger dom då liksom sjuåringarna då va ... så bestämmer så att den rörelsen gör vi aldrig mer va, säger dom ... men dom vet inte det förrän dom kommer till mig, men jag får väldigt mycket ... det är väldigt mycket så här va, mycket trycka ihop sina bröst å ...

Annika: decolltage liksom ...

Petronella: mycket liksom så ... å detta är "ass-shakes" å ja ...

Ingrid: mtv ...

Annika: mtv ja ...

[...]

Camilla: men måste dom dansa det där då bara för att dom har sett det på tv då ...

Petronella: mm, alltså det är ju, jag tror, det ligger väldigt mycket i berömmelse ... alltså det är, det driver va, det driver väldigt mycket

"jag vill göra det, det ser fräckt ut, det wow" ... det alltså ja kanske ...

Hanna: ... media ...

Petronella: ... ja kanske ... kan hamna ...

Camilla: men det är inte det jag pratar om, jag pratar om ... att det är ju läraren som alltså så att säga ...

C: [det är ju läraren som bestämmer vad innehållet av lektionen ska vara ...

P: [men det är inte läraren som, ja fast det är det inte det kan jag lugnt säga dig

Camilla: ... men samtidigt kan man ju ha en dialog vad den, givetvis vad eleven är intresserad

*Petronella: [av å vad den gillar
[ja fast, nä [så är det inte ...*

Hanna: [då går dom nån annan stans ...

Petronella: ja, det är det som alltså, det är det som, jag har ju förlorat jätte många elever på det, så jag står hela tiden med ett val ... ska jag förlora dom här ...

Här berättas det inledningsvis om innehållet i en lärares dansundervisning. *Jag blandar ju alltså* beskriver ett innehåll i undervisningen som kan uppfattas som blandningar mellan olika stilar. Dessutom beskrivs blandningen med orden *hej vilt*, vilket kan vara ett uttryck som har till syfte att framställa blandningen som just på gränsen till det normala. Jämför med om man skulle beskriva blandningen som "tam" istället för "vild" då skulle undervisningsblandningen uppfattas som mycket mer accepterad och vanlig. Men en korrigering görs i uttalandet *nä jag blandar inte in klassisk balett*. Därmed har det skapats en föreställning om blandningen av danser i undervisningen som extrem samtidigt som den inte innehåller klassisk balett. Elevernas önskningar får röst i samtalet genom uttalandet *dom flesta vill ju dansa mtv*. *Dom* hänvisar till en obestämd grupp av elever, där de flesta utges för att vilja dansa den typ av dans som visas på mtv. Men det är oklart exakt vem eller vilka det är som vill detta och om det överhuvudtaget finns några som vill dansa denna stil. Här skapar den som talar konsensus genom att det är flera som vill något och en mer generell objektivitet skapas genom användandet av en obestämd pluralform. Påståendet att de flesta vill dansa MTV kan också förstås som en ursäkt för att läraren inte undervisar i klassisk balett. Att det just

är en ursäkt förstärks när läraren ytterligare en gång säger att klassisk balett aldrig blandas in i hennes undervisning. När läraren säger *men jag blandar teknik* skapar läraren en retorik kring *blandar* som utesluter klassisk balett men innefattar teknik knuten till *jazz*, *nutida dans* och *street*. Därmed har balett uteslutits ur det som kategoriseras till att ingå i "tekniker som blandas". Här skapas en övertygande argumentering, eftersom balett genom denna konstruktion ställs utanför det som går att blanda. Därigenom lyckas framställningen också stå emot kritik från de övriga i samtalet. Det framställs som fullständigt naturligt att blanda tekniker utan att den teknik som används i klassisk balett används. Men så följer en ursäkt när läraren säger *det gör jag för jag är ingen streetlärare*. Att konstruera sig som icke-streetlärare öppnar i en framställning som denna för en dansundervisning som innehåller extrema blandningar av tekniker, medan konstruktionen av en riktig streetlärare däremot inte accepterar blandade tekniker. Med ett sådant resonemang kan ursäkten ha funktionen att rättfärdiga en MTV-dansundervisning som innehåller extrema teknikblandningar, vilket aldrig en riktig streetlärare enligt denna framställning skulle kunna acceptera.

Läraren framställer sig som öppen för olika dansstilar. Att inte blanda in klassisk balett kan uppfattas som ett sätt att anpassa undervisningen till barnens idéer eftersom de intresserar sig för danser som visas på MTV. Även att blanda olika stilar kan uppfattas som en framgångsrik strategi när det gäller att möta elevernas önsknings. Genom uttalandena där klassisk balett utesluts ur undervisningen samt berättelserna om hänsynstagande till vad eleverna vill dansa, positionerar läraren sig som en flexibel danslärare utan fundamentalistiska idéer om hur dansundervisningen ska genomföras. Avståndstagandet från en identitet som streetlärare ligger helt i linje med detta resonemang.

Kommentaren *då plockar du in lite* genererar ännu mer innehåll åt blandningen i undervisningen eftersom även vad eleverna har uppfattat och det *dom ser på tv* härmed skapas som en del av innehållet i undervisningen. I en sådan konstruktion blir eleverna medskapare till dansundervisningen. Men här framställs även problem med vad eleverna ser på tv, eftersom det *tyvärr ofta är det sämsta dom ser som kommer i uttrycket*. Utifrån en normaliserande uppfattning kring vad som är bra och dåligt i det som eleverna ser på tv, framstår de intryck som eleverna får av media endast som negativa. För att ytterligare övertyga beskrivs detta som *fruktansvärt, speciellt hos dom små barnen*. Att beskriva det som eleverna tar till sig från tv-mediet som mindre bra påverkar även lärarens framställning av sig själv. För här framstår läraren som en kompetent person som är kapabel att se det fruktansvärda som den kommersiella dansen i tv åstadkommer med elevernas uttryck. Genom en upprepning av ordet *fruktansvärt*, med ordet *riktigt* som

förstärkning, görs en retorisk extremisering som ytterligare skapar trovärdighet åt denna uppfattning. Att i uttalandet beskriva barnen som *små*, kan uppfattas som en försvagande retorik som har till syfte att få barnen att framstå som hjälplösa och oskyldiga. Funktionen av en kontrastrik framställning där små barn uttrycker något som är riktigt fruktansvärt kan vara att skapa legitimitet för läraren att sätta en gräns för vad som kan accepteras i dansundervisningen. Gränsen dras här utifrån en moraliserande retorik, där läraren som legitimerat sig som gränssättare även kan avgöra vad som kan accepteras eller inte. Att det är synd att *man inte har mer filosofi* kan uppfattas som en konstruktion med samma funktion, att argumentera för att allt inte kan accepteras utan det måste sättas en gräns. Men här används istället en retorik som hänvisar till att man inte har filosofi vilket skulle kunna syfta mer på etiska normer. Om man hade haft filosofi hade små barn inte uttryckt något som är så fruktansvärt.

Genom framställningen konstruerar läraren sig som den som måste sätta gränser för vad som ska ingå i dansundervisningen. Detta legitimeras genom att det som ska uteslutas från undervisningen konstrueras som något som bara finns där utan att läraren har kunnat påverka detta. Eleverna för med sig fruktansvärda uttryck som de hämtat från tv-mediet, och de är inte upplysta om moraliska och etiska gränser kring vad som är lämpligt att göra, är de argument som används för att konstruera orsaken till att detta förekommer i undervisningen. Därmed skapar läraren sig i en position där hon inte kan ställas till svars för det som eleverna uttrycker i dansen. Istället får media stå som ansvarig för demoraliseringen av de dansuttryck som eleverna tenderar att föra in i undervisningen.

När läraren säger *vad betyder den här liksom om ni slår er på stjärten så här, är det nånting vi ska göra alltså*, ger läraren aktivt röst åt sig själv. Även eleverna citeras genom active voicing när de i samtalet påstås säga *nä fy va äckligt, eäh*. Genom att aktivt ge röst åt eleverna skapar läraren intrycket av att både eleverna och hon som lärare verkligen sagt det som kommer fram i de direkta citaten. Härmed skapas en övertygande retorik vilken blir svår att ifrågasätta för de övriga i samtalet. Istället kommenteras citaten med att alla i samtalsgruppen skrattar. Detta kan försåts som att det som läraren berättar om uppfattas som så otroligt eller ovanligt, att det skiljer sig så mycket från ”den vanliga” undervisningen att samtalsdeltagarna inte kan vara helt säkra på om det är allvar eller skämt. I sådana situationer kan skrattet fungera som en säkerhetsventil. Skrattet kan även uppfattas som ett avståndstagande från berättelsen, där lärarna genom skrattet kan avfärda allvaret i det sagda genom att tolka det som ett skämt. Återigen ger läraren aktivt röst åt eleverna i citatet *den rörelsen gör vi aldrig mer va*, som följs av orden *säger dom* vilket syftar till att skapa trovärdighet kring att det verkligen var

eleverna som sa just detta. Här konstrueras eleverna som ansvarsfulla genom den moraliska gräns de sätter för sig själva. Genom att läraren talat om vad en rörelse betyder kommer som en följd av detta eleverna själva till insikt om att rörelsen ska uteslutas ur danslektionen. Uttalandet *men dom vet inte det förrän dom kommer till mig* gör som jag ser det två saker i samtalet. Läraren skapar sig för det första som den som räddar eleverna från de fruktansvärda uttryck de lärt sig från tv. För det andra har uttalandet betydelse för konstruktionen av eleverna eftersom det fruktansvärda de uttrycker skapas som något som de till att börja med är omedvetna om. De är enligt denna framställning omedvetna om att man inte ska slå sig själv på stjärten för att det egentligen är äckligt. Men läraren kan upplysa och också lära eleverna att man inte ska göra så. Här framställer läraren sig som gränssättare och som en person som får etablera riktlinjerna för det som kan accepteras i kulturskolans dansundervisning, eftersom det inte görs någon annanstans i samhället. I hela detta avsnitt framstår läraren även som en upplysare vars uppgift är att göra eleverna medvetna om det fruktansvärda de gör, vilket i sin tur syftar till att skapa medvetna och ansvarsfulla elever.

Läraren säger sedan *jag får väldigt mycket*, där läraren konstruerar sig som någon som får ta mycket, vilket även här kan syfta på gränssättandet. Här kan *jag* sättas i förhållande till "de andra" som då får ta mindre av arbetet med att sätta gränser. Oavsett vilka de andra är som skapas i förhållande till "jag", sätter de inte gränser för vad som får förekomma i dansen. Gränserna får läraren ta tag i och sätta själv. Här är det möjligt att knyta "de andra" till media och deras mer okontrollerade utbud av utmanande danser. Där finns enligt detta resonemang inga moraliska begränsningar utan dessa får istället dansläraren skapa som en del av sitt arbete. Det går även att läsa in drag av ansträngning i kombination med duktighet i lärarens framställning. Någon måste ta ansvaret för normerna och denna lärare berättar vidlyftigt om sitt arbete med att bära detta ansvar. När läraren sedan säger att *det är väldigt mycket så här va, mycket trycka ihop sina bröst* kan det förstås som exempel på vad som förekommer i dansundervisningen. Två andra lärare i samtalet fyller sedan på med ord som *decoltage* och *ass-shakes*, vilket kan uppfattas ha funktionen att stödja den retorik som förs. Genom de ord de säger bekräftar de den argumentation som förts fram samtidigt som orden blir konsensus skapande. Framställningen blir mer övertygande eftersom det inte längre är en lärare som framför en uppfattning, utan tre. I denna konstruktion kan även trycka ihop sina bröst, decoltage och ass shakes ses som exempel på uttryck som eleverna hämtar från MTV och som förekommer i elevernas dans. Uttryck som läraren på något sätt måste förhålla sig till.

Flera minuter senare i samtalet kommenteras elevernas MTV-dansande av en

annan lärare i gruppen som säger *men måste dom dansa det där då bara för att dom har sett det på tv då*. Det detta uttalande gör är att ifrågasätta om det är riktigt att låta eleverna dansa något bara för att de har sett det på tv. Här kan skymtas en uppfattning kring konstens olika värden, där en lärare förväntas ha tillgång till en ”god” repertoar som eleverna kan lära, utan att eleverna behöver förmedla medias utbud in i undervisningen. Konsten värderas i högt och lågt där lärarens konst värderas högre än elevernas. Samtidigt gör uttalandet något med hela samtalet. Under ganska lång tid har det pratats om rörelser i dansundervisningen som utmanande och sexiga men genom den fråga som ställs förskjuts samtalet istället till att fokusera vem som ska ha inflytande och bestämma över innehållet i undervisningen. Frågan kommenteras först med *det ligger väldigt mycket i berömmelse*, och sedan med att *det driver väldigt mycket*. Argumenten för att elevernas MTV-inspirerade dansande ska vara en del av lektionerna kopplas här till elevernas motivation. Drömmen om att bli berömd beskrivs som motiverande och drivande för eleverna i undervisningen. Användandet av benämningen drivande i sammanhanget skulle även kunna syfta på att motorn i det som görs i dansundervisningen kommer från elevernas önskan om att bli kändisar. De förebilder som eleverna identifierar sig med förekommer i media, som på så sätt får ett dominerande inflytande på dansundervisningen. Läraren direktciterar sedan eleverna som påstås säga ”*jag vill göra det, det ser fräckt ut, det wow*”. Genom att aktivt ge röst åt eleverna skapas en övertygande retorik kring att eleverna verkligen sagt detta. Därmed skapas den MTV-inspirerade dansundervisningen som något eleverna verkligen vill göra, vilket bekräftar idén om mediekulturens dans som central i kulturskolans dansundervisning.

Men denna argumentering möter motstånd hos läraren som ifrågasatt MTV-dansandet när hon säger *men det är inte det jag pratar om*. Ytterligare en gång försöker hon här föra över samtalet till att handla om vem som bestämmer innehållet i undervisningen. Därefter förtydligar hon sig genom att säga att *det är ju läraren som alltså så att säga*. Mer hinner hon inte säga förrän den andra läraren börjar tala samtidigt. Förskjutningen av samtalsämne från dansuttryck till vem som har ansvaret för dansundervisningens innehåll ger samtalet ett nytt tempo och växlingarna mellan de som talar är snabba. Uttalandet *det är ju läraren som bestämmer vad innehållet av lektionen ska vara* sägs samtidigt som *men det är inte läraren som, ja fast det är det inte det kan jag lugnt säga dig*. Här förs två uppfattningar kring vem som bestämmer innehållet i lektionerna fram samtidigt. I det ena fallet är det läraren som bestämmer och i det andra fallet är det inte det. Retoriken kring att läraren ska bestämma mjukas upp lite genom *men samtidigt kan man ju ha en dialog, där vad eleven är intresserad av och vad den*

gillar också blir en del av argumentationen. Här har det förts fram en uppfattning där innehållet i lektionerna ska bestämmas av läraren tillsammans med eleven. Detta kommenteras av de andra lärarna med uttalandet *ja fast, nä så är det inte, då går dom nån annan stans*. Genom att hänvisa till egen erfarenhet *jag har ju förlorat jätte många elever på det*, skapas större trovärdighet eftersom läraren här argumenterar utifrån sin egen tidigare praktik. Denna erfarenhet tycks tydligt visa på att en lärare inte kan styra undervisningen utan hänsyn till elevernas uppfattningar för annars riskerar eleverna att sluta. Slutligen säger läraren *så jag står hela tiden med ett val, ska jag förlora dom här*. Här uttrycker läraren ett pedagogiskt dilemma. Om läraren bestämmer vad innehållet i dansen ska vara är risken stor att eleverna förloras, å andra sidan om hon låter eleverna bestämma får danslektionerna ett tvivelaktigt innehåll som läraren får svårt att försvara.

Sammanfattning

Av lärarna framställs medias dansutbud som demoraliserade för barn och ungdomar. Samtidigt förknippas mediekulturen med kändisskap och berömmelse från elevernas sida, vilket leder till att de enligt lärarnas uppfattning föga selektivt försöker efterlikna de danser som förekommer. I stort uttrycks en välvillig inställning till att låta elevernas idéer om innehåll i dansundervisningen styra danslärarens arbete. Men för att detta ska vara moraliskt och etiskt försvarbart får läraren utesluta en del dansrörelser som eleverna föreslår. Detta görs genom att läraren upplyser eleverna om vad de omoraliska rörelserna står för, vilket leder till att eleverna själva kan komma till slutsatsen att de bör uteslutas. En annan strategi som används för att legitimera mediekulturens danser i undervisningen är genom att hänvisa till den som en motivator som får eleverna att fortsätta dansa i kulturskolans undervisning. Om inte läraren erbjuder dessa danser uppsöker eleverna någon annan dansinstitution som kan tillmötesgå deras intresse. På så vis är dansläraren fångad i elevernas grepp, för utan elever ingen undervisning och i förlängningen inget lärarjobb.

I samtalet förekommer även ett resonemang som kan kopplas till en värdering av konsten i högt och lågt. En uppfattning är att en lärare förväntas ha tillgång till en dansrepertoar med högre kvalitet än den som eleverna skaffat sig via media. Här framstår lärarens roll vara att styra innehållet i undervisningen, själv eller tillsammans med eleverna.

Här används olika strategier för att hantera populärkulturens influenser i kulturskolans dansundervisning. Genom lärarens upplysning om det omoraliska i vissa rörelser förväntas eleverna själva styra och sätta gränser för vad som kan ingå

i olika dansrörelser. Denna självstyrning är intressant eftersom den ger sken av att det är eleverna själva som sätter gränserna, även om det är läraren som initierar och bestämmer vad som ska uteslutas. Även användandet av populärkulturen som motivator är intressant, eftersom den lockar eleverna till att fortsätta delta i kulturskolans verksamhet. Men denna motivation sker på bekostnad av lärarens agenda och ambitioner, undervisning som läraren skulle föredra men som skulle innebära att elever slutar att delta i undervisningen. Problemet framstår som ett pedagogiskt dilemma, där läraren å ena sidan kan tillmötesgå elevernas önskningar, undertrycka sina egna idéer och behålla eleverna, eller å andra sidan inte tar hänsyn till vad eleverna vill göra, genomför sina egna idéer kring undervisning och förlorar elever. Hur valet än görs finns det någon nackdel. Det går att uppfatta en allmän frustration från lärarnas håll vad gäller anpassningen till elevernas önskningar. Populärkulturen beskrivs exempelvis i omoraliska termer där mustiga exempel på denna vulgaritet plockas fram. Trots detta tvingas lärarna ta in denna kultur i undervisningen eftersom vägen till eleverna tycks gå via deras kultur. Utan populärkulturen inga elever.

Den här musiken passar inte riktigt att framföra på klarinett

Kristina: men finns det nåt annat ... har ni varit med om det att ni har känt att nähä, det här ställer jag minsann inte upp på det får du lära dig hemma själv ...

Mårten: inte direkt men på sätt och vis ... jag har ju haft elever som har kommit och sagt att jag vill spela den här låten ... jaha vad är det för nånting ... ja det är den senaste ... pop, rocklåten som dom lyssnar på i sina hörlurar ... jag säger det är ingen låt jag känner till men du får gärna lov å ta hit den å så lyssnar vi på den tillsammans å så får vi se om vi kan göra nånting av det ... men i ett samtal då man försöker å få dom å analysera ... vad är det du tycker om här ... här finns en textdel, den kan vi inte göra på klarinetten ... här finns ett komp med trummor och bas det kan vi inte göra på klarinetten ... vi kan eventuellt extrahera den melodi som sångaren sjunger å spela den på klarinetten å låt oss göra det men du kan aldrig få det att låta som det låter på skivan ... alltså den här musiken passar inte riktigt att framföra på klarinett den kan du njuta av i ... i hemma ... men

det är inte riktigt möjligt att göra det på klarinett, vi får hitta en repertoar som passar på just det instrumentet . . . den typen av diskussioner har man ju haft . . .

I denna konstruktion efterfrågas någonting *annat* som lärarna *inte ställer upp på*, och som eleverna därför skulle behöva lära sig där hemma, själva. Här ger den som ställer frågan genom active voicing röst åt sig själv som lärare. Funktionen av en sådan konstruktion kan vara att synliggöra det accepterade i kulturskolan eftersom det en lärare inte ställer upp på inte heller kan förekomma i undervisningen. En lärare säger *jag har ju haft elever som har kommit och sagt* vilket skapar en hänvisning till något läraren har upplevt själv och därmed också trovärdighet kring det läraren berättar. Det eleverna i berättelsen säger är att de *vill spela den här låten*, där den här låten vidare beskrivs som *den senaste pop, rocklåten som dom lyssnar på i sina hörlurar*. I detta narrativ säger läraren till eleven att hon gärna får ta med låten till lektionen *så får vi se om vi kan göra nånting av det*. Läraren framställer sig alltså som välvilligt inställd till låten, och ger eleven tillåtelse att ta den med på lektionen. Sedan uttalas en mer tveksam inställning kring om det skulle vara möjligt att göra någonting av låten. En sådan konstruktion skapar låten som inte spelbar i sig utan som något som kräver någon form av bearbetning. Även uttalandet *ett samtal då man försöker å få dom å analysera* kan ha en liknande funktionen där låten inte kan spelas rakt av utan att den först måste diskuteras. Därefter säger läraren att olika delar som *texten, komp, trummor och bas* inte kan göras på klarinetten. Det som däremot framställs som möjligt att göra är att *extrahera den melodi som sångaren sjunger*. Funktionen av ett sådant uttalande kan vara att konstruera melodin i låten som så diffus att den inte omedelbart går att överföra till klarinett. Först måste melodin extraheras, alltså plockas fram. Därefter föreslår läraren i framställningen av detta narrativ att de ska göra så och fortsätter med *men du kan aldrig få det att låta som det låter på skivan*. Läraren framställer sig här som villig att ta sig an arbetet med att plocka fram melodin ur låten även om det aldrig kommer att låta som på inspelningen eleven tagit med. Denna retoriska organisation kan ha funktionen att övertyga om att pop och rock inte lämpar sig att spela på klarinett, vilket även uttalas explicit när läraren säger att *den här musiken passar inte riktigt att framföra på klarinett*. Det som detta uttalande även gör är att föra in instrumentet som begränsande faktor. Pop och rock repertoaren konstrueras inte som passande för klarinett. Effekten av denna retorik blir att repertoar bestäms av instrumentet, varför det även blir viktigt att *hitta en repertoar som passar på just det instrument* som det bedrivs undervisning i. Instrumentet konstrueras som en styrande faktor när det gäller val av repertoar

och musikstilar i kulturskolans undervisning. Härmed förbinds den musik som kan förekomma i undervisningen samman med instrumentet som undervisningen sker på. Instrumentet skapas på så sätt som utgångspunkt för den repertoar som blir möjlig för eleverna att lära sig.

Sammanfattning

I den här samtalssekvensen möts två uppfattningar kring repertoaren i undervisningen. Å ena sidan finns eleven som önskar spela en låt hämtad ur populärkulturens repertoar. I detta fall bildar elevens musikintresse underlag för musiken som spelas på lektionen. Å andra sidan står lärarens uppfattning om att instrumentet i sig har en specifik repertoar. Här väljs elevens musik bort med hänvisning till att det inte är möjligt att få det att låta som originalet. Dessutom kan lärarens berättelse sägas göra en värdering av musiken i högt och lågt. Elevens låt plockas sönder i sina beståndsdelar samtidigt som läraren ifrågasätter om det finns något att tycka om i denna musik.

Att tala om att instrumentet har sin repertoar kan knytas till en instrumentalundervisningstradition. Där har varje instrument en accepterad repertoar som utarbetats över tid. Den har anpassats till instrumentala svårigheter genom att elever förväntas lära sig svårare och svårare musik i syfte att hela tiden öka sin tekniska skicklighet. Denna repertoar styrs av instrumentet och en uttänkt teknisk progression.

Läraren försvarar sin musik genom att använda en argumentering mot elevens musik som ska framstå som objektiv och neutral. Taktiken tycks vara att söndra och nedvärdera den musik som eleven önskar spela eftersom den utgör ett hot mot kvalitén i instrumentalundervisningens repertoar. I den ena till en situation som råder har inte eleven så stor chans att försvara sitt musikval. Lärarens uppfattning om vad som ska anses vara kvalitet i musiken intar ett överläge.

På fiol kan man ju inte spela riktigt all musik, men nästan ...

Kristina: är ni öppna för all musik då eller är det ... får ni begränsa det på något sätt ...

Erik: alltså alla instrument ... alltså på fiol kan man ju inte spela riktigt all musik men nästan ... så att jag är öppen för alla stilar ...

Hasse: ja, jaa, javisst ...

Erik: vi spelar jazz, vi spelar eeh, eeh ... i den mån man kan själv höll jag på att säga ... lite rock också, jag spelar Rolling Stones med en fjärdeklassare till exempel, jag menar så att jag är öppen för allt som går å utföra på instrumentet med ungens kunskaper ...

Det som sägs inledningsvis kan uppfattas som ett ifrågasättande av om lärarna verkligen *är öppna för all musik* eftersom uttalandet följs av ordet *eller*. Samtidigt placerar framställningen lärarnas öppenhet för olika sorters musik i centrum för samtalet. Därefter följer en fråga till, *får ni begränsa det på något sätt*, som istället för öppenhet inför olika musikstilar talar om begränsningar. Detta är dessutom en frågekonstruktion som talar om att lärarna *får* göra något, de får begränsa sig till vissa musikstilar i undervisningen. Här ligger fokus på något som lärarna *gör*, istället för något man *är*, vilket den första frågan handlade om. Svaret blir att *på fiol kan man ju inte spela riktigt all musik men nästan*. Här konstrueras instrumentet fiol som begränsande i sig, vilket befriar läraren från ansvar när det gäller begränsningen av musik i undervisningen. Läraren säger också *att jag är öppen för alla stilar* vilket bekräftar den retorik som förts med läraren som öppen och instrumentet som begränsande. En annan lärare i samtalsgruppen säger *ja, jaa, javisst* och uttrycker därmed sitt fulla stöd för detta resonemang. Den första läraren fortsätter med att ge exempel på vilken sorts musik som denna öppenhet riktar sig mot och nämner jazz och rock samt rockgruppen Rolling Stones. När det gäller jazzmusiken spelas den *i den mån man kan själv*, vilket skapar en begränsning av innehållet i undervisningen utifrån lärarens uppfattning om sin egen kompetens inom jazzen. Därmed utesluts också möjligheten för eleven att spela jazz som inte läraren anser sig behärska. Som exempel på musik som förekommer i undervisningen nämns också *lite rock*, och läraren berättar om en fjärdeklassare som han spelar musik av Rolling Stones med. Att läraren säger just *lite rock* kan i det här sammanhanget ha åtminstone två funktioner. För det första att beskriva en öppenhet för rockmusik och en välvillig inställning till musikstilens förekomst i undervisningen på kulturskolan. För det andra berättar uttalandet att undervisningen inte uteslutande innehåller rockmusik utan att det istället finns inslag av rock. Det går att fråga sig om läraren hade gett dessa exempel om det inledningsvis inte ställts en fråga kring lärarnas öppenhet inför musik. Att berätta om just jazz, rock och Rolling Stones kan i detta samtal uppfattas som en ansats till att försöka beskriva det som kanske inte är direkt uppenbart att man spelar i kulturskolan. Därefter säger läraren att han därmed är öppen för allt som är möjligt att utföra på instrumentet *med ungens kunskaper*. Här begränsas musiken i undervisningen av instrumentet och av elevens instrumentala färdigheter. Även här

konstrueras begränsningarna av musikstilar till något som ligger utanför lärarens möjlighet till påverkan. Att framställa instrumentet och elevens kapacitet som det begränsande kan ha funktionen att ge ett seriöst intryck eftersom läraren då framstår som en kompetent yrkesman som tar med både instrumentets möjligheter och begränsningar samt elevens kunskaper när han väljer repertoar och därmed inte handlöst kastar sig över olika sorters musik. Detta kan i sin tur uppfattas som en ursäkt för att de stilar som förekommer i framställningen endast exemplifieras med jazz, rock och Rolling Stones.

Sammanfattning

Att det endast talas om jazz och rock för att exemplifiera musikalisk bredd, kan förstås utifrån att de samtalande lärarna är förtrogna med något som skulle kunna definieras som kulturskolans traditionella eller ”normala” musikrepertoar. Den vanliga repertoaren blir i detta perspektiv inte nödvändig att beskriva eftersom den är självklar. Det som däremot behöver beskrivas är det icke självklara som i samtalssekvensen exemplifieras med jazz och rock. Att musiken beskrivs utan detaljrikedom och starkt generaliserat, samt att läraren uttrycker en egen bristande kompetens, kan vara uttryck för att dessa genrer endast förekommer marginellt i undervisningen. Att läraren talar om dessa genrer kan istället förstås som en konsekvens av min frågeställning kring lärarnas begränsningar och öppenhet inför olika genrer i undervisningen. Exemplifieringen av jazz och rock i samtalet har förmodligen funktionen att visa på en öppenhet inför mer ovanliga musikgenrer i undervisningen. Men vid en närmare granskning av denna repertoar finner vi jazzen från början på 1900-talet samt rocken som exemplifieras av Rolling Stones som bildades på 1960-talet. Men det som hänt inom populärmusiken de senaste 40 åren omtalas inte. Detta resonemang talar för att musikalisk bredd i undervisningen beskrivs utifrån de normer och föreställningar som läraren har. Om eleverna skulle ha fått beskriva musik som visar på en musikalisk vidsynthet, skulle säkert andra typer av musikgenrer ha kommit fram.

Denna framställning försvarar lärarens musik genom att även den musik som ska visa på genrer som kanske ligger på gränsen för det som är accepterat också tar sin utgångspunkt i lärarens preferenser. Därmed blir även detta resonemang kring repertoar en del av försvaret av en traditionell syn på innehållet i kulturskolans undervisning.

5.4 Friheten – Konstnärer och Experter i grundskolan

I detta avsnitt kommer jag närmare att studera det som handlar om kulturskolelärnarnas arbete i grundskolan, det som ofta benämns kultur i skolan, och som handlar om ett samarbete mellan kulturskolelärares och grundskolelärares. Lärarna talar mycket om samarbetet varför det finns ett förhållandevis stort material som behandlar ämnet. Många av de nya lärarna i de olika kulturämnena har dessutom mycket undervisning förlagd till grundskolan varför det blir en stor del av deras verksamhet.

I de berättelser som handlar om kulturskolans egen frivilligundervisning har det även framkommit en utbredd uppfattning om att förutsättningarna för lärararbetet har förändrats. Detta har i sin tur medfört förändringar av lärarnas undervisningsstrategier. Men när kulturskolans lärare istället arbetar i grundskolan tillsammans med lärarna där, tycks förutsättningarna och beskrivningarna av undervisningen däremot vara annorlunda.

Vi kan se saker och ting och se kunskap från ett annat håll också

Kristina: men vad är det ni tillför grundskolan ... (5.0) ni pratar om att det är viktigt att ni är där ... vad är det ni ... vad är det ni kan erbjuda som inte dom själva kan erbjuda sig ...

Görel: mycket upplevelser ... som kan stärka eleverna ...

Birgit: men jag tror att det är det här att vi är så pass specialiserade på vårt ämne och att vi kan se saker och ting och se kunskap från ett annat håll också och är man inne i skolan och jobbar som jag jobbar på högstadiet å på gymnasiet då är du så låst av det är ju läroplaner även om du har bild och du ska ha hela klasser och du ska betygssätta dom och så så att ... det känns inte ... det vi är många som inte tycker att det är nåt roligt och stimulerande sätt att jobba på, vi jobbar inte mot dom målen ... men däremot så ... så har vi ändå vi har ju jättemycket att ge ändå fast vi vill inte va fast i den situationen jag vet att vi har ju lärare som jobbar jättemycket ute på ... på skolor i vårt lag bland annat å dom har hand, dom har jättemycket musik å dom är helt köpta av skolan ... å ... på en av skolorna är rektorn musiklärare och han får inte musiken å fungera dom bränner ut och bränner ut lärare på lärare och vi blir så ... pratar ibland jo men tänk om ni skulle ta den ordinarie musiken ... alla elever får inte

musik varje vecka dom kanske får lite längre dom kanske får eh ... ja det blir mer kvalité men det blir inte lika mycket tid därför att vi tar, man inte tar hela grupper men då säger då våra lärare nä men det vill inte vi, vi vill inte sätta betyg vi vill inte, vi vill inte hålla på så där ... så att det är lite så här konflikt där det är lite våran räddning också att vi ... det är därför vi orkar brinna för våra ämnen ...

Inledningsvis konstrueras en fråga angående det specifika innehållet i det som kulturskolans lärare säger sig tillföra grundskolan. Uttalandet följs av fem sekunders tystnad vilket leder till att jag förtydligar mig genom att säga att *ni pratar om att det är viktigt att ni är där*. Därefter skapas *ni* som en grupp bestående av de kulturskolelärare som sitter och samtalar medan *dom* skapas som den grupp lärare som är anställda i grundskolan. Detta sker samtidigt som frågan nu tar upp vad *ni kan erbjuda* istället för vad *är det ni tillför*. Frågan förändras beroende på den femsekunders paus som uppstod vid första försöket. Jag gör ett förtydligande och förändrar sedan frågan något. Att fråga vad någon *tillför* en verksamhet kan rimligtvis uppfattas som något mer kravfyllt och ifrågasättande än frågan om vad någon har att *erbjuda*. När det gäller att *tillföra* något får det betydelse i förhållande till den verksamhet som redan finns i grundskolan, medan när det gäller att *erbjuda* något får det betydelse i förhållande till de eller den som erbjudandet kommer ifrån. Härmed skulle också förändringen av frågan kunna uppfattas som en anpassning till de som ska svara och därmed även som mindre utmanande. Detta görs i syfte att öka chansen för att lärarna ska svara. Dessutom konstrueras i frågan det som kulturskolelärarna kan erbjuda som något som *dom*, grundskolans lärare, inte kan erbjuda sig själva. Därmed har det som kulturskolans lärare bidrar med skapats som något som saknas i grundskolan.

Som svar på frågan säger en lärare *mycket upplevelser* vilket följs av *som kan stärka eleverna*. Denna lärare hävdar på så sätt att upplevelser som stärker eleverna skulle vara något som kulturskolans lärare kan erbjuda grundskolan samtidigt som detta skulle vara något som inte grundskolan själv kan erbjuda sig.

Genom en konstruktion där kulturskolans lärare, *vi*, kvalificeras som medlemmar i kategorin *specialiserade inom ämnet* skapas en övertygelse om att lärarna har specifik kompetens inom kulturämnena och därmed också expertkunskap att tillföra grundskolan. Dessutom minskar genom kategoriseringen behovet av att ifrågasätta vad de kan och trovärdigheten i framställningen höjs. Grundskolans lärare kvalificeras däremot inte till att ingå i kategorin *specialister inom ämnet* eftersom de inte inkluderas av *vi*.

Uttalandet *och se kunskap från ett annat håll också* kan ses som en retorik där

funktionen är att ytterligare förstärka konstruktionen av kulturskolelärarna som kompetenta. Ett *annat håll* kan förstås i förhållande till det *vanliga hållet* som syftar på det vanliga, grundskolelärarnas praktik. *Det vanliga* framställs som *låst av* [...] *läroplaner, ha hela klasser och betygssätta*. Läraren konstruerar ett narrativ där hon berättar om sin egen erfarenhet från det *vanliga* arbetet i grundskolan och på gymnasiet. På så sätt framställer läraren sig som någon som vet både vad det innebär att arbeta som *vanlig* lärare i grundskolan och som kulturskolelärare i grundskolan. Därmed skapar läraren sig som kunnig inom båda positionerna vilket också stärker faktastatusen i retoriken. Ett *annat håll* konstrueras som ett alternativ till det *vanliga*, där ordet *också* kan ha funktionen att framställa kulturskolelärarna som kompetenta att se kunskap både från det *vanliga* hållet och från det mer ovanliga. Med användningen av ordet *också* görs även en jämförelse med grundskolans lärare eftersom ”vi kan *också* se kunskap från andra håll”. Här skapas kulturskolans lärare som en kategori människor med förmåga att uppfatta olika sorters kunskap, till skillnad mot grundskolans lärare som exkluderas från denna kategori eftersom de inte innefattas av *vi*. Härmed artikuleras det ovanliga hållet att se kunskap på som att uppfatta olika sorters kunskap, vilket i sin tur framställs som en motsats till det vanliga, att vara låst av läroplaner, ha hela klasser och att betygssätta. Läraren säger sedan att *vi är många som inte tycker att det är nåt roligt och stimulerande sätt att jobba på* där läraren genom att använda ordet *vi* gör sig till språkrör för flera lärare som har den gemensamma uppfattningen att det vanliga sättet att arbeta på inte är roligt och stimulerande. Genom en sådan retorisk konstruktion får det som sägs större tyngd än om en person stått som avsändare. Samma retorik används i nästa uttalande när läraren säger *vi jobbar inte mot dom målen*. Även här argumenteras det mot det vanliga sättet att arbeta på i grundskolan. Eftersom *dom målen* hänvisar till det som sagts tidigare, att vara låst av läroplaner, ha hela klasser och att betygssätta, kan därmed det ovanliga hållet som företräds av kulturskolelärarna knytas till ett friare förhållningssätt till läroplanerna, inte hela klasser och ett motstånd mot att använda betygen som mål.

Genom en extremisering, *vi har ju jättemycket att ge ändå*, försvarar läraren att kulturskolans lärare har något att tillföra grundskolan trots att de har andra mål. Detta är intressant eftersom ett försvar endast uttrycks om det finns anledning till ett ifrågasättande. Utifrån den uppfattning som framställs när det gäller läroplan, hela klasser och betyg ligger det också nära tillhands att ifrågasätta kulturskolelärarnas intresse av den struktur och toppstyrning som den innebär. Det är möjligt att lärarna motsätter sig läroplan och betyg för att de inte anser att de är viktiga i förhållande till de ämnen som de själva undervisar i. Dessutom kan

motståndet mot hela klasser uppfattas som en kritik mot skolans stora grupper, där varje elev inte får samma utrymme och möjlighet till utveckling i undervisningen, som de får i mindre gruppansättningar. Utifrån detta resonemang blir ett försvar av kulturskolelärares position i förhållande till grundskolans position viktig. Uttalandet får en fortsättning i *fast vi vill inte va fast i den situationen* vilket skapar ett argument för varför kulturskolans lärare ifrågasätter de ramar som beskrivits som grundskolans. Dessa ramar konstrueras som så styrande att kulturskolans lärare inte säger sig vara beredda att låta sig underordnas och låsas fast i ett sådant regelverk. Samtidigt är detta en del av en retorik som säger att lärarna trots att de motsätter sig det som är gällande i grundskolan anser att de har jättemycket att tillföra. Därmed kan detta även uppfattas som en argumentation för ett friare förhållningssätt till grundskolans styrning, där kulturskolans lärare ska kunna få möjlighet att bedriva en verksamhet på andra grunder än den som framstår som normal i grundskolan.

Även berättelsen om kollegorna som *jobbar jättemycket på skolor* och har *jättemycket musik*, där kollegorna beskrivs i termer av *helt köpta av skolan* är en del av den retorik som förts där grundskolans regelverk beskrivs som begränsande för lärarna. Genom en extremfalls formulering framställs sedan musikundervisningen som så hopplös att inte ens en rektor som även är musiklärare kan få undervisningen att fungera. Konsekvensen för lärare som underkastat sig grundskolans struktur skapas sedan även den som en extremfalls formulering där grundskolan *bränner ut och bränner ut lärare på lärare*. Genom upprepandet av det som sägs skapar den som talar hög trovärdighet genom att konstruera det som hänt, inte som en engångsföreteelse utan som något som upprepas gång på gång. Därmed bidrar detta resonemang till att skapa en uppfattning om grundskolan som något som gör att lärare far illa, eftersom lärarna både blir begränsade och bränns ut. Hela denna diskussion kan uppfattas som ett försvar av att kulturskolans lärare väljer att inte anpassa sig till grundskolans regelverk.

Rektorn som det talas om i samtalet får anses som kvalificerad att ingå i kategorin ”kunniga inom grundskolan”. Genom att ge aktiv röst åt rektorn *”jo men tänk om ni skulle ta den ordinarie musiken ... ”* skapas en övertygande retorik där kulturskolelärarna framställs som de som skulle kunna komma till rätta med musikundervisningen i grundskolan. *Mer kvalité*, artikuleras i samtalet som att eleverna får färre men längre lektioner i mindre grupper samtidigt som det knyts till kulturskolelärares undervisning. Hela denna argumentation har funktionen att försvara kulturskolelärares position gentemot grundskolan genom att knyta olika positiva effekter, som kvalité, mer lektionstid och mindre grupper till kulturskolelärares undervisning.

Läraren ger sedan aktivt röst åt flera kulturskolelärare i uttalandet "*nä men det vill inte vi, vi vill inte sätta betyg vi vill inte, vi vill inte hålla på så där ...*". Detta kan ha funktionen att visa på att kulturskolelärarna står eniga i sitt ifrågasättande av betygssättningen som en del av den rådande strukturen i grundskolan. Dessutom höjs trovärdigheten genom att läraren aktivt ger röst åt flera personer, samtidigt som det som sägs ytterligare förstärks av att samma påstående upprepas inte mindre än fyra gånger.

Genom att inte acceptera grundskolans mål skapas en konflikt vilket också sägs i uttalandet *så att det är lite så här konflikt där*. Samtidigt framställs just konflikten som *våran räddning* och detta kan förklaras genom att konflikten innebär att kulturskolelärarna inte accepterar de premisser som gäller för grundskolan, vilket resulterar i att de slipper bli utbrända. Här har de regler som de bryter mot beskrivits som att inte ta helklass, inte sätta betyg och att göra om schemat så att lektionsspassen blir längre men inträffar mer sällan. Räddningen som beskrivs är det avståndstagande som kulturskolelärarna gör från grundskolans undervisning när de säger att de inte vill undervisa så som är vanligt där. Det hade inte rått någon konflikt om kulturskolans lärare hade accepterat det som gäller i grundskolan och tagit hand om musikundervisningen där på grundskolans premisser. Men nu beskrivs denna konflikt som en räddning eftersom kulturskolelärarna slipper bli utbrända. Istället skapas en möjlighet att *orka brinna för ämnena*. Härmed konstrueras kulturskolans lärare som engagerade och hängivna inför sina ämnen. Förutsättningen att kulturskolans lärare ska kunna verka i grundskolan är att de inte accepterar de regler som grundskolan har, utan skapar sina egna.

Sammanfattning

Kulturskolans lärare framställer sig som kompetenta och engagerade experter inom sina estetiska ämnen. Dessutom tycks det råda en samstämmig uppfattning om att kulturskolelärarna har en bred kunskapssyn där olika former av kunskap och förmågan att se kunskap från olika håll är framträdande. Tendensen i lärarnas samtal är att framhålla det egna fria förhållningssättet i förhållande till grundskolans mer låsta och styrda undervisning. Genom definieringen som expert legitimeras också ifrågasättandet av den styrning och struktur som råder i grundskolan. Här går det att tala om att de estetiska ämnena inte underordnas läroplan och skollag, vilket för med sig en hierarkisering av förhållandet mellan kulturskolans och grundskolans ämnen, där de estetiska ämnena tilldelas ett högre värde än grundskolans ämnen. Möjligtvis är det också genom att lyfta upp de estetiska ämnena på en piedestal som motiverar det viktiga i att kulturskolans lärare tillför något

med sitt arbete i grundskolan. De bidrar med något som inte grundskolans lärare har, vilket handlar om expertkunskap och en bredare kunskapssyn. Genom att de definierar sig som kompetenta inom andra områden än grundskolans lärare, legitimeras även kritiken och ifrågasättandet av grundskolans styrning och struktur som i sin tur är underordnad nationella lagar.

... så att det märks ju att vi behövs

Kristina: varför är det bra att man har kulturen in i skolan ... ni pratar om den här dikotomin det är skolan och det är ni ... men varför är det bra att ni är där

Görel: jag det är väl för att den här utbildningsmiljön ska kunna bli större bli lite mera ... positiv ...

Birgit: ja det är ju så att barn alla vi människor vi behöver ju få uttrycka oss på olika språk och vi representerar ju då musiken och bilden å dramat och som är ett annat språk som vi tycker att man använder för lite i undervisningen ... å dans och så att kan man få göra det parallellt med dom vanliga om man säger den ordinära utbildningen så blir det roligare och man får större chans att utvecklas å fler kan komma till tals å så där så vi tycker att det är viktigt med dom här andra språken å att man också kan lära sig saker på ... på ett annat sätt även ämnena ... alltså bild kan man använda så mycket av i biologi eller kemi eller det går att kombinera ... jag tycker att det märks att det är viktigt att ... att vi är betydelsefulla det tycker jag märks också det handlar ju mycket om gensvaret också att jag kanske har en grupp förskollärare här å sen kommer dom hit med sin klass eller sin grupp och så gör vi nånting tillsammans och sen ringer dom till mig och frågar nånting och så kommer jag dit och så hjälper jag dom med det å sen kanske dom ska bygga om sitt dagis och då ringer dom hit och frågar vart jag har köpt stafflierna hur skulle vi kunna ordna å ... eller det kan ringa nån från en grundskola och säga att "vad ska vi ha för grunduppsättning vilka material är bra vilka färger och" ... eller "nu jobbar vi med det här ... storyline hur skulle man kunna jobba för att" nånting sånt där ... så att det märks ju att vi behövs ... att vi har kontakt hela tiden ... så det tycker jag det känns som att man behövs jättemycket att man inte har ... man räcker inte till ...

Kristina: men för trettio fyrtio år sedan då behövde man ingen kultur in i skolan ju ... och dom blev också, vi blev ju också människor ... men ...

Birgit: nämen vi hade det ... det va, vi hade det inte så bra ... vi vågade inte, vi vågade inte uttrycka oss, en del kunde inte uttrycka sig och fick inte möjlighet därför att man inte passade in i dom här ramarna som fanns då ...

Inledningsvis skapas en fråga kring varför det är positivt att ha kulturämnena i grundskolan. Genom en sådan konstruktion framställs grundskolans undervisning som en verksamhet där kulturämnena inte har en självklar plats. Samtidigt tilldelas kulturämnena ett innehåll som framstår som mer positivt än grundskolans mer självklara ämnen. Därefter hänvisas till det som *ni*, kulturskolelärarna i det pågående samtalet, talat om tidigare, där en dikotomi skapats mellan grundskolans verksamhet och de ämnen som kulturskolans lärare representerar. Här görs sedan en förändring av frågan som nu fokuserar på varför det är bra att kulturskolans lärare är i grundskolan. På så sätt har frågan förändrats från att gälla vilka positiva effekter kulturämnena kan tillföra grundskolan, till att istället handla om vilka positiva effekter kulturskolans lärare kan tillföra grundskolan. Detta är en förändring från det generella, där det som tillförs är kulturämnena i allmänhet, till det mer specifika som just de kulturskolelärare som deltar i samtalet tillför. Funktionen med en sådan förändring är att öka chansen för att någon ska svara på frågan.

Frågan får ett svar som skulle kunna hänvisa både till den första och den andra frågan. Det som beskrivs är att grundskolans *utbildningsmiljö* skulle *kunna bli större* och *lite mer positiv* om kulturämnena eller kulturskolans lärare fick mer utrymme i skolan. Framställningen görs inte helt övertygande eftersom ordet *väl* används vilket förminskar trovärdigheten i det som sägs. En annan lärare gör en framställan som inleds med uttalandet *ja det är ju så att barn* vilket blir en del av en övertygande retorik eftersom inga förminskande ord används och läraren istället talar om hur något *är*. Läraren utvidgar sedan den kategori människor hon ska tala om till att inte bara innefatta *barn* utan *alla vi människor*. Genom denna konstruktion inkluderas gruppen barn i kategorin *alla*, vilket skapar det som det talas om som mer angeläget eftersom det nu inte bara berör barn utan alla människor. Genom detta gör sig även läraren till talesperson för alla, vilket skapar hög trovärdighet för det som sägs. Det som hävdas är att *vi behöver få uttrycka oss på olika språk* där de olika språken syftar på de olika ämnena *musik, bild, drama* och *dans*. Genom att tala om att vi människor har behov av dessa ämnen eftersom de är olika språk som vi behöver för att uttrycka oss skapas en övertygande

berättelse som det blir svårt att ifrågasätta för de övriga i samtalet. Retoriken bygger på att människor har medfödda behov som behöver tillfredsställas, vilket leder till att den egna viljan och intresset vad gäller kulturämnena ställs utanför resonemanget. Oavsett om människor vill eller inte vill lära sig något av språken musik, bild, drama och dans så finns ett medfött behov av dem. Funktionen med en sådan konstruktion kan vara att skapa en övertygande argumentation för kulturämnenas plats i grundskolan. För om kulturämnena är ett behov som eleverna har kan inte eleverna klara sig utan och musik, bild, drama och dans måste utifrån detta resonemang bli en del av grundskolans verksamhet. Att tala om kulturämnena som språkliga behov får möjligtvis även effekter för ämnenas status. Språkundervisning ifrågasätts inte i skolan medan kulturämnena skulle kunna uppfattas ha en mer marginell position. Genom att tala om de estetiska ämnena som ett språkligt behov skulle de enligt detta resonemang även kunna få högre status och därmed även uppfattas mer som en självklar del av barnens utbildning, och dessutom som ämnen eleverna behöver för att utvecklas.

Det görs i samtalet en framställning om de positiva effekter som kulturämnena skulle kunna bidra med i förhållande till den *vanliga* eller *ordinära utbildningen* i grundskolan. Genom att kategorisera grundskolans undervisning på detta sätt konstrueras samtidigt kulturskolelärares undervisning som den ovanliga och icke ordinära. Här nämns bland annat att det skulle bli *roligare*, att eleverna skulle få *större chans att utvecklas* och att *fler* elever skulle kunna *komma till tals*. Utifrån denna beskrivning är det även möjligt att beskriva grundskolan, för om undervisningen ska kunna bli *roligare* måste den rimligtvis vara mindre rolig i nuläget. När det gäller att ge eleverna en större chans att utvecklas bygger detta uttalande på att eleverna idag inte har så stor chans att utvecklas, och slutligen att fler elever skulle komma till tals bygger på en uppfattning om att inte så många elever kommer till tals idag. Kulturämnena åstadkommer enligt detta resonemang en verksamhet som ser till att eleverna blir stimulerade på flera olika sätt. Möjligtvis kan här uppfattas ett lustfyllt lärande som mer ser till ett personlighetsutvecklande lärande än till traditionell kunskapsinhämtning för eleverna. I detta perspektiv står utvecklandet av eleven som ett mer överordnat mål än själva ämneskunskapen.

Ytterligare ett argument för kulturämnenas plats i grundskolan handlar om möjligheten att lära sig på andra sätt i andra ämnen som *biologi och kemi* genom att kombinera med bildämnet. Här skapas kulturämnena som en undervisningsmetod istället för som ett eget ämne med ett eget värde. Effekten av en sådan uppfattning av kulturämnena leder möjligtvis till en degradering av ämnenas egenvärde genom att de får fungera som ett metodiskt hjälpmedel till undervisningen i andra ämnen. Men denna konstruktion kan även uppfattas som ett stärkande av

kulturämnena så till vida att de härigenom får möjlighet att genomsyra undervisningen i alla ämnen i skolan.

När läraren fortsätter att argumentera för kulturämnena i grundskolan görs detta utifrån den kompetens kulturskolans lärare har. Inledningsvis konstrueras *vi*, kulturskolelärarna, som betydelsefulla utifrån ett beskrivet *gensvar* som sägs komma från förskollärare. Det beskrivs som konsekvensen av *att jag kanske har en grupp förskollärare här* och där upprepande av kontakter tas av *dom*, förskolelärarna. De handlingar som utförs i kontakterna är att förskolelärarna *frågar nånting* och läraren kan *hjälpa* dom. En sådan konstruktion kan ha funktionen att framställa läraren som kunnig och kompetent i syfte att påvisa att det finns ett behov från skolan av kompetenta specialister. Framställningen skapar samtidigt lärarna i förskolan som mindre kompetenta i kulturämnena eftersom de ställer frågor och har behov av hjälp. Utifrån detta resonemang kan man säga att en beskrivning av bristande kompetens i förskolan är en förutsättning för konstruktionen av kulturskolelärarna som specialister. Behovet som förskolan beskrivs ha blir då en effekt av en kompetensbrist.

Efter en stund utökas den grupp som är i behov av kulturskolelärarnas kompetens till att förutom förskolelärare även inkludera grundskolans lärare. Genom active voicing *"vad ska vi ha för grunduppsättning vilka material är bra vilka färger och"* citerar läraren en grupp grundskolelärare som ställer frågor kring utrustningen i bildundervisningen. På så sätt övertygas de övriga i samtalet om att detta verkligen har hänt och att det dessutom var flera lärare som tillsammans ställde frågan. När läraren sedan genom active voicing citerar ytterligare en grupp lärare *"nu jobbar vi med det här . . . storyline hur skulle man kunna jobba för att"* framställs behovet från grundskolans lärare som än mer övertygande. I båda dessa citat framställs även grundskolelärarna som väl förtrogna med att den kompetens de söker finns hos kulturskolans lärare. Att behovet är stort framkommer även i uttalandena *det märks ju att vi behövs*. Medan det i påståendet *vi har kontakt hela tiden* framstår som att kulturskolelärarnas arbete till stor del upptas av att besvara frågor från grundskolans lärare. Retoriken förstärks ytterligare med extremiseringen *behövs jättemycket* vilket beskrivs få konsekvensen att *man inte räcker till*. Här konstrueras behovet som så stort att det med nuvarande resurser inte finns någon möjlighet att hjälpa alla de lärare inom grundskolan som vill bli hjälpta.

Resonemanget kring att grundskolan skulle ha ett behov av kulturämnena ifrågasätts genom en jämförelse med hur det var *för trettio fyrtio år sedan då behövde man ingen kultur in i skolan*. Detta uttalande grundar sin retorik på att behovet av kulturämnena i grundskolan skulle vara en fråga om tidsandan och därmed inte frågan om ett behov. Därefter sägs det att *vi blev ju också människor* vilket

syftar tillbaka på påståendet att människor behöver kulturämnena för att utvecklas. Härigenom blir exemplet på undervisningen som den var för 30-40 år sedan ett motargument mot att människor behöver kultur för att utvecklas. Denna konstruktion möts av en förklaring där konsekvensen av att inte ha kultur i skolan beskrivs med orden *vi hade det inte så bra*. Här positionerar läraren sig i en grupp som alla har erfarenheten av att gå i skolan för 30-40 år sedan. Därmed görs uttalandet mer trovärdigt eftersom läraren så att säga talar utifrån både egen och andras erfarenhet. Här efter ges olika exempel på vad det innebär att inte ha det så bra. *Vi vågade inte uttrycka oss, en del kunde inte uttrycka sig och fick inte möjlighet* där det som inte var så bra konstrueras som att inte få möjlighet att uttrycka sig. Härmed får avsaknaden av kulturämnena i grundskolan betydelse genom att det leder till att eleverna inte vågar, kan och får möjlighet att uttrycka sig. Läraren säger att detta beror på *att man inte passade in i dom här ramarna som fanns då*, där ramarna är en undervisning som bland annat utesluter kulturämnena. Därmed skapas undervisning som inkluderar kulturämnena i grundskolan som en form av undervisning som stöttar elevernas självkänsla. För utifrån det resonemang som förts bidrar kulturämnena till att elever vågar uttrycka sig, kan uttrycka sig och får möjlighet till det.

Sammanfattning

Enligt lärarna i samtalet för de estetiska ämnena med sig positiva effekter för grundskolan. Exempelvis kan en mer vidsynt utbildningsmiljö skapas eftersom de estetiska ämnena tillfredsställer ett inneboende utvecklingsbehov som finns hos alla människor. Om dessa ämnen utestängs från grundskolan får eleverna å andra sidan en betydligt torftigare och smalare utbildning. I detta resonemang förutsätts det finnas ett generellt behov av de estetiska ämnena. Genom att likna dem vid språk åstadkommes legitimitet för de estetiska uttryckens plats i skolan. För att alla människor har behov av och rätt till sina språk kan knappast ifrågasättas eftersom det uppfattas som självklart. De estetiska ämnena gör enligt lärarna i samtalet undervisningen roligare. Denna argumentation bygger framförallt på kategoriseringen av skolans vanliga ämnen som det normala och estetiska ämnena som det avvikande. Härigenom kan det onormala också framstå som mer lustfyllt eftersom det bidrar till variation. Skolans vardagliga tristess bryts av med de ovanliga estetiska ämnena. Fler elever får sina uttrycksbehov tillfredsställda och fler elever utvecklas samt tycker det är roligt. I förlängningen är det möjligt att detta får effekter för elevernas personlighetsutveckling eftersom undervisningen i detta perspektiv tar sin utgångspunkt i elevernas behov istället för i undervisningsämnets

agenda. Å andra sidan skulle ett införlivande av de estetiska ämnena i grundskolan i ett längre perspektiv få en normaliserande inverkan, vilket i sin tur skulle kunna leda till att det lustfyllda inte längre kan förväntas bli en effekt.

De estetiska ämnena anses även ha en potential som metod, vilket gör den användbar som hjälp i grundskolans övriga ämnen. Denna konstruktion av de estetiska ämnena kan på samma gång anses stärkande och försvagande. Om alla skolans ämnen tog hjälp av det estetiska skulle de få en otrolig spridning, vilket kan uppfattas som stärkande i kvantitativ mening. Men samtidigt försvagande eftersom de då endast skulle existera som metod och stöd för att lära andra ämnen.

Kulturskolans lärare framställer sig som experter inom sina ämnen. Detta görs genom att grundskolans lärare sägs ha ett behov av den kunskap som kulturskolelärarna besitter. Kunskapen handlar exempelvis både om materialkännedom i bildämnet och om alternativa arbetsmetoder. Det sistnämnda skulle kunna handla om mer ovanliga lärprocesser som fokuserar vägen istället för målet, något som uttrycks av flera lärare.

På några minuter kan jag se saker som deras klasslärare kanske inte har sett på tre år

Anders: [...] där ser jag att det är så extremt det vi håller på med så att det ... på några minuter kan jag se saker som ... som deras klasslärare kanske inte har sett på tre år för att man pressar dom så mycket ... alltså det ... det vi gör är liksom ... om jag sätter nån på att spela trummor till exempel så ... så är det så extremt svårt egentligen motoriskt och så där så att det ... man ser ju direkt ... jag ser nästan när dom kommer in i klassrummet så ser jag vem kommer att kunna spela trummor här ... så här fort ... och vem kommer inte att ... och vem kommer att ha väldigt svårt med ... det är liksom såna här små saker man ser dom rör sig med kroppen och ... och det är en sak som kanske skulle vara svårt att lära en blivande lärare hur ska jag se såna saker utan det ... det har jag lärt mig av att stå inför det dagar i sträck just det här att det finns såna olika motoriska svårigheter att ... att nån kanske väldigt lätt kan spela på en bas men till och med ... då tänker man att ja men gitarr borde väl vara lämpligt också men ... men det är en helt annan sak ... och det tycker jag är fascinerande ...

Inledningsvis konstrueras en bild av det vi håller på med som *extremt*. Genom användandet av ordet vi framställer den som talar sig som språkrör för flera musklärare och skapar därmed större trovärdighet för det som sägs. Det extrema skapas i den jämförelse som görs mellan musklärarens *tre minuter* och klasslärarens *tre år* där just det stora avståndet mellan tre minuter och tre år blir en del av en övertygande retorik. Argumentationen förstärks ytterligare av att läraren faktiskt lyckas se saker efter tre minuter medan klassläraren *kanske inte har sett på tre år*. Här markeras skillnaden ytterligare eftersom muskläraren sägs lyckas med något redan efter tre minuter medan klassläraren inte lyckas ens efter så lång tid som tre år. Genom användningen av exakta siffror skapar den som talar trovärdighet kring att det som sägs verkligen är sant och ingen av de övriga i samtalet ifrågasätter heller uttalandet. Skillnaden artikuleras som något sensationellt eftersom klasslärarens oförmåga framstår som något bisarr i förhållande till musklärarens överlägsna kompetens. Syftet med denna retorik kan vara att övertyga om att det muskläraren gör kräver en i något avseende extrem kompetens. Att klasslärarna tar så lång tid på sig förklaras med att *man pressar dom så mycket*, där *dom* i det här sammanhanget syftar på en obestämd grupp av elever medan klasslärarna konstrueras till att ingå i en obestämd grupp av lärare genom att de framställs som *man*. På så vis åstadkommes ett mer generellt uttalande både vad gäller elever och klasslärare. Att klasslärarna pressar eleverna påstås i samtalet vara den enda orsaken till att klasslärarna inte ser eleverna. Här framställs att se och att pressa som varandras motsatser samtidigt som se knyts till muskläraren och pressa knyts till klassläraren. När lärarens aktivitet beskrivs som att se, att iaktta eleverna, görs intet aktivt agerande eller ingripande från läraren. Här studeras eleverna och undervisningen formas därefter utifrån elevernas förutsättningar. När lärarens aktivitet istället beskrivs som att pressa, utförs en handling och läraren agerar aktivt. Lärarens handlande framstår här som en aktivitet som sker utan att läraren försöker förstå eller skaffa information om eleverna. Att pressa eleverna implicerar ett agerande som inte tar hänsyn till elevernas förutsättningar. Härigenom knyts att pressa eleverna och att inte se eleverna samman med klasslärarens aktivitet i klassrummet, samtidigt som detta resonemang gör det möjligt att knyta motsatsen, att inte pressa eleverna och att se eleverna, till musklärarens aktivitet i klassrummet. Framställningen konstruerar hänsynstagandet till elevernas förmåga som en väsentlig del av en musklärares kompetens. Klasslärarens strategi konstrueras däremot som mindre beroende av elevernas förmåga. Den press som sätts på eleverna kan snarare hänvisas till de mål som finns för respektive ämne, där ämnets agenda får företräde framför elevernas förmåga. För att ytterligare förstärka denna skillnad förändras i samtalet

beskrivningen av tiden det tar för musikläraren att se från tre minuter till att se *direkt* och att se *nästan när dom kommer in i klassrummet*. Här görs en retorisk extremfallsformulering eftersom ytterligare ett exempel på den stora skillnaden uttalas samtidigt som skillnaden nu framställs som ännu större. På så vis skapar den som talar övertygelse om att det som sägs verkligen är sant.

I inledningen på detta samtalsutdrag har läraren på olika sätt talat om att det är viktigt att se. Detta får nu ett innehåll och framställs som att se vilken elev som passar för vilket instrument. Musikläraren berättar att han *direkt* kan se vem som *kommer att kunna spela trummor* och vem som kommer att *ha väldigt svårt* att lära sig. När *trummor* ges som exempel på ett specifikt instrument och läraren framställer det som möjligt att inte bara se vem som kan spela utan även vilket instrument som är möjligt för en elev att lära sig knyts ytterligare ett innehåll till uttrycket att kunna se. Här konstrueras det viktiga i lärarrollen vara att kunna läsa av elevens förmåga att hantera musikinstrument. Ingenting beskrivs om elevens eget intresse eller något om kunskaper som eleven ska tillägna sig med hänvisning till exempelvis läroplanen. En sådan konstruktion ställer lärarens förmåga att läsa av elever i fokus samtidigt som den skapas som förutsättningen för en opressad undervisning. Dessutom skapas det endast som möjligt för eleverna att lära sig det som de till synes har anlag för eller redan till viss del har tränat upp sig i. Allt annat framställs som pressande för eleverna. Att pressa eleverna kan i detta sammanhang förstås som att bygga undervisningen på andra kriterier än det som eleverna passar för. Enligt detta resonemang skulle det exempelvis kunna innebära att eleverna blir pressade av att göra något de inte har anlag för eller inte redan har tränat sig i.

Att se vad en elev passar för konstrueras som något som är så svårt för en lärare att lära sig att en *blivande lärare kanske skulle få svårt att lära sig detta*. Läraren säger att han har lärt sig detta genom att *stå inför det dagar i sträck*. När läraren använder sin egen erfarenhet i argumentationen framställs konstruktionen som mera trovärdig för de övriga i samtalet. Att se direkt om en elev kan spela ett specifikt instrument konstrueras som så svårt att det inte är möjligt för en lärarstudent att lära detta i en lärarutbildning. Enda sättet är att genom lång erfarenhet av undervisning lära sig detta själv. Den retoriska funktionen kan vara att framställa det extremt svåra arbete en musiklärare gör som något som kräver så mycket att möjligheten för andra lärare än specialiserade musiklärare att ta hand om musikundervisningen utesluts.

Sammanfattning

Hela denna framställning beskriver två olika undervisningsstrategier. Den första är musiklärarens kunskap om elevernas motoriska förutsättningar för att hantera olika instrument. Undervisningen tycks här bygga på att eleverna deltar i praktiskt musicerande, där populärmusikens instrument används. För att detta ska fungera gäller det för läraren att sätta rätt elev vid rätt instrument. Det som blir överordnat i denna strategi är den musikaliska praktiken. Eleverna ska lyckas med hanterandet av det egna instrumentet, vilket i sin tur leder till att gruppen får förutsättningar att lyckas med sitt samspel. Strategin utgår från lärarens kompetens att se vilket instrument som passar för vilken elev. Härmed får elevernas intresse och egna vilja en mer underordnad betydelse. Det överordnade blir istället musiken och samspellet, vilket kräver expertkunskap hos läraren för att kunna genomföras.

Den andra strategin bygger på konstruktionen av klassläraren som pressar eleverna utan hänsyn till förmåga, intresse eller vilja. Här tycks istället finnas en struktur för lärande i ämnet som bygger helt på ämnet självt. Detta kan vara förklaringen till att så lite hänsyn tas till dem som ska lära och att undervisningen därmed kan beskrivas som pressad för eleverna.

Enligt det resonemang som förts krävs det musikalisk expertkunskap för att bedriva musikundervisning i grundskolan. Hela framställningen kan sägas poängtera hur viktig denna kunskap är för att eleverna ska kunna spela tillsammans. Den bygger även på uppfattningen att eleverna har förmågor som en erfaren musiklärare kan se genom att iakttä kroppsrörelserna. Denna kunskap kan sedan användas vid fördelningen av instrument i undervisningen vilket för med sig en högre lägsta nivå vad gäller att hantera instrumenten. Därigenom skapas också bättre förutsättningar för ett lyckat musikaliskt resultat.

Man behöver göra så lite för att sticka ut

Hanna: jag tänkte du pra ... du frågade här förut vad vi gör när vi eeh ... ofta så eeh ... när jag jobbar i skolan så försöker jag överraska på olika sätt ... alltså jag kanske gör saker som man inte väntar sig av eeh ... en när man kommer till skolan ... alltså en liten överraskning, en liten show ...

Annika: som till exempel ...

Hanna: som till exempel ... vi skulle ju jobba med det här ordspråket som man bäddar får man ligga ... å då så när dom kom in i klassrum-

met så låg jag på golvet, fullt med tidningar över mej och konstigt på en massa stolar å så sa jag ingenting ... åsså till slut ... så sa läraren då att "nu ska ni gissa, se om ni kan komma på nånting som man kan säga om vad Hanna håller på med" ... å till slut var det nån som kom på då att alltså ... som man bäddar får man ligga, för att det började bli väldigt obekvämt va ... å så jobbade vi utifrån det eller så kanske jag har, tar en peruk på mig eller så lånar jag en sjutton-hundratalsklänning eller alltså eeh ... å det kan va alltså det kan va så, man behöver göra så lite för att sticka ut ... medan, när eleverna kommer här så gör jag ju aldrig nåt sånt ... för här är det redan så ... en annan kultur va ... så där behöver, så där gör jag inte det ... då har dom redan valt att gå in i nånting annat ...

Petronella: ja det är skönt med Arbetet i Grundskolan att det är på det viset ... att man har ... för där tycker jag man kan va konstnär fullt ut va ...

Hanna: ja det blir, man jobbar med två poler, inom två poler va ...

Petronella: men jag kan ge min konstnärliga anda till dom ... men den är begränsad här alltså på Kulturskolan ...

Annika: det är bara för att eleverna ställer krav här på ett annat sätt, till exempel dom säger "vi vill dansa" punkt slut ...

Petronella: å det är ju synd för att jag menar det är ju i allra högsta grad dans det andra också, men dom uppfattar inte det som att ... det är dans på det viset ...

Hanna: men dom har ju liksom redan ... dom har ju fått nån kod från dej redan att det här vill jag göra va ... å så kommer dom va å så ska dom ha ... teknik å eeh ... professionalism på ett annat sätt va du behöver inte locka dom längre för dom har bestämt sig va ...

Petronella: nä men där är det ju tråkiga, dom har ju redan bestämt sig för att det ska va en form och ingen annan va ... å det tycker jag, det kan ju va enormt jobbigt att styra runt va ... för det finns ju ... det finns ju så många ingångar ...

Annika: "jag vill ha manus ... " ja men vi ska jobba på det här sättet för det är också ... "men jag vill ha manus"

Petronella: jo många är ju det att man ska ha texten ...

Annika: det är inte på riktigt förrän man har manus och har en roll och har en massa repliker man ska plugga liksom ...

En lärare konstruerar inledningsvis arbetet i grundskolan, kultur-i-skolan arbetet, som att göra oväntade saker som överraskar eller som att göra en liten show. I ett narrativ framställs ett exempel där läraren under tystnad tar emot eleverna liggande på golv och stolar, med en massa tidningar över sig. Eleverna uppmanas av grundskoleläraren att gissa vad kulturskoleläraren håller på med. Detta exempel på en lektion skapas i berättelsen som en lektionsinledning eller en tema-kickoff. Läraren säger sedan att *man behöver göra så lite för att sticka ut*, ett uttalande som gör åtminstone två saker i detta sammanhang. För det första är det genom användningen av ordet *lite* en framställning som förminskar avvikelsernas omfattning, eftersom läraren behöver göra väldigt lite för att vara udda. Detta kan förstås som att det som läraren gör endast avviker lite från det som hon normalt gör, eller som att det läraren gör endast utgör en liten del av den kapacitet hon besitter. Däremot syftar *sticka ut* på det lilla läraren gör i förhållande till det som vanligtvis händer i grundskolan. Därmed har läraren genom en kontrastverkan skapat en föreställning om det normala i grundskolan, där överraskningar och oväntade saker inte är en del. Lärarens agerande i grundskolan framstår på så vis som lite bisarrt utifrån en grundskolenorm. En sådan framställning skulle kunna ha två funktioner. För det första att framhäva det slätstrukna och kontinuerliga i grundskolan där inget vanligtvis sticker ut i undervisningen. För det andra att skapa kulturskoleläraren som en så kompetent person att hon endast behöver använda en liten del av sina resurser för att åstadkomma något riktigt avvikande.

Läraren säger sedan att hon *aldrig gör nåt sånt* i kulturskolan eftersom den undervisningen *redan* är *så, en annan kultur*. Här *behöver* läraren inte sticka ut eftersom eleverna *redan* har *valt att gå in i något annat*. Här konstrueras grundskolans undervisning och kulturskolans undervisning som två olika undervisningskulturer. Att läraren inte behöver sticka ut i kulturskolan motiveras med att eleverna här redan valt att gå in i en undervisningskultur som skiljer sig från grundskolans och att det därför inte finns något behov för läraren att vara avvikande. Läraren har här konstruerat två undervisningskulturer, en som kan knytas till grundskolan och en som kan knytas till kulturskolan. I den undervisning läraren har förlagt till grundskolans framstår det finnas ett behov av något avvikande eller något som sticker ut. I den undervisning som läraren har förlagt till kulturskolan framstår det däremot inte finnas något behov av att avvika från det som räknas som det normala.

Nästa uttalande bekräftar inledningsvis de uppfattningar som tidigare framförts

kring kultur-i-skolan, därefter framställs även undervisningen i grundskolan som *skön* med hänvisning till att läraren här får tillfälle att vara *konstnär fullt ut*. En sådan retorisk konstruktion framställer grundskolans undervisning som mer gynnsam för kulturskolelärares konstnärliga identitet. Det görs också ett förtydligande när lärarna inte bara skapas som konstnärer i grundskolan utan de konstrueras som konstnärer *fullt ut*. Genom uttalandet blir grundskolan ett forum som inte har någon begränsande inverkan på den konstnärliga läraren. Samtidigt implicerar resonemanget att lärarna i kulturskolans verksamhet inte har någon möjlighet att fullt ut anamma en identitet som konstnär.

Det två undervisningskontexterna beskrivs som två poler där lärarna när de arbetar i grundskolan får möjlighet att ge av sin *konstnärliga anda* medan detta beskrivs som begränsat i kulturskolan. Detta förklaras med att kulturskoleeleverna *ställer krav, på ett annat sätt*, vilket i sin tur skapar en uppfattning om grundskolans elever som att de har krav som är annorlunda än kulturskoleelevernas. För att exemplifiera de krav kulturskolans elever ställer och skapa trovärdighet kring dem används active voicing och eleverna påstås säga "*vi vill dansa, punkt slut*", även om det är oklart vilka det är som säger detta och om någon överhuvudtaget sagt så. De krav eleverna ställer beklagas av en lärare som säger att *det andra* också i allra högsta grad är dans men att eleverna inte uppfattar det som dans, *på det viset*. Här är det möjligt att tänka sig en fortsättning på uttalandet, något i stil med *på det viset* – "som eleverna skulle vilja definiera dans" eller *på det viset* – "som gör eleverna intresserade av denna dansform". Härmed skapas *det andra* som en form av dans eller som ett innehåll i danslektionerna som eleverna inte har någon avsikt eller vilja att lära sig. *Det andra* får betydelse utifrån den jämförelse som gjordes tidigare i samtalet där läraren säger att möjligheten att ge av den konstnärliga andan är begränsad i kulturskolan. Därmed framställs eleverna inte vara intresserade av dans som konstnärligt uttryck utan endast av *dans, punkt slut*. Eleverna i kulturskolan konstrueras av lärarna som en homogen grupp av personer som ställer krav på den undervisning de deltar i och påstås i samtalet vilja dansa utan att vara intresserade av *det andra*.

Här har undervisningen i grundskolan och i kulturskolan skapats som två olika poler där det konstnärliga ges utrymme i grundskolan medan detta, på grund av elevernas krav, begränsas i kulturskolan. Lärarna i framställningen hänvisar till elevernas vilja när det gäller innehållet i kulturskolans undervisning vilket nedmonterar lärarnas möjlighet att påverka innehållet. På så sätt skapas kulturskolans dansundervisning som styrd av de deltagande eleverna.

Samtalet återvänder sedan till det val eleverna gjort när de beslutat sig för att börja på kulturskolan. I sammanhanget talas det även om en kod som eleverna

fått av läraren och sedan utifrån denna beslutat sig för att delta. För att detta ska vara möjligt måste eleverna på något sätt ha träffat på läraren och dennes kod i något sammanhang. När läraren säger *dom ska ha teknik och professionalism, men på ett annat sätt* görs en jämförelse mellan de båda polerna lärarna säger sig arbeta inom. Här framställs åter igen undervisningen i kulturskolan som något annat än den i grundskolan. Dessutom framhåller läraren att eleverna i kulturskolan redan har valt att delta, varför de inte längre behöver lockas till denna verksamhet. Härmed får undervisningen i grundskolan en funktion som rekryteringsverksamhet där eleverna ska lockas till att välja att delta i kulturskolans undervisning. Detta får i sin tur effekter på lärarnas strategier som i grundskolan handlar om att locka till sig elever, medan det i kulturskolan istället handlar om att behålla elever.

I nästa uttalande hävdar en lärare att eleverna bestämt sig för att det ska vara en speciell form på undervisningen i kulturskolan. Detta beskrivs som *tråkigt och enormt jobbigt* eftersom det finns *så många ingångar*. Här konstrueras återigen elevernas önsknings kring undervisningen som begränsande för lärarna i deras utformande av undervisningen genom att eleverna uppfattas begränsa undervisningsinnehållet. Genom denna retoriska konstruktion placeras ansvaret för undervisningsinnehållet hos eleverna. Läraren framställer sig även som en person som trots allt anstränger sig när hon säger att det kan vara *enormt jobbigt att styra runt*, vilket talar för att läraren har ambitioner för undervisningen som möter motstånd från eleverna. Här görs även en extremfallsformulering genom användningen av ordet *enormt*, vilket kan ha syftet att övertyga övriga i samtalet om att hon verkligen arbetar för att så att säga öppna upp undervisningen och arbeta på andra sätt än eleverna vill. Läraren skapar sig även som kompetent genom påpekandet att det finns *så många ingångar*. Dessa uttalanden som läraren gör kring undervisningen i kulturskolan tycks behandla en frustration över diskrepansen mellan det läraren känner till och vill göra i undervisningen och det som eleverna önskar göra.

Därefter beskrivs konflikten mellan vad läraren vill och vad eleven vill i kulturskolan även av en annan lärare. En elev påstås genom active voicing säga *"jag vill ha manus"*, vilket förmodligen syftar till att skapa trovärdighet kring att en elev sagt just så här, även om det är oklart vem det i så fall skulle vara. Läraren citerar även sig själv för att skapa en övertygande framställning och säger då att *"vi ska jobba på det här sättet också"*, där det här sättet, utifrån det resonemang som förts tidigare i samtalet, syftar på de andra ingångarna till ämnet och på en undervisning med mer konstnärligt fokus. Enligt lärarna säger sig eleverna vilja ha *manus, en roll och en massa repliker* utifrån argumentationen att det då blir *på riktigt*. Därmed skulle utifrån denna framställning den undervisning med mer

konstnärlig inriktning som bedrivs i grundskolan, utifrån elevernas resonemang, kunna kategoriseras som att den i mindre utsträckning är på riktigt.

Sammanfattning

Här har två olika konstruktioner av lärarnas undervisning gjorts där en hänvisar till grundskolan och en till kulturskolan. Undervisningen i grundskolan får här funktionen av rekryteringsbas för verksamheten i kulturskolan. Den strategi som används för att intressera eleven för kulturskolans frivilliga verksamhet handlar om att avvika från föreställningen om det normala i grundskolan. Genom att sticka ut och göra chockerande saker i undervisningen åstadkommes den kontrast som enligt lärarens mening fungerar som framgångsrik rekryteringsaktivitet. När det gäller kulturskolans undervisning och eleverna där, har de redan valt att delta varför även lärarnas roll förändras från att locka till att behålla. I lärarnas arbete med att behålla elever får de även ge avkall på sina konstnärsambitioner eftersom det inte är detta innehåll eleverna eftersträvar. Eleverna önskar istället undervisning som så att säga är ”på riktigt”, där det riktiga betydelsemässigt inte knyts till det konstnärliga. Möjligtvis kan det riktiga förstås utifrån vad eleverna upplever som verkligt och till den kultur som förekommer i deras vardagsliv. Här ligger det nära till hands att anta att medias populärkultur, där dans, musik och rörliga bilder knyts till ungdomars vardagskultur, står som förebild för det som uppfattas vara på riktigt för eleverna. Lärarna ger intryck av att vara frustrerade över att inte själva få möjlighet att styra innehållet i undervisningen i kulturskolan utan istället tvingas anpassa sig till elevernas önskemål och viljor, i syfte att behålla eleverna.

5.5 Resultatsammanfattning

I en sammanfattning av resultaten kan det som framkommit i analyserna få träda fram på en ny nivå. Om jag till att börja med skulle låta en fiktiv lärare berätta vad som framkommit i resultatkapitlet skulle den beskrivningen kunna se ut ungefär så här:

Den undervisning vi lärare bedrivit tidigare fungerar inte så bra längre eftersom eleverna inte accepterar den. Eleverna har förändrats och vill vara med och bestämma över undervisningen i större utsträckning. Tittar vi framåt i tiden är verksamheten på väg att förvandlas till ett fritidsnöje, där barn och unga kan komma och gå lite som de själva

vill. Vi känner oss frustrerade över att de instrument och den musik som vi kan inte har en självklar plats i detta scenario. Det kulturarv som vi är satta att föra vidare håller på att trängas undan av marknadsestetiken. För att kunna behålla eleverna, (våra jobb samt verksamheten vid musik- och kulturskolan) tvingas vi anpassa oss till elevernas önsksningar. När vi undervisar i grundskolan har våra djupa kunskaper däremot större möjlighet att komma till sin rätt.

Men det är också möjligt att ge andra faktorer än det som poängterats tidigare utrymme och samtidigt göra ett försök att måla med större penseldrag. Det är också ambitionen med denna avslutande del av resultatkapitlet. Jag har valt att behålla de fyra resultatområdena även här för att de specifika trådarna i respektive del inte ska tappas bort. Eftersom framskrivningen av resultaten bidragit till nya perspektiv har jag emellertid valt andra rubriker här.

Maktförskjutning

Den *Förändring* som första resultatdelen fokuserar tar sin utgångspunkt i hur lärarna talar om vad som var möjligt förr respektive nu. Undervisningen har förändrats så tillvida att lärarna säger sig ha förlorat sin självklara ställning som auktoriteter. Eleverna accepterar inte i samma utsträckning som tidigare att lärarna styr och bestämmer. Lärarna utmanas av elevernas initiativ och elevernas krav på delaktighet både när det gäller innehåll och metoder. Överlag tycks den nedmonterade lärarpositionen godtas med hänvisning till att eleverna förändrats och att det inte går att göra något åt detta. De är inte längre lika uthålliga när det gäller disciplinerad övning och de är idag mer medvetna om vad de vill få ut av undervisningen i musik- och kulturskolan. Lärarnas beskrivningar av förändrade förutsättningar för sitt arbete kan även uppfattas som positioneringar där nu-artikulationen prioriteras framför förr-artikulationen. En möjlig tolkning är då att den undervisning som placeras i nuet också äger en högre status bland lärarna och så att säga är en uppfattning som är mer politiskt korrekt att framföra. Det ligger i tiden att anpassa sin undervisning till eleverna och deras önskemål. Att istället driva en utbildningslinje som prioriterar teknisk skicklighet på instrumentet med krav på stora övningsinsatser i en optimerad progression, kan då inte försvaras i samma utsträckning.

Egobarnen tar makten

Enligt den här beskrivningen har läraruppdraget förändrats väsentligt i musik- och kulturskolan. Orsaken framstår som en konsekvens av att elever har börjat kräva en undervisning som de har inflytande över. De har uppfattningar och intressen när det gäller musik och de tycks inte tåga still när det gäller att föra fram dessa önskemål under lektionerna. Dessutom har eleverna inte så mycket tålamod och uthållighet utan lärarna får försöka serva dem genom att förändra undervisningen så att den faller eleverna i smaken. Spelboken har spelat ut sin roll till förmån för de mer flexibla kopiorna. Inte för lätt, inte för svårt utan lagom, så att musiken kan bli spelbar utan alltför mycket ansträngning. Att välja musik som eleverna redan känner till och är bekant med, faller sig då ganska självklart som ett underlättande tilltag. I linje med detta skapas prova-på kurser som just hänvisar till att det inte ska vara så ansträngande, en möjlighet för elever att under en avgränsad tid snabbt och enkelt prova om det är tillräckligt kul att spela ett instrument. Ambitionen hos lärarna är att undervisningen ska generera musikaliska upplevelser utan att det kostar alltför mycket möda för eleverna. Läraren ska serva sina elever.

Alla barn ska vi nå!

Parallellt med denna förändring syns ett ökat krav på effektivitet i musik- och kulturskolorna. Exempelvis ska elever med dålig närvaro eller elever som mer eller mindre tvingas delta av sina föräldrar inte få uppta en plats i systemet. Att det tillåts tidigare kan bland annat kopplas till en tolkning av målet om att nå alla barn som i detta perspektiv kan förstås som liktydigt med en rättighet för alla barn. Konsekvensen från lärarnas sida kan bli en rädsla att kränka något barn som har rätt att delta och kravlösheten tar kommandot över verksamheten. Men målet att nå alla barn kan även uppfattas som en ambition att nå alla barn någon gång. En sådan strävan tycks istället arbeta för aktiva elever som själva valt att engagera sig i verksamheten. Om de endast deltar en kort tid spelar i detta perspektiv ingen roll eftersom de just genom att delta har nåtts av undervisningen och målet kan sägas vara uppfyllt. Också avgiftens storlek inverkar enligt lärarnas resonemang på elevtillströmningen. Låga eller inga avgifter gynnar målet att nå alla barn eftersom det ekonomiska då inte får styra i lika stor omfattning. Elever kan delta oavsett vilken socioekonomisk bakgrund de har och dessutom kostar det inte så mycket att hoppa in och ut ur verksamheten. Höga avgifter skapar däremot svårigheter för musik- och kulturskolan att nå upp till sitt mål. I en sådan situation fungerar avgiften som ett filter där endast de elever som begåvats med

föräldrar med tillräckligt ekonomiskt utrymme har chans att ta sig igenom. En intressant jämförelse görs här i förhållande till Internet som beskrivs som en både lättillgänglig, billig och demokratisk kunskapsförmedlare. En bildningsinstitution som tar upp kampen med musik- och kulturskolan.

Mer gemenskap

I avsnittet *Framtiden* förstärks elevinflytandet ytterligare och musik- och kulturskolans sociala funktion förtydligas. Här förskjuts uppdraget från skola och lärande till fritidsgård och mötesplats. Det talas om att öppna upp verksamheten och låta ungdomarna få umgås med varandra på musik- och kulturskolan för att det helt enkelt är kul. Men det finns även röster som talar om ett dubbelt uppdrag med plats för både de som ännu inte bestämt sig och för en undervisning som riktar in sig på att lära ut ett hantverk och förmedla ett kulturarv. Lärarna talar även om att initiativ över ämnesgränserna skulle kunna bidra till en ökad kvalitet. Genom att använda dramaämnet som metod på orkesterlektionerna syns även här en rörelse bort från musiken i riktning mot den sociala samvaron. Sammantaget tyder resonemanget här på att lärarna inte ser det som möjligt att återvända till den undervisning som de bedrivit tidigare. De har i stort accepterat sitt nedmonterade inflytande över undervisningen och försöker hitta lösningar där elevernas uppfattningar och gemenskap får större utrymme.

Omsorgen om eleven

Utökningen av utbudet i musikskolorna och omvandlingen till kulturskolor som ägt rum i flera kommuner ger även avtryck i verksamheterna genom en ökad medvetenhet om de skillnader som tycks finnas i synen på eleverna. Dramaundervisningen med individen i centrum jämförs med orkesterundervisningens musikaliska fokus. Ett ökat samarbete mellan de båda ämnena syftar till att utveckla eleverna i orkestern som individer och gruppmedlemmar med hjälp av dramaämnets olika verktyg. Drama-orkester kombinationen kan anses vara ett exempel på en mer allmän framtidstrend i musik- och kulturskolan som går från omsorgen om musiken till omsorgen om eleven.

Egobarnens nöjespark

Kravet inför framtiden beskrivs bland annat i termer av större flexibilitet. Verksamhetens struktur uppfattas idag som fastlåst i en etablerad och inarbetad or-

ganisation. Undervisningen är underställd en administration med krav på lång framförhållning och byråkrati. Ett deltagande i verksamheten kräver skriftlig anmälan som oftast ska göras innan ett bestämt datum flera månader innan själva undervisningen tar sin början. Ska musik- och kulturskolan framöver kunna tilltala ungdomarna i högre utsträckning framstår anpassningsbarheten som betydelsefull. Här framkommer bland annat förslag på ökad demokratisering, där eleverna ses som självklara i diskussionen av utformningen. Dessutom förespråkas en kontinuerlig dialog med ungdomar för att utbudet och formerna för aktiviteterna ska kunna följa variationerna i efterfrågan. Förändringarna inför framtiden rör sig även här i riktning mot ett större elevinflytande och ett undervisningsinnehåll styrt av eleverna. Musik- och kulturskolan görs i detta perspektiv om till nöjespark för egobarnen, där de ges full frihet att skapa en fritidsverksamhet utefter sina dagsaktuella önskemål. Det tycks även vara viktigt att åstadkomma något tilldragande och lustfyllt i syfte att locka ungdomarna från det förfall de kan drabbas av om de endast umgås med varandra helt oorganiserat. Här syns en samhällspolitisk ambition om att en reglerad fritid skapar bättre förutsättningar för ungdomarnas framtid.

Underleverantör

Men det går även att se ett annat framtidsscenario som bygger på behovet av utbildning för att kulturarvet ska kunna föras vidare. I detta perspektiv får musik- och kulturskolan rollen som underleverantör till landets kulturinstitutioner, som exempelvis symfoniorkestrarna. Här inriktas undervisningen på att fostra musiker och drilla dem i speltekniska färdigheter. Verksamheten kan liknas vid en fabrik som producerar skickliga instrumentalister enligt en fastlagd traditionsbunden plan. Överordnat i denna inriktning står musiken själv och eleverna förväntas anstränga sig för att musiken ska komma till sin fulla rätt.

Kampen

Förändringen skapar också *Frustration* bland många lärare. Här finns beskrivningar där lärarna försöker hitta olika vägar att få ihop både sin egen utbildningsambition och elevernas önskningar till en dräglig undervisningssituation. I stora stycken handlar det om en kamp mellan å ena sidan kulturskolans traditionella instrument och musik, och å andra sidan eleverna och deras kultur. Den klassiska musiken och jazzen möter populärkulturen och de olika genrerna måste hanteras av lärarna. Musik- och kulturskolan framstår som en av de få institu-

tioner som håller kulturarvet vid liv när populärmusiken håller på att ta över hela samhället. I kölvattnet av positionsförändringarna marginaliseras de traditionella instrumenten i allt högre utsträckning så också den musik som förknippas med dessa instrument. Ytterligare ett problem som uttrycks i samband med populärkulturen är de budskap som de för med sig in i undervisningen. Det kan handla om uttryck som inte så lätt låter sig anpassas till en skolkontext.

Den sista livlinan

Musik- och kulturskolans undervisning framstår som bunden till en tradition som i stor utsträckning kan knytas till den västerländska konstmusiken och dess instrument. Genrer inom denna inriktning värderas högre än populärkulturen som i tillspetsade fall inte ens anses kunna bära epitetet kultur. Det tycks finnas ett starkt ställningstagande för att konstmusiken måste försvaras om den över huvud taget ska kunna överleva. Och i detta resonemang presenteras också musik- och kulturskolan som kulturarvets sista livlina. Utan denna verksamhet skulle förfallet bli ett faktum och populärkulturen ta över fullständigt i samhället. Populärkulturen beskrivs i sammanhanget som fast förankrad i elevernas intresse och som självgående utan behov av näring och stöd av institutionernas medel. En argumentation som denna lyfter fram den framträdande betydelse som konstmusikens marginaliserade position i samhället för med sig. För lärare i musik- och kulturskolan har förändringen en avgörande betydelse i och med att så många lärare här har hela sitt kunnande och sin yrkesstolthet knuten till den klassiska musiken. Hotet från populärmusiken blir då inte endast ett hot mot den egna genren utan mot hela skräet av instrumentallärare.

Eleverna som lätt byte för den påstridiga populärkulturen

När förklaringar lyfts fram till varför elever har så bristfälliga kunskaper om de klassiska instrumenten utpekas ofta medias utbud och populärkulturen som de skyldiga. Eleverna framstår som dominerade av en musikkultur som de inte valt själva och som de dessutom inte kan vara med och påverka. De är ett förhållandevis lätt byte för den påstridiga populärkulturen. Först i mötet med musik- och kulturskolan kan ett alternativ erbjudas. Men då infaller andra problem som har att göra med vad elever känner till och inte. Alternativet att välja att börja spela ett instrument som inte deltagit i vardagsskvalet är förmodligen betydligt svårare än att ta det som hörs och syns dagligen. I detta perspektiv är önskan om ett breddat utbud i media lättförståeligt. Risker är annars att den klassiska konsten dör ut och

vi förlorar en del av vårt kulturella ursprung.

Populärkulturen skapar dubbelhinder ...

I förlängningen kan valet av instrument också anses vara ett val av genre. En lärare i exempelvis fagott har en repertoar knuten till instrumentet som enligt traditionen ska läras och spelas. Det blir som en sammanhängande enhet av tre faktorer som hör ihop. Fagottläraren har lärt sig en fagottrepertoar på sin fagott, precis som en trombonlärare lär sig en trombonrepertoar på sin trombon. Problematiken med elevernas enkelspåriga musikkunskap blir då ett dubbelt problem för lärarna. I första steget ska eleverna övertygas om att de ska spela ett instrument som är främmande för dem och sedan ska de lära sig en musik som de inte känner sig hemma med. Därför tycks det inte vara helt ovanligt med kompromisser vad gäller repertoaren i undervisningen. Gillar eleverna pop, rock, techno eller hiphop kan lärarna i en del fall sträcka sig till att använda denna musik och låta eleverna spela den på fel instrument. Men omvända exempel finns också där lärarna inte anser musik av det här slaget som tillräckligt substantiell för att anse den vara värd att ägna något utrymme.

... och kryddar undervisningen

Det tredje problemet har att göra med lärarnas beroende av att eleverna uppskattar undervisningen som de erbjuds. Verksamheten är frivillig och elever kan närhelst som de önskar välja att avsluta sitt deltagande. Detta skulle kunna vara en orsak till att instrumentallärarna i möjligaste mån försöker tillgodose sina elevers önskemål om att få spela en repertoar som mer kan knytas till populärkulturutbudet än till instrumentets traditionella repertoar. Exempel på detta återfinns även när det gäller dansundervisningen. Men jag tycker mig i flera fall se ett missnöje och en uppgivenhet över populärkulturens allt starkare ställning både i musik- och kulturskolan och i samhället i övrigt. Sett till lärarnas djupa ämneskompetens ofta knuten till den klassiska konsten är detta heller inte förvånande. Det som också kommer fram är synen på dessa genrer som motivatorer och extra krydda i undervisningen. Alltså inget som får inta en position som huvudfokus under lektionerna, men som får finnas i syfte att motivera eleverna till att fortsätta spela eller dansa.

Generaliseringen av elevernas intresse

I stor utsträckning generaliseras elevernas intresse till att endast handla om det utbud som marknaden erbjuder. Så lärarnas bild av ungdomars musiksmak tycks även den vara styrd av massmedias föreställningar. Detta får även konsekvenser för undervisningen som då tenderar att styras av spekulationer och trosföreställningar snarare än av elevernas beskrivna inställningar. Endast svaga öppningar för uppfattningen att elever även kan vara intresserade av exempelvis klassisk musik, framkommer.

Fint och fult

I flera fall uttrycks en värderande inställning till kultur och musik där de klassiska konstarterna tillskrivs en högre kvalitet än populärkulturen. Den repertoar av musik eller dans som en lärare förväntas ha kännedom om framställs både som finare och bättre än den som eleverna skaffar sig i sina vardagliga kontakter med populärutbudet. Elevernas kultur beskrivs även som vulgär och som föga tilltalande i vissa sammanhang.

Frihetens inneboende behov av gränser

Friheten att få vara konstnär, expert och arbeta med kunskap ur olika perspektiv, beskrivs i samarbetet med grundskolan. Kulturämnen framstår som udda och lockande fåglar i en låst och styrd undervisningsstruktur. Här begränsas inte lärarna av elevernas idéer utan istället tycks kulturskolelärarnas motkulturella erbjudanden få näring ur kontrasten till den normala, tråkiga och stelbenta grundskolekontexten. På så vis skapas grundskolan som ett gynnande forum för de konstnärliga ämnena.

Livet självt

Det innehåll som via kulturskolans lärare tillförs arbetet i grundskolan får sin betydelse genom att vara något annat än det som uppfattas som det normala i denna. Estetiska kunskapsmål framställs exempelvis som andra än att få alla rätt på proven. Det tycks som att just upplevelser och för skolan otraditionell kunskap lyfts fram som en väsentlig skillnad i fokus för en kulturskolelärare gentemot en lärare i grundskolan. Kritiken mot den målstyrning som genomsyrar den obligatoriska skolan är genomgående. En undervisning med stort fokus på läsa-skriva-räkna och som därmed inte alltid ger plats för de kunskapsformer som inryms i de

estetiska ämnena. De estetiska ämnenas position ur ett grundskoleperspektiv får alltså anses vara ganska marginaliserad.

Kulturskolans lärare anser att elever har behov av att uttrycka sig med de estetiska ämnena både för sin egen utvecklings skull och för att lärandet i de här ämnena är lustfyllt. Behovet av dem generaliseras, med hänvisning till att de är språk och att alla människor har rätt till sina språk. Här syns en argumentation som talar för att barnets behov ska premieras istället för skolans instrumentella mål som tenderar leda till vardaglig tristess. Estetiska ämnen framställs just med egenskaper som i högre grad skulle kunna göra arbetet i skolan roligare, exempelvis kan de ge ökad variation i arbetssätten och vara ett bidrag vid processinriktade arbeten. Dessutom har de en potential som metod, där de kan användas i grundskolans alla ämnen och därmed förvandla även undervisningen här till något som tilltalar eleverna och utgår från deras behov. Att använda de estetiska ämnena som verktyg devalverar i och för sig egenvärdet men å andra sidan ökar spridningen och fler av skolans aktörer får möjlighet att dra nytta av dess fördelar. Tendensen i de framställningar som görs kring estetiska ämnen är att skolan samtidigt konstrueras som genomsyrad av disciplinering och leda. Det är i kontrasten till detta som kulturskolans lärare och deras ämnen kan framstå som livet självt. En allians i grundskolan har på så vis skapats mellan eleverna och kulturskolans lärare. Deras gemenskap ligger i kritiken av skolan som alltför systeminriktad och i uppfattningen att skolan i för liten omfattning erbjuder alla de nyanser livet självt har att ge.

Experterna

Kulturskolelärarnas djupa ämneskunskaper framstår i beskrivningen av grundskolans verksamhet som svagt representerad här. I ljuset av detta kan experterna från musik- och kulturskolan i hög utsträckning genomföra undervisning effektivare än sina grundskolekollegor. Den praktiska undervisningssituationen får genom lärarnas kompetens möjlighet att ta större hänsyn till eleverna, flytet i lektionerna förbättras och en behandling av ämnet på en högre nivå kan genomföras. Som experter legitimerar lärarna också de aktiviteter som ur en traditionell grundskolekod skulle kunna ifrågasättas. Kulturskolans lärare behöver på så sätt inte in- eller underordna sig utan kan genomföra aktiviteter som ligger utanför ramen utan att detta ifrågasätts.

Studiens resultat visar på ett övertygande sätt att det skett en förändring beträffande förutsättningarna för lärarnas arbete i kulturskolan, genom en förskjutning av makten från lärarna och traditionen till eleverna och populärkulturen. Frågan

om varför detta inträffat är intressant. Varför är en så stor del av lärarna villiga att sätta sig i händerna på sina elevers önskningar och idéer, trots att de många gånger tycks så frustrerade över sitt minskade inflytande? För att motivera eleverna? För att behålla eleverna? För ökad status? För att överleva?

Som jag ser det finns här avhandlingens kärna. Hur kan förändringen förklaras och hur hanteras den av lärarna? Ett annat huvudtema är vilka konsekvenser förändringarna ger upphov till, både på individnivå och på samhällsnivå. Ett försök ska göras att diskutera detta dels med hjälp av tidigare forskning om musik och instrumentalundervisning samt i förhållande till teorier kring det moderna samhället. Förhoppningen är att dessa olika kunskaper ska kunna belysa och skapa underlag för en genomgående diskussion i förhållande till de olika teman som framkommit i resultatkapitlet.

Kapitel 6

Diskussion – Musik- och kulturskolan i senmoderniteten

Det minskade inflytande över undervisningen som lärarna i denna studie tycks uppleva kan förklaras utifrån elevers ökade krav på medbestämmande. De beskrivs som förändrade och får också axla ansvaret för att lärarna i så stor utsträckning tvingas söka nya vägar vad gäller undervisningens karaktär och innehåll. Med andra ord framstår elever idag inte som fogliga i samma utsträckning som tidigare, vilket leder till att den undervisning som eleven förr tycktes anpassa sig till inte längre verkar kunna genomföras. Lärandet tycks i större utsträckning ske på elevernas villkor. Tendenserna i det senmoderna samhället (Baudrillard, 1986; Beck, 1992; Bell, 1986; Featherstone, 1994; Giddens, 1996; 1997; 2003; Jameson, 1986; Pakulski & Waters, 1996; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000), som också drabbat grundskolan (Bjerg, 2000; Carlgren & Marton, 2005; Ericsson, 2001; Hargreaves, 1994), tycks enligt denna studie även bidra till förändrade förutsättningar för undervisningen i musik- och kulturskolan. I det praktiska arbetet tvingas lärarna idag till att hantera andra problem än tidigare.

Undervisning i senmoderniteten utmanar lärarna. De står friare än tidigare genom den kulturella friställningen (Fornäs, 1994; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000) vilket leder till större osäkerhet och ett sökande efter nya förhållningssätt. Strävandet efter ökat elevinflytande och efter att ge elevernas idéer mer plats blir då en strategi att hantera detta. Därför kan lärarna också beskrivas som mer ofria eftersom de nu på egen hand måste söka fungerande lösningar i undervisningen. Det hörs också ett missnöje över att den egna ambitionen inte kan ges det utrymme som lärarna skulle önska. Den frustration som synliggörs i empirin skulle kunna tyda på att lärarna nu är mitt uppe i en tid av förändring och att de febrilt söker

efter alternativa vägar för att kunna hantera nya situationer. Studien kan alltså antas vara genomförd i en brytningstid. Mycket energi läggs på att finna ut undervisningsstrategier som kan fungera under dessa omständigheter.

6.1 Kulturskoletraditionen och populärkulturen

Den frustration som kommer fram i flera av lärarnas diskussioner kan kopplas samman med att både kulturskoletraditionen och populärkulturen kämpar om utrymme i musik- och kulturskolans undervisning. Mitt i denna kamp står kulturskoleläraren och gör sitt bästa för att få ihop en undervisning som tar hänsyn till både tradition och populärkultur, vilket kommer att diskuteras inledningsvis. Därefter tar jag avstamp i de identifierade diskurserna och genomför en diskussion om elever, lärare och innehåll i verksamheten.

6.1.1 Tre undervisningsstrategier

Tittar man lite närmare på hur lärarna hanterar traditionen och populärkulturen, framträder tre olika retoriska strategier. I den första försvaras traditionen, i den andra försvaras populärkulturen och i den tredje framstår kampen mer som ett pedagogiskt dilemma för lärarna. Men i alla tre varianterna återfinns de båda inriktningarna även om de hanteras på lite olika sätt. Detta ska jag resonera kring och diskutera lite mer utförligt i denna del.

Den tradition som länge härskat i musik- och kulturskolan tvingas numera utkämpa en tillsynes ojämn kamp mot populärkulturen. Men kulturskoletraditionen försvaras genom att den på olika sätt förstärks i förhållande till populärkulturen eller genom att en motrörelse identifieras som utpekas som ansvarig för att traditionen har så svårt att hävda sig. I den stärkande retoriken som försvarar kulturskoletraditionen, definieras exempelvis begreppet kultur som inkluderande traditionen men exkluderande populärmusikens genrer. Det här blir en effektiv strategi som förminskar populärmusikens status och istället framhäver traditionens värden som betydelsefulla. En annan strategi som används är att poängtera det historiska i en tradition. Då framstår kulturskoletraditionen som en del av vår kollektiva identitet och som något som måste få finnas kvar, annars *är* vi ingenting. Den traditionella undervisningsmusiken försvaras också genom begreppet kvalitet. Inte för att beskriva kvaliteten i kulturskolans traditionella genrer utan genom att applicera konstmusikens kvalitetsnormer i en bedömning av populärmusiken. Populärmusikens kvaliteter framstår som näst intill obefintliga när de skärskådas i ljuset av kon-

stmusikens normer. Ett sista exempel på försvar är när strategin heter ontologisk manipulation (Potter, 1996). Genom att inkludera alla genrer i de traditionella genrerna finns det inte längre något som hotar. Den här strategin plockar på ett effektivt vis ner alla hot eftersom det i detta perspektiv inte finns något som utesluts. Men när de olika genrer som inkluderats exemplifieras finns här ingen musik från de senaste 30-40 åren.

Som jag redogjort för ovan försvaras även kulturskoletraditionen genom att en fiende utpekas, som får framstå som "den skyldige" till att traditionen har så svårt att hävda sig. Här är det framför allt media som får ta på sig rollen som syndabock. Barns och ungas musiksmak exproprieras av medias utbud (Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000) och eleverna är enligt detta perspektiv helt i händerna på utbudet. De kan bara ta intryck från det som media erbjuder och därför kan heller inte eleverna anklagas för sin banala musiksmak. Media erbjuder inte kulturskolans traditionella genrer. Detta skulle kunna förklara varför lärarna i studien anser att elever har större preferens för elgitarr än för klarinett, för med valet kommer också bilderna och attributen som hör samman med en som spelar elgitarr respektive klarinett. Valet faller möjligtvis lättare på elgitarren eftersom instrumentet förekommer frekvent inom elevernas vardagskultur. Elgitarren har en framträdande roll inom populärkulturen och därför kan barn och unga också relatera till instrumentet och till den musik som brukar spelas på det. Däremot förekommer klarinetten mer sparsamt och har som traditionellt instrument inte lyckats skapa sig ett utrymme i mediebruset. Detta gäller även den musik som förknippas med klarinetten, som exempelvis blåsmusik och klassisk musik, som i de flesta fall förefaller vara något eleverna inte känner till i så stor utsträckning. Kulturskolan framställs som den traditionella kulturens sista livlina och dessutom som en institution som kan rädda ungdomen från att i allt för hög utsträckning dras med i medias smaklöshet och trender. En idé som framförs och som skulle kunna förhindra detta är att media börjar ta ansvar för det påstridiga utbud som de har och som barn och unga inte i så stor utsträckning kan värja sig mot. Detta skulle även göra tillvaron för lärarna i kulturskolan betydligt enklare eftersom stödet för de traditionella genrerna då skulle få en helt annan spridning. Lärarnas arbete skulle kunna fokuseras på att lära eleverna spela och diskussionen kring vad som ska spelas behövde inte bli en sådan konflikt, eftersom det finns en tendens i lärarnas samtal till att just konflikten kring repertoaren får stort utrymme. Denna förhandling tycks också vara ett av de avgörande bidragen till den frustration som många lärare ger uttryck för. En annan idé som lärarna har, som skulle kunna göra arbetet mindre frustrerande, är att satsa mer på bildning av barn och unga så att de får kunskap om de klassiska konsterna. Här får förmodas

att lärarna syftar på grundskolan som bildningsarena. Då skulle eleverna i större utsträckning efterfråga kulturskolans traditionella instrument och därtill hörande repertoar. Även denna strategi skulle kunna skapa mindre motstånd mot kulturskolans traditioner eftersom eleverna då för med sig ett större intresse för det innehåll som lärarna företräder, in i undervisningssituationen. Lärarna i studien påpekar även att medias präglande av ungdomars musiksmak är en allmän trend i samhället, som inte de lokala lärarna kan rå på. Strategin här kan vara att placera orsaken till den förskjutning av genrer som ägt rum i kulturskolan i ett annat läger än det egna. Vi är oskyldiga – det är medias fel! När problemet lyfts upp på samhällsnivå blir det på en gång inte lika personligt utan en fråga för alla, eller ingen.

Populärkulturen har emellertid också sina försvarare. Ett starkt argument för att använda populärmusiken i undervisningen är att den fungerar som motivator för eleverna. Genom att eleverna blir mer motiverade är de även mer benägna att uppskatta undervisningen och stanna kvar i verksamheten, en inte helt oviktig aspekt i en frivillig skola. Problemet som lärarna eventuellt kan få när de tar in medias utmanande populärkultur är att de inte alltid kan försvara det innehåll som kommer med på köpet. Det kan vara utmanande rörelser, texter, alltför banala melodier eller musik som inte passar för instrumentet. Då får lärarna agera som moralens eller kunskapens väktare och "censurera" alsterna genom att skala bort det mest utmanande, simpla eller opassande.

Att elever också i högre utsträckning är benägna att föra in uttryck som tidigare i moderniteten skulle uppfattats som oacceptabelt i en skolkontext kan bland annat förklaras med de båda begreppen *individualisering* och *avmystifiering* (Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). Utifrån det här perspektivet skulle musik- och kulturskolan som institution ha tappat mark som auktoritet och gränssättare. Avmystifieringen belyser något som har med ett upplösande av gränserna mellan barn och vuxna att göra (Nordenfalk, 2002). Det mesta av det som tidigare tillhört vuxenlivet blir exponerat och därmed också tillgängligt för barn och unga bland annat via media och Internet. Detta kommer bland annat till uttryck i dansundervisning där elever utan moraliska betänkligheter visar danser med utmanande rörelser för sin danslärare. Här för alltså barnen in uttryck som de hämtat från musikvideos, och läraren får skala bort det mest vulgära för att göra dansen tillräckligt rumsren för att passa in i en skolkontext. Att yngre barn kommer i kontakt med tonårskultur och tillsynes ogenerat för in den i undervisningen kan alltså uppfattas som en avmystifiering eller en upplösning av barnens gränser. Detta får konsekvenser även för lärarnas arbete i kulturskolan. Gränserna för de vuxna och lärarna kan omvänt sägas handla om en önskan om att vara ungdomlig. Kanske är det sådana

tendenser som syns i lärares inte helt avogast inställning till populärkultur i undervisningen. Genom att släppa in den får också de smaka en bit av de ungas värld.

I kampen mellan traditionen och populärkulturen uppstår även olika dilemman för lärarna. De tycks till stor del ha en ambition att bilda eleverna i de traditionella genrerna men utmanas samtidigt av elevernas intresse för populärkultur. Någon enkel och framkomlig väg syns inte alltid vara enkel att finna. Lärarna känner sig kanske också till viss del pressade att acceptera elevernas önskemål eftersom de annars kan riskera att förlora elever. Därför kan kampen om utrymmet i undervisningen beskrivas som ett pedagogiskt dilemma, där lärarna, vad de än väljer för väg, inte kan känna sig riktigt nöjda. Får eleverna för mycket utrymme, krymper å ena sidan lärarnas och de känner sig missnöjda, men tar lärarna för mycket utrymme riskerar å andra sidan eleverna att sluta.

Kampen handlar alltså om hur ämnet, det vill säga, konsten, musiken eller genrerna ska värderas. I kulturskolelärarnas försvar och dilemman kring de olika uppfattningarna om konsten synliggörs skillnader som kan knytas till den ökade individualiseringen (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997, 2003; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000), till det förändrade förhållandet mellan elitkultur och populärkultur (Featherstone, 1994; Fornäs, 1994) samt till globaliseringen (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997; 2003). De värdeideal som tidigare dominerat utmanas i senmoderniteten i allt högre utsträckning, vilket radikaliserar moderniteten avsevärt.

6.1.2 Elevinflytande och traditionella instrument

Skillnaden mellan lärarnas och elevernas olika perspektiv är intressant. Lärarna försvarar i högre utsträckning de moderna idealen medan eleverna tycks ha anammat de relativa och flytande idéerna som gör sig gällande inom postmodern teori (Baudrillard, 1986; Featherstone, 1994; Jameson, 1986; Pakulski & Waters, 1996). I ett postmodernt perspektiv har något redan förändrats i förhållandet mellan elit- och populärkultur, de självklara och förutbestämda värdena har övergivits. De är näst intill upplösta till förmån för de relativa och mer personliga valen. Fältet grupperar sig istället i nya grupper, sammanhållna av andra mer flexibla faktorer (Pakulski & Waters, 1996). Den klassiska kulturen har i detta perspektiv fått lämna sin överordnade position och inordna sig som en subkultur bland andra. För kulturskolans lärare framstår situationen som komplicerad eftersom de i sin undervisning mer eller mindre är tvingade till att lära sig hantera denna situation.

Då kan det vara fruktbart att närmare studera hur dessa frågor har hanterats i studiens resultat. Det som framkommer i *Frustrationen* kan sägas ringa in en konflikt medan *Förändringen* mer belyser en kollektiv uppfattning kring en

förändring som har ägt rum. I *Frustrationen* blottläggs en pågående konflikt mellan traditionen och populärkulturen. Här är lärarna inte överens. I *Förändringen* återfinns en mer genomträngande gemensam inställning bland lärarna där traditionella uppfattningar om undervisning och ämne förskjuts till förfluten tid, och populärkultur och elevinflytande får beskriva lärarnas nuvarande undervisningsförhållanden. En trend blir synlig här, där lärare tycks ha lättare att försvara en elevcenterad undervisning än en traditionellt lärarstyrd. Detta skulle kunna kopplas samman med en mer allmän tendens inom skola, samhälle och vetenskap där barns och ungas idéer och intressen anses allt viktigare att ta hänsyn till (Ericsson, 2002; 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Green, 2006; Holmberg, 2004; Kruger, 1998; Rostvall & West, 2001; Sandberg et al., 2005; Stålhammar, 1995; 2006). För att ta resonemanget ett steg vidare kan detta kanske ligga till grund för den reaktion som varit framträdande i den politiska retoriken under senare år, där bland annat ”flumskolan” ska ersättas av en ”kunskapsskola”. Detta skulle betyda att anpassningen till eleverna nu nått en punkt där den åter är möjlig att börja ifrågasätta. Också på andra håll kan sådana tendenser iakttas. Den nya lärarutbildningens innehåll ger exempelvis mindre valmöjligheter för studenterna och en rörelse i riktning mot ökad statlig styrning gör sig gällande. I linje med detta ligger som jag ser det även ett arbete för upprättelse av en lärarauktoritet som i den nuvarande fasen av samhällsutveckling hotas av urvattning. Ökad styrning innebär starkare dokument som för en lärare skulle kunna bidra till just det extra stöd som kan behövas.

För att återgå till *Förändringen* och *Frustrationen* går det inte att komma ifrån att det både finns en spännande skillnad mellan resultaten och likheter. Hur skulle de kunna förklaras? De beskriver ju diskurser i samma diskursiva praktik, så en tanke är att de hanterar samma diskurser men att *Förändringen* lyfter fram skillnader som det råder samstämmighet kring, medan *Frustrationen* sätter fingret på de områden som är problematiska och som det fortfarande förhandlas kring.

Det kritiska som framträder i *Frustrationen*, vid en jämförelse mellan den traditionella diskursen och populärmusikdiskursen, är repertoaren. Vad som ska spelas framstår på så sätt som kärnan i den frustration som lärarna beskriver. En distinktion beträffande repertoaren görs även i *Förändringen* med den skillnaden att här framställer lärarna det som om det redan har gjorts ett val – för populärkulturdiskursen och elevinflytandet. Detta för med sig att konflikten undertrycks av lärarnas ambition att framstå som pedagoger som är ”med sin tid”. Men när lärarna diskuterar repertoaren i förhållande till de instrument de undervisar i, kommer kampen och frustrationen i dagen. I traditionsdiskursen är repertoaren istället underordnad instrumentet vilket leder till att lärarna om de väljer

denna position också väljer bort elevinflytandet. Ett sådant ställningstagande blir i de flesta fall problematiskt för lärarna eftersom en undervisning utan elevinflytande uppfattas som förlegad och som tillhörande det förflutna. Med andra ord är resultaten i *Förändringen* och *Frustrationen* olika sidor av samma mynt. *Förändringen* beskriver ingen konflikt, här har ett ställningstagande för en position redan gjorts, medan *Frustrationen* behandlar en pågående förhandling.

I *Förändringen* hegemoniseras undervisning av populärkulturdiskursen. Nodalpunkten i denna diskurs är elevinflytande, vilket betyder att de tecken som artikuleras här också får sin betydelse härifrån. Repertoaren och de genrer som är möjliga ekvivaleras i förhållande till elevinflytande och populärkultur. Eleven artikuleras som självständig, inflytelserik, aktiv och populärkulturintresserad. Lärare får betydelse genom att ekvivaleras med lyssnande och stöttande coach. Den undervisningsaktivitet som artikuleras i förhållande till elevinflytande är att ha kul, väcka intresse och musikalisk upplevelse. I populärkulturdiskursen artikuleras inte tecknet kunskap eller lärarstyrning. Diskursen undertrycker en diskurs där lärarinflytande och kunskapsförmedling tar en mer framskjuten position. Eftersom denna diskurs artikulerar eleven som uthållig, snäll och foglig försvinner den som alternativ och kan därmed hegemoniseras av populärkulturdiskursen. Här råder ingen konflikt eftersom språket har lyckats definiera skillnaderna. Det råder samförstånd kring att artikulationen av eleven ska vara olika i de båda diskurserna.

När de specifika instrumenten diskuteras i *Frustrationen* omformas emellertid diskursernas förhållande till varandra. Populärkulturdiskursen artikulerar inte de traditionella instrumenten medan de är centrala i traditionsdiskursen. Nodalpunkten i traditionsdiskursen är det traditionella instrumentet, vilket betyder att de tecken som artikuleras här också får sin betydelse härifrån. Repertoaren och de genrer som är möjliga ekvivaleras i förhållande till instrumenten som i sin tur är knutna till en traditionell repertoar. Eleven ekvivaleras som uthållig, snäll och foglig medan läraren ekvivaleras som förmedlare av en tradition knuten till instrumentet. Den undervisningsaktivitet som artikuleras i förhållande till det traditionella instrumentet är hantverkskunnande och skicklighet. I traditionsdiskursen artikuleras inte tecknen ha kul, väcka intresse eller elevinflytande. När det gäller artikulationen av de traditionella instrumenten har inte de båda diskurserna lyckats definiera en skillnad varför det istället råder konflikt. Traditionsdiskursen artikulerar tecknet traditionella instrument, medan populärkulturdiskursen misslyckas med detta.

Den här problematiken kan också diskuteras med hjälp av identitetsbegreppet (Berger & Luckmann, 1966; Burr, 1995; Gergen, 1994; 1999; Laclau & Mouffe, 1985; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992), som i ett

socialkonstruktionistiskt och poststrukturalistiskt perspektiv uppfattas som något kontextuellt. Utifrån diskursteorin (Laclau & Mouffe, 1985) kan läraridentiteten sägas vara överdeterminerad av de båda diskurserna populärkulturen och traditionen. De båda diskurserna erbjuder olika identiteter som lärarna har att välja mellan. När lärarna intar en position där de så att säga har ambitionen att ”vara med sin tid” låter de populärkulturdiskursen hegemonisera identiteten med följden att traditionsdiskursen undertrycks. Här används de förändrade eleverna uteslutande som argument för en oundviklig identitet i populärkulturdiskursen. Självständiga, inflytelserika, aktiva och populärkulturintresserade elever knyts till nodalpunkten elevinflytande i populärkulturdiskursen och också lärarnas identitet kommer att artikuleras utifrån denna nodalpunkt. När lärarna istället uttrycker frustration står de båda diskurserna i ett antagonistiskt förhållande till varande och lärarna kan därför inte lika lätt göra ett val. De känner större ambivalens inför vilken identitetsposition som skulle kunna vara mest fördelaktig att inta. Subjektet är här överdeterminerat av populärkulturdiskursen och traditionsdiskursen. Ambitionen att ”vara med sin tid” utmanas här av de instrument som lärarna undervisar i. Dessa traditionella instrument artikuleras inte i populärkulturdiskursen, eftersom denna utesluter ett hänsynstagande till instrumentens möjligheter och förutsättningar. Lärarna positionerar sig i förhållande till sina instrument, men populärkulturdiskursen erbjuder ingen identitet som kan artikuleras tillsammans med instrumentet. Antagonismen mellan populärkulturdiskursen och traditionsdiskursen får en begränsande konsekvens för lärarna eftersom en social position som innesluter både elevinflytande och de traditionella instrumenten inte erbjuds. Lärarnas identitet är överdeterminerad. Vilken identitet som än väljs är det något som kommer att uteslutas.

Lärarna tycks i stor utsträckning vara överens om att eleverna bör ha inflytande över undervisningen. Men när det gäller ämnesinnehållet, de genrer som ska få förekomma tillsammans med instrument får lärarna problem med sin position. Endast om de traditionella instrumenten skulle artikuleras som gångbara i populärkulturdiskursen skulle en öppning kunna vara möjlig utifrån detta perspektiv.

6.2 Ett försök att fånga autenticitet

Lärare i denna studie behandlar emellanåt elevernas musiksmak och musikval som oproblematiskt i förhållande till vad dessa val kan tänkas ha för betydelse för eleverna själva i deras identitetsskapande. Musiken tycks värderas utifrån

dess inneboende kvaliteter och läraren ser som sin uppgift att fostra eleverna med hänvisning till de normer som vuxit sig starka inom ramen för bevarandet av ett musikaliskt arv. Men från elevernas perspektiv kan valet av musik uppfattas som något mer än bara en musikstil, eftersom smak i allt högre utsträckning i senmoderniteten kan förbindas med allt det som omgärdar musiken, som stil, olika attribut och identitet (Baudrillard, 1986; Bell, 1986; Featherstone, 1994; Jamesson, 1986; Lannvik Duregård & Dzedina, 2008). I senmoderniteten får identitetsskapandet en framträdande betydelse. En ökad *individualisering* i kombination med en intensifiering av en föreställning om *görbarhet* (Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000) innebär att människor i allt högre utsträckning också förväntas ta ett ansvar för sin identitet. I detta perspektiv anses den med andra ord inte vara en produkt av härkomst. Du blir vad du gör, vad du äter, vilka kläder du bär, vilken musik du lyssnar på, vilka instrument och vilken musik du spelar. Alla dessa områden förvandlas i detta perspektiv till något som den enskilda individen förväntas ta ansvar för och som dessutom definierar identitet.

6.2.1 De medieneutrala instrumenten

Eleverna kan i många fall anses ha kunskaper och vara uppdaterade kring vad som händer inom populärkulturen, kanske mer än vad lärarna kan. Med Internet som global sambandscentral (Beck, 1992; Giddens, 1996; 1997; 2003) och skolan som arena för mötet med olika estetiska uttryck (Ericsson, 2002; 2009; Werner, 2009) kan ungdomar förstås som en grupp som lägger tid på att lära sig och sätta sig in i det som händer (Ziehe, 1986b; 1989; 2000). Detta blir delvis synligt i musik- och kulturskolans undervisning genom att eleverna inte alltid tycks se lärarnas många gånger helt andra kunskaper om genrer, som en tillgång i arbetet med att lära sig spela. Tillsammans med lärarnas allt större välvilja att tillmötesgå elevernas önskningar i undervisningen kan detta ses som anledningar till att elevernas val av musik faktiskt får genomslag vid valet av repertoar. På så vis kommer det sig att det uttrycks en viss välvilja i förhållande till populärkulturen, genrer som ofta beskrivs som elevernas egna. Inställningen till denna musik kanske inte är översvallande positiv alla gånger, men lärarna tycks kunna se vinster bland annat i form av ökad motivation hos eleverna då den används i undervisningen. Men att släppa in elevernas musikkultur i denna kan också få märkliga konsekvenser när populärkulturens genrer uttrycks på instrument som är skapade i en annan tid och för en annan repertoar. Att fiolens, klarinetten, tvärflöjten och trombonens genrer traditionellt sett är några andra problematiseras också av vissa lärare. Detta ytttrar sig stundtals i ett motstånd mot populärgenreerna, som bland annat syns i en

nedvärdering av kvaliteten i denna musik.

Val av repertoar, som inte tar hänsyn till instrumentens konstnärliga eller historiska kontext, kan uppfattas som en medieneutral inställning (Aulin-Gråhamn et al., 2004; Marner & Örtengren, 2003). I ett sådant perspektiv kan olika musikaliska genrer utövas på varierade medier utan att det specifika i respektive genre eller medie uppmärksammas eller problematiseras. Här överförs mediebegreppet, som beskriver olika estetiska ämnen som exempelvis bild, dans och musik, till olika musikinstrument. Genom ett sådant genomförande kan det specifika för respektive instrument göras synligt. Liksom att bilden eller dansen kan specificeras som estetiskt medium i vissa sammanhang kan fiolen eller klarinetten på liknande sätt användas och anses vara nödvändig som specifikt medium för viss repertoar. När lärarna undervisar utifrån en medieneutral inställning till instrumentet kan de frigöra innehållet, alltså musiken, från dess traditionella kontext. Detta öppnar upp för elevernas egna genrer och förmodligen också för en ökad motivation bland eleverna. Samtidigt riskerar ett medieneutralt angreppssätt att undergräva autenticiteten i det konstnärliga uttrycket eftersom den kombination av instrument och genre som görs varken kan betraktas sig som hemma i kulturtraditionen eller i populärkulturen. Snarast kan kombinationen uppfattas som en konsekvens av en kanske oundviklig marknadsanpassning av musik- och kulturskolan.

Den medieneutrala användningen av musiken och instrumenten i musik- och kulturskolan kan även problematiseras utifrån dess giltighet i förhållande till marknadsetetikens ideal. Anledningen till att de klassiska instrumenten är ovanliga i populärkulturen hör helt enkelt samman med deras historiska och kulturella bakgrund. De klassiska instrumenten och populärmusikinstrumenten har skapats i olika tider och har utarbetat olika normer för vad som kan inkluderas i respektive repertoar. Även om olika försök har gjorts att luckra upp avståndet, jag tänker exempelvis på importen av operasångerskan Malena Ernman till melodifestivalen 2009, ligger helt enkelt hårdrockens, hiphopens och technos musik i de allra flesta fall utom räckhåll för fiolen, klarinetten, fagotten och trombonen, i varje fall om det är marknadens egna utbud och normer som studeras.

6.2.2 Vilken autenticitet?

I grundskolan finns oftast inte samma press att göra något som så att säga är autentiskt. Här får aktiviteterna istället legitimitet genom att eleverna lär sig något, och det är själva lärandet som står som det primära. Eleverna tycks ofta motiveras av att populärkulturen förs in i undervisningen medan lärarna uttrycker en större skepsis. Problematiken späs i detta fall på av lärarnas kompetens som ofta handlar

om klassiska instrument och dithörande repertoar. Men i lärarnas kamp för undervisningens fortlevnad och för att behålla elever, ställer de sig inte främmande för att underordna sig elevernas och marknadens ideal. Konsekvensen blir då i vissa fall ett generöst användande av populärkulturen i en undervisning med de klassiska instrumenten. Även om en ökad motivation hos eleverna kan bidra, spelar säkert också andra faktorer in här. Lärarnas moderna värdering av olika genrer, där populärkulturen inte anses vara behäftad med den klassiska kulturens kvalitet, kan därmed ha en viss inverkan. Genom en sådan undervärdering av innehållet i populärkulturen är det möjligt att det inte läggs någon vikt vid krav på autenticitet, så till vida att instrument och genre ska överensstämma. Populärkulturen har i lärarnas perspektiv inga kvaliteter som måste tas i beräkning och kan hanteras därefter. Med utgångspunkt från detta skulle en brist på kompetens hos lärarna vad gäller elevernas musik och kultur kunna sägas bidra till ett försök att fånga autenticitet som istället landar i en ganska typisk och oautentisk skol-verklighet.

Skolans avsaknad av autenticitet har problematiserats i några sammanhang tidigare. Begrepp som figurerat i dessa diskussioner har bland annat varit *trygga simuleringar* (Hargreaves, 1998), skolans *förtingligande* (Ziehe, 1989), skolans *overklighet* (Lindgren, 2006) och skolans *uppgiftskultur* (Ericsson & Lindgren, 2010). I förhållande till de resonemang som förts kring användningen av de klassiska instrumenten för att spela populärmusikgenrer i musik- och kulturskolan är detta intressant. Barn och unga söker sig till denna verksamhet för att de genom medias utbud fått favoriter i form av förebilder både vad gäller musik, instrument och identitet. I lägre åldrar kan de säkert acceptera att den undervisning de erbjuds inte följer dessa koder, men med stigande ålder och ökad medvetenhet kring sin identitet kan musik- och kulturskolans brist på autenticitet i detta avseende skapa problem. Kanske är det delvis detta som kommer till uttryck i att många elever väljer att avsluta sina studier efter endast några år (Rostvall & West, 2001). Förhållandena kan även lätt leda till en mer allmän legitimitetskris genom den skolstämpel som då kan appliceras på det som produceras. Populärmusik får genom att knytas till traditionella instrument varken en hemvist inom den traditionella musiken eller inom populärmusiken, alltså inte i någon av de etablerade genrerna, utan skapar sin identitet endast i förhållande till skola och lärande.

Denna skolhybrid som förekommer i musik- och kulturskolelärarnas undervisning kan sägas vara en av de lösningar som lärarna skapat för att få verksamheten i senmoderniteten att fungera. Även här kan det vara relevant att tala om en längtan efter autenticitet. De kan sägas vara i elevernas våld och det är rimligt att anta att det autentiska söks i förhållande till vad eleverna anser vara autentiskt. Eftersom instrumentet inte kan varieras i samma utsträckning som genrerna är det just här

som det finns en öppning för lärarna att tillgodose elevernas önskemål. På så sätt kan detta tillvägagångssätt uppfattas som en väg till mer autenticitet i undervisningen. I ett diskursteoretiskt perspektiv kan neutraliseringen av instrumentens historiska laddning medföra att de kan artikuleras i en populärkulturdiskurs. Det har skett en rubbning i diskursen som möjliggör andra identitetspositioneringar (Howarth, 2007; Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999). I en sådan situation skulle också det traditionella instrumentet kunna ekvivaleras tillsammans med elevinflytande och repertoaren populärmusik.

För att avslutningsvis mjuka upp diskussionen lite kan det tilläggas att det i musik- och kulturskolan även arbetar lärare som undervisar i populärmusikens instrument och då även använder den musik som anses höra till dessa. Deras identitetsposition utmanas däremot inte av traditionsdiskursen.

6.2.3 Föreställningen om elevers intresse

En annan tendens när det gäller uppfattningen om eleverna är att de framställs som endast intresserade av populärkultur och att de uteslutande är nöjda när de får arbeta med sin egenvalda musik eller dans. Detta skapar konsekvenser för undervisningen. Att uppfatta ungdomars intresse som homogent gör att andra alternativa intressen marginaliseras. Uttalanden som beskriver elever som intresserade av klassisk musik och jazz är ovanliga i denna undersökning. Istället förutsätts de vara intresserade av populärmusik och populärkultur, kanske beroende på att bilden av dagens ungdomar, förmedlad av samhället, ofta ser ut så. Även från grundskolan återfinns elevberättelser där bland annat tjejer intresserade av klassisk musik har svårt att göra sin röst hörd i förhållande till populärkulturen (Ericsson, 2002). I de lärardiskussioner som föreliggande studie hämtar erfarenheter från, får de uppfattningar som lyfter fram vikten av undervisning i mer traditionell musik inte den status som populärmusikens anhängare får. Trenden förespråkar inte klassisk musik eller jazz, stilar som då blir svårare för lärarna att försvara.

Den ambition om en musik- och kulturskola för alla barn som växer sig stark under 1990-talet (Brändström & Wiklund, 1995; Karlsson, 2002; Persson, 2001; *Rädda Barnen*, 2002; Svensson, 1993) kan sägas bli problematisk i förhållande till denna studies resultat. Om en skola för alla ska inkludera alla elever, oavsett bakgrund, förmåga eller intresse, ställer det också krav på lärarna och skolan utifrån dessa premisser. Elevernas socioekonomiska situation får inte utgöra ett hinder, vilket innebär att höga avgifter inte kan få förekomma. Elevernas förmåga och färdighet får inte heller påverka deras deltagande. Detta ställer krav på lärarna att hantera elevernas lärande oavsett vilken kunskapsutveckling som sker. När

det gäller elevernas intresse handlar det här om att lärarna skulle förbinda sig att ta reda på vad det är eleven önskar lära. Denna aspekt ställer krav på bredd beträffande kunskap om olika estetiska genrer och instrument hos lärarna. Frågan är vilken flexibilitet som en musik- och kulturskola med en stab av fast anställd personal har ifråga om kompetens. En alternativ tolkning av målet *en musik- och kulturskola för alla barn* kan göras med tillägget ”som är intresserad av den verksamhet som erbjuds”. Här bakbinds inte den undervisning som kan erbjudas av en inriktning på elevernas intresse. Istället kräver denna variant en innehållsdeklaration som blivande elever har att ta ställning till innan de börjar delta i musik- och kulturskolans aktiviteter.

Frågan är om lärarna i högre omfattning skulle försvara de genrer de är utbildade i om de haft stöd i ett styrdokument som också förespråkade och försvarade den musik som nu trängs undan av populärmusiken. Eller är den sundaste vägen för elevernas utveckling inom musiken och de estetiska ämnena att eleverna själva får avgöra vilka genrer de ska arbeta med. I ett kulturpolitiskt perspektiv tycks däremot just de stilar som har svårt att hävda sig i musik- och kulturskolan erhålla stöd (*Statens Kulturråd*, 2009; *Kulturdepartementet*, 2009). Även om inte de försvaras i en överväldigande omfattning har de i varje fall till viss del sina försvarare i den vetenskapliga och samhällseliga debatten (Ljungar-Chapelon, 2008; Persson, 2004).

Kan avsaknaden av bilder och förebilder i samhället ha lett till att de som arbetar inom musik- och kulturskolan nu lever i tron att det inte finns några barn och unga som är intresserade av den klassiska kulturen, vilket skulle kunna antyda att även lärarna påverkas av den kulturella expropriationen och att de med utgångspunkt i detta skapat sig en bild av barn och ungdomars musiksmak. Är det i så fall detta som för med sig att även lärarna i denna studie använder förhållandevis få argument som förutsätter att ungdomar är intresserade av den klassiska kulturen? De tycks istället till stor del vara övertygade om att denna genre uppfattas som en plåga för eleverna. Uppfattningen kan även knytas till kulturskolelärarnas bakbundenhet beträffande om eleverna gillar deras undervisning. En dominerande retorik, som går ut på att lärarna måste anpassa sig till elevernas önskningar annars slutar de, finns i denna studie. Är det möjligtvis så att lärarna här lurar sig själva till att tro att eleverna gillar något de inte alltid är intresserade av. Att de alltför lätt ”drar alla över en kam”, och att detta ibland skulle få dubbla negativa effekter på verksamheten med frustrerade lärare och missnöjda elever.

6.3 Kulturskolan – ett offer på marknadsestetikens altare

Lite hårddraget skulle undervisningen i grundskolan kunna sägas handla om en nationsgemensam fostran av barn och unga medan undervisningen i musik- och kulturskolan kan sägas handla om barns och ungas fritid. Men med fokus på musiken är det möjligt att hitta gemensamheter både i ett historiskt och i ett nutida perspektiv.

En intressant frågeställning är om musikskolan kan sägas ha existerat innan begreppet ”musikskola” hade uppfunnits. Tanken är spännande eftersom den sätter fokus på det innehåll som verksamheten försöker omfatta. Instrumentalundervisning återfinns under 1900-talets första hälft inom folkrörelserna, kyrkan, militären, borgerligheten och i den obligatoriska skolan (Gustafsson, 2000; Nilsson, 2009; Persson, 2001; SOU 1962:51), så starten av musikskolor i kommunerna under efterkrigstiden uppfinner inte en ny aktivitet som människor kan börja ägna sig åt. Snarast kan skapandet av musikskolor uppfattas som en iscensättning av det moderna, i en tid då tron på de stora sanningarna, vetenskapen och människans förmåga att organisera sin verklighet inte tycks nå några gränser (Beck, 1992; Giddens, 1996; Löfgren & Molander, 1986). Framstegstron är översvallande och de styrande skikten i samhället tycks övertygade om att en ökad kontroll av instrumentalundervisningen genom institutionaliseringen också ska bidra till en ökad kvalitet. Denna iver kan bindas samman med en mer allmän bildningssträvan som under denna tid även inkluderar musiken och ambitionen att sprida god kultur, det vill säga borgerlighetens musikideal, till människor i alla samhällsklasser (Gustafsson, 2000; Persson, 2001; SOU 1962:51).

Även den obligatoriska skolan drabbas av de moderna idealen när tron på de pedagogiska idéerna och det systematiserade lärandet når musikundervisningen via Lgr 62 (Sandberg, 1996). Enligt vissa röster föranleder detta missnöje i en del musiklärarled och musikskolans undervisning uppfattas som ett lockande alternativ (Gustafsson, 2000).

Det finns alltså flera anledningar att förmoda att innehållet i den instrumentalundervisning som bedrivits i musikskolorna i stor utsträckning präglats av en stark tro på den ”goda” modesta estetiken (Persson & Thavenius, 2003) och en ambition om att föra ut denna till bredare folklager. Genom att bedriva undervisning i denna musik höjs den speltekniska nivån hos utövarna och allmänheten ges möjlighet att i större utsträckning, även på lokal nivå, möta de musikgenrer som anses utvecklande för människan. Folkbildningen kan alltså uppfattas som en av

ledstjärnorna, riktad till både utövare och lyssnare. Och naturligtvis kan inte hotet från den växande populärmusiken och den skadliga oorganiserade fritiden som pådrivande faktorer uteslutas ur resonemanget (Gustafsson, 2001; Rohlin, 2001).

Musikundervisningen i skolan och instrumentalundervisningen i musikskolan kan med utgångspunkt i detta resonemang sägas kretsas kring olika ideal. Grundskolan tycks anamma tanken om att barnets utveckling utifrån dess egna förutsättningar bäst gagnar det som ska åstadkommas i verksamheten. Musikskolan å sin sida för vidare idén om att musiken bör vara verksamhetens centrum och att lärandet ska leda till ett tekniskt och konstnärligt bemästrande av en musikalisk kanon.

Dessa diskurser återfinns även i senare studier om det musikpedagogiska fältet (Bladh, 2002; Bouij, 1998; Brändström & Wiklund, 1995; Ljungar-Chapelon, 2008; Uddén, 2004) vilket skulle kunna tyda på att de inte utmanats i så stor omfattning under andra hälften av 1900-talet. Däremot tycks det som om i varje fall den elitistiska inställningen till instrumentalundervisning börjar krackelera på allvar under 1990-talet då talet om en musik- och kulturskola för alla växer sig starkare (Bladh, 2002; Brändström & Wiklund, 1995; Jönsson 1993; Karlsson, 2002; Persson, 2001; Rostvall & West, 2001; *Rädda Barnen*, 2002; Svensson, 1993). Det är möjligt att peka på flera faktorer som sammantaget kan förmodas ha haft inverkan på denna förändring. Den svaga ekonomin leder till hot om neddragningar av musik- och kulturskolornas budget, vilket i sin tur leder till omorganisationer och effektiviseringar av verksamheterna. Gruppundervisning blir vanligare och fler estetiska ämnen förutom instrumentalundervisning introduceras i allt högre omfattning. Musik- och kulturskolan får en större målgrupp samtidigt som undervisningsidéerna i högre grad börjar diskuteras. Diskursen om en kulturskola för alla växer sig starkare samtidigt som tron på de estetiska ämnenas personlighetsutvecklande förmåga börjar få fäste. Men under 1990-talet sker även förändringar i grundskolan bland annat genom ny läroplan och kommunaliseringen. Ett ökat inflytande från populärmusiken kan även märkas i grundskolan vid denna tid (Ericsson, 2002; 2006; Green, 2006; Sandberg et al., 2003; Stålhammar, 2006).

Sammantaget tycks det som att 1990-talet blir det decennium då moderniteten tar en mer radikal skepnad genom att de moderna idealen utmanas i större utsträckning (Hultqvist & Petersson, 2000; Persson, 2001). Musik- och kulturskolans och grundskolans verksamhetsförändringar skvallrar om detta. Beskrivningen av musik- och kulturskolan som kulturarvets sista livlina som görs i diskussionen av denna avhandlings resultat talar för att olika värderingar allt intensivare kämpar om utrymme. Kanske finns en tendens till att lärarna i musik- och kul-

turskolan, som under lång tid förmedlat en musiktradition beträffande framför allt instrumentalspel, inte berörts i så stor utsträckning av de samhällsförändringar som skett. En institution som musik- och kulturskolan har inbyggt i verksamheten en bildningsambition som också inkluderar moderna värderingar av musik och andra estetiska ämnen. Det är också först under de senaste 25 åren som lärarutbildning för denna form av verksamhet har kunnat erbjudas. Alltså kan det vara möjligt att undervisningen dominerats av traditionella konstnärliga perspektiv, där det framför allt handlar om att mästaren skolar sina lärjungar både vad gäller estetiska normer och i hantverket i sig (Ljungar-Chapelon, 2008). Det finns anledning att anta att detta skulle kunna förklara varför viljan att föra vidare ett kulturarv är så närvarande i denna studie. Ett fält som trots statlig satsning på pedagogisk utbildning har lyckats hålla kvar yrkesskråets egen inställning till musik och undervisning. I så fall har de med hjälp av denna stabila konservatism lyckats hålla samhällsförändringarnas allt mer genomträngande förändringar marginella, tills omfattningen i senmoderniteten genomsyrar en så stor del av tillvaron att de inte ens är möjliga att undvika för musik- och kulturskolan. Lärarna är präglade och skolade av det svenska musikutbildningssystemet (Bladh, 2002; Bouij, 1998; Brändström & Wiklund, 1995) och möter elever med värderingar skapade av marknadestetiska ideal. I detta perspektiv får media, globaliseringen och Internets starka expansion en avgörande betydelse för den situation som lärarna i musik- och kulturskolan nu befinner sig i. Musik- och kulturskolan blir ett offer för marknadens ideal, som via eleverna och lärarnas bild av dagens ungdom smugit sig på verksamheten och nu håller på att ta över den musikaliska inriktningen. När populärkulturen styr elevernas musiksmak får det konsekvenser när de möter den traditionella kulturen i musik- och kulturskolan, genrer som de förmodligen känner sig främmande inför. Eleverna har sina referenspunkter som de för med sig in i undervisningen. På den andra sidan finner vi lärarna som försvarare av sin verksamhet, finkulturens sista livlina på ett hav av stormande kulturrelativism. Men de är i allt högre utsträckning beredda på att offra sig för elevernas och marknadens ideal.

När lärarna diskuterar framtiden tycks elevernas inflytande över undervisningen öka ytterligare. Här har verksamheten övergett all ambition om bildning och istället erbjuds en lustfylld och tilldragande aktivitet som mer liknar en nöjespark där egobarnen tagit kommandot. Dessa egobarn kan använda lärarna som en resurs i iscensättningen av de aktiviteter de utifrån dagsläget önskar delta i. Men också ett annat scenario målas av lärarna där kulturarvet intar en central position. I detta perspektiv anammar lärarna ansvaret för förutbildningen av elever som önskar söka sig vidare till de konstnärliga högskolorna. Musik- och kul-

turskolorna får här rollen som underleverantör och lärarnas arbete fokuseras på att föra vidare en historisk hantverkstradition. Det överhängande problemet i detta scenario, utifrån denna studies resultat kring elevernas intresse, handlar om hur eleverna skulle kunna göras intresserade av en sådan inriktning.

Tendensen att skolan anpassas till marknaden är även synlig mer generell. Under de senaste 10-15 åren syns ett ökat utbud av alternativa friskolor och en större individanpassning av undervisningen. Detta kan uppfattas som en nyliberal trend i samhället. Även att elevernas efterfrågan på instrument tenderar att styra kulturskolans utbud, kan sägas vara en marknadsanpassning. För finns det endast ett fåtal elever som söker till verksamheten kan den med allt säkerhet räkna med att bli ifrågasatt av samhället och de styrande politikerna. Detta kan även jämföras med gymnasieskolornas utökade variation av program. Elevernas efterfrågan styr utbudet och samhället vill tillmötesgå den variation av intresse som finns. Handlar det även här om motivation och om att individuell efterfrågan blir en styrning när marknads idéer determinerar produktionen av utbildningsalternativ. Eller skulle kanske situationen vara helt ohållbar om elever inte gavs möjligheten att välja. Hade då alltför många ungdomar valt att inte fortsätta studera, vilket också det skulle vara en stor förlust för samhället. Utifrån marknadsperspektivet kan man säga att långa köer till vissa instrument i musik- och kulturskolan motiverar en utökad verksamhet, oavsett vad eleverna efterfrågar. Står 100 elgitarrister och 200 trummisar i kö motiverar det en utökning av kulturskolans utbud, med dessa inriktningar, även om detta innebär att andra delar av kulturskolan då raseras. Den känsliga blås-, stråk- och körverksamheterna som tar årtionden att bygga upp, faller sönder i själva sitt fundament, när inte intagen matchar deras efterfrågan. Är anpassningen till den individuella eleven det viktigaste? Marknaden tar kommandot och eleverna får göra det som de är intresserade av, eller rättare sagt, det som marknaden genom expropriationen lärt eleverna att de ska vara intresserade av. Klarinetten, fagotten, trombonen och fiolen är några av de instrument som i detta perspektiv får offras på marknadsestetikens altare.

Eller är det upp till ett demokratiskt samhälle att ta ansvar också för de alternativ som fortfarande existerar. Det finns kanske anledning att återupprätta tron på elittänkarnas kunskaper och ge dem ökat utrymme i debatten om kultur och skola (Eliot, 1962). Alternativet att låta marknaden härja fritt inom området tycks i varje fall inte gagna vårt kulturarv.

6.4 Paradoxen

När en obligatorisk skola ställs bredvid en frivillig är det lätt att få en omedelbar uppfattning om att undervisningen i den frivilliga verksamheten är friare både till innehåll och till form, medan den obligatoriska som är styrd av staten, genom lagar och förordningar, kanske inte i samma utsträckning har samma flexibilitet, möjlighet att anpassa undervisningen och förutsättningar för att gå utanför ramar. I detta perspektiv kan det vara svårbegripligt att lärarna i denna studie uppfattar sitt arbete i grundskolan som betydligt friare och som en motpol till det ofria arbetet i kulturskolan. Här ska jag försöka reda ut några möjliga förklaringar till detta.

Kulturskolelärarnas arbete i grundskolan får i avhandlingens resultat sitt innehåll och sin betydelse genom att utgöra en motpol till den stelbenta och tråkiga grundskolan. Det är ur kontrasten, när de kan erbjuda upplevelser, som det skapas legitimitet kring undervisningen. Till detta länkas en beskrivning av elevernas behov av att uttrycka sig med de estetiska ämnena som liktydigt med människors rättighet till sina språk. Framställningen förstärks också av lärarnas konstruktion av sig själva som experter. Med denna retorik konstrueras estetiska ämnen och behoven av dem som ett mänskligt behov, som livet självt, i motsats till den systeminriktade och omänskliga traditionella undervisningen i grundskolan.

Utifrån diskursteorin (Laclau & Mouffe, 1985) kan kulturskolelärarnas identitet här sägas vara överdeterminerad av regelsystemsdiskurs och en konstnärsdiskurs. Genom att ta en identitetsposition i konstnärsdiskursen skapas också möjligheten att gå utanför den etablerade grundskolenormen. En konstnär ekvivaleras här med lust, upplevelse och det kontroversiella, medan en position i regelsystemsdiskursen snarast ekvivaleras med vardag, kontinuitet och struktur. Positionen i konstnärsdiskursen innesluter även att läraren artikuleras som expert. Genom att konstnären knyts till experten ökar legitimiteten för de aktiviteter kulturskolelärarna utifrån denna position genomför i undervisningen. Konsekvensen blir att grundskolans norm- och regelsystem kan överträdas med auktoritet, utan att detta ifrågasätts.

Liknande tendenser syns i annan forskning om musikundervisningen i grundskolan (Ericsson, 2002; 2006; Lindgren, 2006). Det framstår då som att det är grundskolans bildningsambition som utmanas. Ämnet skrivs i dessa fall fram som en *frizon*, där det bland annat handlar om att vara en motvikt och ett alternativ till den instrumentella kultur som dominerar grundskolan. I dessa fall konstrueras undervisningen som en aktivitet där man kan slippa skolans övriga lektioner. I frizonen kan läraren positionera sig som *konstnär*, en läraridentitet där ämnet och

lärarrollen skapas som en del av det genuina konstnärsarbetet (Lindgren, 2006). Här talas det överhuvudtaget inte om lärare, elever och lektioner utan om ett kreativt arbete som inriktas mot konstnärsaktiviteter, design och artisteri. Genom konstnärsidentiteten legitimeras också ett fritt förhållningssätt i förhållande till skolans regelsystem.

Detta är mycket intressant eftersom de studier som det hänvisas till här ovan har grundskolans lärare som underlag, medan föreliggande studie har kulturskolelärare som underlag. Konstnärsdiskursen och frizonen har med de identitetserbjudanden som de möjliggör för lärarna, stora likheter. Positionerna tycks vara desamma, oavsett vilken skolform lärarna hör hemma i.

Kan det vara de estetiska ämnenas karaktär av icke-skola som gör det möjligt för kulturskolans lärare att ignorera grundskolans lagar och regler? Genom att de är konstnärer står de för en kunskap präglad av icke-skola som välkomnas av både lärare och elever. En annan aspekt skulle kunna vara att de bryter mot normen av hur en lärare ska uppföra sig och att de därför lyckas etablera förtroende hos både grundskolans elever och lärare. Dessutom för de in ett innehåll i lektionerna som starkt är kopplat till deras profession som konstnärer. Då framträder en slags autenticitet där de som lärare även manifesterar sina ämnen. Samtidigt kan kulturskolans lärare bara lyckas med detta så länge grundskolan håller kvar sitt strukturella och instrumentella tänk. För endast genom den skillnad som artikuleras mellan skola och icke-skola kan en konstnärsidentitet uppfattas som avvikande i skolan.

Det finns även andra exempel där grundskolan visar en ambition att skapa något som är en motvikt till skolan själv, ibland benämnt som *elevens val*. Fast frågan är huruvida det är möjligt att tala om fria val eller om skolan genom det utbud den kan erbjuda även här styr elevernas möjligheter att välja. På gymnasieskolan finns i en del program en obligatorisk del där eleverna ska starta och driva företag. Även denna aktivitet kan uppfattas som en strävan efter det som finns utanför skolan. Kanske kan man tala om *elevens val* och *entreprenörskapet* som en del av de nyliberala strömningar som i stort styr vad som är politiskt korrekt inom skolan på 2000-talet (Hultqvist & Petersson, 2000). Försöken att göra skolan mer till icke-skola kan uppfattas som ett sökande efter goda motivatorer, som kan få eleverna att i större utsträckning engagera sig i skolans arbete. Hela retoriken bygger på uppfattningen att skolans verksamhet som skola inte är lika tilldragande som den verksamhet som föregår utanför skolan. I detta perspektiv kan icke-skol-aktiviteterna förstås som ett försök till statushöjning av verksamhetsinnehållet som i högre utsträckning ska tilltala eleverna i grundskolan.

Kanske kan tendensen att göra verksamheten mer till icke-skola, att få in

företeelser från det övriga samhället i skolan, uppfattas som en förändring mot mer ämneskunskap, där lärandet fokuserar mer på innehåll än på metoder och didaktik. Lärarens kompetens blir i detta fall mer fokuserad på ämnesinnehållet och kraven på att vara ämnesprofessionell kommer före den pedagogiska kompetensen, en intressant utveckling. Framför allt är den intressant eftersom den beskriver en rörelse bort från kärnan av det som kan beskrivas som lärares specifika kunskaper. I ett annat perspektiv skapar detta ett underlag för att ifrågasätta hela skolsystemet. Om det omgivande samhället plockas in i skolan – varför inte släppa ut eleverna i samhället istället? Varför överhuvudtaget ha en skola om den inte har en alternativ verksamhet att erbjuda.

För att återgå till kulturskolelärares olika identitetserbjudanden i kulturskolan och i grundskolan. I båda skolformerna tar marknadsetetiken allt större utrymme på bekostnad av den kunskapskanon som traditionellt gjort sig gällande. Enligt föreliggande studie utmanar populärkulturen kulturskolelärares traditionella kompetens och den traditionella musik och kultur som varit rådande under lång tid. En förändring förknippad med frustration på flera håll. I samband med detta konstrueras även elevernas ökade inflytande som en förändring med betydelse för verksamheten. För att jämföra med studier gjorda i grundskolan tycks populärmusiken här mer oproblematiskt ha lyckats ta stora andelar av undervisningen (Ericsson, 2002; 2006; Green, 2006; Sandberg et al., 2005; Stålhammar, 1995; 2006). I en del av dessa studier hörs även en diskussion som handlar om ämnesinnehållet, men då i förhållande till undervisningsmetoderna. Resonemanget tar upp frågan om populärmusiken också kan anses kräva andra metoder i klassrummet än den traditionella skolmusiken (Green, 2006; Stålhammar, 1995; 2006). De likheter som framkommit i förhållande till grundskolan synes vara populärkulturens och elevernas ökade inflytande. I båda skolformerna kan alltså lärarna sägas ha släppt på sin kontroll vad gäller undervisningen till förmån för elevernas initiativ.

De läraridentiteter som kan erbjudas framstår dock som helt åtskilda. Identitetspositionen som konstnär i en konstnärsdiskurs eller en frizon, skapas i förhållande till regelsystemsdiskursen. Denna diskurs bygger på regelverk och samhällets lagar, vilket sätter upp gränserna för vad som kan accepteras eller inte i undervisningen. Här definieras också de mål som undervisningen ska åstadkomma, samt bedömningen genom betygen. Både mål och betyg kan anses vara centrala för upprätthållandet av denna diskurs. I kulturskolan kommer ingen sådan diskurs till uttryck, varför heller ingen identitet i förhållande till denna kan konstrueras. Här erbjuds en identitetsposition i en populärkulturdiskurs som upprätthålls av elevinflytande och en identitetsposition i en traditionsdiskurs som upprätthålls av

instrumentet och dess historia och repertoar. Men någon öppning för en radikal identitet som bryter mot regelsystemet är inget alternativ eftersom det inte artikuleras någon instrumentell diskurs i musik- och kulturskolan.

Den skillnad i uppdrag som lärare i grundskola respektive musik- och kulturskola har att förhålla sig till kan inte bortses från då det gäller musik- och kulturskolelärares arbete i grundskolan. Som extern aktör vilar inte ansvaret för måluppfyllelse och betygssättning i första hand på de gästande lärarna. Denna faktor framstår som betydelsefull och möjliggör ett fritt förhållningssätt beträffande innehållet i undervisningen. Anledningen till att de bjuds in är heller inte i första hand med anledning av deras position som lärare, utan som professionella och skickliga musiker och konstnärer (Stålhammar, 1995; Uddén, 2004). För denna studie förefaller det mest angeläget att diskutera anledningar till att musik- och kulturskolans lärare upplever en betydande frihet i sitt arbete i grundskolan. Frihet i förhållande till vad blir då en fråga. I musik- och kulturskolans verksamhet styr marknadsetetiken och lärarnas frihet begränsas av populärkulturdiskursen. De kan inte bjuda motstånd utan att samtidigt riskera att förlora elever som ju deltar på frivillig grund. I grundskolan råder andra maktförhållanden där läraren som konstnär och expert har tagit en position som bjuder den traditionella skoldiskursen motstånd. Läraren begränsas inte av marknadsetetiken utan kan förhållandevís fritt välja innehåll i lektionerna, vilket då upplevs som en betydligt friare position för lärarna. Men kanske ännu viktigare är det omvända maktförhållande som råder mellan lärare och elever i grundskolan. Eleverna är tvingade att närvara och kanske kan tycka att en lärare från musik- och kulturskolan som framstår som udda och icke-skollik, erbjuder ett innehåll som är att föredra framför skolans reguljära verksamhet. I detta perspektiv kan den frihet som lärarna beskriver förstås utifrån ett maktperspektiv, där eleverna tvingas till underordning genom obligatoriet. I musik- och kulturskolan är istället kundens maktposition den dominerande, vilket leder till begränsningar för lärarna.

Kapitel 7

Slutsatser och vidare forskning

Elever och lärare i musik- och kulturskolan står i senmoderniteten friare än någonsin. Detta leder till större osäkerhet och till ett sökande efter nya förhållningssätt till undervisningen. Populärkulturen är inte längre något perifert utan tenderar att genomsyra det mesta av aktiviteterna. Eleverna motiveras men lärarna uttrycker i många fall frustration över denna förändring. Deras kompetens ligger till stor del inom de traditionella konsterna som de får minskad möjlighet att undervisa kring när eleverna tar över en stor del av initiativet. Problematiken med aktörernas olika förväntningar på verksamheten präglar resultaten i denna studie. Lärarna å sin sida är utbildade för att vårda och föra vidare ett kulturarv. Eleverna å sin sida inspireras i många fall till att ta lektioner på grundval av den marknadsetetik som de kommit i kontakt med. Musik- och kulturskolan har inte något uttalat och preciserat syfte för sin verksamhet på nationell nivå, däremot en del vaga dokument på kommunal nivå. Dessa olika förhållningssätt kan beskrivas som ett konfliktfält som handlar om olika målsättningar eller i vissa fall en möjlig avsaknad av målsättningar beträffande den aktivitet som ska äga rum i musik- och kulturskolan.

Tydligare styrning

För att börja med det politiska syftet blir det problematiskt för politiker, förvaltningschefer och skolledare att precisera ett innehåll när något uttalat nationellt mål inte finns dokumenterat. Att varje kommun ska utforma sina ambitioner i egna planer är förknippat med problem utifrån den variation av kompetens som kan tänkas existera. Så länge traditionen fick styra innehållet i verksamheten och eleverna anpassade sig till detta fanns inte heller något behov av en tydlig styrning,

traditionen var det gemensamma. Men nu i senmoderniteten när det som tidigare var självklart ifrågasätts, kommer saken i en annan dager. Framtidsscenarioet utan styrdokument kan skönjas som ytterligare ett steg mot ett övergivande av lärarnas kulturideal till förmån för egobarnens behov av gemenskap och omedelbar glädje i sina aktiviteter. I detta perspektiv förvandlas musik- och kulturskolan till ett nöjescentrum för ungdomar och man kan fråga sig om aktiviteterna här ska ledas av musik- och estetlärare. Kanske skulle fritidspedagogen göra ett bättre arbete i detta scenario. En tydlig styrning skulle även gagna lärarnas arbete genom det stöd för undervisningen det skulle innebära. Utan dokument är de i dubbel bemärkelse bakbundna, de har förlorat makten över innehållet och de kan inte använda sin kompetens. Lärarna måste försöka göra eleverna till viljes, annars finns risk att de slutar, eftersom det är en frivillig verksamhet. Elevernas deltagande skulle också få en annan fokusering om det fanns väl utarbetade styrdokument för verksamheten, som berättade vad de kunde förvänta sig av undervisningen. Det skulle bli en varudeklaration som eleven kunde använda som stöd i beslutet om de ska delta i verksamheten eller ej. Också för föräldrar kunde en deklaration kring innehåll vara till nytta. Det förekommer också en mycket precis information kring vilka instrument och estetiska ämnen som kan erbjudas. Den här diskussionen handlar mer om genrerna och stilarna som respektive undervisningsområde skulle innefatta och till vilket syfte.

En ökad tydlighet kring styrningen tvingar fram en diskussion kring innehåll och målgrupper, två kärnfrågor som behöver behandlas i detta sammanhang och som skapar musik- och kulturskolans identitet. Kanske skulle det gagna verksamheten om lärarnas kompetens fick bilda underlag för innehållet även om det samtidigt skulle innebära att ”alla barn” inte skulle nås. Musik- och kulturskolans lärare är experter på sina instrument eller sitt estetiska ämne, med tillhörande repertoarer och stilar. Att också utnyttja detta i verksamheten och dessutom tydligt deklarera detta innehåll utåt till elever, föräldrar och samhälle skulle kunna skapa en skarpare karaktär åt musik- och kulturskolan. Nu framstår verksamheten som ett offer för marknadsestetiken där kärnkompetensen urvattnas alltmer. Med en tydligare framtoning skulle en alternativ identitet kunna göra sig gällande. Att musik- och kulturskolan sätter gränser för vad som ska inkluderas i verksamheten skapar förmodligen även högre koncentration av kvalitet och högre status på sikt. Just detta kan uppfattas som betydelsefullt i senmoderniteten där myllret av alternativ flerfaldigas. Då handlar det i än högre utsträckning om att kunna definiera kvaliteter, kompetenser och funktioner. Det handlar om att skapa en övertygande identitet och det är med den som eleverna kan lockas och statusen som betydelsefull kulturinstitution kan höjas. Funktionen att utbilda barn och ungdomar i musik

och estetiska ämnen på musik- och kulturskolans egna villkor kan då sägas vara eftersträfvansvärd.

Risker

Men det finns fortfarande en risk att grupper som av tradition inte söker sig till musik- och kulturskolan även fortsättningsvis skulle vara marginaliserade. I en tydlig målformulering ligger också konsekvenser som måste tas i beaktande, som exempelvis ett minskande elevantal och att tendensen till social och kulturell reproduktion är överhängande. Dessa frågor behandlas delvis i denna studies resultat. Klass- och socioekonomiska frågor problematiseras genom diskussionen kring de höga avgifternas utestängande effekter. Att detta lyfts fram kan förklaras av musik- och kulturskolans historik, där den politiska bildnings- och fostransambitionen, att rikta sig till alla, är framträdande. Något som skulle bryta av medelklassens och de välbemedlades tidigare dominans beträffande kvalificerad musikutbildning. Trots denna ambition har musik- och kulturskolan i många sammanhang beskyllts för att vara en skola för medelklassen. En annan sida av reproduktionsproblematiken handlar om mångkulturfrågorna, ett område som inte får något gensvar i denna studie, eftersom lärarna inte lyfter någon sådan problematik. En möjlig förklaring skulle kunna vara att marknadsetetiken hegemoniserar även mångkulturfrågorna, som därmed undertrycks och inte framstår som i behov av en diskussion.

Ytterligare en risk i sammanhanget är framställningen av elevernas populärkulturintresse. Enligt den här studien är det via populärkulturen som lärarna i hög utsträckning tycks kunna nå eleverna. Populärkulturen blir mötesplatsen varifrån utflykter till andra stilar och genrer kan företas. Lärarna har i detta perspektiv inte endast som pedagogisk uppgift att lära eleverna utöva den estetiska aktiviteten utan även den pedagogiska uppgiften att öppna upp dörrar till nya kulturvärldar. Att bygga upp en musik- och kulturskola kring traditionell kultur förefaller riskabelt om det inte finns några elever som är intresserade av en sådan verksamhet. Kanske behöver populärkulturen finnas där som lockbete och motivator.

Ska musik- och kulturskolan vara ett forum där elever kan fördjupa sina intressen för populärkultur eller ska den vara en institution där samhället utbildar kommande generationers utövare av traditionell kultur? Båda scenarierna för med sig risker och fördelar. Att å ena sidan bygga upp verksamheten kring elevernas intresse för förmodligen med sig ett stort elevunderlag och ökar därmed chansen för att uppnå målet ”nå alla barn”. Men populärkulturens utbredning som elevintresse skapar också behov av lärarkompetens med denna inriktning, vilket inte

låter sig förändras så snabbt. Å andra sidan tar inriktningen mot traditionell kultur i hög utsträckning tillvara lärarnas kompetens och bidrar till att kulturarvet kan föras vidare. Det kan förmodas att en sådan verksamhet främst skulle attrahera de barn och unga som via sin uppväxt och bakgrund blivit introducerade till populärkulturens alternativ.

Men möjligtvis är det så att senmodernitetens tendenser också erbjuder andra scenario, där reproduktionen inte behöver få den genomträngande effekt som den fått i tidigare samhällstillstånd. Den kulturella vändningen för med sig en uppluckring av de sociala strukturernas betydelse och en öppning för andra mer flexibla värderingar. Detta kan musik- och kulturskolan dra nytta av. I ett sådant perspektiv kan senmoderniteten sägas vidga möjligheten för musik- och kulturskolan att attrahera nya grupper av individer som traditionellt sett inte intresserat sig för denna verksamhet. Men det handlar om att ha ett starkt varumärke med tydlig karaktär för att marknadsföringen ska bli framgångsrik. Därmed är det också min övertygelse att socioekonomisk och kulturell bakgrund kan få en svagare ställning som styrande faktor.

Utifrån detta resonemang kvarstår ändå en problematik som handlar om huruvida det är försvarbart att kommuner subventionerar en verksamhet som inriktar sig på traditionell kultur, som tidigare ansetts vara finkultur för de som har hög socioekonomisk status. Om inte de allmänna medlen togs i anspråk och verksamheten skulle erbjudas till självkostnadspris, skulle målgruppen begränsas till de som har råd att betala. I ett sådant perspektiv blir reproduktionen och den socioekonomiska statusen styrande faktorer. Med subventioner kan naturligtvis inte dessa faktorer bortses från helt, men ett sådant system öppnar i varje fall upp för att alternativ där även andra grupper i samhället får möjlighet att delta. Detta vill jag mena är i allra högsta grad ett hållbart och demokratiskt argument för en subventionerad musik- och kulturskola.

Vidare forskning

Utifrån denna studies resultat är det möjligt att lyfta fram flera argument som talar för att mer forskning behövs kring styrningen av musik- och kulturskolans verksamhet. I jämförelse med de intentioner som har framkommit kring musikskolans framväxt i mitten på förra århundradet kan den största skillnaden märkas i elevernas inflytande och att undervisningen i stor utsträckning får sitt innehåll från marknadsetetiken. På 2000-talet har lärarna abdikerat till förmån för en estetik som de inte skulle acceptera om det inte vore för att elevernas fortsatta deltagande är så väsentligt för musik- och kulturskolans fortlevnad. Mer forskning får

alltså anses som en prioriterad och akut uppgift i förhållande till de kunskaper som håller på att utarmas i takt med marknadens allt större inflytande på musik- och kulturskolans innehåll. Ett sådant arbete behöver inriktas in på analyser av de policydokument, hemsidor och måldokument som finns hos kommunerna, för att diskutera de ambitioner som kommer till uttryck där. Men också en mer uttalad maktanalys där lärares och chefers förhållande till dessa dokument behandlas.

Att låta musik- och kulturskolan även fortsättningsvis få lösa sitt uppdrag på lokal nivå kan synas som en god postmodern idé, men också förbunden med risker beträffande utarmningen av betydelsefulla kunskaper. Utifrån den här studiens resultat och diskussion finns all anledning att anta att urvattningsproblematiken också kan identifieras i andra musik- och kulturskolor i Sverige. Förändringarna kan uppfattas som generella tendenser som får stora återverkningar på just frivillig undervisning i musik och estetiska ämnen. Att musik- och kulturskolan också är underleverantör till de högre estetiska utbildningarna bör skapa ett intresse för problematiken i bredare lager. Som drivhus för kommande generationers kulturutövare är ansvaret stort att tillvarata och vårda de elever som söker sig till verksamheten. Med en ökad tydlighet kring uppdraget är min övertygelse att också kulturarvet ska kunna överleva de postmoderna och relativistiska strömningar som håller på att kväva en tidigare så utbredd musikhantverks och konstnärstradition. Men det gäller att ta tag i problemet innan det är försent.

English Summary

Chapter 1

Introduction, purpose and research question

By providing a personal introduction to the area of research my intention is to put instrumental teaching into a late twentieth century perspective, where rhetorical questions can capture and explain the subject of interest. Another important aim is the ambition of reflexivity, which can be achieved by shedding light on my pre-understanding. When comparing my teenagers here at home with my own youth in the seventies, differences emerge both in relation to opportunities for acquire music and printed scores, and to the tools used in the work of learning to play an instrument. Among others, the Internet and the increased range of music appear as changes. In this changing perspective, the legitimacy of Swedish municipal schools of music and art may be questioned. It is possible that such schools are outmoded today; the content offered might no longer be needed. However, the opposite might also be a result: that the activities accessible in the music and arts schools are found more important than ever. Openness in accordance to possible results of the study is important, whatever the outcome. From the field of art and music teaching, different voices can be heard concerning the core of those activities: mediating a tradition, working with the culture of young people, or working with aesthetics because of their developmental qualities. The content of the lessons at the community school of music and art are, to a large extent, choices for students, teachers and leaders.

The overall aim of the study is to examine how teachers at the Swedish municipal schools of music and art describe their own activities. How do they create the schools in their accounts and what do they highlight as important in their teaching? It is also of interest to take a closer look at how they construct themselves and their students in their stories. What ideas are shown and what knowledge are

considered legitimate in their work? The specific aim of the study is to investigate how teachers at the municipal schools of music and art talk about their own activities in group conversations, and thereby also to explore, describe and analyse how the teaching is manifested in those conversations. The point of departure is an open approach, where different themes could emerge from the teachers accounts. The research question is formulated as follows: *How do teachers at municipal schools of music and art construct their activities, their students and themselves?*

Chapter 2

Growth and prerequisite

This chapter reviews earlier research and other texts related to the area of interest. It covers the growth of the schools as well as teaching conditions, and the question of art and aesthetic subjects in school. A wide perspective on the growth of the municipal schools of art and music is described using the concepts *collectivism* and *bourgeoisie ideals*, two directions that seems to be important to the organisation of this voluntary education (Gustafsson, 2000; Nilsson, 2009; Persson, 2001; Rohlin, 2001; SOU 1962:51; Sandberg, 1996). Collectivism occurs as central to the story of instrumental teaching in the first half of the twentieth century, since the purpose of education focus ” *bildung*” for the general public. The local music scene needed to recruit sufficiently skilled musicians, to be used in the work of spreading bourgeoisie ideals to a wider range of social classes. The question of what kind of children the school should reach has been crystallized as important in the historical review. The question of whether it is about *some* or *all children* is foregrounded in a debate that puts the children and music in different perspectives, and that also illuminates active ideologies in the field of instrumental teaching (Bladh, 2002; Brändström & Wiklund, 1995; *Förenta nationerna*, 1989; Gustafsson, 2000; Jönsson et al., 1993; Karlsson, 2002; Persson, 2001; Rostvall & West, 2001; *Rädda Barnen*, 2002; SOU 1962:51; Svensson, 1993; *Sveriges Musik- och Kulturskoleråd*, 2009).

Varied conditions are creating different content of teaching at the community schools of music and art, and struggles to dominate the lessons (Bladh, 2002; Bouij, 1998; Brändström & Wiklund, 1995; Ljungar-Chapelon, 2008; Uddén, 2004). Firstly, two overriding discourses are identified that strive toward different purposes. The first is accounting for *scientific optimism* in a belief that knowledge about methods and general didactics result in increased teaching quality.

The point is made that children have general needs, which demand teachers with knowledge both about those and with a great interest in their students' personal development. In this case, teaching seems to concentrate on the social and fostering aspects. The second discourse focuses on a *musicianship tradition* through a belief in music as an art and practice which, per se, possesses qualities that new musicians ought to learn. The idea is that knowledge built up over generations of musicians and teachers in the field of music is also necessary to future teachers. In this view, teaching points out the importance of the mediating of a collective music experience.

Moreover, in the literature two alternative teaching discourses with similarities in relation to the ones above are shown. One is about mediating a music tradition through the formation and fostering of students in those traditional values, while the other establishes that the needs of the students and their interests should govern the content of the lessons (Ericsson, 2002; Holmberg, 2004; 2009; Kruger, 1998; Rostvall & West, 2001). These two directions might also be described in terms of a tradition-centred discourse and a child-centred discourse. The tradition-centred discourse seems to work to disciplining the students according to the norms and values that have emerged in the field over the years. This approach indicates that the best education is achieved if all students go through similar educational program, with no space for childrens needs and interests. In the child-centred discourse, in contrast, the students personal development is given priority. The teachers task is concentrated on coaching the students learning and organizing the learning according to the students needs and wishes. Finally, some studies show an increasing impact of popular culture in music and art teaching (Ericsson, 2002; 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Green, 2006; Hargreaves, 1998; Lindgren, 2006; Sandberg, Heiling & Modin, 2005; Stålhammar, 1995; 2006; Ziehe; 1989; 2000). One explanation is the media revolution in society, which to some extent, is considered as contributing to increasing selection and escalating availability. The subject of music is considered as special because of the huge amount of knowledge the student can gain in his or her leisure time in everyday life. Compared with this, the intended learning goals are also described as valuable for achieving this change, as they opens up for greater freedom of choice.

The phenomenon of *culture at school* (*kultur i skolan*) has through the years become a concept of its own, and describes the cooperation between compulsory school and other external actors in the field of music and art (Ericsson & Lindgren, 2007). The Swedish state has put millions in to the project in an attempt to get more art and culture in to compulsory schools (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Marner & Örtengren, 2003). Culture is an ambiguous concept that can

have many definitions. Accordingly, in the present thesis the meanings used for art, culture and aesthetics have to be defined. The concept of *modest aesthetics* (den modesta estetiken) deals with the unreflected "good" culture transmitting a strong belief in the creative child and also tries to keep *market aesthetics* (marknadsetetiken) at a safe distance (Persson & Thavenius, 2003). *Radical aesthetics* (den radikala estetiken) has ambitions of dealing with both the cultural heritage and market aesthetics. However, there is a problem built into radical aesthetics shown in the teachers difficulties in combining school aesthetics and market aesthetics (Ericsson, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007; Ericsson & Lindgren, 2010; Lindgren, 2006).

Regarding "knowledging" (kunskapandet) in aesthetic subjects, the concepts *media neutral* (medieneutral) and *media specific* (mediespecifik) aesthetics might be clarifying (Marner & Örtengren, 2003). Media neutral aesthetics expresses neutrality depending on whether the "knowledging" aims to develop internal or external media goals. Media specific aesthetics, on the other hand, aims to achieve "knowledging" in the students own home media. However, the field of aesthetic activities is limited and defined by different actors (Ericsson & Lindgren, 2010; Lindgren, 2006). In addition to the above, the emphasis can be said to be on art per se or on how art is experienced, in other words, the difference between a normative aesthetics and anthropological aesthetics (Bamford, 2005; Bouij, 1998; Folkestad, 1996; Johansson, 2008).

Chapter 3

Modernity, social constructionism and post-structuralism: framework and perspective

The great changes in society that began to erode the ideas of the modern in the 1970s and 80s, are also influencing different disciplines (Beck, 1992; Giddens, 1996; Löfgren & Molander, 1986). This indicates how changes in society create new approaches and grounds of explanations (Chouliaraki & Fairclough, 1999). In many disciplines the production of knowledge has become intertwined with a change in language approach, often referred to as *the linguistic turn* (Jaworski & Coupland, 1999). Different thinkers express growing dissatisfaction with the positivistic and objectivistic concepts that have dominated widely until the mid-twentieth century (Bryman, 2004; Carle et al., 2006). For example, Laclau and Mouffe (1985) posited a post-structuralistic theory, Foucault presented the con-

cept of discourse and began to talk about the decentred subject (1972), languages philosophers like Wittgenstein (1953/1992) and Austin (1962) introduced an action oriented language approach, and social psychologists started to associate psychological processes with language actions (Potter & Wetherell, 1987). There is also some discussion about what is described as a *cultural turn*, where cultural categories begin to take over social structures (Eagleton, 2003; Pakulski & Waters, 1996).

This thesis has a double ambition in trying to capture the macro-discourses as well as the interaction on a micro-level. Accordingly, theories are needed that can be combined, and to facilitate this work. In many previous studies, social constructionism and post-structuralism have been used together successfully (Edley & Wetherell, 1999; Ericsson, 2002; 2006; Lindgren, 2006; Ericsson & Lindgren, 2007; 2010; Lindgren, 2006; Wooffitt, 2005). Regarding the macro perspectives, the overarching questions are what objects and subjects are constituted through discourse, and what possible attitudes or what knowledge could thereby be achieved through discourse (Foucault, 1974/2003; Howarth, 2007; Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999). In the micro-perspective the aim is instead to use discourse analysis inspired by conversation analysis, an approach focusing on the interaction and organisation in text and talk (Potter & Wetherell, 1987; Potter, 1996; Te Molder & Potter, 2005; Wetherell & Potter, 1992; Wood & Kroger, 2000). The individual is understood as an active agent using available repertoires in social interaction. These two approaches are sometimes considered incompatible (Wooffitt, 2005) but others find them possible to combine (Edley & Wetherell, 1999; Lindgren 2006; Silverman, 1985). "It allows us to embrace the fact that people are both the products and the producers of discourse; the master and the slaves of languages" (Edley & Wetherell, 1999, p. 182). The perspectives appear as two sides of the same coin, because people are simultaneously considered to be both products of and creators of discourses. Hereby, combinations of the approaches might be considered more productive than one-sided use of one or the other. This double perspective may also be seen as a combination of social science and social psychology and as an effort to understand human beings as both products and creators.

Conducting educational research, through which one tries to explain what is happening in schools, is a way of investigating society at the same time (Bjerg, 2000; Carlgren & Marton, 2005; Ericsson, 2001; Hargraves, 1994). In order to create options for discussing the conditions society offers on the basis of the macro-discourses generated by the data, a theoretical framework is needed. I choose to use theories of modernity, with a special focus on culture and iden-

tity (Beck, 1992; Bell, 1986; Giddens, 1996; 1997; 2003; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). Regarding culture, the changing relationship between "serious" culture and market culture is discussed (Aulin-Gråhamn, Persson & Thavenius, 2004; Baudrillard, 1986; Bell, 1986; Featherstone, 1994; Fornäs, 1994; Jameson, 1986; Lannvik Duregård & Dziedina, 2008; Lundberg, Malm & Ronström, 2000; Sundin, 2003; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). In late modernity the fine arts are losing out to popular culture. As long as the fine arts were considered "fine" by the general public their high status was not questioned, nor were the vast investments in public resources. When more relativistic views of art and culture began to hegemonize society, the fine arts developed a legitimacy problem. Thus there is a trend toward the fine arts needing more support than in the past to survive (*Kulturdepartementet*, 2009; *Statens Kulturråd*, 2009; Thorn Wollnert, 2003).

The dissolution of modern ideals has repercussions in terms of the concept of identity (Baudrillard, 1986; Beck, 1992; Featherstone, 1994; Fornäs, 1994; Giddens, 1997; Jameson, 1986; Pakulski & Waters, 1996; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000). The creation of identity can, within this approach, be associated with the actions of the individuals. This attitude is in accordance with the social constructionist and post-structuralist perspectives of the thesis (Berger & Luckmann, 1966; Burr, 1995; Gergen, 1994; 1999; Laclau & Mouffe, 1985; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992) where identity is also understood as contextual. This implies, for example, that a person as a subject is positioned in a discourse, and that identity varies depending on the actual situation or context. Identity is continuously constructed and constituted.

Social constructionism, post-structuralism and theory of modernity open up for a socially constructed identity. In principle it is possible to become whoever you want, when the identity is not considered as inherent and pre-formed. The increasing individualization and the expectation of *doability* (*görbarhet*), a feeling of presupposition that everything is possible (Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000), is also familiar in the concept of identity described as discourse psychology (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). The actor is concerned to be a producer of his own identity through the different possible choices continuously made in social action. A parallel like this, between two totally different fields, is an example of the impact of late modernity. Scientific approaches are also, to some extent, forced to find new angles to be able to handle what is happening in our time in a meaningful way.

Chapter 4

Methodology, method and design

In this study, two different approaches to discourse analysis are used: (i) sociological discourse theory, which has both similarities and differences compared with (ii) social psychological discursive psychology (Howarth, 2007). First and foremost these approaches are two discourse theories with different purposes: the former focuses on interaction, the latter on the discourses. At the same time, they might be described as children of the same time, as the *linguistic turn*, social constructionism and post-structuralism can be regarded as cornerstones of both approaches. On the one hand, discourse psychology questions cognitive approaches by focusing on language and the interaction in language. In this way mental processes are considered as becoming constituted through discursive activities (Edwards & Potter, 2005). It is the rhetorical organisation of everyday discourse that is analysed in a discourse psychological study, i.e. how an utterance is made convincing in a conversation (Edwards, 1999; Eriksson & Aronsson, 2005; Potter, 1996; 1998; 2003a; 2003b; 2006; Potter & Edwards, 2003; Potter & Wetherell, 1987; Wetherell & Potter, 1992; Wood & Kroger, 2000; Wooffitt, 1992; Te Molder & Potter, 2005). In contrast, discourse theory is inspired by the work of Foucault and is dissociated from the universal and objective knowledge claim concerning society (Foucault, 1974/2003; Howarth, 2007; Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). When it comes to discourse psychology a large number of tools to be used in the rhetorical analysis of the data are presented. Moreover, discourse theory offers useful concepts in the work of crystallizing and chiseling out the discourses operating in the field of music and art education. Concepts such as antagonism, hegemony and over-determination become important in a discourse theoretical analysis focusing on systems of difference. Discourse psychology and theory are complementary as they focus on different things and consequently do not compete to define the same areas. In this study, they are used side by side rather than in combination. It is important to clarify that I use discourse theory initially to grasp the antagonisms and hegemonies in the teachers conversations. The data analysed in this study were selected accordingly. In my second analytical step the two discourse approaches were then used side by side.

In the study 27 teachers from six different community schools of music and art participated. All together about 10 hours of group conversation were recorded and subsequently transcribed in to text for further analysis. In line with the theo-

retical approach of the thesis naturally occurring talk was strived for in the group interviews. However, I had prepared three different subjects concerning descriptions of (a) their own school, (b) how their students learn their subjects, and (c) the role of their school in society. My standpoint was an inclusive attitude towards other subjects the teachers brought up during the conversations. The six interviews also developed differently as they came to focus on somewhat different subjects. Still there were also many new areas of conversation found in most of the group interviews.

Chapter 5

Results – Something has happened!

The accounts of the results are divided into four areas; *Change* (Förändringen), *Future* (Framtiden), *Frustration* (Frustrationen) and *Freedom* (Friheten), all describing distinctions between systems of difference (Howarth, 2007; Laclau & Mouffe, 1985; Torfing, 1999). Each area includes three to eight quotations from the group conversations that have been carefully transcribed into text. As the space is limited and all the analyses are extensive I have decided to present only the summary of the analysis. It is also my opinion that presenting only one analysis example would not give a fair picture of the results of this study.

The *Change*, focusing on the first part of the results section, takes its point of departure in the teachers talk about what is possible *then* and *now*. Teaching has changed in a way that makes the teachers say they have lost their obvious positions as authority figures. The students are not to the same extension as before accepting teachers as in charge and decision-makers. The teachers are challenged by the students initiatives and their demands for participation both concerning content and methods. Overall, the declining teachers position seems to be accepted by reference to changing students attitudes the teachers are unable to do anything about. They are not as persistent as before concerning disciplinarian and they are also more conscious of what they want to achieve by participating in the community schools of music and art. The teachers descriptions of changing working conditions can also be understood as a positioning where the *now*-articulation is given priority over the *then*-articulation. One possible interpretation is that the teaching descriptions related to the *now*, also have higher status among the teachers, and thereby also become more politically correct to express. It is in a way part of our times to accommodate teaching strategies to the students and their wishes,

while force the pupils to give priority to technical skills on the instruments and demanding a great deal of practising in an optimised progression is not defended to the same extent.

In the section *Future* the students influence is increasing further and the schools of music and arts social functions become clearer. The teaching commission changes from school and teaching to youth centre and meeting place. It is spoken about how to open up the activities and to let young people meet at the school of music and art simply because it is fun. But there are also voices talking about a double assignment with room for both those who have not yet decided if they want to take lessons, and for those who want to learn a craft and a cultural heritage. The teachers are also speaking about interdisciplinary boundary crossing as contributing to increasing quality. The example given is drama as a method in orchestral lessons, a movement away from music towards social getting together. All together, the discussion indicated an understanding among the teachers that it is not possible to return to the teaching they did before. They have, to a large extent, accepted their declining influence in teaching and instead they try to find new solutions where the students interests and sense of community is more emphasized.

The change described above is also creating *Frustration* among many teachers. Descriptions are found where the teachers are trying to find different ways to manage both their own teaching ambitions and the students wishes, in an attempt to build an acceptable teaching situation. To a large extent it is about a struggle between, on the one hand, the school of music and arts traditional instruments and music, and on the other hand, the students and their culture. Classical music and jazz encounter popular culture, and the different genres have to be handled by the teachers. The community school of music and art is constructed as one of few institutions that is able to keep the cultural heritage a live when popular culture is taking over the entire society. One effect of these changes in positions is the marginalisation of classical instruments together with the music associated with those instruments. A further problem expressed in connection with popular culture is the message they bring to the teaching. It could be about expressions that not easily can be adapted in a school context.

Freedom to be an artist, an expert and to work with knowledge from different perspectives is described in the cooperation work with the compulsory schools. The aesthetic subjects are constructed as odd and attractive birds in a locked and ruling teaching structure. The teachers are not limited by the students ideas. Instead the teachers in music and art seem to take nourishment from the contrast with the normal, boring and rigid compulsory school context. In this way the

compulsory school is constructed as a promotional forum for aesthetic subjects.

A summary of the findings in the result chapter could be formulated as:

The way we teachers have been teaching does not work very well any more, since the students do not accept it. The students have changed and want to take part in and decide about the content of the teaching to a larger extent. Looking toward the future the activities are just about to change into a leisure time enjoyment, where children and young people can come and go as they please. We feel frustrated that the instruments and the music we master do not have an obvious place in this scenario. The cultural heritage, our commission, is on its way to being crowded out by a culture carried by the market forces. To be able to keep the students, (our jobs and the activities at the community schools of music and art) we are forced to adapt to the wishes of our students. When we teach in the compulsory school our possibilities of transmitting the ideology of culture we believe in are considerably greater.

Chapter 6

Discussion

Changed conditions in the teachers work at the schools of music and art can be seen as a part of the tendencies of late modernity (Beck, 1992; Bell, 1986; Giddens, 1996; 1997; 2003). The teachers in the present study are experiencing a loss of influence concerning teaching and are explaining this in terms of an increasing demand for participation from the students. At the same time, the changed students are seen as responsible for the changes in the lesson contents. The changes in conditions in society consequently illuminate what has happened at the schools of music and art. Both teachers and students are, by cause of the cultural liberation (Fornäs, 1994; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000) more free as the norms of the traditional have lost most of its power. This gives consequences for the students, who more actively seek influence according to the music of the lessons. On behalf of the teachers one consequence can be seen in their increasing openness to new ideas and in a higher wish to manage a pleasant teaching for their students.

The study shows a change concerning teachers attitudes to the students and their interests. An increasing inclination to comply with students is also visible in other areas in society (Ericsson, 2002; 2006; Ericsson & Lindgren, 2010; Green,

2006; Holmberg, 2004; Kruger, 1998; Rostvall & West, 2001; Sandberg et al., 2005; Stålhammar, 1995; 2006). With this change comes a greater inflow of popular culture in the community schools of music and art. However, there is also an expressed ambivalence, as the teachers do not seem willing to accept those genres, which is handled in different ways. In the strategies used to defend the traditions, values of the cultural heritage and how this influences our collective identity, are pointed out. Also, applying the quality norms of the fine arts to popular music is a strategy to make the qualities of popular music appear to be almost nonexistent. But the teachers also defend popular music, foremost as a good motivator that hereby also increases the chances of keeping the students longer in the activities. The struggle between tradition and popular culture create dilemmas for the teachers. Regardless of what they choose they cannot feel really satisfied: if the students and popular music are given too much space, their own influence shrinks and they will feel dissatisfied. On the other hand, if they take too much space, the risk is that the students will drop out. In this dilemma, teachers and students understand the value of art differently. To a large extent the modern ideals are challenged in late modernity, which to a large extent is radicalising the ideas of modernity (Baudrillard, 1986; Beck, 1992; Featherstone, 1994; Fornäs, 1994; Giddens, 1996; 1997; 2003; Jameson, 1986; Pakulski & Waters, 1996; Ziehe, 1986a; 1986b; 1989; 2000).

The students constructions of identity in late modernity can be associated with the choice of music, clothing and other attributes (Baudrillard, 1986; Featherstone, 1994; Fornäs, 1994; Jameson, 1986; Lanvik Duregård & Dzedina, 2008; Lundberg et al., 2000; Sundin, 2003). Compared with teachers modern ideals this could be considered problematic as it often permeates their concept of musical quality. Their fostering ambitions come into conflict with the students ways of linking musical genres and identity. The teachers considerations of students participating in decision-making are facilitating the entrance of popular music in the teaching. As the instruments are classical, a media neutral approach is made valid. A development of the concept of media neutral (Aulin-Gråhamn et al., 2004; Marner & Örtengren, 2003) can take place on the basis of the understanding that an instrument can be seen as specific to its genre, just as a medium can be understood as specific to its aesthetic subject. A classical instrument playing popular music can be understood as an activity that is creating legitimacy in relation to school and teaching. But also as a consequence of the teachers search for authenticity, a way of getting closer to what the students consider as real music. Those activities are a way for the teachers to create authenticity in their teaching. The question is to what extent such a combination would be credible outside a

school context, in a perspective of market aesthetics?

Historically the creation of music schools can be understood as a staging of modern ideas, with its confidence in great thinking, science and the capacity of human being to organise reality, are found (Beck, 1992; Giddens, 1996; Löfgren & Molander, 1986). To this could be added a more common striving for "bildung" with ambitions of disseminating good culture, i.e. bourgeoisie music, throughout society (Gustafsson, 2000; Persson, 2001; SOU 1962:51). Also in compulsory schools the ideas of modernity have been adopted with an increasing belief in pedagogical ideas (Sandberg, 1996), which is mentioned as a reason for teachers hesitating to apply for employment at the schools of music (Gustafsson, 2000). In this way the growth of the school of music has been lucky to catch both a direction of activities focusing on formation of people and to find teachers willing to mediate the bourgeoisie ideal to future generations. It seems like it took until the 1990s before those ideas were really challenged. Then, among others, a weak economy is leading to threats concerning a descending activity at the school of music and art. This then is leading to larger groups and that several aesthetic subjects are introduced in purpose to reach more students and increase the income. The discourse about schools of music and art "for everyone" is growing stronger at the same time as the popular music sneak in through the back door along with students who to a larger extent took charge of decision-making about the activities. In this scenario the teachers are left with declining support for their ambitions. In this way also the market is reaching the schools of music and art, and is by now at a crossroads. Would they continue to safeguard the cultural heritage, in which case the teachers would need authority from the society. The classical instruments are on the way to be sacrificed at the altar of the market of aesthetics. Or is the only real way to go to comply with the students and their interests. Schools of music and art are after all, a voluntary leisure time activity.

A contrast to the changing conditions is found in the teaching that the teachers are doing in compulsory school. To talk in terms of identity, teachers identities in schools of music and art can be described as over-determined by a traditional discourse and a market discourse. They have to take both discourses into consideration when they construct their identity and create strategies for what they want to achieve in their teaching. When they teach in compulsory schools they are instead over-determined by a regulation-system discourse and an artist discourse. This is creating other possibilities to the teachers. To construct the identity in relation to an artist discourse seems to satisfy the teachers, mostly considering the content of the teaching this identity position brings.

Chapter 7

Conclusions and further research

Students and teachers at community schools of music and art are freer than ever in late modernity. This leads to great insecurity and to a searching for new attitudes toward teaching. Popular culture is no longer peripheral, but tends to permeate most activities. While community schools of music and art do not have a pronounced and specified purpose of the activity at a national level, some documents can be found at municipal level. These conditions contribute to insecurity concerning the activities that should take place at the schools of music and art. To start with the political aims, it is problematic for politicians, headmasters and teachers to specify the content when the approach is vague. As long as traditions were able to guide the contents of the activities and the students adjusted to it, there was no need for greater clarity. However, in late modernity, when ideas that were once obvious are getting questioned, things come to another situation. A scenario for the future without control documents, would, according to this study, lead to an abandoning of the ambition, and the schools of music and art would transfer into an amusement park for the "ego children". In this perspective, it might be questioned, if teachers in music and art are the best people to run these activities. Without documents the teachers are limited in a double sense, they have lost their power over the content and they cannot use their competence. They are in the hands of their students and the market.

From the point of view of this study, it is possible to highlight several arguments that stress that more research concerning the steering of the community school of music and art is needed. In the twenty-first century teachers have abdicated in priority to an aesthetics they would not have accepted if it were not for the sake of the students. Accordingly, more research may be regarded as a priority and an acute task in relation to the knowledge that are on its way to be impoverished as a consequence of the increasing influence of the market on schools of music and art. It would have to be focused on goal documents in the communities, and discussing the ambitions expressed there. But also a more detailed analysis where teachers, headmasters and politics relationship to this documents can be discussed.

It can be taken as a good postmodern idea to enable community schools of music and art to continuously handle their mission on a local level. But this might also lead to risks concerning the impoverishment of valuable knowledge. The community schools of music and art is also responsible to the higher education

authorities in music, art, dance and theatre, and as such must offer qualified education. With an increasing distinctness on the mission, it is my conviction that the cultural heritage will also be better able to survive in late modernity. There is no doubt that community schools of music and art have capacity to carry on a market adapted activity and at the same time to mediate a tradition.

Litteraturförteckning

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2000). Varieties of discourse. On the study of organizations through discourse analysis. *Human Relations*. 53, 2000 (9): 1125-1149.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Malmö Högskola.
- Bamford, A. (2006). *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann.
- Baudrillard, J. (1986). Massorna: De socialas implosion i medierna. I: Löfgren, M. & Molander, A. (1986). *Postmoderna tider?* Stockholm: Norstedts.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bell, D. (1986). Kapitalismens kulturella motsägelser: modernismen som förförare. I: Löfgren, Mikael & Molander, Anders (1986). *Postmoderna tider?* Stockholm: Norstedts.
- Berger, P.L. och Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City, NY: Doubleday.
- Beronius, M. (1991). *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings förlag Symposium.
- Billig, M. (1999). Whose terms? Whose ordinarieness? Rhetoric and ideology in Conversation Analysis. *Discourse & Society*. 10:543-582.

- Bjerg, J. (2000) (Red). *Pedagogik en grundbok*. Stockholm: Liber AB.
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för musikvetenskap.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. New York: Oxford university press.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om communal musikskola och musiklärarutbildning*. Umeå: Umeå univeritet.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Sage.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London, New York: Routledge.
- Bouij, C. (1998). "Musik – Mitt liv och kommande levebröd". *En studie i musiklärarens yrkessocialisation*. Göteborg: Institutionen för musikvetenskap. Göteborgs universitet.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (2004). Lådvinsalkoholism. Kategorier som meningsgivare. *Kulturella perspektiv* 2/2004.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Malmö: Liber
- Carle, J., Nilsson, B., Ivaro, J.L. & Garrido, A. (2006). *Socialpsykologi. Bakgrund, teorier och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2005). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.
- Chouliaraki, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Curl, T. & Drew, P. (2008). Contingency and Action: A Comparison of Two Forms of Requesting. *Research on language and social interaction*, 41: 129-153.
- Eagleton, T. (2003). *After theory*. London: Allen Lane.

- Edley, N. and Wetherell, M. (1999). Imagined futures: young mens talk about fatherhood and domestic life, *British Journal of Social Psychology*, **38**: 181-94.
- Edwards, D. (1999). Emotion Discourse. *Culture and Psychology*. 5: 271-91.
- Edwards, D. & Potter, J. (2005). Discursive psychology, mental states and descriptions. I: Te Molder, H. & Potter, J. (eds) (2005). *Conversation and Cognition* (s. 241-259). Cambridge: University Press.
- Eliot, T. S. (1962). *Notes towards the definition of culture*. Oxford: Blackwell.
- Ericsson, C. (2002). *Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikaliska lärande*. Diss. Malmö: Musikhögskolan.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstudenter i musik*. Malmö: Musikhögskolan.
- Ericsson, C & Lindgren, M. (2007). *En start för tänket, en bit på väg. Analys av ett utvecklingsprojekt kring kultur och estetik i skolan*. Region Värmland: Resurscentrum, Ung Kultur.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Eriksson, K. & Aronsson, K. (2005). "We're really lucky": Co-creating "us" and the "Other" in school booktalk. *Discourse & Society*. 16: 719-738.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fann, K, T. (1969/1993). *Ludwig Wittgenstein – En introduktion*. Göteborg: Daidalos AB.
- Featherstone, M. (1994). *Kultur, kropp och konsumtion*. Kultursociologiska texter i urval och översättning av Fredrik Miegel och Thomas Johansson. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag.

- Folkestad, G. (1996). *Computer Based Creative Music Making. Young People's Music in the Digital Age*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Folkestad, G. (2008). Review article on: Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy, by Lucy Green. *Music Education Research*. 10:4 (499-503).
- Fornäs, J. (1994). Senmoderna dimensioner. I: Fornäs, J. & Boëthius, U. (Red.). *Ungdom och kulturell modernisering*. FUS-rapport nr 2. Stockholm/Stehag: Symposium Förlag.
- Foucault, M. (1972). *Vetandets arkeologi*. Staffanstorps: Cavefors.
- Foucault, M. (1974/2003). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Förenta nationerna* (1989). *Konventionen om barnens rättigheter*.
- Gergen, K. J. (1994). *Realities and Relationships: Soundings in Social Construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gergen, K. J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Gilbert, G.N. and Mulkay, M. (1984). *Opening Pandoras Box: A sociological analysis of scientists discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitetens följder*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, Anthony (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Giddens, A. (2003). *En skenande värld*. Stockholm: SNS Förlag
- Golato, A. & Fagyal, Z. (2008). Comparing Single and Double Sayings of the German Response Token ja and the Role of Prosody: A Conversation Analytic Perspective. *Research on language and social interaction*, 41: 241-270.
- Green, L. (2006). The Music Curriculum as Lived Experience: Children's 'Natural' Music Learning Process. (s. 15–24). I: B. Stålhammar (2006) (Ed). *Music and human beings: Music and identity*. Örebro: Örebro universitet.

- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. Uppsala: Studies in education 91.
- Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmberg, K. (2004). *Hur elever konstruerar motiv för sitt deltagande i musik-/kulturskolan*. Malmö: Musikhögskolan.
- Holmberg, K. (2006). "Lite lågt fiss, men . . . ". Kursuppgift i forskarutbildningen "Analys av observationsdata". Opublicerat manus. Musikhögskolan i Malmö.
- Holmberg, K. (2009). What can Discourse Psychology say About Teachers Music Talk and Their Teaching Methods? Published in the *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* Jyväskylä, Finland.
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Hultqvist, K. & Petersson, K. (2000). Iscensättningen av samhället som skola. Konstruktionen av nya nordiska människotyper i det sena 1900-talet. I: Bjerg, J. (red) (2000). *Pedagogik en grundbok* (s. 496-527). Stockholm: Liber AB.
- Jameson, F. (1986). Postmodernismen eller Senkapitalismens kulturella logik. I: Löfgren, M. & Molander, A. (1986). *Postmoderna tider?* Stockholm: Norstedts.
- Jaworski, A. & Coupland, N. (Eds) (1999). *The discourse reader*. London: Routledge.
- Johansson, K. (2008). *Organ improvisation – activity, action and rhetorical practice*. Malmö; Musikhögskolan.
- Jorgensen, E. (2006). Toward a social theory of musical identities. I: B. Stålhammar (2006) (Ed). *Music and human beings: Music and identity*. Örebro: Örebro universitet.
- Jönsson, I., Trondman, M., Arnman, G & M, Palme. (1993). *Skola – fritid – framtid*. Lund Studentlitteratur.
- Karlsson, M. (2002). *Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation*. Malmö: Musikhögskolan

- Kruger, T. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers Work*. Diss. Bergen: University College Press.
- Kulturdepartementet (2009). *Skapande skola. En satsning på mer kultur i skolan*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lannvik Duregård, M. & Dzedina, A. (red) (2008). *I rummet intill – samlade texter om ung kultur*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ljungar-Chapelon, A. (2008). *Le respect del la tradition. Om den franska flöjtkonsten: dess lärande, hantverk och estetik i ett hermeneutiskt perspektiv*. Diss. Malmö: Musikhögskolan.
- Lundberg, D., Malm, K. & Ronström, O. (2000). *Musik. Medier. Mångkultur. Förändringar i svenska musiklandskap*. Hedemora: Gidlunds Förlag.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition. A report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Löfgren, M. & Molander, A. (1986). *Postmoderna tider?* Stockholm: Norstedts.
- Marner, A. & Örtengren, H. (2003). *En kulturskola för alla – estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv*. Forskning i fokus nr. 16, Stockholm: Myndigheten för skolutveckling Liber.
- Mills, S. (2003). *Michel Foucault*. London: Routledge.
- Nilsson, C. (2009). Ille Alexander Stanislaus Gustafsson. I: A. Bojs (Red). *Föreningen gamla Christianstad. Årsskrift 2009*.
- Nordenfalk, K. (2002). Hur gamla är ungdomar nu för tiden? *Pedagogiska Magasinet* 1/2002.
- Pakulski, J. & Waters, M. (1996). *The Death of Class*. London: Sage Publications.

- Parker, I. (ed) (1998). *Social constructionism, discourse and realism*. London: Sage.
- Parker, I. (2002). *Critical Discursive Psychology*. London: Palgrave.
- Persson, A. (1994). *Skola och makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildningen och tvånget att gå i skolan*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Persson, M. (2004). Gemensam kultur. I: Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala Musikskolans framväxt och trubulenta 90-tal. En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Potter, J. (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. London: Sage.
- Potter, J. (1998). Fragments in the Realization of Relativism. I: I. Parker. *Social Constructionism, Discourse and Realism* (s. 27-45). London: Sage
- Potter, J. (2003a). Discursive psychology: between method and paradigm. *Discourse & Society*. 14: 783-794.
- Potter, J. (2003b). Practical scepticism. *Discourse & Society*, 14: 799-801.
- Potter, J. (2006). Cognition and conversation. *Discourse Studies*. 8: 131- 140.
- Potter, J. & Edwards, D. (2003). Rethinking Cognition: On Coulter on Discourse and Mind. *Human Studies*, 26: 165- 81.
- Potter, J & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology*. London: Sage.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra I namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Rostvall, A-L, & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlag.

- Rädda Barnen* (2002). *Rädda Barnen*. (2002). Musik om du är rik?- en kartläggning av avgifterna till kommunala musikskolan. Kortrapport från Rädda Barnen.
- SOU 1962:51. Lärare och handledare för det fria och frivilliga musikbildningsarbetet. Betänkande avgivet av musikledarutredningen. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Sandberg, R. (1996). *Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretiskt tema*. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Stockholm: HLS Förlag.
- Sandberg, R., Heiling, G. & Modin, C. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Musik*. Stockholm: Skolverket.
- Sandberg Jurström, R. (2009). *Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Saussure, F. De (2006). *Writings in general linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Schegloff, E. A. (1997). Whose text? Whose Context?. *Discourse & Society*. 8: 165-187.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology and sociology*. Brookfield: Gower.
- Statens Kulturråd* (2009). Skapande skola, en första uppföljning. Stockholm: Statens Kulturråd.
- Stensmo, C. (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel. Grundskola – musikskola i samverkan. En studie av den pedagogiska och musikliska interaktionen i en klassrumsituation*. Göteborg: Musikhögskolan.
- Stålhammar, B. (Ed) (2006). *Music and human beings: music and identity*. Örebro: Örebro universitet.
- Sundin, B. (2003). *Estetik och pedagogik i dynamisk balans?* Stockholm: Bokförlaget Mareld.

- Svensson, G. (1993). *Barns rätt till kultur. Om barn- och ungdomskulturens villkor på 90-talet*. SKL, Sveriges Kommuner och Landsting.
- Sveriges Musik- och Kulturskoleråd (2009). www.smok.se
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget prisma.
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käften. Hiphopmusikers konstnärliga och pedagogiska strategier*. Malmö: Musikhögskolan i Malmö, Lunds Universitet.
- Te Molder, H. & Potter, J. (eds) (2005). *Conversation and Cognition*. Cambridge: University Press
- Thorgersen, K. (2006). Estetik i svenska grundskolans styrdokument. I: Alerby, E. & Elíddóttir, J. (red). *Lärandets konst – betraktelser av estetiska dimensioner i lärandet*. Lund: Studentlitteratur.
- Thorn Wollnert, C. (2003). *Att arbeta med kultur och fritid. En studie av professioner i förändring*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Torring, J. (1999). *New theories of discourse. Laclau, Mouffe and Zizek*. Oxford: Blackwell.
- Ulver-Sneistrup, S. (2008). *Status Spotting. A Consumer Cultural Exploration into Ordinary Status Consumption of "Home" and Home Aesthetics*. Lund: Lunds Universitet.
- Uddén, B. (2004). *Tanke – Visa – Språk. Musisk pedagogik med barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Werner, A. (2009). *Smittsamt. En kulturstudie av musikbruk bland tonårstjejer*. Förlag: H:ström, Text & Kultur.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

- Willig, C. (1998). Social Constructionism and Revolutionary Socialism: A Contradiction in Terms? I: Parker, I. (1998) (red). *Social Constructionism, Discourse and Realism*. London: Sage.
- Winther Jørgensen, M. & L. Phillips (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wittgenstein, L. (1953/1992). *Filosofiska Undersökningar*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing Discourse Analysis: Methods for Studying Action in Talk and Texts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wooffitt, R. (1992). *Telling Tales of the Unexpected: The Organisation of Factual Discourse*. London: Sage.
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation Analysis and Discourse Analysis. A Comparative and Critical Introduction*. London: Sage.
- Ziehe, T. (1986a). Inför avmystifieringen av världen. Ungdom och kulturell modernisering. I: Löfgren, M. & Molander, A. (1986). *Postmoderna tider?* Stockholm: Norstedts.
- Ziehe, T. (1986b). *Ny ungdom. Om ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Norstedts
- Ziehe, T. (1989). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Stehag: Symposium Bokförlag.
- Ziehe, T. (2000). Adjö till sjuttioalet! I: Bjerg, J. (red) (2000). *Pedagogik en grundbok* (s. 79-93). Stockholm: Liber AB.