

Nordic Research in Music Education

Original Article | Vol. 1, No. 1, 2020, pp. 29–57 | ISSN: 2703-8041

”Konstnären”, ”fostraren”, ”tjänstemannen” och ”rebellen”

Musiklärares dramaturgiska framträdanden kring
musikundervisning, social rättvisa och demokrati

Anna-Karin Kuuse

Affiliation: Academy of Music and Drama, The University of Gothenburg, Sweden

Contact corresponding author: anna-karin.kuuse@hsm.gu.se

Abstract

This article intends to explore how some Swedish music teachers present their teaching in relation to democracy and social justice. Present-day social issues such as socio-economic vulnerability and ever more segregated schools have accentuated the need for critical reflection on social and democratic aspects in all teaching. This also has consequences for music educational practices. During two focus group interviews with Swedish music teachers from both the community school of music and arts and elementary school, the organisation of the teaching practice, as well as the teachers' respective opportunities and challenges in relation to their specific contextual social and democratic issues are discussed. With the aid of dramaturgical theory and interview analysis it is shown how the teachers' joint discussions make space for four social roles in relation to those themes: the artist, the fosterer, the civil servant and the rebel. In spite of some similarities in the staging opportunities of the two different music educational contexts, some differences appear in terms of the dramaturgical significance of the respective roles, as well as the force of the connections between them. In both contexts, still a common ambivalence is displayed in the perception of democracy and social justice in relation to the very practical task of teaching music. Following the article's results in relation to social justice, the music teachers' opportunities for internal professional control and joint negotiation of their teaching task are discussed. The article thus advocates further reflection on the institutional structures and basic philosophical assumptions that appear to govern perceptions of music teaching, democracy and social justice in music educational practices at large.

Keywords: *musikundervisning, grundskola, kulturskola, social rättvisa, demokrati, dramaturgisk teori*

©2020 Anna-Karin Kuuse. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Citation: Kuuse, A.-K. (2020). ”Konstnären”, ”fostraren”, ”tjänstemannen” och ”rebellen”: Musiklärares dramaturgiska framträdanden kring musikundervisning, social rättvisa och demokrati. *Nordic Research in Music Education*, 1(1), pp. 29–57. <https://doi.org/10.23865/nrme.v1.2637>

Introduktion

Föreliggande artikel avser att undersöka hur svenska musklärare i två olika undervisningskontexter – grundskolan och kulturskolan – skapar mening kring musikundervisningens praktik i relation till aspekter av demokrati och social rättvisa. I artikeln analyseras två fokusgruppsamtal där en lärargrupp från respektive undervisningskontext diskuterar muskläraryrkets möjligheter och utmaningar i relation till dessa frågor.

Det svenska samhället står inför flera uppenbara utmaningar, varav ökande socioekonomisk utsatthet och segregering i skolan, både när det gäller etnicitet och skolresultat, berör det demokratiska utbildningsuppdraget (Arnesen & Lundahl, 2006; Beach & Sernhede, 2011). Liknande utmaningar syns i många länder och enligt flera musikpedagogiska studier accentueras därmed behovet av att generera ny kunskap om musikundervisningens roll i ett arbete för demokrati och social rättvisa (Hess, 2014; Jorgensen, 2007; Karlsen, 2014; Regelski, 2007). Den svenska grundskolans organisering vilar på grundläggande allmänpedagogiska mål som tillsammans med värdegrunden poängterar barns och ungas lika rättigheter. Detta är mål som gäller för alla skolämnena, så också för musikämnet (Skolverket, 2011a). Musklärare i grundskolans musikundervisning har att beakta dessa mål inom ramen för musikämnets kursplan. I denna kursplan formuleras bland annat att musiken utgör en ”viktig del i människors sociala gemenskap och kan påverka individens identitetsutveckling” (Skolverket, 2011b, s. 1). Traditioner och normer verkar dock fortfarande styra undervisningens innehåll och forment av musklärarrollen (Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Flera studier ställer sig också frågande till om grundskolans ofta uppgiftsinriktade undervisningskultur verkligen utvecklar en demokratisk medvetenhet (Ericsson & Lindgren, 2010, 2011; Sernhede, 2006). Ett demokratiskt klassrum som erbjuder flera typer av meningsskapande – socialt, individuellt som musikaliskt – förutsätter att musklärare tar ansvar för hur undervisningspraktiken organiseras (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). Även i den svenska kulturskolan syns flera brister när det gäller en bred tillgänglighet och inkludering (Hofvander Trulsson, 2010). Trots helt olika uppdrag – frivillighet i kulturskolan och obligatorisk musikalisk bildning i grundskolan – är det möjligt att tolka den kommunala kulturskolans bärande vision med socialt rättvisa glasögon eftersom den kommunala kulturskolans vision är att erbjuda musikupplevelser och ett musikaliskt lärande av hög kvalitet samtidigt som undervisningen ska vara tillgänglig för alla barn och unga (SOU 2016, s. 69). Spänningen i kulturskolepraktiken står dock ofta mellan det mer jämlikhetssträvande bildningsidealet och ett fokus på estetisk skolning för en mer kunnig elit (Hofvander Trulsson, 2010; Holmberg, 2010). I likhet med grundskolan är det ofta normer och traditioner som försätter svensk kulturskola i detta dilemma och synliggörandet av hinder, såsom till exempel olika uppfattningar om musikundervisningens mål och innehåll, skulle kunna underlätta inkludering av grupper som inte tidigare nåtts av kulturskolans verksamhet (Hofvander Trulsson, 2010). Med andra ord, när det gäller sociala och

demokratiska aspekter av musikundervisningsuppdraget verkar musklärare – i grundskola såväl som i kulturskola – ofta ha flera och ibland helt motsatta föreställningar att hantera. Att synliggöra musklärares föreställningar och kollektiva meningsskapande om demokrati och social rättvisa i två svenska musikundervisningskontexter kan således bidra till att belysa viktiga utvecklingsmöjligheter för musikundervisningens praktik.

Tidigare forskning

Enligt flera internationella forskningsstudier kan musikaliska undervisningspraktiker bidra till en positiv individuell och social fostran av elever (Barett & Bond, 2015), till utvecklandet av hållbara sociala sammanhang samt till utvecklandet av socialt kapital (Bradley, 2009; Hampshire & Matthijsse, 2010; Langston & Barett, 2008). Det finns emellertid en risk att undervisningspraktiken uppfattas som neutral. En alltför förenklad syn på kopplingen mellan musikundervisning och social förändring behöver därför problematiseras (Allan, 2010). Musikaliska undervisningspraktiker innehåller ofta etablerade strukturer, normer och föreställningar som delvis motverkar tillgänglighet, social rättvisa och demokratiska möjligheter (Bradley, 2006; Hess, 2018; Sands, 2007). I ett arbete med inkluderande, likvärdiga, mångkulturella och demokratiska mål är det därmed väsentligt att musklärare även reflekterar över praktikens innehåll (Ballantyne & Mills, 2008; Burnard, Dillon, Rusinek & Saether, 2008; Gould, 2007; Grant, 2006; Hess, 2014; Kindall-Smith, McKoy & Mills, 2011; Sands, 2007; Sears, 2016). Sådana kritiska reflektioner avser att problematisera vilka handlingar som distribueras, dessa handlingars innehåll samt för vem eller vilka de tillgängliggörs (Hess, 2014, 2018; Regelski, 2016). Mot bakgrund av praktikens filosofiska grundantaganden, så kallade institutionella paradig (se liberala och radikala paradigmet, Hess, 2014), kan demokratiska utbildningsmål dessutom uppfattas helt olika. De olika paradigmens skilda föreställningar om identitet, kreativitet och demokratisk fostran får avgörande konsekvenser för reflektioner kring lärarroller och praktikens möjligheter (Kanellopoulos, 2015).

För att uppmärksamma och motverka hinder för social rättvisa på flera nivåer krävs reflektioner kring den musikaliska undervisningspraktiken såväl som reflektioner över undervisningens politiska och institutionella nivå, över skolpolitik och styrdokument (Frierson-Campbell, 2007). Musklärare behöver själva kunna reflektera över de musikfilosofiska grundantaganden som verkar styrande för undervisningspraktiken, särskilt mot bakgrund av att de senaste decenniernas utbildningspolitiska förändringar successivt inneburit en allt svagare intern professionell styrning av musikämnet (Angelo & Georgii-Hemming, 2014).

Sammanfattningsvis: enligt tidigare forskning om musikundervisning, social rättvisa och demokrati läggs stor vikt vid musklärares professionella reflektioner över musikundervisningens praktik såväl som över de filosofiska grundantaganden och traditioner som

styr densamma. Hur musklärare själva uppfattar och kollektivt samtalar om sitt undervisningsuppdrag utgör således en avgörande grund för hur undervisningspraktiken gestaltas när det gäller elevernas sociala rättvisa och demokratiska erfarenheter.

Artikeln syftar till att skapa kunskap och förståelse för musklärarens föreställningar och kollektiva meningsskapande kring musikundervisning, demokrati och social rättvisa. Två frågor ramar in undersökningen: Vilken förståelse av relationen mellan musikundervisning, demokrati och social rättvisa synliggörs i kollektiva samtal med musklärare från grundskola respektive kommunal kulturskola? Vilka olika lärarroller möjliggörs och förhandlas i dessa samtal?

Teoretiska utgångspunkter

Denna artikel stödjer sig på en definition av social rättvisa i musikundervisning där begrepp som inkludering, likabehandling, demokrati och mångkultur innefattas (Benedict, Schmidt, Spruce & Woodford, 2015). Artikeln utgår även ifrån ett kritiskt musiksociologiskt perspektiv där musikundervisning förstås som en social praktik med inneboende möjligheter för såväl musikaliska som sociala handlingar (Small, 1998). Sådana handlingsmöjligheter ses främja både ett musikaliskt och ett socialt lärande (Bowman, 1998, 2007; Elliott, 1995; Small, 1998). Mer sociala och handlingsorienterade perspektiv på musik och musicerande har också influerat såväl den svenska grundskolans kursplan i musik (Skolverket, 2011b) som visionen om en inkluderande kulturskola (SOU 2016, s. 69).

I denna artikel tas en socialkonstruktivistisk utgångspunkt som fokuserar individens kollektiva meningsskapande genom tal och handlingar i lokala kontexter (Wetherell, 1998). Inspirerat av *dramaturgisk teori* (Goffman, 1959/2014) kan sådana sociala talhandlingar läsas som sociala *interaktionsritualer*, en slags dramatiseringar med syfte att gemensamt producera och presentera den sociala gruppens samlade kapacitet och makt. Inom gruppens sociala praktik görs gemensamma presentationer i relation till de normer som styr inom den kontext där medverkande deltar. Överenskomna konstruktioner och symboler garanterar den sociala gruppens stabilitet. Denna så kallade *interaktionsordning* står i ständig förhandling genom de gemensamma interaktionsritualerna. Sådana sociala ritualer uppfattas som ett slags uppföranderegler där exempelvis socialt distribuerade uttryck för skam, bestraffningar och sanktioner kan verka för att upprätthålla en ”tillfälligt fungerande konsensus” (Persson, 2013, s. 98). Gruppens interaktion innebär med andra ord ett situationsbundet och ”ömsesidigt inflytande på varandras handlingar och sätt att fungera” (Goffman, 1959/2014, s. 23). Utifrån det dramaturgiska perspektivet är den sociala världen uppdelad i en *främre region* (Goffman 1959/2014, s. 97), där individer är synliga för varandra och en *bakre region* (Goffman 1959/2014, s. 101), där individer kontrollerar vilka som får se och vad som visas upp. I denna artikel tolkas scenens främre region därmed som ett

framhållande av kollektiva och överenskomna idéer och scenens bakre region representerar de idéer och tankar som inte är lika accepterade. Det är den sociala och institutionella ramen, normer och institutionella regleringar som genererar dessa interaktionsritualer. Genom interaktionsritualerna uppvisas respekt för den sociala interaktionsordningen och dess individer (Persson, 2013, s. 109). Interaktionsordningen påverkar därmed vilka sociala roller, ofta med fastlagda handlingsmönster, som medverkande kan gestalta. I en dramaturgisk rollbesättning är vissa roller mer populära. Dessa huvudroller står samtidigt ständigt i relation till mindre attraktiva roller. Medverkande sociala aktörer kan därmed spela en eller flera av dessa huvud- eller biroller. Enligt dramaturgisk teori beskrivs ett *framträdande* som en samlad aktivitet hos en viss deltagare vid ett visst tillfälle med avsikt att påverka andra deltagare. Gruppens ömsesidiga inflytande på gestaltningen av sociala roller synliggör kollektiva framträdanden (Goffman, 1959/2014).

Trots synliggörandet av skam, bestraffning och sanktioner som styrmedel, saknar det dramaturgiska perspektivet mer explicita definitioner av emotioners betydelse för effekten av framträdanden och presentationer. I sin kritik av Goffman bygger Hochschild (1998) vidare på teorin och utvecklar begrepp för interaktionens emotionella ritualer, så kallade *känsloregler* (Hochschild, 1983/2003). De känsloregler som råder i en social interaktion styr vilka känslor som finns att tillgå och påverkar därmed hur deltagare har möjlighet att tolka vad de känner. Vidare menar Hochschild (1998) att känslor är en förutsättning för handling och påverkar hur individer handlar. De blir därför mycket viktiga för det sociala samspelet. Analysen av känsloregler synliggör helt enkelt vad som gör en specifik iscensättning trovärdig och möjlig (Hochschild, 1998).

Metod och analys

Genom två fokusgruppsintervjuer med samma tematiska utgångspunkt – musikläraruppdragets möjligheter och utmaningar – är målet att synliggöra kollektivt meningsskapande genom gemensamma samtal om musikundervisning, demokrati och social rättvisa i två svenska musiklärarkontexter, en grundskolepraktik och en kulturskolepraktik. I denna artikel studeras således samtalshandlingar, inte gestaltad undervisningspraktik. Inledningsvis kommer intervjumetodens design att beskrivas. Därefter redovisas urval, genomförande, etiska ställningstaganden samt reflektioner över vald metod i relation till artikelns teoretiska utgångspunkter. Slutligen beskrivs hur den dramaturgiska analysen genomförts.

Design

Artikelns huvudsakliga empiri består av transkriberade ljudinspelningar som kompletterats med korta minnesanteckningar nedtecknade i direkt anslutning till fokusgruppsintervjuerna. Fokusgruppsintervjuer används för att studera sociala grupperns gemensamma

meningsskapande. Forskaren väljer ett tema eller en frågeställning som deltagarna förmodas kunna dela kunskap och intresse för. Deltagares meningskonstruktioner och förhandlingar kring detta tema kan synliggöra praktikens gemensamma föreställningar men också kulturella förgivettaganden, konflikter eller strävan mot konsensus (Wibeck, 2010). Analysen av kollektiva framträdanden och förhandlingar genom sociala talhandlingar (Goffman, 1959/2014) är av stort intresse för artikelns frågeställningar. Båda intervjuerna inleddes med samma frågeställning och därefter fick medverkande samtala fritt.

Urval

Traditioner och normer medverkar till att styra undervisningens innehåll och formandet av muskläraryrollen (Angelo & Georgii-Hemming, 2014), såväl i grundskola (Ericsson & Lindgren, 2010) som i kulturskola (Hofvander Trulsson, 2010). Lärares uppfattningar om musikämnet förutsätts även vara påverkade av etablerade samhälleliga föreställningar om musikens roll i utbildning i stort (Angelo & Georgii-Hemming, 2014; Ericsson & Lindgren, 2011). Oavsett uppenbara skillnader i undervisningsuppdrag och undervisningskontext försätter traditioner, normer och föreställningar inte bara grundskolekontexten utan också kulturskolekontexten i olika spänningsfält när det gäller föreställningar om praktiken. När relationen mellan social rättvisa, demokrati och musikundervisning diskuteras blir det således intressant att samtala med representanter från båda dessa kontexter för att förstå varje kontexts specifika spänningsförhållanden utifrån ett mer övergripande musikpedagogiskt och musikfilosofiskt perspektiv.

Artikelns syfte är att skapa kunskap och förståelse för musklärares föreställningar och kollektiva meningsskapande kring musikundervisning, demokrati och social rättvisa. Detta förutsätter möjlighet till gruppinteraktion, och i relation till normer och traditioner även en förankring i respektive skolform. Valet av en specifik kulturskola gjordes utifrån att verksamheten skulle vara väl etablerad och där organisationen byggde på kollegialt samarbete. I den aktuella kulturskolekontexten fanns flera kollegier och intervjun genomfördes med en av dessa grupper. I den svenska grundskolan är det ofta musklärare som arbetar utan ämneskollegor. Valet av en specifik grundskola gjordes därför utifrån att det skulle finnas ett lärarlag i musikämnet som gemensamt planerade och genomförde undervisning. I den aktuella grundskolekontexten var detta möjligt då man där har flera klasser i varje årskurs, organiserar musikundervisning i halvklass samt dessutom har specifika musikklasser.

Genomförande

Fokusgruppsintervjun på kulturskolan genomfördes med fyra lärare inom ramen för en planeringsdag i augusti 2017. Samtalet pågick i 90 minuter. Fokusgruppsintervjun på grundskolan med tre lärare bokades till en schemalagd konferenstid i september 2017. Detta samtal pågick i knappt 60 minuter. Alla medverkande lärare fick ett förberedande brev som beskrev studiens bakgrund samt dess fokus på kopplingen mellan musikundervisning,

social rättvisa och demokrati. Deltagarna informerades om avidentifiering och om sin frivilliga medverkan, i det förberedande brevet samt innan ljudinspelningen påbörjades. Som inledning till samtalet artikulerades studiens övergripande fokus: sociala aspekter av musikundervisning. Därefter presenterades det första samtalstemat i relation till musikundervisning, social rättvisa och demokrati: *Hur uppfattar ni ert musikläraruppdrag i den här kontexten? Vilka utmaningar och möjligheter ser ni?* Detta tema var tänkt att ge lärarna en möjlighet att resonera utifrån sina egna respektive praktikers utmaningar och möjligheter. Under intervjuens gång ställdes sedan följdfrågor som accentuerade musikundervisningens sociala aspekter i den mån det inte redan artikulerades.

Etik och reflektion

Det faktum att jag besökte lärargrupperna vid ett enstaka tillfälle, med färdigartikulerade utgångspunkter, ställer stora krav på etiska reflektioner kring makt, styrning och validitet. Hur hade dessa lärare talat om sin undervisningspraktik utan min medverkan, vilka frågor hade då varit i fokus? Sett i ett dramaturgiskt perspektiv går det att förstå att deltagare önskar framställa verksamheten i sin allra bästa dager inför forskarens blick. Samtalet framstår därmed som performativt, en arena där medverkande, medvetet som omedvetet, bedömer vad som får och inte får sägas. Med fokusgruppsintervjuens semistrukturerade design gavs dock ett stort utrymme för deltagarnas egna definitioner och förhandlingar. Min egen praktikerfarenhet och samtalets kollegiala utgångspunkt påverkade mycket troligt det som sades och gjorde att jag kan ha uppfattats som en mer välvillig publik, vilket i sin tur stimulerade vissa framträdanden framför andra (Goffman, 1959/2014). Ur ett forskningsetiskt perspektiv kan dessa variationer av närhet och distans utgöra betydelsefulla verktyg som i sin tur bidrar till resultatets trovärdighet (Thornquist, 2012). Alla medverkande hade läst informationsbrevet och samtyckt till medverkan. Lärargrupperna visade stort intresse för att samtala om sin specifika undervisning i relation till social rättvisa inför en kollegialt intresserad lyssnare. Som forskare är detta ett förtroende att förvalta.

När forskningsetiska åtaganden – informerat samtycke, konfidentialitet och regler kring insamlat material (Vetenskapsrådet, 2017) – redovisats och muntligen godkänts av de medverkande, kvarstår de etiska reflektioner som har med tolkning och resultat att göra. Studiens empiri bygger på ett kollektivt meningsskapande. Det är gemensamma iscensättningar som studeras, inte deltagares personliga åsikter. Utifrån artikelns dramaturgiska perspektiv innebär det att det är normer, institutionella regleringar och känsleregler som sätter ramen för vad som är möjligt att gestalta socialt (Goffman, 1959/2014; Hochschild, 1983/2003). Jag kan både dela och förstå deltagares kollektiva framträdanden, kommunicerade värden och föreställningar utifrån min egen erfarenhet av musikundervisning i liknande praktiker. Detta ökar min närhet men ställer samtidigt ytterligare krav på distans, och enligt Thornquist (2012) behöver studerade

praktiker därför på samma gång uppfattas både som uttryck för unika situationer och specifika kontexter och som uttryck för institutionella och samhälleliga regleringar. Studiens teoretiska utgångspunkter och metodologiska procedurer, analysen av samtalens dramaturgi, avser att skapa kunskap och förståelse för musiklärarens föreställningar och meningsskapande kring musikundervisning, demokrati och social rättvisa, till gagn för det musikpedagogiska fältet i stort.

Analysprocesser

Dramaturgisk teori och metod används för att ordna fakta och synliggöra de "olika tekniker för intrycksstyrning som används i en given inrättning" (Goffman, 1959/2014, s. 209). Dramaturgins analytiska begrepp synliggör *hur* iscensättningar och framträdanden görs, vilka meningskonstruktioner och sociala rollframträdanden som intar huvudroller samt vilka som får biroller och hamnar i bakgrunden. De båda kollegiernas kollektiva presentationer uppfattas därmed som överenskomna kompositioner, en slags gemensamma framställningar av den egna verksamheten. Sett med dramaturgisk teori gör det forskaren till en slags åskådare. Redan tidigt i analysprocessen, i transkriberingen av ljudinspelningarna, framträdde bägge samtalen som uppenbart performativa, väl regisserade genom deltagarnas respektive uttalanden. Detta perspektiv förstärktes även av de minnesanteckningar som gjorts i direkt anslutning till samtalen. Själva intervjusituationen och medvetenheten om min "blick" gav deltagande aktörer möjligheten att ta flera olika institutionella roller i bruk under samtals gång, alla med intentionen att presentera verksamheten. Vissa av dessa sociala roller placerades i förgrunden och framstod som viktigare att visa upp, medan andra verkade förpassas till bakre regioner (Goffman, 1959/2014). Initialt synliggjorde dramaturgins analytiska begrepp *vad* som presenterades i intervjuerna själva innehållet i interaktionen. Därefter blev det tydligt *hur* detta presenterades och med hjälp av vilka roller och känsloregler. Slutligen synliggjordes hur rollernas olika framträdanden och presentationer stod i *relation* till varandra.

Analysen gjordes i två steg. Inledningsvis placerades varje intervju innehållsliga teman på en tänkt scen, uppritade på ett tomt pappersark. Varje sådant tema kopplades samman med karakteristiska uttalanden. I båda intervjuer syntes till exempel tydliga teman kopplade till talet om musikerskap och musikaliska kompetenser, till talet om fostran och det pedagogiska uppdraget samt till talet om policy och styrning. Känslomässiga förstärkningar, upprepningar och förhandlingar inom lärargrupperna synliggjorde hierarkier dessa teman emellan. Denna kartläggning låg till grund för nästa analyssteg där varje intervjus innehållsteman länkades till ett antal olika sociala roller som medverkande aktörer kunde ta i bruk eller ikläda sig under samtals gång. Genom fortsatt analys av interaktionsritualer och känsloregler synliggjordes hur dessa roller och gemensamma framträdanden iscensattes. Rollerna värderades olika och fick olika betydelse vilket påverkade deras "rumsliga" placering. I den slutliga analysen framträdde fyra dominant rollgestalter vilka förhöll sig

på varierade sätt till varandra. Kopplingar mellan dessa sociala roller framstod dessutom som antingen starka, svaga eller obefintliga. Genom analys av respektive gruppers interaktionsritualer samt olika former av tillfälligt fungerande konsensus synliggjordes vissa skillnader i de båda kontexternas interaktionsordning. Här framträdde även vissa institutionella normer och regleringar. I denna artikel uppfattas sådana variationer stå i relation till varje kontexts specifika utmaningar (till exempel gruppstorlek, nybörjarundervisning kontra fördjupning, tidsbrist och schemaläggning).

Musiklärarroller i interaktion kring musikaliska, sociala och demokratiska frågor

Inledningsvis kommer lärargruppernas respektive undervisningskontexter att beskrivas. Därefter presenteras de fyra dramaturgiska rollkaraktärer som utgör resultatavsnittets sammantagna rollbesättning. Dessa karaktärer kunde spåras i bägge kontexter, om än med lite olika betydelse och position. Beroende på vilka teman som diskuteras görs flera rollbyten under samtalsgången. När respektive rollgestalt framställs som subjekt i texten nedan betyder det med andra ord att lärarnas individuella och/eller kollektiva framträdande gestaltas genom den (Goffman, 1959/2014). Utvalda excerpt avser att synliggöra hur medverkande aktörer, genom var och en av dessa roller, iscensätter gemensamma föreställningar om musik, lärande, social rättvisa och demokrati.

Musikundervisning i två kontexter

Kulturskolelärarna arbetar i kommunala kulturskolan i en mindre svensk stad. Dessa fyra individer utgör ett lärarlag som gemensamt planerar projekt och konserter. De har arbetat en längre tid tillsammans, någon av lärarna har över trettio år i yrket. Denna kulturskola förfogar över ett centralt beläget hus med administration, undervisningssalar och instrumentförråd. Det är också i denna byggnad som stora delar av den frivilliga instrumental- och ensembleundervisningen hålls. Instrumentalundervisning organiseras företrädesvis enskilt men även i små grupper, speciellt med nybörjare. Utöver detta erbjuds redan verkssamma elever att delta i ensembler och orkestrar. Sedan några år tillbaka organiseras speciella projekt tillsammans med kommunens grundskolor där schemalagd undervisning i klassorkester erbjuds särskilt intresserade skolor i upp till två år. Dessutom har ytterligare kommunala medel tillförts för att kunna erbjuda musikundervisning i skolor med elevgrupper som tidigare inte deltagit i kulturskolans verksamhet. Denna satsning avser att arbeta med integration genom att erbjuda möjligheter för nyanlända elever och elever med annat modersmål än svenska att få spela i orkester. I diskussionen om lärarkompetens, elever, musik, musikundervisning, social rättvisa och demokrati kommer de olika undervisningsformerna ofta på tal.

Grundskolelärarna arbetar som musiklärare på grundskolans högstadium i en annan mindre svensk stad. Dessa är för närvarande tre individer men storleken på lärarlaget har varierat över tid beroende på elevunderlag och tjänstestorlek. På denna grundskola har alla elever i årskurs 7–9 musik på schemat 40 minuter i veckan under tre år. Därutöver finns det tre klasser med musikprofil och dessa elever har 4 x 60 minuter musik i veckan. Lärarlaget delar all undervisning mellan sig och träffar därför alla elever. De träffas regelbundet för att diskutera och planera undervisning, projekt och konserter. Musikundervisningen sker företrädesvis i halvklass och då ofta i form av ensemblespel. Utfall och förståelse av kursplanen i musik utgör ram för dessa lärares gemensamma diskussioner. Under fokusgruppsintervjun är det bland annat i relation till dessa kursplaner som lärarkompetens, föreställningar om elever, musik, musikundervisning, social rättvisa och demokrati förhandlas.

Rollbesättning

Den dramaturgiska analysen synliggör hur medverkande aktörer, genom sociala talhandlingar, tar flera roller i bruk. I rollkaraktärernas olika framträdanden syns deras inbördes betydelse och dramaturgiska placering genom sina karakteristiska former för interaktion. Till varje roll följer regler för emotionell gestaltning. Vilka känsloregler som råder beror på specifik interaktion. Genom rollbyten och samspel upprätthålls praktikens uppföranderegler. Inom varje sådan interaktionsordning konstitueras stunder av tillfälligt fungerande konsensus. Även om samma rollkaraktärer identifierats i båda intervjusituationerna uppstår variationer i de respektive interaktionsordningarnas gestaltningar. Den rollbesättning som framträdde tydligast genom analys av de bägge fokusgruppsintervjuerna består av: *konstnären*, *fostraren*, *tjänstemannen* och *rebell*. Konstnären framträder genom talet om värdet av musikerskapet och konstnärligt musikaliska kompetenser, fostraren genom talet om det pedagogiska uppdraget, tjänstemannen när det gäller policy och styrning och rebellen när det gäller att försvara musiklärarens konstnärliga kompetens. Hur dessa roller konstitueras, samspelar och kämpar om utrymme kommer att beskrivas nedan. Härigenom synliggörs lärargruppernas gemensamma föreställningar om praktiken, om läraruppdraget samt relationen mellan musikundervisning, social rättvisa och demokrati. I resultatframställningen är alla medverkande aktörer avidentifierade. För att kunna skilja praktikerna åt benämns lärarna i kulturskolan som Lärare K1, K2, K3 och K4 och lärarna i grundskolan som Lärare G1, G2 och G3. Intervjuaren benämns med bokstaven I. För att öka läsbarheten är utvalda excerpt lätt språkligt redigerade. En textförkortning inom excerpt markeras med dubbelstreck //. De ord som framförts med tydligt eftertryck under intervjusituationen är understrukna.

Konstnären – med självklar status i arbetet för musikalisk kompetens

I de båda fokusgruppsamtalen framträder *konstnären* både som en konstnärlig mästare och som en professionell och musikaliskt kompetent ledare. Det är genom denna roll som

lärarna skapar mening kring musikerskap och musikalisk kompetens. I samtalen kring undervisningsstrukturer, gruppstorlek samt timfördelningen mellan klassorkester, integrationsprojekt och enskild undervisning återkommer kulturskolans lärare ofta till frågor om kvalitet. Diskussionsavsnittet nedan behandlar skolprojekt med sociala mål kontra enskild undervisning i kulturskolans lokaler:

Excerpt 1

Lärare K3: men alltså, vi är ju alla ... skolade alltså, det är ju vårt instrument och så. Jag kan ibland tänka, så här: Det är väl helt okej, det är väl helt okej att göra så här någon eller några timmar i en vecka, men känns det inte nästan som lite så här ... eh ... har jag studerat i fem år för att jag ska stå och spela lösa strängar timme efter timme. Det tycker jag är ett slöseri med kompetens, även om det ger väldigt många, kanske en musikupplevelse ... så ... //

Lärare K2: Men sen har ju vi också med oss de här som faktiskt också lyckas.

Lärare K3: Ja verkligen.

Lärare K2: Jag menar de som går på musikhögskolor och som kan livnära sig på detta som sitt yrke, de är inte så många, men de finns, och de går hela vägen ifrån, och har börjat när de kom hit, ja fem sex år kanske, hela vägen.

Lärare K3: Ja, vi har ju den yngsta i orkestern, i filharmonin. Jaja, men det är ju det som är meningen, men man kan ju, får ju inte glömma det då att, för att vi ska ha några där, så måste ju faktiskt vi kunna nånting, och vi kan inte bara spela grupp, vi kan inte bara ha lösa strängar för då, då blir det inget, det kan aldrig bli nåt, det är ... alltså det finns inga, inga ...

Lärare K1: Och det måste får va okej att det inte är många som lyckas, men att det är för deras skull vi finns till, och för som du säger, annars så skulle de ju aldrig ha möjligheten att ha kommit dit om inte vi hade varit här.

Genom konstnärsrollen framhålls en professionalitet som premierar gedigna, musikaliska kompetenser. Med hjälp av konstnärsrollen presenteras här en konsensus kring musikläraryrkets viktigaste uppdrag: att förmedla musikalisk kompetens till uthålliga och talangfulla elever. Jämförelsen mellan olika typer av elever och undervisningssätt används för att förstärka värdet av individuell instrumentalundervisning gentemot gruppundervisning på låg musikalisk nivå. De framgångsrika eleverna utgör därmed ett kvitto på ett väl utfört arbete och legitimerar konstnärens kompetens. Flera betoningar i tal (Lärare K2 och K3) tolkas som emotionella förstärkningar av presentationen. För att framställa framträdandet som trovärdigt, och därigenom höja konstnärens status, verkar indignation vara den känsloregel som styr interaktionen. Detta kollektiva framträdande ger därmed konstnärsrollen ett betydande utrymme på scenens främre region. Den svenska kulturskolans organisering av gruppundervisning och sociala skolprojekt framställs på detta sätt utgöra hinder som konstnären måste

övervinna. Så som inkludering och social rättvisa framställs i excerptet – att erbjuda musikundervisning av sociala skäl – står det i motsättning till konstnärens uppdrag.

I grundskolekontexten framträder konstnären som en mycket viktig inspiratör genom de unika kunskaper som förmedlas ligga bortom andra skolämnen. Konstnärens betydande roll har här att göra med att den uppfattas ha hög status hos unga i samhället:

Excerpt 2

Lärare G3: ... att inspirera, att inspirera till det som de kanske hör på radio eller det de lyssnar på. Det kanske inte är så långt ifrån vad vi faktiskt kan göra med ganska enkla medel i musiken. Att man visar dem, visar så där: ”men testa bara och trycka på de här två tangenterna”, och så ”jamen det är ju den låten”, så där, ”ja precis, coolt va, det här kan du göra”. Och jag ser att mitt ... Jag tänker på mitt uppdrag som att det är ganska mycket så. Jag känner ju, eftersom jag personligen har blivit liksom så ... musiken betyder så mycket för mig så, så kan jag känna att det vill jag försöka förmedla i den här formen som vi har i skolan på något sätt. Att förmedla att, det här är inte så svårt egentligen, till eleverna och därmed inspirera dem till att lära och utforska själva. Det är väl den största grejen jag ser ... //

Lärare G2: ... skicka, liksom bygga ... öppna verktygslådan på något sätt ...

Lärare G3: Ja precis, ja ...

Lärare G2: ... till att göra det, göra det till någonting som de själva kan handskas med att liksom push ...

Lärare G3: ... ja precis, mm ... //

Lärare G3: ... så att de får lämna lektionen eller skolan med en känsla av accomplishment, på något sätt. Jag gjorde det, jag fixade det, jag klarade det, liksom och musiken känns ju som det är en hög status på många sätt i och med Idol och i och med att man lyssnar på musik. Det är så relevant för många, så tror jag att det är en känsla av att lyckas i det. Det skulle, ja för mig i alla fall, betyda mycket mer än en känsla av att göra en bra SO-redovisning.¹ Det är inte riktigt på samma djup, kan jag känna, men jag är ju musiker å andra sidan (skrattar) ...

Grundskolelärarnas kollektiva framträdande bidrar också till att höja konstnärens värde. I kraft av musikskapet och den musikaliska kompetensen är det konstnären som inspirerar, förevisar och förmedlar värdefull kunskap. En kunskap som dessutom framställs vara åtråvärd, betydelsefull och relevant för eleverna. Den väger också tyngre än kunskaper i teoretiska ämnen. Det är med hjälp av konstnären som eleverna får möjligheten att lyckas med något som förmedlas ha hög status i samhället. I den sociala interaktionen i samtalet utövar grundskolelärarna ett ömsesidigt inflytande på varandra. De stödjer varandras uttalanden

1 I den svenska grundskolan står SO för samhällsorienterade ämnen som samhällskunskap, historia, religion och geografi.

mot en tillfälligt fungerande konsensus. Med hjälp av interaktionens tillgängliga känsloregler (Hochschild, 1983/2003) legitimeras konstnärens höga status. Till skillnad mot den indignation som kulturskolans lärare iscensätter gestaltas här en konstnär som innehar ett djupt känslomässigt engagemang och kommunicerar en kraftfull och positiv energi.

Oavsett vilka känslor som används för att legitimera konstnären har denna rollkarakter en naturlig, självklar och betydelsefull huvudroll i båda kontexter. I kraft av konstnärsrollen definieras musikläraren framförallt som en kunnig musiker och en förmedlare av musikalisk kompetens. Dessutom, genom att ge den konstnärliga positionen hög status, framställs det konstnärliga uppdraget vara något annat än det pedagogiska och fostrande uppdraget.

Fostraren – förmedlare av positiva upplevelser, inkludering och gemenskap

Fostraren framträder i talet om det mer övergripande pedagogiska uppdraget. Eftersom samtals utgångspunkt är social rättvisa, demokrati och musikundervisning i relation till varje kontexts specifika utmaningar rör sig samtalen ofta kring elevers svårigheter och behov. I grundskolekontexten kopplas det fostrande uppdraget till läroplanens grundläggande demokratiska värden:

Excerpt 3

Lärare G2: ... eftersom vi jobbar i grundskolan då så, för det blir ju också någon form av demokratitanke i det, att alla ska ha tillgång till de dörrarna ... //

Lärare G1: Det är ett väldigt konkret sätt för ... barn och unga i de här åldrarna att ... våga liksom och att ta plats ... // Det är på den praktiska delen av musiken. Jamen, det blir ju ett väldigt handfast sätt att få komma till uttryck liksom, och våga... //

Lärare G2: ... och jag tänker, om man tänker på tonåringar, ungdomar i dag, om man tänker hela skolan, eller ska göra, om man tittar på läroplanens mål. Att få dem som, alltså till trygga, goa ungdomar, som liksom kan tro på sig själva och våga liksom kliva ut i samhället och ta del och vara med. Och vi tänker att det är någon form av målbild, så tänker jag att musiken absolut kan bidra där, att våga växa lite liksom genom det, genom den skolningen de kan få här då. Att vi kan vara med och liksom göra, liksom få dem och tro på sig själva i det.

I: ... mm, det menar du är en slags motivation för musikämnet, så att säga, i läroplanen?

Lärare G2: Ja, jo, det blir ju dubbelt, för jag menar, jag ser ju musikförmågorna som viktiga i sig, alltså ett liv utan musik eller att inte ha tillgång till musik, är ju ett fattigare liv. Att kunna musicera, att kunna liksom förstå musikens funktioner, som vi varit inne på, eller att kunna skapa, att göra saker med musik, det är ju jätteviktiga frågor i sig. Att öppna de dörrarna. Men sen är det ju också, alltså, det vi-skapande och att individuellt bygga, det

personlighetsbyggande, eller danande, i att våga testa saker och lyckas. Det är ju någonting som musikämnet kan bistå med. Men det kan ju alla ämnen. Det är ju inte specifikt med musikämnet. Men jag tror att vi, eftersom vi ändå har den situationen här att vi vill att alla deltar, alla, alla, vi snurrar, alla ska, så måste vi ändå ta hänsyn till det och då kan det vara ett sätt att hjälpa individen ...

Genom detta kollektiva framträdande iscensätts *fostraren*, en rollkaraktär som ”öppnar dörrar”, tillgängliggör och förmedlar musikaliska förmågor till ”alla” (Lärare G2) elever i en strävan mot demokratiska mål. Det demokratiska uppdraget framställs här som en allmänpedagogisk idé om fostran och alla elevers rätt till bildning. Eftersom musikundervisningen i grundskolan är obligatorisk ska den, enligt lärarna, vara allmänbildande och ge grundkunskaper. Musikförmågorna framhålls som mycket betydelsefulla men utifrån fostrarens position ska musikundervisningen framförallt ge eleverna möjlighet att växa och utvecklas tillsammans med andra. Det är fostraren som tar på sig uppdraget att hjälpa den enskilda eleven och stödja den psykologiska utvecklingen. Det slutgiltiga målet är att eleverna ska kunna ”kliva ut i samhället och ta del och vara med” (Lärare G2). Fostrarens roll blir att visa vägen och att främja utvecklingen av mod, trygghet och självförtroende, kompetenser som dagens unga framställs lida brist på. Den kollektiva berättelsen om dagens unga i behov av handledning och stöd (Lärare G2 och G3) legitimerar fostrarens roll. Musikundervisningspraktiken beskrivs som en förgivettaget positiv, öppen och tillgänglig plats som förväntas forma deltagande elever till det bättre. Även om övriga skolämnen också arbetar med vi-skapande aktiviteter framhålls musikämnets specifika möjligheter att påverka elevernas individuella och sociala utveckling. Fostrargestalten får därmed också en betydande roll.

I kulturskolekontexten legitimeras fostraren genom sin förmåga att förmedla och tillhandahålla upplevelser av gemenskap:

Excerpt 4:

Lärare K1: Åh, det här med musik, det liksom, åh, det är så roligt, det ska inkludera liksom det ska ge någonting i livet förutom ...

Lärare K3: Guldkant, kanske?

Lärare K1: ... att jag kan spela och jag tror att det kanske hör ihop med hur man själv upplevt sin egen, liksom, kontakt med musiken och då tyckte jag det var ju då man fick ut och träffa kompisar, man åkte på läger, vi åkte utomlands, åh liksom det var, det gav så mycket mer än just att jag lärde mig spela mina toner. Och det tror jag, eftersom jag upplevde det som så himla positivt, så tror jag det är det jag vill ge mina elever.

Musikundervisningen presenteras som förgivettaget positiv och inkluderande. Det är det sociala samspelet kring musiken som skapar gemenskap och glädje. De positiva

erfarenheter som fostraren önskar förmedla legitimeras med hänvisning till lärarnas egna upplevelser. Genom framträdandet premieras samtidigt de intresserade och uthålliga elever som stannar kvar i undervisningen under en längre tid. Intresse och uthållighet framställs garantera de positiva sociala upplevelser som fostrargestalten vill förmedla. I samtalen om integrationsprojekt riktade till specifika skolor framträder fostrarrollen på ett annat sätt. De elever som medverkat i skolprojektet är barn som inte brukar söka sig till ordinarie kulturskoleundervisning. De bor och går i skola i ett av stadens ytterområden. Flera kan inte svenska, framförallt inte deras föräldrar, vilket gör att kulturskolans information om instrumentalundervisning ofta inte når dessa familjer. Den aktuella kulturskolan har dock fått speciella medel för att genomföra en sådan satsning. Eleverna har först fått besöka en konsert med professionella musiker. Därefter har de medverkat i klassorkester för att sedan genomföra en egen konsert. Fostraren betonar nu istället helt andra värden:

Excerpt 5:

Lärare K3: ... och många av dom barnen, vi åkte buss med dom dit, alltså det var ju en stor, det var verkligen äventyr bara och åka buss ner till stan. En del liksom hade ju inte varit nere på stan nästan. Så att det var ju en mycket speciell grupp av barn.

Lärare K1: Mmmm, men det känns ju som liksom olika uppdrag.

Lärare K3: Jaaa

Lärare K2: Ja verkligen

Lärare K1: Vi går ut och gör det här projektet och det är en målbeskrivning med det och vi möter barnen där de får en chans, sen det här att ... och sen ... Dessutom så står vi till förfogande för er som vill lära er spela ...

Lärare K3: (skrattar högt)

Lärare K1: ... förstår ni, det är liksom ett annat uppdrag kan jag känna ...

Eleverna presenteras här som en speciell grupp, som tack vare kulturskolans aktiviteter fått chansen att upptäcka något de tidigare inte hade tillgång till. Genom fostrarrollen förmedlas vikten av positiva känslomässiga upplevelser och en inkluderande gemenskap. Men när elevernas speciella behov plötsligt framställs stå i vägen för musikalisk utveckling, återtar konstnären huvudrollen. Då konstnären verkar uppfatta beaktandet av undervisningens sociala aspekter som hinder för musikalisk utveckling framträder nu åter denna rollgestalt genom att nedvärdera det sociala musikprojektet och därmed även fostrarens position. Eftersom det musikprojekt som diskuteras är tidsbegränsat kan inte de tidigare nämnda positiva, sociala och inkluderande sidoeffekterna av undervisningen komma eleverna till del. Enligt konstnären kommer eleverna dessutom inte att lära sig spela. I interaktionsritualen sker en förhandling om konstnärens och fostrarens respektive betydelse. Detta görs än en gång genom att presentera två olika typer av elever; de som inte gör några framsteg och de som kan tillgodogöra sig undervisning. Konstnären återtar den viktigaste huvudrollen. Fostrarens uppdrag, att förmedla positiva upplevelser och gemenskap, framstår endast

betydelsefullt så länge konstnären kan fullfölja sitt uppdrag. Genom det gemensamma framträdandet framstår integration, inkludering och social fostran inte som det egentliga målet med kulturskolans skolprojekt. Kulturskolan är framförallt till för elever som verkligen vill lära sig spela.

Tjänstemannen – strukturerad utförare av bildningsuppdraget

Båda konstnären och fostraren verkar vara betydelsefulla för att kunna definiera musikläraruppdraget i relation till socialt rättvisa och demokratiska aspekter. När det gäller att handskas med styrdokument och institutionell organisering presenteras ytterligare en rollkaraktär, *tjänstemannen*. Denna rollkaraktär har som uppgift att hantera institutionella och politiska direktiv. Tjänstemannen framträder ibland som en betydelsefull medspelare till konstnären eller fostraren. Andra stunder har rollkaraktären lägre status och förpassas då till en bakre region (Goffman, 1959/2014). Det faktum att grundskolan har att förhålla sig till styrdokument gör att frågor om organisation och skolpolitik ligger närmare grundskolelärarnas interna diskussioner. Läroplanen och musikämnets kursplan utgör också viktiga utgångspunkter för planering, undervisning och bedömning. Lärarlaget i grundskolan poängterar att de genomgående använder sig av dessa dokument för ett gemensamt resonemang kring undervisningens mål och innehåll:

Excerpt 6

Lärare G2: Vi har en ganska lång tradition av att vända och vrida på styrdokument. Alltså vi har tre förmågor att hantera, och jag känner igen mig i det du säger liksom: Hur kan vi göra de här förmågorna levande eller relevanta för våra elever? Hur ska vi jobba med dem så att vi både gör det styrdokumentet säger och att man får, de får den träning de behöver, men samtidigt då att det blir en, någon form av koppling till den verklighet som barnen eller ungdomarna finns i då. //

Lärare G2: Men det är ju också så här att vi hämtar ju in alla ...

Lärare G3: Ja precis

Lärare G2: ... det är ju inte så att vi förväntar oss att man har en viss kunskap när man kommer ...

Lärare G3: Nä, nä

Lärare G2: ... och har du inte den så får du inte vara med utan ...

Lärare G3: Nä, precis

Lärare G2: ... alla ska ju med och ...

Lärare G3: Ja

Lärare G2: ... då, det blir ju någon form av, det spelar ingen roll, vilken bakgrund, eller vilka förutsättningar det är du har ...

Lärare G3: Nä, precis

Lärare G2: ... vi tar dig med liksom.

Lärare G3: Ja, och det är ju alltid så, oavsett vem, vem man är, och om man har svårt för något särskilt, så lägger vi lite mer tid på den ...

Lärare G2: Ja

Lärare G3: ... och så där och om det är någon som inte når målen riktigt så, då hjälps vi åt att lägga tid på den eleven också sådär och då är det också oberoende bakgrund, utan det handlar mer om, handlar mer om förkunskaper bara.

Tjänstemannen utgår från grundskolans allmänna uppdrag riktat till alla barn och unga och sätter ramen för vad som ska utföras. Enligt dessa regler är grundskolans musikundervisning obligatorisk samt förväntas kompensera för elevernas varierade förutsättningar och förkunskaper. Med utgångspunkt i styrdokumentet presenterar tjänstemannen strukturerna för likabehandling, delaktighet och demokratiska rättigheter. Rollgestalten sätter helt enkelt agendan för det som fostraren ska utföra men uppfattas samtidigt stå i vägen för det som konstnären önskar göra. Genom tjänstemannens kollektiva framträdande framställs grundskolans undervisningsuppdrag samtidigt som mycket pragmatiskt och oproblematiskt.

När det gäller kulturskolan saknas både läroplan och kursplaner men visionen om en kulturskola för alla utgör ändå en inriktning. Den nationella utvärderingen av den svenska kulturskolan (SOU 2016, s. 69) hade inte fått fullt genomslag vid tiden för intervjun men flera av landets kulturskolor hade redan startat upp sociala projekt med fokus på integration, ofta inspirerade av stiftelsen El Sistemas musikundervisning (Kuuse, 2018), något som i sin tur möjligen bidragit till att accentuera samtalet om en kulturskola för alla. Kulturskolans musikundervisning är till stora delar avgiftsbelagd och organiseras på elevernas fritid. På samma gång är skolformen kommunalt finansierad med ett uttalat syfte att vara tillgänglig för så många barn och ungdomar som möjligt. Detta verkar kulturskolelärarna i denna studie vara helt medvetna om:

Excerpt 7

Lärare K2: Det är vi jättebra på, en kulturskola för alla, det är vi faktiskt bra på ... ja

...

Lärare K3: Det tycker jag för att ...

Lärare K2: ... jamen jag tycker det för att vi ...

Lärare K3: ... vi kastar ju aldrig ut nån.

Lärare K2: Nej, alla är med och vi gör vårt yttersta för att alla ska vilja vara med. Däremot så är det inte alltid att förmågorna som kräver tid, och som kräver resurser, får det utrymme kanske, eller fokuset som ...//

Lärare K2: Just den här fiolklassen då. Jag tyckte det var kul att prova. Jag ville se om det var så illa som jag trodde, så svårt så, jamen jag hade inga bra förhoppningar men jag ville prova för att veta själv, och jag blev glatt överraskad, men på ett helt annat sätt än vad jag trodde. Så om jag nu ska tycka nånting så säger jag precis som lärare K3, att, en liten dos, så är det en jättekul variation i yrket, men det är här jag har hjärtat, att

få träffa eleverna i hanterbara grupper, och träffa dom individualistiskt, individuellt, för det är då man har möjlighet att åstadkomma nånting som ... på längre sikt, och mer varaktigt. Det här är ... för flyktigt, för att vara allmänbildande, eller folkbildande, två år det är inte tillräckligt för att det ska kännas som nånting man behärskar och kan. //

I: Vad är kulturskolans perspektiv på det då?

Lärare K2: Ja ...

Lärare K3: Det kan en fråga sig,

Lärare K2: ... det var ju inte riktigt vi inblandade i // vad vår ... chef, liksom hade för uttalat syfte med det, det törs inte jag säga faktiskt. Det är inte helt tydligt.

Genom tjänstemannarollen framträder här lärarna som stolta utförare av ett kulturpolitiskt uppdrag. Inledningsvis förmedlas ett starkt stöd för den inkluderande och folkbildande struktur som kulturskolan vilar på. Samtidigt framhålls det hårda och viktiga arbete som tjänstemannen behöver göra för att uppfylla dessa förpliktelser. När interaktionen behandlar elevernas talang och kompetens kräver konstnären tillbaka sitt utrymme. Enligt konstnären förlorar de talangfulla eleverna på att undervisningen riktas till alla barn. Det finns helt enkelt inte tid och resurser till att göra både och. I förhandlingen mellan tjänstemannen och konstnären dyker nu även fostraren upp. Enligt fostraren (här representerad av Lärare K2), är det positivt och givande att arbeta med stora grupper i klassorkester (folklassen). Konstnären låter sig dock inte övertygas. Tjänstemannen hävdar att det övergripande undervisningsuppdraget består i att inkludera alla barn och fostraren menar att musikundervisning i stora grupper har sociala kvaliteter. Konstnären återtar huvudrollen och uppger att musikalisk kompetens är undervisningens huvudsakliga mål. Musikundervisning behöver bedrivas enskilt eller i hanterbara små grupper för att konstnärens professionella kompetens ska kunna komma eleverna till godo. Den gemensamma interaktionen avslutas med en diskussion om institutionell styrning och de sociala skolprojektens bakomliggande syfte. Konstnärsrollen träder tillbaka. Även tjänstemannens tydliga legitimering av policy och styrning förminsкас. Genom dramaturgin synliggörs nu lärargruppens kollektiva motstånd mot alltför stark institutionell styrning samt bristen på kontroll över sitt eget professionella uppdrag.

Rebellen – frustrerad beskyddare av konstnärliga mål

I flera kollektiva framträdanden presenteras konstnären som mycket betydelsefull. Men konstnären presenteras också som ständigt hotad. I grundskolekontexten har fostraren och tjänstemannen betydande roller. Deras självklara placering har stöd i läroplanen och det demokratiska uppdraget men konstnären har det inte alltid lika lätt. Den fjärde rollkarak-
tären, *rebellen*, framträder därför framförallt som en beskyddare av konstnären:

Excerpt 8

Lärare G2: ... för att vi ska kunna vara, våga uttrycka oss så måste vi också tänka på gruppen och klimatet i gruppen och hur man är mot varandra och det här att våga, det är ju någonting som man måste bygga i gruppen för att det ska funka och det knyter ju också an till detta liksom, om hur samspelet i gruppen är och där kan jag ju känna, när jag har suttit sådär i diskussioner kring musikundervisning på andra ställen att jag tror att vi har satt en ganska hård ... vi styr ju det här, även musicerandet ganska hårt för alla ska. Det är inte så att den som är snabbast till trummorna spelar trummor utan vi har ju en ganska hård demokratisk process här att vi liksom, vi för bok vem som gör vad, alla ska få, vi roterar, det är då inte det konstnärliga målet kanske, att låten får det bästa ...

Lärare G3: Nä, precis

Lärare G2: ... utförandet ...

Lärare G1: Nä så blir det.

Lärare G2: ... i fokus utan att alla ska få. Och det kan man, ibland kan man ju känna, kan man ju tycka, det är synd ibland. Kanske man kunde önska att det fick låta bättre, men samtidigt så har vi ...

Lärare G1: Jo jag slits mellan det ibland också.

Lärare G2: Jo, men det där är ju på något sätt det demokratiska i musicerandet. Det är ju viktigare att alla får chansen då.

Lärare G3: Ja så är det. Det är sant.

I diskussionen om en demokratisk och fostrande musikundervisning iscensätts både fostraren och tjänstemannen. I Lärare G2:s första uttalande syns båda rollerna. Genom fostraren poängteras vikten av att stärka det sociala samspelet och elevernas självförtroende. På samma gång artikulerar tjänstemannen tydligt vilka strukturer som främjar det sociala lärandet. Känsloregler för tjänstemannarollens resonemang är engagemang och ansvarskänsla. Denna känslomässiga hållning legitimeras dessutom med hjälp av talet om hur musikundervisning organiseras på andra skolor. Men när det kommer till konstnärliga mål syns, för en kort stund, åter ett tydligt motstånd mot ett fokus på sociala aspekter ("inte det konstnärliga målet kanske", Lärare G2). Det är nu rebellen träder in på scenen. Med hjälp av denna rollgestalt uttrycks frustration över bristen på utrymme för utvecklandet av elevernas konstnärliga kompetens. Genom rebellen tar lärargruppen åter strid för konstnären (Lärare G3, G2, G1). Trots ett försök till motstånd träder dock rebellen slutligen tillbaka något till förmån för fostraren och det demokratiska uppdraget ("Det är ju viktigare att alla får chansen då", Lärare G2).

I kulturskolelärarnas samtal har konstnären en mycket betydelsefull ställning men dess position framträder ändå som ständigt hotad. För att skydda konstnären syns här rebellens motstånd och frustration:

Excerpt 9

- Lärare K1:** ... det här med grupp, det ska vara grupper, det är så bra med grupp och se på El Sistema. När El Sistema kom, varenda kommun, ”Vi ska nog ha El Sistema” det var ju nästan så där, choo!
- Lärare K3:** Ni måste göra allt!
- Lärare K1:** Ni måste göra det för ...
- Lärare K3:** Nu är det nånting annat
- Lärare K1:** ... nu är det El sistema som gäller, det var en fjäder i hatten
- Lärare K3:** Jaa
- I:** Man skar ned menar ni, det andra?
- Lärare K1:** Det vanliga ja ...
- I:** Ja, man lade resurserna där?
- Lärare K1:** ... för att det låter ju jättebra, det är ju jättebra, jamen jag menar (skrat- tar) ... om man nu vill få med, men vill man? ... vi är ju dom som ska sörja för nån slags konstnärlig utbildning, vem ska göra det?
- Lärare K3:** Ja precis
- Lärare K1:** ... och då krävs ju, det är ju långsiktigt arbete, det finns ju inget quick fix inom detta.
- Lärare K3:** Idogt och långsiktigt.
- Lärare K1:** Det gör ju inte det.
- Lärare K3:** Nej
- Lärare K1:** Det är ju liksom som ... ah ... idrottsmän, men alltså, det ska ju tränas, tränas, tränas, det finns ju inte, det går ju inte, det finns ju inga genvägar, det gör det inte.
- Lärare K3:** Du vet, vi gjorde en annan gång med förberedelseklassen där de knappt kunde svenska. Vi hade färger, eller vad vi nu gjorde, men det blev ju också: ”Åååh, så här fint”. Men det var ju väldigt trevligt.
- Lärare K1:** ja, precis det kom ju på TV och tidning, det är ju så.

Med hjälp av rebellens framträdande baktalas tjänstemannen och fostraren medan konstnärens kompetenser framhålls. Trovärdigheten i den institutionella styrning som tjänstemannens uppdrag bygger på ifrågasätts. Värdet av fostrarens sociala och inkluderande uppdrag förminskas. I försvaret av konstnären framställs kulturskolans övergripande vision som flyktig och ostrukturerad. Rebellens presenterar bilden av en institution, som genom att engagera sig i socialt rättvisa frågor framförallt lägger sig vinn om att framstå som politiskt korrekt i marknadsföringssyfte. Rebellgestalten strider för ett uppvärderande av konstnärens gedigna resurser och dennes enträgna arbete. Med stöd av rebellen kan konstnären slutligen återta sin huvudroll och sina huvudreplikor (”det ska ju tränas, tränas, tränas ...”, Lärare K1).

Sammanfattning av rollbesättning och dramaturgi

Fyra rollkaraktärer samspelar *och* strider om utrymme. Konstnären framträder genom talet om värdet av musikerskapet och konstnärligt musikaliska kompetenser, fostraren genom

talet om det pedagogiska uppdraget, tjänstemannen när det gäller policy och styrning och rebellen när det gäller att försvara musiklärarens konstnärliga kompetens. Konstnären står oftast längst fram på scenen i kraft av sin musikaliska kompetens. Fostraren hanterar de mer allmänpedagogiska och fostrande aspekterna av undervisningen medan tjänstemannen hänvisar till policy och styrdokument. I spelet dessa rollgestalter emellan träder rebellen in som en ständig försvarare av konstnären. I resultatet framställer och legitimerar medverkande aktörer sitt musikläraruppdrag genom flera rollbyten. Fostraren och tjänstemannen framstår ibland som självklara och oproblematiska aspekter av yrket. Men de verkar samtidigt uppfattas som påbud uppifrån, styrda av institutionella regleringar och policy. När fostraren och tjänstemannen gestaltas som icke självvalda aspekter av yrket, kan de istället förtalas och förpassas till scenens bakre region. Dessa två roller verkar dessutom inte behöva någon försvarare. Det behöver däremot konstnären. Enligt lärarnas gemensamma interaktionsritualer framstår den konstnärligt musikaliska kompetensen som mest hotad. När detta händer träder rebellen in. Sammanfattningsvis: rollbesättning och dramaturgi medverkar till att synliggöra föreställningar om musikundervisningens mål och innehåll i relation till social rättvisa och demokrati. Spelet mellan de fyra rollkaraktärerna visar också på en uppenbar ambivalens kring hanteringen av det professionella uppdraget. Dramaturgiska skillnader kontexterna emellan uppfattas här framförallt stå i relation till de normer, traditioner och institutionella förutsättningar som gäller för respektive skolform.

Enligt resultatet uppfattas kulturskolans undervisning kunna erbjuda en trygg social situation för de elever som behöver det. Men den svenska kulturskolans instrument- och ensembleundervisning framställs samtidigt inte som en demokratisk rättighet för alla barn utan snarare som en konstnärlig utbildning. Med inkludering menas snarare att alla barn har samma rätt att söka en plats i kulturskolan och att spela så länge de själva vill. Musikundervisning i stora grupper framställs kunna ge gemensamma upplevelser och integrera nya grupper av barn på kort sikt. Social inkludering är med andra ord något som uppfattas vara inbyggt i idén om en kulturskola för alla, men sociala musikprojekt utgör inte kulturskolans huvudsakliga uppdrag. Ett för stort fokus på sociala projekt, något som både fostraren och tjänstemannen försöker hantera och skapa mening kring, utgör snarare ett hot mot konstnären och lärarnas musikaliska kompetens. Konstnären upplever att denna kompetens inte värdesätts och därför slösas bort. Utifrån den dramaturgi som synliggjorts framställs sociala musikprojekt vara politiskt sanktionerade för att skapa bra marknadsföring och medial uppmärksamhet. Mot bakgrund av förhandlingen rollgestalter emellan blir det även möjligt att tolka det som att det institutionella kravet på sociala musikprojekt delvis fråntar kulturskolans lärare den professionella styrningen av sitt eget arbete.

I grundskolan uppfattas social inkludering vara en del av det obligatoriska uppdraget. Trots medvetenheten om elevernas olika förutsättningar och förkunskaper framställs dock inkludering som något oproblematiskt. I fokus för denna förståelse står barns och ungdomars identitetsutveckling. Genom musikundervisningens struktur får grundskolans elever

stöd när det gäller utveckling av sådana förmågor som lärarna bedömer att de saknar. Att eleverna får möjligheten att utveckla musikaliska förmågor presenteras som en demokratisk rättighet. Genom att erbjudas upplevelser av delaktighet och kompetens rustas eleverna för ett liv utanför skolan. Den konstnärliga kompetensen är samtidigt högt värderad i det att den legitimerar musklärarnas position och höjer musikämnets status i relation till andra skolämnen. I båda lärargrupperna syns dock en tydlig frustration över att gedigen musikalisk kompetens inte värderas högre av institutionell organisation och policy. I den pågående förhandlingen om undervisningens sociala och demokratiska frågor syns en uppenbar ambivalens kring yrkesidentiteten. Denna ambivalens berör framförallt spänningsförhållandet mellan musikaliska och sociala kompetenser samt lärarnas olika uppfattningar om vilken sorts erfarenheter som ska tillhandahållas eleverna i den musikaliska praktiken.

Diskussion

Denna studies syfte har varit att skapa kunskap och förståelse för musklärares föreställningar och kollektiva meningsskapande kring musikundervisning, demokrati och social rättvisa. Detta har gjorts med hjälp av fokusgruppsintervjuer i två olika undervisningskontexter. Två fokusgruppsintervjuer utgör en mycket begränsad empiri men utifrån de utgångspunkter som initierade lärarnas samtal – möjligheter och utmaningar när det gäller musikundervisning, social rättvisa och demokrati i varje specifik kontext – är förhoppningen att synliggöra exempel på sådana föreställningar som också går att diskutera i ett mer övergripande musikpedagogiskt perspektiv. Genom de respektive samtalens dramaturgi och rollbesättning iscensätts flera olika uppfattningar där resultatet måste förstås i relation till olikheter både i kontext och uppdrag skolformerna emellan. De rollframträdanden och kollektiva meningsskapande som synliggörs i samtalen är beroende av lokal kontext men också av den situation, det tema och de utgångspunkter som styrde samtalens fokus. Medverkande lärare navigerar mellan egna professionsföreställningar, traditioner och förväntningar men också mellan samhälleliga och institutionella regleringar.

Bortsett från skillnader i kontext och styrdokument framträder bilden av engagerade och dedicerade pedagoger som hämtar kraft ur sin musikaliska kompetens och sin konstnärliga identitet. Det är också med utgångspunkt i den konstnärliga drivkraften som medverkande lärare skapar mening kring sociala, demokratiska, politiska och organisatoriska frågor. Som till exempel när konstnären, fostraren och tjänstemannen kan samarbeta (se grundskolekontexten), det vill säga när förhandlingen om musikalisk kompetens, allmänpedagogiska mål och styrdokument i större grad ägs av lärarna själva, verkar den konstnärliga identiteten inte vara lika hotad. Den kollegiala förhandlingen kring övergripande sociala och demokratiska frågor framstår då som mindre konfliktfylld. Men när

tjänstemannen och fostraren uppfattas som svårtolkade påbud uppifrån (se kulturskolekontexten) och när musikundervisningens övergripande sociala och demokratiska aspekter inte kan omförhandlas inom lärargruppen, framstår den konstnärliga identiteten som kraftigt hotad, i behov av försvar.

Samtalens dramaturgi synliggör sådana föreställningar och grundantaganden som verkar styrande för aktörernas uppfattningar om social rättvisa och demokrati. Ett av dessa grundantaganden är att inkludering snarare hänförs till en organisatorisk nivå ("alla är välkomna") och inkludering verkar därmed inte vara något som har med själva iscensättningen av praktiken att göra. Detta gäller båda kontexter. I kulturskolkontexten beskrivs till exempel eleverna som begåvade och arbetsamma eller inte. Utifrån en sådan mer individorienterad eller essentiell identitetsuppfattning är individen förvisso utvecklingsbar, men enligt Kanellopoulos (2015) uppfattas på detta sätt varken individuell identitet eller musikalisk talang som något som utvecklas och formas genom kollektiva erfarenheter i en social praktik. Det är snarare individer som får upplevelser och individer som blir undervisade. Även Benedict et al. (2015) diskuterar konsekvensen av en mer individorienterad uppfattning där sociala och demokratiska aspekter av undervisningsuppdraget framförallt fokuserar på att hantera elevers individuella problem och brister. Individorienteringen syns även i grundskolekontexten. Här uppfattas musikundervisningspraktiken som förgivettaget positiv, inkluderande och likvärdig för de individer som deltar. Eleverna utvecklas socialt och musikaliskt med hjälp av lärarnas stöd och instruktioner. Genom att träna på musikaliska förmågor utvecklar eleverna även de individuella psykologiska och sociala kompetenser som de lider brist på, oberoende av tidigare förmågor och förutsättningar. Fokus i båda kontexter ligger därmed på ett danande av demokratiska individer snarare än på kritiska reflektioner över vilka handlingsmöjligheter som distribueras inom praktiken.

Enligt tidigare forskning kan själva definitionen av musikalisk praktik (Bowman, 1998, 2007; Elliott, 1995; Small, 1998) antingen uppfattas som ett socialt sammanhang och en mötesplats – en arena för danandet av sociala och musikaliska kompetenser (Barett & Bond, 2015; Bradley, 2009; Hampshire & Matthijsse, 2010; Langston & Barett, 2008) – eller som en social praktik vilken möjliggör demokrati och social rättvisa genom kollektiva handlingar i praktiken (Ballantyne & Mills, 2008; Burnard, Dillon, Rusinek & Saether, 2008). Flera studier betonar därför vikten av kritiska reflektioner kring elevernas handlingsutrymme, eftersom musikaliska undervisningspraktiker ofta innehåller etablerade strukturer och föreställningar som delvis motverkar just tillgänglighet, social rättvisa och demokratiska möjligheter (Gould, 2007; Grant, 2006; Hess, 2014; Kindall-Smith, McKoy & Mills, 2011; Sands, 2007; Sears, 2016). Genom en kritisk läsning av de grundantaganden som framträder i denna studies resultat synliggörs sådana hinder bland annat i form av just essentiella föreställningar kring musik, individ och lärande.

Utifrån resultatet förstås inkludering framförallt som enskilda individers möjligheter för deltagande i en förgivettaget god praktik. Sådana grundantaganden placeras därmed

förståelsen av social rättvisa och demokrati i ett så kallat liberalt paradig (Hess, 2014). Genom en sådan förståelse framhålls individualism och universalism (alla är lika) samt en tro på individens rationalitet. När undervisningens sociala och demokratiska aspekter på detta sätt definieras som individuella brister och behov (Benedict et al., 2015) ökar också risken för en utveckling av sådana utbildningsdiskurser som i högre grad baseras på välgörenhet och terapeutisk välvilja (Hess, 2015; Lindgren, 2006). Om det praktiska arbetet med inkludering, likabehandling, demokrati och mångkultur istället utgår från ett så kallat radikalt paradig (Hess, 2014), förutsätter det lärares kritiska reflektioner över vilka handlingar som distribueras, dessa handlingars innehåll samt för vem och vilka de tillgängliggörs (Hess, 2014, 2018; Regelski, 2016). Ett radikalt paradig förutsätter dessutom reflektioner över vem som har makten över handlingar, kontext, musik och beslutsfattande (Kanellopoulos, 2015). Genom att fokusera på elevers möjligheter att medverka och handla i ett socialt och praktiskt sammanhang uppfattas utbildning snarare som en arena för socialt rättvisa erfarenheter här och nu (Aspelin, 2007; Biesta & Säfström, 2011; Säfström, 2010).

De ganska vida demokratiska och inkluderande visioner som ligger till grund för musikundervisning i båda skolformer är tolkningsbara. Genom den dramaturgiska analysen av intervjumaterialet i denna studie synliggörs också flera ambivalenta grundantaganden kring kombinationen demokrati, social rättvisa och musikundervisning: Var ska fokus ligga, på musikaliskt kunnande, på deltagande, på fostran? Beroende på vilket paradig – det liberala eller det radikala – som underbygger samma grundantaganden är utgången heller inte helt självklar. Till exempel menar Gould (2007) att bristen på kritiska reflektioner över vilka handlingsmöjligheter som tillhandahålls i praktiken kan medverka till att musikundervisning snarare riskerar motverka sitt demokratiska syfte. Men framförallt synliggör lärarnas ambivalens och frustration en brist på kontroll där det är den professionella lärarrollen och upplevelsen av yrkesmässig kompetens som verkar stå på spel. Skåreus (2007) som också studerat lärares meningsskapande utifrån dramaturgisk teori menar att den här typen av uppenbart motstånd skulle kunna tyda på att lärarnas egna professionella intentioner inte ryms inom den förväntade lärarrollen. I föreliggande resultat framstår det som att de utom-musikaliska förväntningar på musikleäraren som uttrycks i policy, i styrdokument och i institutionella påbud verkar svåra att hantera inom den etablerade ämneskonceptionen. Bristen på en kollektivt förankrad grundförståelse kring relationen mellan musikundervisning, social rättvisa och demokrati sätter därför själva meningsskapandet kring yrket i förhandling.

Enligt de rollframträdanden och det kollektiva meningsskapande som syns i denna artikels resultat framstår dock uppfattningar och idéer om musikleärares grundläggande ämneskompetens – det som konstnären framhåller – som mest utsatta. Denna ämneskompetens berör musikundervisningens innehåll och mål såväl som musiken och dess olika uttrycksformer. Vad som synliggörs är en brist på en professionellt förankrad förståelse

kring själva kopplingen mellan musikämnet innehåll och kraven på sociala och demokratiska mål i praktiken, i grundskolan likaväl som i kulturskolan. Svårigheten att skapa kollektiv mening kring undervisningens sociala och demokratiska frågor resulterar nu istället i ett kraftfullt försvar av konstnären, den musikaliska kompetens som är professionens utgångspunkt. Enligt dessa framträdanden riskerar sociala och demokratiska mål att trivialisera den musikaliska kompetensen och lärarnas konstnärliga drivkrafter. Men handlar då inte ambivalensen framförallt om en svårighet att skapa mening kring hur musikämnet specifikt, med sitt musikaliska klingande innehåll, har möjlighet att arbeta med sociala och demokratiska frågor, om lärarnas förståelse av musikaliska, sociala och demokratiska erfarenheter *i, med* och *genom* musik? En sådan kritisk musiksociologisk utgångspunkt (Gould, 2007; Grant, 2006; Kindahl-Smith, McKoy & Mills, 2011; Sands, 2007; Sears, 2016) ligger också närmare det radikala paradigmatets fokus på handlingar i praktiken (Hess, 2014). Det kraftfulla försvaret av konstnären kan därför även tolkas som en utvecklingspotential, i grundskolepraktik såväl som i kulturskolepraktik. Sett i ett radikalt och kritiskt perspektiv är det kanske just med musiken och dess handlingsmöjligheter som bas som musikundervisning kan utvecklas. Men om musikundervisning ska ta ett inkluderande, likvärdigt, mångkulturellt och demokratiskt uppdrag, om musiklekrare ska arbeta med socialt rättvisa frågor i praktiken, då behöver också policy, struktur och styrdokument, filosofiska grundantaganden och musikdidaktisk kompetens i relation till uppfattningar om musikundervisning, demokrati och social rättvisa dekonstrueras och reflekteras i relation till respektive skolforms specifika grundförutsättningar. Och ska musiklekrare arbeta med socialt rättvisa och demokrati i praktiken framstår det dessutom som väsentligt att innehåll och förståelse i stora delar delas, förhandlas, utvecklas och styrs av dem som har att iscensätta undervisningen, musiklekrarna.

Om författaren

Anna-Karin Kuuse är fil. dr. i pedagogiskt arbete/musik, musiklekrare och musikterapeut fil.mag. Hon är anställd som lärarutbildare och forskare vid Högskolan för Scen och Musik vid Göteborgs universitet. Hennes forskning berör kopplingen mellan den musikaliska praktiken och social inkludering, socialt rättvisa, musikalisk agens, relationell pedagogik, kroppslighet och intersubjektivitet.

Referenser

Allan, J. (2010). Arts and the inclusive imagination: Socially engaged arts practices and Sistema Scotland. *Journal of Social Inclusion*, 1(2), 111–122.

- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse: En innfallsvinkel til å profesjonisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. I S.-E. Holgersen, E. Georgii-Hemming, S. Graabræk Nielsen & L. Väkevä (Red.), *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 15* (s. 25–47). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Arnesen, A-L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), 285–300.
- Aspelin, J. (2007). Biesta och utbildningens brännpunkt. *Utbildning och demokrati*, 16(3), 95–100.
- Ballantyne, J. & Mills, C. (2008). Promoting socially just and inclusive music teacher education: Exploring perceptions of early-career teachers. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 77–91.
- Barrett, M. S. & Bond, N. (2015). Connecting through music: The contribution of a music programme to fostering positive youth development. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 37–54.
- Beach, D. & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: School segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257–274.
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. (Red.). (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. New York: Oxford University Press.
- Biesta, G. & Säfström, C. A. (2011). Ett manifest för pedagogik. *Utbildning & demokrati*, 20(3), 83–95.
- Bowman, W. (1998). *Philosophical perspectives on music*. New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 109–131.
- Bradley, D. (2006). Music education, multiculturalism, and anti-racism: ‘Can we talk?’ *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2), 1–30.
- Bradley, D. (2009). Oh, that magic feeling! Multicultural human subjectivity, community, and fascism’s footprints. *Philosophy of Music Education Research*, 17(1), 56–74.
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G. & Saether, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers’ perspectives from four countries. *International journal of music education*, 26(2), 109–126.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, NY.: Oxford University Press.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.

- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2011). The conditions for the establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 713–728.
- Frierson-Campbell, C. (2007). Without the 'ism': Thoughts about equity and social justice in music education. *Music Education Research*, 9(2), 255–265.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(01), 21–33.
- Goffman, E. (1959/2014). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Lund: Studentlitteratur.
- Gould, E. (2007). Social justice in music education: The problematic of democracy. *Music Education Research*, 9(2), 229–240.
- Grant, E. (2006). *A community music approach to social inclusion in music education in Ireland*. (unpublished Doctoral thesis, Department of Education). Cork, Ireland: University College.
- Hampshire, K. R. & Matthijsse, M. (2010). Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach. *Social Science & Medicine*, 71(4), 708–716.
- Hess, J. (2014). Radical musicking: Towards a pedagogy of social change. *Music Education Research*, 16(3), 229–250.
- Hess, J. (2015). Upping the 'anti-': The value of an anti-racist theoretical framework in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(1), 66–92.
- Hess, J. (2018). Troubling whiteness: Music education and the "messiness" of equity work. *International Journal of Music Education*, 36(2), 128–144.
- Hochschild, A. R. (1983/2003). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hochschild, A. R. (1998). The sociology of emotions as a way of seeing. I S. J. Williams & G. Bendelow (Red.), *Emotions in social life: Critical themes and contemporary issues* (s. 3–15). London: Routledge.
- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. (Doctoral dissertation, Studies in music and music education, Vol. 15). Malmö Academy of Music: Lund University. Hämtat 2015-10-30 från <http://portal.research.lu.se/ws/files/3893050/1666479.pdf>
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doctoral dissertation, Studies in music and music education, Vol. 14). Malmö Academy of Music: Lund University. Hämtat 2015-10-30 från <http://portal.research.lu.se/portal/files/6094378/1593039.pdf>
- Jorgensen, E. R. (2007). Concerning justice and music education. *Music Education Research*, 9(2), 169–189.

- Kanellopoulos, P. (2015). Musical creativity and “the police”: Troubling core music education certainties. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (s. 318–339). New York: Oxford University Press.
- Karlsen, S. (2014). Exploring democracy: Nordic music teachers’ approaches to the development of immigrant students’ musical agency. *International Journal of Music Education*, 32(4), 422–436.
- Kindall-Smith, M., McKoy, C. L. & Mills, S. W. (2011). Challenging exclusionary paradigms in the traditional musical canon: Implications for music education practice. *International Journal of Music Education*, 29(4), 374–386.
- Kuuse, A-K. (2018). We will fight Goliath: Negotiation of space for musical agency in children’s music education. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 140–156.
- Langston, T. W. & Barrett, M. S. (2008). Capitalizing on community music: A case study of the manifestation of social capital in a community choir. *Research Studies in Music Education*, 30(2), 118–138.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Doctoral dissertation. Music Education). Göteborg: Art Monitor. Hämtat 2014-09-30 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16773>
- Persson, A. (2013). Erving Goffman. I H. Stenberg & B. Isenberg (Red.), *Relationell socialpsykologi: Klassiska och samtida teorier* (s. 90–115). Stockholm: Liber.
- Regelski, T. A. (2007). Reconnecting music education with society. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2), 1–20.
- Regelski, T. A. (2016). Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music sociality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(2), 10–45.
- Sands, R. (2007). Social justice and equity: Doing the right thing in the music teacher education program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 43–59.
- Sears, C. (2016). Seeking aporia: Experiences with teaching social justice in the undergraduate music education program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(5), 5–24.
- Sernhede, O. (2006). Skolan och populärkulturen. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, intryck, avtryck: Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 11–19). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Skolverket. (2011a). *Lgr-11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011b). *Kursplan i musik för grundskolan*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>

- Skåreus, E. (2007). *Digitala speglar: föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover, NH.: Univ. Press of New England.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Säfström, C. A. (2010). Vad kan utbildning åstadkomma. En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. *Utbildning och demokrati*, 19(3), 11–22.
- Thornquist, E. (2012). Etiska utmaningar och motstridiga hänsyn: Reflektioner över en studie från sjukgymnastisk verksamhet. I H. Kalman & V. Lövgren (Red.), *Etiska dilemman: Forskningsdeltagande och samtycke* (s. 117–131). Malmö: Gleerups.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and poststructuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.