



UMEÅ UNIVERSITET

”Liksom ett annat uppdrag”
Iscensättning av social rättvisa i
musikundervisningens retorik och praktik

Anna-Karin Kuuse

Institutionen för Estetiska ämnen
Umeå 2018

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)
Avhandling för filosofie doktorsexamen
ISBN: 978-91-7601-976-4
ISSN: 1650-8858
Omslagsbild: Christina Abrahamsson
Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>
Tryck: UmU Tryckservice
Umeå, 2018

Till alla sjungande, dansande och spelande barn

Innehållsförteckning

Abstract	iii
Förord	iv
Förteckning över artiklar	vi
Prolog	vii
Vårterminen 1996	vii
Kapitel 1	1
Inledning	1
1.1 Bakgrund och problemformulering	2
1.2 Övergripande syfte och forskningsfrågor	5
1.3 Disposition	5
Kapitel 2	7
Musikundervisning och social rättvisa – en forskningsöversikt	7
2.1 Musikundervisning med sociala mål – en internationell utblick.....	9
<i>Skolmusikundervisning</i>	10
<i>Sociala musikprojekt utanför grundskolan</i>	12
2.2 Musikundervisning med sociala mål – den skandinaviska kontexten.....	16
<i>Grundskolan</i>	16
<i>Kulturskolan</i>	17
2.3 Musiklärares syn på social rättvisa	18
<i>Fostran, inkludering och integration</i>	19
<i>Aktivism och handling</i>	21
2.4 Sammanfattning	25
Kapitel 3	27
Teoretiska utgångspunkter	27
3.1 Social rättvisa	27
3.2 Social konstruktion, diskurs och makt.....	30
3.3 Diskursiv praktik	31
<i>Affektiv diskursiv praktik</i>	31
<i>Multimodalitet</i>	32
<i>Dramaturgi</i>	33
3.4 Musikalisk agens och intersubjektivitet	34
3.5 Konturer av en praktikarkitektur.....	37
Kapitel 4	39
Metod och design.....	39
4.1 Etnografisk ansats i artikelform.....	39
4.2 Genomförande.....	40
<i>Föberedelser</i>	40
<i>Studieobjekt, urval och tillträde</i>	41

4.3 Dataproduktion	43
<i>Deltagande observation</i>	44
<i>Dokument</i>	45
<i>Intervjuer</i>	46
<i>Analys och tolkning</i>	47
<i>Reflektion över dataproduktion</i>	50
4.4 Etiska ställningstaganden	50
4.5 Metodreflektion	53
Kapitel 5	57
Sammanfattning av artiklar	57
Artikel I	57
Artikel II	58
Artikel III.....	59
Artikel IV	60
Kapitel 6	61
Slutdiskussion	61
6.1 Praxis I – Retoriken.....	62
<i>Socialt rättvis musikundervisning i en liberal retorik?</i>	63
6.2 Praxis II – Strukturen	66
<i>En neutral plats för fostran</i>	66
6.3 Praxis III – Relationerna.....	68
<i>Den ambivalenta praktiken</i>	68
<i>Praktikens relationella förhandlingsutrymme</i>	70
6.4 Mot en aktivistisk praktikarkitektur?	72
<i>Avslutande reflektion</i>	73
Epilog	77
English Summary	79
Introduction and aims	79
Theoretical framework.....	81
Methods and data	83
Findings and discussion.....	87
Bilagor	91
Bilaga 1a	91
Informerat samtycke.....	91
Bilaga 1b.....	93
Bilaga 2	95
Informationsbrev	95
Bilaga 3	96
Intervjuguide till fokusgruppssamtal med lärare i grundskola och kulturskola	96
Bilaga 4	98
Käll- och litteraturförteckning	99

Abstract

The aim of this thesis is to identify, describe, and problematize constructions of social justice in Swedish music education. The thesis has an ethnographic design, and presents four empirical studies. The studies, in the shape of four scientific articles, emblematised musical practices in community schools of music and art, as well as in elementary schools. The conceptual framework of the concept of social justice precipitates a focus on the prime object of study, El Sistema. Music education as organised by El Sistema explicitly communicates social aims, and the programme operates in both Swedish community schools of music and art, and in elementary schools. All together, the empirical data consist of marketing material (films and written documents), observational field-notes and sound recordings from one semester's fieldwork in a children's music educational group (ages 7-9), as well as sound-recorded focus group interviews with music teachers from both community schools of music and art and elementary schools. Article I shows how different conceptions of music, children, emotions, and social transformation are constructed to legitimate El Sistema in the Swedish community schools of music and art. Here, the objects of study are films and written texts published on El Sistema's Swedish website. Article II elaborates how musical agency is performed by participating children in relation to conceptions of music education and social justice constructed in the educational practice. Articles III and IV elaborate teachers' negotiations and constructions of teacher roles and the educational task in relation to conceptions of social justice. Within a comprehensive social constructionist perspective, participants' opportunities for action and negotiation, in practice, are perceived as determined by societal, institutional and local preconditions, and by overarching and established conceptions that are typical for certain eras. With this theoretical point of departure, both local and societal conceptions of the musical subject, its objectives, means, and aims, as well as conceptions about accessibility, equality, democracy and social justice, are constantly negotiated. Thus, apparently natural and established ideas can be problematized. Based on all studies' results, relations between established conceptions, structural preconditions, and social relations are scrutinised from the way they influence performances of the music educational practice. The final discussion encompasses consequences for teachers' ability to reflect, as well as children's and young peoples' meaning making through musical actions. The thesis' critical perspective aims at evoking new questions, and generating new knowledge concerning the preconditions and the content of institutionally financed music education.

Keywords: Music education, school, social justice, music sociology, social constructionism, musical agency, affective discursive practice, educational work

Förord

Att efter tjugofem år som pedagog få möjligheten och utrymmet att tänka, omvärdera, reflektera och utmanas är en ynnest. Den avhandling som blev resultatet av lite drygt fyra års doktorandstudier håller du nu i din hand. Under avhandlingstiden har jag burit med mig bilder och minnen av alla de barn, unga och vuxna som jag haft möjlighet att träffa i de musikundervisningskontexter där jag verkat – i grundskolan, kulturskolan och på musikhögskolan, i studieförbund och som frilansande pedagog samt i flera samarbeten med länsmusik och svenska rikskonserter. Som musikterapeut har jag dessutom verkat på dagcenter för individer med funktionsvariationer, på demensboende samt inom psykiatrisk öppenvård. De musikaliska möten som uppstått – genom rollen som pedagog, musikterapeut och utövande musiker – är det viktiga bränsle som fått avhandlingsarbetet att fortgå trots vissa perioder av motstånd, förvirring och ibland även av total utmattning. Det som görs möjligt i den klingande musikaliska praktiken är det som ger mig mest, som berör, ger kraft och förändrar. Det är också detta jag ville försöka förstå mer om.

Jag vill börja med att rikta ett stort och innerligt tack till mina två handledare, *Monica Lindgren*, professor vid Högskolan för Scen och Musik vid Göteborgs universitet samt *Eva Skåreus*, docent vid Institutionen för Estetiska ämnen i Lärarutbildningen vid Umeå universitet. Ni har utmanat, ställt krav och generöst bjudit på er kunskap från era respektive fält inom utbildningsvetenskaplig forskning: musikpedagogik och bildpedagogik. Min forskningsansats utgick från kritiska teorier och där kunde ni verkligen möta upp och lotsa mig vidare, förbi alltför normativa kobbar och skär. Tack för ert stora tålmod och idoga läsande av mina utkast. Ni medverkar båda i avhandlingens första artikel och ni har betytt oerhört mycket för det slutgiltiga resultatet.

Jag vill även rikta ett stort tack till Institutionen för Estetiska ämnen vid Umeå universitet. Jag har känt mig mycket välkommen och jag har uppskattat alla de samtal som uppstått, både i fikarummet och på seminarier. Jag vill särskilt tacka de som läst och kommit med kloka kommentarer på mina artikelutkast under institutionens forskningsseminarier – professor Anders Marner och professor Per-Olof Erixon. Övriga doktorander, lärare och administratörer, på olika sätt har ni alla medverkat till att jag tyckt väldigt mycket om att befinna mig i Umeå under en period. Många av er vet också hur det är att vara doktorand och har gett både stöd och uppmuntran. Jag vill även tacka Forskarskolan i Utbildningsvetenskap (FU) vid Umeå universitet. Som tillrest doktorand betydde samvaron kring obligatoriska kurser, seminarier och event oerhört mycket för att få ett sammanhang, bygga sociala relationer och för att kunna växa in i rollen som en framtida forskare. Forskarskolans ledare, lärare och professorer, tack för ert engagemang och er goda organisation av intressanta och utvecklande kurser och seminarier.

Tack även till Griegakademiens forskarskola i Bergen (GRS), doktorandgruppen vid Högskolan för Scen och Musik i Göteborg samt Nordiska nätverket för

musikpedagogisk forskning (NNMPF) för välorganiserade kurser, seminarier och konferenser, för de möjligheter jag har fått att presentera mina texter och få professionell respons. Jag vill rikta ett speciellt tack till fil.dr. Åsa Bergman från institutionen för kulturvetenskaper vid Göteborgs universitet för läsning och kommentarer på mitt 50%-seminarium samt till Elin Angelo, professor i musikpedagogik på lärarutbildningen vid Norges teknisk-naturvetenskapliga universitet i Trondheim för läsning och kommentarer på mitt 90%-seminarium. Er kritiska granskning av mitt avhandlingsmanus har avsevärt förbättrat det slutgiltiga resultatet. Här är det också relevant att tacka de anonyma granskare som bedömt mina tre första artiklar. Många relevanta kommentarer har gjort att jag kunde utveckla dessa artikelmanus ytterligare tack vare er.

Det är så många möten som avgör hur det blir. Ett extra stort tack vill jag rikta till de informanter som medverkat i avhandlingen. Utan er elever och lärare, föreläsare och föräldrar som gav mig tillträde till praktiken i början av avhandlingsarbetet, hade ingen empirisk forskning varit möjlig. Tack för att ni öppnade dörren till era klassrum och för att ni ville dela med er av tid, tankar, diskussioner och musicerande. Jag hoppas och tror att er vilja att medverka också kan gagna musikundervisningspraktiken på sikt. Förutom människorna bakom datamaterialet har doktorandperioden även inneburit både inspirerande och krävande möten med alla de forskningsstudier som lagt grunden för de diskussioner som nu fortsätter i avhandlingen. Några av dessa studiers författare har blivit trogna och viktiga följeslagare trots att mina möten med er i de allra flesta fall skett endast genom texterna.

Slutligen, det finns en värld utanför doktorandbubblan, en värld med familj, vänner, fritid, hus och natur. Tack Margit för din omsorg och ditt goda humör, för alla frukostar och trevliga samtal när jag övernattat i ditt hus på Haga i Umeå. Tack till alla vänner och släktingar som peppat och stöttat, som ställt frågor och visat intresse. För att balansera skrivande, läsande och tänkande har det behövts många och långa promenader, paddel- och cykelturer, krogbesök, biobesök och konserter, bad, god mat och fikastunder. Här riktar jag också ett speciellt tack till er lärare, yogainstruktörer och behandlare som hjälper mig att ständigt behålla ett fokus på kropp, lek och närvaro. Mina söner, Jonatan och David, min doktorandperiod började precis när ni båda flyttat hemifrån. Jag kan inte riktigt föreställa mig hur det skulle ha varit om ni varit yngre och fortfarande bött hemma. Att ni nu hanterar era egna liv gör mig både stolt och lugn. Våra resor, möten och filosofiska diskussioner ger mig energi och livslust. Och, Staffan, min älskade make, vi har gjort den här resan tillsammans eftersom vi båda två, på varsitt håll, haft stora projekt att bärga hem. Tack för att du aldrig tvekar och ifrågasätter mina livsval. Den här gången var det att doktorera. Du stöttar, väntar och tror alltid på mig. Tack.

Hindås i november 2018/Anna-Karin Kuuse

Förteckning över artiklar

Avhandlingen är baserad på följande artiklar:

- I. Kuuse, A-K., Lindgren, M. & Skåreus, E. (2016). "The feelings have come home to me" – examining advertising film on the Swedish website of El Sistema. *Action, Criticism, and Theory in Music Education*, 15(1), 187-215. (Artikel I)
- II. 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. DOI: 10.1177/1321103X18771796 (Artikel II)
- III. Kuuse, A-K. (accepterad 9 april 2018). "Det är så lätt att känna sig otillräcklig" – musiklärares förhandlingar kring musikundervisning och sociala mål. I Ø. Varkøi, E. Georigii-Hemming, A. Kallio, & F. Pio (Red.). *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 19*. Oslo: NMH-Publikasjoner. (Artikel III)
- IV. Kuuse, A-K. (submittd 9 november 2018). "Konstnären", "Fostraren", "Tjänstemannen" och "Rebellen" – Musiklärares dramaturgiska framträdanden kring musikundervisning, social rättvisa och demokrati. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 20*. Oslo: NMH-Publikasjoner. (Artikel IV)

Tidskrifternas ansvariga förläggare och medförfattare har gett tillåtelse till publicering av dessa artiklar i avhandlingen.

Prolog

Vårterminen 1996

Klass 2C väntar utanför musiksalen. Genom dörren hör jag att det är stojigt och bråkigt, slagsmål och höga rop. Eftersom musiksalen är omöblerad finns det mycket yta att springa runt på. Med denna klass har jag ofta känt både uppgivenhet och villrådighet. Vad fungerar? De vill komma till musiken, de vill röra på sig, de vill spela, de sjunger gärna. Men, flera av barnen har stora svårigheter att sitta still i sitt klassrum. Med några är det ofta konflikter. Inför denna vecka har jag och klassläraren kommit överens om att barnen ska komma i halvklass och det är den "vildaste" halvan som hörs utanför dörren. För att vi ändå ska vara två vuxna under lektionen finns en fritidspedagog med som stöd. När jag öppnar dörren möts barnen av orkestermusik på hög volym, det blir knäpp tyst. De vet sedan tidigare var på golvet de ska sitta och nu smyger de dit. Kraften i musiken har dämpat ljudnivån märkbart. Barnen verkar nyfikna och undrar vad som ska hända. Enligt min planering kommer orkestermusik och improviserad rörelse att vara dagens innehåll. Inga instrument är framtagna utan barnens förmåga att lyssna, följa och särskilja musikaliska karaktärer står i fokus. I uppvärmningen ger jag exempel på rörelser och därefter får de experimentera själva. Musiken ljuder från högtalarna, barnen lyssnar och prövar. Var och en får ge sitt förslag på den rörelsekaraktär som hela gruppen ska gestalta. Det blir stökigt och det uppstår konkurrens, men när barnen har förstått att alla kommer att få komma till tals accepterar de formen. Jag delar in barnen i två grupper. En elev i taget ska leda sin grupp i rörelse. Den andra gruppen förväntas ge ett gemensamt rörelsesvar. Jag ger signal när det är dags att byta. Spänningen stiger, inspirerade av musiken, utforskar de vidare. Varje ny ledare prövar nya rörelser. Musiken växlar mellan att vara stark och kraftfull, eller tillbakahållen i ett lägre tempo. Just den här dagen gestaltar många av barnens rörelser kamp och våld, men det är ett märkbart koncentrerat arbete. Det är istället musiken som fyller rummet. Innan vi slutar för dagen får barnen gemensamt berätta historien. Vad hände, vilka karaktärer gestaltades, på vilken plats befann ni er? Den långa och detaljrika berättelse om två folkgrupper som stred och hotade varandra, men som successivt började samarbeta och bygga ett nytt land, utformades senare till en koreograferad rörelsekomposition med flera musikstycken i svit.

Minnesanteckningarna ovan är hämtade från mina första år som musiklärare i den svenska kommunala kulturskolan på 90-talet. Jag var anställd som rytmik- och pianopedagog men ledde även flera körer på mellanstadiet. Den största delen av tjänsten bestod av obligatorisk rytmikundervisning i hel- eller halvklass på lågstadiet. Rytmikundervisningen skulle förbereda för instrumentalundervisning i kulturskolan men skulle också ge grundläggande musikaliska färdigheter utifrån grundskolans kursplan samt förbereda för musikundervisning i mellanstadiet.

Arbetsbeskrivningen förutsatte en progression genom årskurserna. Det slutliga målet var att eleverna skulle vara väl förtrogna med notvärden, rytmer och taktarter i rörelse och på slagverk. De skulle kunna förstå en notskrift rytmiskt, kunna uppfatta enkla musikaliska parametrar: form, tempo och dynamik (exempelvis crescendo och diminuendo), kunna leda, följa och samspela, kunna utföra enklare melodispel på klangspel samt kunna sjunga och gestalta musik fysiskt. I samarbete med klasslärare bearbetades även innehåll och teman från andra skolämnen. Ibland var det oroligt och stökigt i grupperna. Barnen hade överskottsenergi, någon var ledsn eller hade hamnat utanför på rasten. Vid vissa tillfällen verkade hela gruppdynamiken vara ur balans. Händelseutvecklingen i 2C bidrog till att jag började reflektera över mitt undervisningsuppdrag. Som pedagog hade jag provat ett nytt sätt att hantera en stökig situation men i den kommande processen med klassen var det lika mycket barnen som visade mig vägen. Vad var det som hade hänt? Vilka erfarenheter hade eleverna fått? Och var dessa erfarenheter enbart musikaliska eller handlade de om någonting mer? Att arbeta med barngrupper i musikundervisning lyder, liksom all annan undervisning, under skolans grundläggande demokratiska uppdrag. Men, jag hade inte riktigt funderat över vad det kunde få för eventuella konsekvenser för undervisningspraktiken. Jag utgick från att jag framförallt arbetade med musikaliska kompetenser men insåg också att jag arbetade med något mer. Vad som framstod som intressant var hur elevernas musikaliska handlingar syntes bidra till flera individuella och sociala framsteg, samtidigt som de utvecklades musikaliskt. Musikundervisningen med klingande, kroppsliga och kollektivt delade erfarenheter verkade helt enkelt innehålla flera olika utvecklingsmöjligheter. Elevernas fysiska, musikaliska, individuella och sociala erfarenheter framstod som uppenbart sammanflätade. Då jag senare ofta arbetat med gruppundervisning har dessa reflektioner återkommit. Jag har funderat över hur gemensamma musikaliska erfarenheter, förutom att utveckla musikaliska kompetenser, också påverkar självuppfattning, gruppdynamik, kollektiva erfarenheter och handlingskapacitet. Med andra ord, mitt intresse och mina frågeställningar kom att beröra de uppenbart sammanflätade kunskapsformer som distribueras i, med och genom en musikalisk undervisningspraktik. Under arbetet med en magisteruppsats i musikpedagogik fick jag möjlighet att problematisera dessa reflektioner. Trots mina funderingar kring hur den musikaliska undervisningspraktiken möjligen främjar individuella, sociala och musikaliska erfarenheter kan samma praktik varken sägas vara neutral eller självklart utvecklande. Genom ett kritiskt diskursteoretiskt perspektiv synliggjordes hur lokala musikundervisningspraktiker konstruerar och reproducerar de föreställningar som styr deltagares tal och handlingar (Kuuse, 2013). Detta väckte nya frågor kring hur etablerade kulturella och institutionella föreställningar, normer och traditioner verkar styrande för vilka musikaliska, demokratiska och socialt rättvisa erfarenheter som görs möjliga i undervisningspraktiken. Mina egna erfarenheter och reflektioner kring praktikens innehåll och möjligheter behövde ytterligare problematiseras.

Kapitel 1

Inledning

Grundläggande demokratiska mål utgör själva fundamentet för all undervisning i den svenska grundskolan (Skolverket, 2011a). Enligt skollagen (SFS 2010:800) förväntas skola och utbildning arbeta med likvärdighet, demokrati och sociala relationer. Detta berör alla skolämnen, så även grundskolans musikundervisning. Men musikundervisning för barn och unga förekommer inte endast i grundskolan. Även i den svenska kommunala kulturskolan ges barn möjligheter att lära sig spela och sjunga. Där, liksom i grundskolan, hanteras musikämnets sociala aspekter med utgångspunkt i regeringens kulturpolitiska mål (Kulturrådet, 2009). Den svenska kulturskolans musikundervisning regleras dessutom med uppdrag från Sveriges kommuner och landsting (SKL, 2015, 2018). Nutida samhällsliga utmaningar som skol- och bostadssegregation, kulturella motsättningar, socioekonomiska skillnader och ett ökat utanförskap har ytterligare accentuerat socialt rättvisa aspekter av skola och utbildning (UNESCO, 2015). På samma gång står både grundskolan och kulturskolan inför flera utmaningar när det gäller likvärdighet, inkludering och måluppfyllelse (Skolverket, 2009, 2015, 2018; SOU 2016:69). Härigenom synliggörs ett behov av att förstärka arbetet med sociala frågor även inom ramen för musikundervisningsuppdraget. Både grundskolan och kulturskolan har ett gemensamt samhällsligt uppdrag att fostra elever till demokratiska medborgare:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna, och delaktighet i det gemensamma, kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där (Skolverket, 2011a, s. 1).

Kulturskolornas övergripande mål är alla barns rätt att utöva och ta del av kultur. Verksamheten ska tydliggöra kulturens samhällsnytta – genom kreativt och lustfyllt skapande läggs en demokratisk grund för våra framtida kulturproducenter och konsumenter.[...] Kunskapen och den integrerande effekten för med sig en hållbar kultur- och samhällsutveckling.[...] Kulturen är ett sätt att utveckla individen, både socialt och emotionellt.[...] Musik- och kulturskolan ska vara ett medel för social gemenskap och integration – en brobyggare. I ett större perspektiv ska musik- och kulturskolan bidra till att minska klyftorna i samhället (SKL, 2015, s. 3-4).

I denna avhandling studeras föreställningar om musikundervisning och social rättvisa för barn och unga i den svenska grundskolans och kommunala kulturskolans praktiker. Utifrån avhandlingens teoretiska utgångspunkter uppfattas dessa

föreställningar som socialt konstruerade, möjliga att problematisera. De båda skolformerna – grundskola och kulturskola – skiljer sig åt när det gäller strukturella förutsättningar, mål och innehåll. Undersökningen fokuserar dock på det som förenar båda praktiker: musikundervisningens relation till det demokratiska uppdraget. Avgränsningen innefattar skolmusikundervisning reglerad av styrdokument och kursplaner samt offentligt finansierad och kulturpolitiskt reglerad musikundervisning i den kommunala kulturskolan. Avhandlingen är etnografisk och består av fyra delstudier vilka undersöker: retorik och marknadsföring (Artikel I), praktiken och elevernas handlingar (Artikel II), samt lärares förståelse och gemensamma förhandlingar (Artikel III och IV). Forskningsdisciplinen är pedagogiskt arbete. Denna utbildningsvetenskapliga utgångspunkt motiverar ett fokus på undervisningens praktik. Det är också utifrån mitt intresse för musikundervisningens praktik som studierna designats och det är med avstamp i denna praktik som avhandlingens resultat diskuteras. Den definition av *social rättvisa* som används i avhandlingen inbegriper flera sådana begrepp som ofta syns kopplade till diskussioner om utbildning och demokrati: likvärdighet, tillgänglighet, inkludering, likabehandling, mångkultur och social utveckling. Genom att använda social rättvisa som ett övergripande begrepp möjliggörs reflektioner kring musikundervisningens sociala och demokratiska aspekter på flera nivåer, såväl praktiskt som teoretiskt, individuellt, kollektivt, institutionellt, samhälleligt och politiskt (se Benedict, Schmidt, Spruce & Woodford, 2015).

1.1 Bakgrund och problemformulering

Uppfattningar om utbildning och demokrati förändras över tid. Enligt en av Skolverkets rapporter (2009) beskrivs fyra faktorer vara avgörande för svenska elevers allt sämre skolresultat: segregering, decentralisering, differentiering och individualisering. Dessa faktorer synliggör samtidigt en successivt förändrad inställning till övergripande utbildningsmål. Som en av flera bakomliggande orsaker till denna utveckling nämns de senaste decenniernas skolpolitiska systemskifte vilket innebär att ett centraliserat och regelstyrt skolsystem har blivit ett decentraliserat och målstyrt, att en planmässigt styrd offentlig sektor har blivit mer marknadsanpassad och att en medborgerlig politisk ideologi har övergått i en mer individinriktad (Aspelin & Persson, 2011). Denna strukturella och ideologiska förskjutning får även konsekvenser för tolkning och förståelse av socialt rättvisa aspekter i undervisningen. Föreställningar om demokratiska värden riskerar att hamna i ett spänningsfält mellan olika ideologier (Aspelin & Persson, 2011). Med en ökad differentiering och individualisering av kunskapsmålen finns det en uppenbar risk att även skolans demokratiska fostransuppdrag uppfattas ha med individen att göra. Läser man styrdokumentens skrivningar om demokratiska mål kommunicerar de samhälleliga värden som vid en första anblick framstår som fullt rimliga. Skolans uppdrag är att fostra samhällsmedborgare, men utifrån en mer individinriktad retorik konstrueras lätt uppfattningar om att det existerar olika typer av medborgare samt om brister som måste åtgärdas. Risker med en sådan

ideologisk förståelse är att övergripande mål som emancipation, upplysning, frigörelse och medborgerliggörande ständigt förläggs i en kommande framtid (Biesta & Säfström, 2011). Härigenom blottas föreställningar om utbildning och demokrati som är både idealistiska och instrumentella. Idealistiska för att de inte tar hänsyn till maktaspekter och politik och instrumentella för att de "förutsätter att utbildning är till för att skapa en samhällsmedborgare av en bestämd typ, en medborgare som tar form via utbildning och livslångt lärande" (Säfström, 2010, s. 12). Specifika grupper riskerar att pekats ut. Det handlar om de som inte passar in i någon bestämd kategori eller om grupper som anses behöva extra omsorg och inkludering: individer med socioekonomiska problem, vissa minoriteter, individer med erfarenheter av flykt eller individer med funktionsvariationer. På samma gång flyttas fokus bort från undervisningspraktiken. Utopin om ett framtida samhälle utan brister skapar "ouppnåeliga förhoppningar som gör att frihet skjuts upp istället för att möjliggöras här och nu" (Säfström, 2010, s. 85). Utifrån andra ideologiska utgångspunkter kan de övergripande demokratiska utbildningsmålen snarare tas som ett incitament för att skapa demokratiska och socialt rättvisa möjligheter i praktiken. Utifrån en sådan förståelse uppfattas undervisningspraktiken som en möjlig arena för gemensamma handlingar, för socialt rättvisa erfarenheter här och nu (Aspelin, 2007).

En accentuering av skolans demokratiska värden kan inspirera till diskussioner och reflektion, till en iscensättning av jämlika och inkluderande musikklassrum, till en musikundervisning som främjar individuella och kollektiva demokratiska erfarenheter (Georgii-Hemming & Westvall, 2010). I grundskolans kursplan för musikämnet poängteras samspel och eget skapande jämte grundläggande musikaliska färdigheter. Kunskaper om musikens roll i samhället lyfts som ett viktigt målområde. I den senaste kursplanen Lp11 (Skolverket, 2011b) har mål och bedömningskriterier skrivits fram tydligare vilket gjort att lärare, enligt den nationella ämnesutvärderingen NÄU-13 (Skolverket, 2015), anser att kursplanen blivit lättare att använda som planeringsinstrument. Samtidigt har samma kursplans förtydligade fokus på reflektion, diskussion, analys, tolkning, kommunikation och digital framställning endast gjort ett begränsat avtryck i undervisningen. Eget musikskapande verkar heller inte förekomma i någon större utsträckning. En ökad fokusering på kunskapskrav verkar därför snarare ha fått som effekt att målen används instrumentellt och mer eller mindre bockas av (Zandén & Ferm, 2015). I tidigare studier av svensk musikundervisning betonas att en sådan ofta förekommande uppgiftskultur inte ger utrymme för elevers eget skapande och reflektion. Detta ses även som kontraproduktivt för musikalisk kreativitet (Lindgren & Ericsson, 2010). Flera studier ställer sig dessutom frågande till om grundskolans företrädesvis rock- och pop-influerade musikundervisning, ofta informellt organiserad, men på samma gång lärarstyrd och uppgiftsinriktad (Ericsson & Lindgren, 2010, 2011; Lindgren & Ericsson, 2010) verkligen utvecklar demokratisk medvetenhet (Sernhede, 2006). För att skapa det demokratiska musikklassrum som möjliggör fler röster och möjligheter för meningsskapande, socialt,

individuellt som musikaliskt, poängteras dessutom musiklärarens ansvar för hur den musikaliska praktiken gestaltas (Georgii-Hemming & Westvall, 2010).

Den svenska kulturskolan organiserar musikundervisning på frivillig grund. Verksamheten är kommunalt styrd och finansierad (SKL, 2015, 2018) och regleras av nationella kultupolitiska mål (Kulturrådet, 2009). Kulturskolan har ingen gemensam läroplan eller kursplan. Genom kulturskolerådet – kulturskolornas nationella intresseorganisation – kommuniceras en övergripande vision. Enligt denna ska kulturskolornas kommunalt finansierade musikundervisning erbjuda musikaliska upplevelser och ett musikaliskt lärande av hög kvalitet samtidigt som undervisningen ska göras tillgänglig för alla barn (www.kulturskoleradet.se). Genom kulturskolornas musikundervisning erbjuds framförallt instrumental- och ensemblespel. Barn och unga träffar sin lärare enskilt, i små grupper eller i större ensembler. Den undervisningsform där läraren planerar och styr undervisningen, mästare-lärlingstraditionen, dominerar vilket gör att gruppundervisning inte är lika utbrett (SOU 2016:69). Flera studier visar även att tillgänglighet och likvärdighet varierar, nationellt som strukturellt. Till exempel spelar barn i socioekonomiskt utsatta områden i lägre utsträckning instrument på fritiden (Hofvander Trulsson, 2010). En nyligen publicerad svensk studie visar dessutom att svenskfödda flickor och barn till musikaliskt aktiva föräldrar med akademisk utbildning är överrepresenterade i kulturskolans undervisning på ett nationellt plan (Jeppson & Lindgren, 2018). Kulturskolans etablerade normer och traditioner verkar snarare skapa en spänning mellan visionen om estetisk skolning och den om likvärdighet/tillgänglighet (Hofvander Trulsson, 2010; Holmberg, 2010). Det framstår som att den svenska kulturskolans dubbla vision är svår att uppnå. Mot bakgrund av den brist på likvärdighet och tillgänglighet som synliggjorts rekommenderar den statliga kulturskoleutredningen att det införs nationella och inkluderande mål för kulturskolan (SOU 2016:69). Utredningen har resulterat i en regeringsproposition om strategier för framtidens kulturskola där dessa mål skrivs fram som väsentliga (prop. 2017/18:164).

Sociala och demokratiska aspekter av musikundervisning berör även frågor som sträcker sig långt utanför klassrumspraktiken. De ideologier som styr uppfattningar om utbildning och demokrati påverkas av samhällets utveckling. Kulturella, politiska och historiska föreställningar om musik, barn, undervisning och skola får effekter på utformandet av musikundervisningen (Wright, 2014). Även musik- och medievanor förändras. Idag konsumerar barn och unga musik i en helt annan utsträckning än för bara tio år sedan och den kommersiella musikbranschen utgör en marknadsplats för normer och värderingar, för ideal och värden (Holmberg, 2010). I dagens interkulturella samhällen väcks även frågor om kulturarv och tradition. Hanteringen av musikalisk mångfald i musikundervisningspraktiken handlar inte bara om repertoar. Mångfald berör även aspekter av delaktighet, likvärdighet, inkludering och demokrati (Karlsen, 2012). I spänningsfältet mellan musikindustri, barn och ungas identitetsarbete, interkultur, samhällseliga och skolpolitiska utmaningar, demokratiska visioner och kursplaner,

föväntas musiklärare kunna navigera mellan individuella, sociala, och musikaliska mål i praktiken. Det är ett komplext uppdrag vilket också synliggör behovet av att utveckla en socialt rättvis agenda för dagens musikundervisning (Benedict, Schmidt, Spruce & Woodford, 2015). Forskningsfältet kring musikundervisning och social rättvisa växer också stadigt. Den övervägande delen av dessa studier diskuterar social rättvisa och musikundervisning på en mer teoretisk och filosofisk nivå. Samtidigt poängteras det faktum att elevers demokratiska erfarenheter avgörs av samhällelig kontext, av praktikens förutsättningar, av vilka som deltar och av vilka handlingar som görs möjliga (Grant, 2006; Hesmondhalgh, 2013; Hess, 2014; Vageouis, 2009; Wright, 2014; Yerichuk, 2014). Med andra ord, de studier som diskuterar en socialt rättvis musikundervisning är i högre grad teoretiska och i mindre grad empiriska. Relationen mellan socialt rättvisa erfarenheter och musikalisk undervisningspraktik behöver därför ytterligare uppmärksammas och reflekteras. Hur ett socialt rättvist och demokratiskt musikundervisningsuppdrag gestaltas i praktiken, på vilka sätt och med vilka föreställningar som grund, behöver genomlysas.

1.2 Övergripande syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med denna avhandling är att identifiera, beskriva och problematisera konstruktioner av social rättvisa i två svenska musikundervisningskontexter: grundskolan och kulturskolan. Följande forskningsfrågor avser att operationalisera syftet:

- Hur kan kulturskolans musikundervisning förstås som en demokratisk och inkluderande praktik mot bakgrund av frågor om legitimering och musikalisk agens? (Artikel I och II)
- Hur konstruerar och legitimerar musiklärare i grundskolans och kulturskolans praktiker sin musikundervisning och sina musiklärarroller i relation till frågor om social rättvisa ? (Artikel III och IV)

1.3 Disposition

I kapitel ett redogörs för avhandlingens utgångspunkter och fokus: musikundervisning och social rättvisa inom ramen för offentligt finansierad musikundervisning för barn och unga i svensk grundskola och kulturskola. Detta ställs i relation till nutida utmaningar inom samhälle och skola samt till grundläggande demokratiska utbildningsmål och visioner. Avhandlingens problemställning, syfte och forskningsfrågor presenteras.

Kapitel två är en forskningsöversikt. Här presenteras en sammanställning av tidigare forskning som berör relationen mellan offentligt finansierad musikundervisning och social rättvisa. Forskningsöversikten tar både ett internationellt och ett skandinaviskt perspektiv. I kapitel tre redogörs för de teoretiska utgångspunkter som binder samman resultatet i avhandlingens fyra delstudier. I kapitel fyra redovisas avhandlingens övergripande metodologi, ett etnografiskt perspektiv.

Här diskuteras också urval, empiri, genomförande samt etiska ställningstaganden. Detta åtföljs av en reflektion över vilken kunskap som gjorts tillgänglig.

I kapitel fem sammanfattas de fyra forskningsartiklarna. Kapitel sex utgör en diskussion baserad på dessa delstudiers resultat. Viktiga kategorier som relaterar till avhandlingens syfte och forskningsfrågor lyfts fram och tematiseras. Här reflekteras också över framtida forskning. Epilogen innehåller en avslutande reflektion kring möjligheter för social rättvisa och demokrati i musikundervisningspraktiken. Därefter sammanfattas hela avhandlingen på engelska. Slutligen bifogas de informerande medgivanden på svenska och engelska som använts i fältstudien samt det informationsbrev och de intervjuguider som använts inför lärarsamtalen i artikel IV samt inför den enskilda intervjun med en lokal kulturskolechef. Därefter bifogas avhandlingens fyra forskningsartiklar i sin helhet.

Kapitel 2

Musikundervisning och social rättvisa – en forskningsöversikt

De forskningsstudier som behandlar social rättvisa i grundskolans och kultur-
skolans musikundervisning utgör del av ett mycket omfattande internationellt
forskningsfält om utbildning och demokrati. En första sökning på internationell
forskning med sökorden social inkludering och grundskola resulterar till exempel
i 57 000 träffar. När begreppet social rättvisa används som sökord minskar antalet
träffar drastiskt vilket kan tolkas som att detta begrepp ännu inte etablerats när det
gäller forskning om skolan. En snabb översikt av dessa studiers resultat visar på
ett spänningsförhållande mellan undervisningens retorik och praktik. Ett exempel
på detta är Göransson, Nilholm och Karlsson (2011) som hävdar att övergripande
demokratiska styrdokument ofta riskerar att lämna ett alltför stort utrymme för
tolkning. Undervisningspraktiken blir därför inte heller självklart demokratisk
och rättvis. Social rättvisa handlar snarare om vilka gemensamma handlingsmög-
ligheter som iscensätts i praktiken (Hjelmér & Rosvall, 2017; Klette, Sahlström,
Blikstad-Balas, Luoto, Tanner, Tengberg, Roe, & Slotte, 2018). En kortfattad
genomlysning av forskning inom fältet konstnärligt lärande och estetiska ämnen
synliggör aktivistiska perspektiv på rättvisa där praktikens iscensättning och
elevernas handlingsmöjligheter fokuseras. Under denna kategori återfanns inga
studier om musikundervisning men väl studier om bild, drama och dans. Powell
och Serriere (2013) menar till exempel att konstnärliga lärprocesser kan utgöra
kraftfulla verktyg i ett pågående arbete för social rättvisa. Flera studier argumen-
terar för att estetiska undervisningspraktiker lämpar sig väl för en iscensättning
av flera olika perspektiv (Belliveau, 2006; Garber, 2004; Mc Ardle, Knight &
Stratigos, 2013). Genom estetiska praktikers flexibla arbetssätt främjas elevernas
intersubjektiva erfarenheter (Vettraino, Linds & Goulet, 2013), komplexa tänk-
ande (Mardirosian et al., 2009), sociala intelligens och kreativa föreställnings-
förmåga (Gallagher, 2017). Dessa kompetenser anses dessutom vara avgörande
för att kunna förstå och kritiskt ompröva etablerade samhällliga normer och
föreställningar (Gallagher, 2017; Garber, 2004; Powell & Serriere, 2013; Rolling,
2008). För att kunna arbeta socialt rättvist och demokratiskt i, med och genom
konstnärliga lärprocesser är det viktigt att lärare förmår uppmärksamma prakti-
kens iscensättning och elevernas handlingar (Desai, 2017; Mardirosian, Belson &
Lewis, 2009; Zakin, 2012). Dessa tre teman – spänningsförhållandet mellan reto-
rik och praktik, praktikens iscensättning samt lärares reflektionsförmåga – har
också bäring på de empiriska studier om musikundervisning som nu följer.

Forskningsöversiktens kartläggning av internationella studier om musikun-
dervisning och social rättvisa tar dock ett lite bredare grepp. Syftet är att syn-
liggöra pågående diskussioner och förhandlingar inom forskningsfältet och över-
sikten behandlar därför flera olika definitioner av de sociala och demokratiska

frågor som kopplas till musikundervisning (social utveckling, social inkludering, likabehandling och mångfald). Alla dessa aspekter sorterar dock in under avhandlingens huvudbegrepp: *social rättvisa*. Med en bredare ansats visar sig även detta forskningsfält vara omfattande. Som tidigare nämnts, flera studier om musikundervisning och socialt rättvisa rör sig på en mer teoretisk och filosofisk nivå. De teoretiska och filosofiska resonemang som relaterar till avhandlingens syfte och frågeställningar återfinns därför i teorikapitlet. Den forskningsöversikt som nu följer innehåller endast en sammanställning av empiriska studier om offentligt finansierad musikundervisning och aspekter av social rättvisa. Ytterligare avgränsningar har gjorts. De studier som presenteras är framförallt från 2000-talet. Den musiksociologiskt inspirerade forskningsdebatt som tog fart under 1990-talet (Bowman, 2002; Elliott, 1995; Small, 1998) har influerat det internationella forskningsfältet. De flesta musikpedagogiska forskningsstudier med ett mer praxisrelaterat och socialt fokus återfinns därför i perioden från millennieskiftet och framåt. Flera av dessa studier förhåller sig kritiska till alltför neutrala kopplingar mellan musikundervisning och social rättvisa medan andra vidhåller praktikens möjligheter att främja sociala och demokratiska erfarenheter. En avgränsning i fråga om elevernas ålder har också gjorts. När det gäller innehåll och undervisningsformer behandlas endast studier om barn och unga i skolålder (ca 5–15 år). Detta motiveras med att det är undervisning ämnad för dessa åldrar som presenteras i avhandlingens resultat. Även merparten av de forskningsstudier som fokuserar på lärares uppfattningar om social rättvisa berör praktiker med elever i skolålder.

Den växande rörelsen för social rättvisa i musikundervisning skulle kunna jämföras med den internationella kvinnorörelsens framväxt. Innan det fanns ett utvecklat språk och relevanta begrepp framgick det inte tydligt vad kvinnorörelsens olika yttringar stod för. För att kunna utveckla språk och begrepp kring social rättvisa behöver flera olika idéer om musikundervisningens mål och medel diskuteras. Först därefter kan nya förståelser framträda (Lamb & Dhokai, 2015). Att omfatta, förstå och skapa nya begrepp tar tid. Under tiden förändras de tankar och föreställningar som verkar styrande för undervisningspraktiken. Det är i en sådan omförhandling som denna forskningsöversikt tar plats. Hur ett nutida socialt rättvist musikundervisningsarbete skulle kunna förstås i praktiken är ämne för studierna nedan. En tydlig skiljelinje går dock att finna i studiernas diskussioner om ett socialt rättvist uppdrag för musikundervisning; uppdraget uppfattas antingen som ett stödjande och fostrande uppdrag eller som ett mer aktivistiskt och samhällsförändrande uppdrag. Studierna fokuserar antingen undervisningens organisation och struktur eller medverkande elevers möjligheter för medbestämmande och handling.

Undervisning i kommunala kulturskolor existerar endast i Skandinavien men offentligt finansierad musikundervisning organiserad utanför den obligatoriska skolkontexten återfinns i andra former internationellt. Internationell och skandinavisk forskning tar dessutom delvis olika utgångspunkter. Begreppet etnicitet är till exempel mer framskrivet i den internationella kontexten och diskussioner

om demokrati och social rättvisa berör därför i högre grad etniska och mångkulturella frågor. I den skandinaviska kontexten betonas snarare begrepp som social fostran, likabehandling, kultur och integration. Översikten startar med studier som behandlar musikundervisning med sociala mål i en internationell kontext. Därefter fokuseras skandinaviska studier. I båda kontexterna återfinns flera studier om kör- och orkesterskolan El Sistema. El Sistema organiserar musikundervisning med uttalade sociala och demokratiska mål. Programmet har utvecklats i Venezuela men har på senare tid implementerats internationellt, bland annat i Sverige. Kapitlet avslutas med de internationella och skandinaviska studier som fokuserar lärares perspektiv på social rättvisa. Sammantaget behandlar forskningsöversiktens studier både obligatorisk skolmusik och annan offentligt finansierad undervisning med kulturpolitiska mål. Den gemensamma nämnaren är på vilka sätt musikundervisningens struktur och innehåll uppfattas stå i relation till elevernas musikaliska, individuella och sociala möjligheter, till demokrati och till aspekter av social rättvisa i praktiken. Det är också dessa forskningsdiskussioner som avhandlingens resultat önskar komma i dialog med.

2.1 Musikundervisning med sociala mål – en internationell utblick

En ytterligare begränsning är att den internationella översikten endast behandlar engelskspråkiga studier. I den första kartläggningen återfanns till exempel flera latinamerikanska studier på spanska, studier som inte presenteras i denna översikt. Trots denna begränsning finner man den största delen internationell forskning om musikundervisning och social rättvisa i Storbritannien, USA, Canada och Australien. Några enstaka studier har sitt ursprung i andra länder. De allra flesta studier är kvalitativa och bygger på etnografiska undersökningar och intervjuer. Ett fåtal använder sig av kvantitativa metoder för empiriproduktion. Studierna nedan har kategoriserats efter sitt fokus på obligatorisk skolmusik respektive annan offentligt finansierad musikundervisning med sociala mål. I den internationella kontexten är den socialt kodade musikundervisning som organiseras utanför grundskolan ofta politiskt sanktionerad, antingen på kommunal eller på nationell nivå. Ett vanligt sätt att organisera denna typ av musikundervisning är genom så kallade samfundspraktiker (*community music practice*). The International Society for Music Education (ISME) definierar dessa praktiker som "a vital and dynamic force that provides opportunities for participation and education in a wide range of musics and musical experiences" (Rimmer, 2009, s. 72). Community music-aktiviteter framhåller det gemensamma musikskapandet och har som ambition att underlätta samverkan mellan olika typer av kulturella och sociala grupper samt att inkludera marginaliserade grupper i den lokala samhällsgemenskapen (Bergman & Lindgren, 2014b; Higgins, 2015; Veblen, 2013). Själva tolkningen av community music är dock en omdebatterad fråga. Vissa menar till exempel att musikmediet tenderar att användas alltför instrumentellt. Med ett huvudsakligt fokus på sociala mål kan utvecklingen av musikaliska kompetenser gå förlorad (Kerz-Welzel, 2013).

Skolmusikundervisning

I flera studier poängteras vikten av kreativitet och skapande för att skolans musikundervisning också ska kunna främja en utveckling av sociala förmågor (Benedict, 2009; Gaztambide-Fernandez, 2013). Om kreativitet och skapande stimuleras underlättas eleverns moraliska, spirituella, personliga, sociala och kulturella utveckling (Finney, 2002). Musikklassrummet skulle därmed kunna vara en kraftfull kontext även när det gäller social och etisk utveckling, förutsatt att eleverna får möjlighet att arbeta kreativt och demokratiskt med sina uppgifter (Silvermann, 2013). Men vilka undervisningsstrukturer underlättar dessa erfarenheter?

I tre australiensiska studier fokuseras just kopplingen mellan musikundervisningens inkluderande struktur och social utveckling. Den första studien utgår ifrån en enkätundersökning om musikundervisning, lärande, genus och socioekonomisk status (McPherson, Osborne, Barrett, Davidson & Faulkner, 2015) i några grundskolor i Australien. Här synliggörs hur de barn som studerar musik också har en signifikant högre uppfattning om sin egen förmåga, visar ett större intresse samt sätter ett större värde på själva nyttan av utbildning. Detta jämfört med elever som inte studerar musik eller spelar ett instrument. Resultatet visar dock att det upplevda värdet av musikundervisning syntes minska med högre ålder för grupper med högre socioekonomisk status. Samtidigt visade det sig att elever med lägre socioekonomisk status uppvisade det största intresset för att spela instrument. Studien argumenterar därför för behovet av ytterligare forskning kring eventuella samband mellan musikundervisning och studiemotivation. I den andra studien bygger resultatet på intervjuer med elever, personal, lärare och föräldrar på fyra olika grundskolor (Barrett & Bond, 2015). Här undersöker författarna på vilka sätt organiserad skolmusikundervisning med barn från socioekonomiskt utsatta områden kan bidra till en positiv musikalisk, men också akademisk och social utveckling. För att kunna analysera effekterna av undervisningen använder sig studien av en teoretisk analysmodell: Positive Youth Development (PYD) (Lerner et al., 2005). Med hjälp av modellen uppmärksammas elevernas utveckling framför deras eventuella problem och brister (exempel på utvecklingskategorier är: "Confidence, Connection, Character, Climate, Community engagement and Caring", Barrett & Bond, 2015, s. 39). Intervjuanalyserna visade att flera utvecklingskategorier hade blivit uppfyllda under undervisningsprojektets gång. Författarna hävdar härmed att organiserad musikundervisning skulle kunna medverka till både musikalisk, akademisk och social utveckling om eleverna utmanas att tro på sig själva och får uppleva kompetens. Detta förutsatt att skolan också har ett aktivt samarbete med barnens föräldrar.

I den tredje studien tas ett specifikt fokus på socioekonomisk status och social utsatthet (Osborne, McPherson, Faulkner, Davidson & Barrett, 2016). Mot bakgrund av ökade samhällsutmaningar, fattigdom och integration undersöker författarna om ett deltagande i gruppbaserad skolmusikundervisning kan förbättra socialt utsatta elevers upplevelse av sin situation. Studieobjektet är kör- och orkes-

terskolan El Sistemas musikundervisning i grundskolan. Det övervägande kvantitativa empirimaterialet består av testresultat från kunskapstester utförda på 128 elever i klass 3, 4 och 5 som alla deltagit i El Sistemas orkesterprogram under tolv månader. Barnen testades före och efter denna period. Studiens resultat visar en positiv utveckling inom flera områden. En stor andel av de barn som deltog i musikundervisningen ökade sina prestationer i alla skolämnen samtidigt som de också uppvisade ett ökat psykosocialt välmående. Resultatet kan enligt författarna utgöra en viktig utgångspunkt för vidare forskning om musikundervisning riktat specifikt till socialt utsatta elever.

Även om musikundervisning ger nya erfarenheter och möjligheter är undervisningens struktur inte neutral. Att alla elever har tillgång till musikundervisning betyder inte att den är rättvis (Kelly-McHale & Abril, 2015). Rättvisa och likabehandling uppstår inte självklart, särskilt inte om den dominanta kulturen inte tillhandahåller lika möjligheter för medverkande minoriteter. I denna studie undersöks den stora gruppen latinamerikanska elever och deras upplevelser av musikundervisning i amerikanska grundskolor. Resultatet visar att den dominanta (nordamerikanska) kulturens syn på rättvisa ofta genererar en pedagogik fokuserad på brister. Vissa minoriteter uppfattas sakna de kompetenser som den dominanta kulturen förfogar över. Den dominanta kulturen bygger, enligt dessa författare, ofta på en vit medelklassnorm som i sin tur styr uppfattningar om vad som krävs för att ta sig ur fattigdom och andra problem kopplade till etnicitet. Studien accentuerar därför behovet av att utbilda musiklejare som behärskar och verkligen omfamnar ett arbetssätt som ger utrymme för diversitet och mångfald.

O'Neill (2015) tar ett mer aktivistiskt perspektiv och argumenterar för att social förändring endast kan komma till stånd genom elevers möjligheter till agens. Kanadensiska mellanstadieelever fick själva iscensätta musikaliska projekt som byggde på deras egna berättelser och upplevelser av musik, bearbetade i djupintervjuer. Efter genomförda projekt fick eleverna summera sina erfarenheter. Studiens resultat bygger på intervjuer och observationer från hela arbetsprocessen. Författaren menar att social agens i musikundervisning framförallt handlar om hur eleverna ges möjligheter att realisera sin potential genom ett artistiskt medium. För att främja social agens är det nödvändigt att se över vilka föreställningar och strukturer som möjliggör eller hindrar dessa handlingar. Med stöd i Freires (1996/1970) pedagogik för förtryckta menar författaren att elever behöver få uppleva att de är medskapande i ett hoppfullt utforskande av världen, med världen och med varandra (O'Neill, 2015). Även Hess (2018) berör detta handlingsutrymme. Agens handlar om elevers möjligheter att påverka kursplan och pedagogiskt innehåll utifrån egna musikintressen och erfarenheter. Att arbeta med elevers agens innebär dessutom att kritiskt granska vilka dominanta musikaliska ideologier som privilegierar vilka röster som får höras. Detta arbetssätt blir en kraftfull bekräftelse på att elevernas egna perspektiv värderas och tas tillvara i deras utbildning (Hess, 2018).

Sociala musikprojekt utanför grundskolan

Flera av översiktens studier hävdar tydliga sociala vinster med samhälleligt organiserade musikundervisningsprojekt för barn och unga. Den här typen av projekt kan ge psykosociala effekter speciellt om de riktas till elever i socioekonomisk utsatthet. I en etnografisk studie bland unga australiensiska körsångare studeras aspekter av socialt kapital som ett mått på musikundervisningens sociala effekter (Langston & Barrett, 2008). Flera av de indikatorer som traditionellt kopplas till utvecklandet av socialt kapital som delade normer och värderingar, förtroenden, ökat deltagande i sociala grupper och samhällsgemenskaper, tillgång till sociala nätverk och kunskapsresurser, samt en stärkt kontakt med familj och vänner, kunde spåras i resultatet. Ytterligare en faktor – känslan av samhörighet och deltagares omsorg om varandra utifrån delade erfarenheter – identifierades som avgörande för utvecklandet av gruppsammanhållning samt i förlängningen, även för utvecklandet av socialt kapital.

Marsch (2015) studerar gruppmusikundervisning med nyanlända flyktingbarn och unga i Australien. Om social rättvisa definieras som deltagares erfarenheter av status, respekt och egenvärde i sociala och samhällseliga relationer visar studiens resultat att musikundervisning i grupp kan främja utvecklandet av sociala relationer i en socialt osäker situation. Detta resultat tas även som ett incitament för att sociala musikprojekt kan medverka till social inkludering för marginaliserade grupper på längre sikt. Denna tolkning av social rättvisa synliggör både individens möjligheter att agera utifrån sin egen ursprungsidentitet (cultural justice) och att medverka i gemensamma aktiviteter.

Enligt Silverman (2009) förutsätter en socialt rättvis musikundervisning en integrerad och verksam kombination av omtanke, engagemang, förtroende, ansvarstagande, respekt, kunskap, aktivt lyssnande och öppen kommunikation. Med utgångspunkt i observationer och halvstrukturerade intervjuer med elever i tre olika community music-praktiker i New York, USA, problematiseras grundskolans musikundervisning. Studiens resultat visar att den specifika kombination av musikalisk och social interaktion som karakteriserar community music-praktiker verkar skapa starka drivkrafter för elevernas deltagande. Praktikernas specifika arbetssätt syns stimulera elevernas förmåga att uttrycka sig men också deras vilja att utvecklas musikaliskt. Författarna jämför detta resultat med grundskolans musikundervisning som de menar ofta organiseras utifrån marknadsanpassade idéer där elevernas kompetenser värderas och valideras. Grundskolans musikundervisning skapar därmed strukturer där uttryck för diskriminering och ohälsa samt elevers olika förutsättningar inte uppmärksammas. Till skillnad mot community music-praktiker riskerar grundskolans musikundervisning därför att misslyckas med att förbereda sina elever för ett framtida demokratiskt deltagande (Silverman, 2009).

Flera studier problematiserar en övertro på musikundervisningens sociala effekter. Det räcker helt enkelt inte med en inkluderande struktur. I en amerikansk

studie diskuteras social rättvisa utifrån ett mångkulturellt perspektiv¹ (Bradley, 2006). Resultatet bygger på intervjuer med deltagare i en nordamerikansk barn- och ungdomskör och blottlägger en rasifierad diskurs. Trots undervisningens uttalade antirasistiska agenda, exempelvis genom att medvetet inkludera repertoar från andra kulturer, synliggjorde intervjuerna flera förgivettagna föreställningar om ras och kultur. Enligt författaren behöver socialt rättvisa musikundervisningspraktiker genomsyras av ett fundamentalt och humant erkännande av alla sina deltagare. Multikulturalism, eller mångkultur, handlar därför inte bara om att integrera musik från olika delar av världen. Musikundervisningens mångfaldsarbete utgör snarare en del av ett mycket större projekt som syftar till rättvisa och jämlikhet. Enligt författaren stimuleras mångkulturalitet genom en kritisk dekonstruktion av rasistiska diskurser i undervisningen. I praktiken görs detta genom att eleverna uppmärksammas på vilka maktrelationer och rasistiska kodningar som omgärdar och genomsyrar undervisningen samt genom att erbjuda sådana erfarenheter och handlingar som motverkar dessa föreställningar. På detta sätt blir undervisningspraktiken den arena där socialt rättvisa erfarenheter kan gestaltas.

En studie av statligt finansierade community music-projekt i norra England visar att även samfundsprojekt kan användas instrumentellt och odemokratiskt (Rimmer, 2009). Som tidigare nämnts menar Kerz-Weltzel (2013) att det finns en risk att community music-praktiker premierar social utveckling framför musikaliska kompetenser. I denna studie hävdar författaren tvärtom att ett alltför stort fokus på musikaliska mål kan medföra att elever utan tidigare musikerfarenhet och med låg musikalisk självkänsla, ofta elever med riskbeteenden, tenderar att varken engagera sig eller att lyckas. Även Hampshire & Matthijsse (2010) problematiserar en övertro på musikundervisningens sociala effekter utifrån studier av ett statligt finansierat community music-projekt (SingUp) för barn och unga i England. Detta projekts övergripande politiska syfte var att motverka sociala, kulturella och ekonomiska problem i spåren av den ökade avindustrialiseringen i landet. Utifrån intervjuer, observationer och en enkät jämförs resultat från tre olika elevgrupper. Trots vissa sociala vinster synliggörs svagheter i projektens pedagogiska design. Undervisningen framstår starkt färgad av traditionell musikundervisning och repertoar samtidigt som deltagarna till stor del utgörs av en redan privilegierad grupp. Enligt författarna kan de musikaliska projekt som avser att generera social förändring aldrig bortse ifrån strukturella, ekonomiska och kulturella hinder för deltagande. Satsningarna får då endast begränsad effekt. Musikaliska projekt med sociala ambitioner behöver därför anpassa sin verksamhet till lokala, redan befintliga, inarbetade och trygga nätverk (ett slags lokalt kul-

¹ Begreppet mångkultur eller multikultur är numera problematiserat då det ofta fått representera en alltför additiv syn på praktikens innehåll. Det räcker inte att flera kulturer representeras (musikalisk repertoar). För att sträva mot social rättvisa handlar det om att uppmärksamma alla deltagares erfarenheter och möjligheter i samverkan. *Interkultur* kan därför vara ett bättre begrepp (Westerlund, Partti & Karlsen, 2015; Carson & Westvall, 2016).

turellt kapital) för att inte motverka sitt syfte och istället förstärka sociala skillnader. Även i en studie av irländska community music-praktiker problematiseras en alltför neutral koppling mellan musikundervisning och social rättvisa (Grant, 2006). I likhet med Kelly-McHale och Abril (2015), betonas vikten av väl utbildade musiklärare om musikundervisning ska kunna omfatta både musikaliska och sociala mål.

Den internationella implementeringen av El Sistemas musikundervisning för social fostran har renderat ett växande antal studier. Flera av dessa ställer sig delvis mycket positiva till undervisningens organisation och uttalade sociala retorik (Cunha & Lorenzino, 2012; Eatock, 2010; Flenaugh, 2012; Hollinger, 2006; Lorenzino, 2015; Lui, 2012; Nemoy & Gerry, 2015; Novakowski, 2012). I den internationella kontexten återfinns El Sistemainspirerad kör- och orkesterundervisning både i och utanför den obligatoriska skolan. Även om undervisningen organiseras av fristående skolformer är implementeringen dock ofta kommunalt eller statligt finansierad samt reglerad utifrån sociala och kulturpolitiska mål. I Nowakowskis (2012) studie av en El Sistemaimplementering i Los Angeles framstår utvecklingen av samarbetsförmåga och glädje bland deltagande barn som det mest betydelsefulla resultatet. Även om El Sistema har höga musikaliska ambitioner framhåller Nemoy och Gerry (2015) att det är själva möjligheten för social förändring som framstår som mest positiv i den kanadensiska musikundervisning som de studerat. I några nordamerikanska studier betonas det också som särskilt betydelsefullt att El Sistemaundervisning erbjuder nya möjligheter för de barn och familjer som annars inte skulle få tillgång till musikundervisning alls (Hollinger, 2006; Lesniak, 2012, 2013).

Nemoy och Gerry (2015) menar samtidigt att social transformation samt förändrade sociala förutsättningar och möjligheter för medverkande är beroende av hur lokalsamhället tas i anspråk. Liknande resultat syns även i Luis studie av kanadensiska El Sistemapraktiker (Lui, 2012). Här problematiseras det faktum att deltagares tidigare erfarenheter från redan befintliga lokala och kulturella praktiker, inte fullt ut tas tillvara i nystartade El Sistemapraktiker. I likhet med Nemoy och Gerry föreslås därför att El Sistemas musikaliska repertoar i större grad kopplas till deltagares kulturella bakgrund. El Sistema är dessutom inte ensamma om att hävda sociala mål. Lesniak (2013) framhåller att de positiva effekterna av El Sistemas implementering snarare bör tas som ett incitament för samarbete med redan befintlig musikundervisning.

Några studier fokuserar på El Sistemapraktikens innehåll. I en längre etnografisk studie av El Sistema i Venezuela (Uy, 2012) prövas en tolkning av den musikaliska praktiken genom Freires (1996/1970, 1973) definition av *praxis*. I likhet med O'Neill (2015) uppfattas *praxis* som en plats för både reflektion och aktion, med målet att förändra den värld man lever i. Mot bakgrund av en sådan förståelse menar Uy (2012) att El Sistemapraktiker borde organiseras på sådana sätt att elever, föräldrar och lärare engageras i kritisk reflektion och handling i relation

till sin sociala situation. Endast så länge deltagare erbjuds möjligheter för agens inom undervisningspraktiken kan sociala effekter genereras. Men, för att få en verkligt kraftfull effekt av en satsning på social förändring genom musikundervisning behöver både lokalsamhället och samhällsinstitutionerna engageras. O'Neill (2015) varnar även för El Sistemas övertro och stora fokus på kvantitet. Sociala effekter kan inte självklart kopplas till det antal barn som lämnar en utsatt tillvaro för att istället delta i musikundervisning. De viktigaste kriterierna för en socialt rättvis undervisningspraktik utgörs av musikaliska utmaningar inom ramen för positiva sociala erfarenheter. Det helt avgörande är bemötandet av elever som resurser istället för som problem.

Även Allan (2010) diskuterar förutsättningar för social rättvisa i praktiken. I denna studie jämförs erfarenheter från två skotska skolprojekt. I det ena projektet fick grundskoleelever prova konstnärliga uttrycksformer (musik, teater, dans, cirkus, bild och film) under en hel skoldag. Aktiviteterna organiserades parallellt med den ordinarie undervisningen och handleddes av professionella konstnärliga utövare. Målet var att stimulera barnens egna estetiska uttryck oavsett medium. Medverkande barn var engagerade och erbjöds flera handlingsmöjligheter. Det andra undersökningsobjektet var El Sistemas musikundervisning på en skola i ett socialt utsatt område. Genom implementeringen av El Sistema artikulerades höga mål kring musikalisk utveckling och social förändring men studien visar att den starkt disciplinerade och instruktionsbaserade undervisningen varken genererade engagemang eller handlingsmöjligheter för medverkande elever. I studien diskuteras de båda projektens respektive resultat i relation till aspekter av social rättvisa. Författaren menar att ett uttalat fokus på sociala vinster riskerar att konstruera alltför förenklade retoriska samband mellan konstnärliga (musikaliska) aktiviteter och hälsa samt mellan utbildning och välbefinnande. Socialt medvetna praktiker behöver snarare uppmärksamma vilket engagemang och vilka kompetenser som synliggörs i praktiken. Även Dobson (2016) diskuterar medverkande elevers handlingsmöjligheter inom en El Sistemainspirerad verksamhet i England. Trots El Sistemas kraftfulla retorik kring kreativitet, trygghet, frihet och demokrati iscensätts en praktik som till stor del bygger på disciplinering och lärarinstruktioner. En praktik som inte erbjuder något egentligt utrymme för elevers egna kreativa och aktiva potential.

Sammanfattningsvis, den internationella kontexten uppvisar flera olika tolkningar av en socialt rättvis undervisningspraktik. Den tydligaste skillnaden mellan dessa förståelser ligger i uppfattningar om vilka förutsättningar som krävs. Några studier framhåller praktikens strukturella möjligheter för inkludering och delaktighet, medan andra problematiserar alltför förenklade retoriska samband mellan musikundervisning och social förändring. Flera av dessa studier poängterar därför också viktiga praktiska förutsättningar: lärares kritiska reflektioner, praktikens iscensättning samt deltagande elevers agens. Dessa teman är också viktiga utgångspunkter för tolkning av resultatet i avhandlingens delstudier.

2.2 Musikundervisning med sociala mål – den skandinaviska kontexten

I Skandinavien utgör forskning om musikundervisning och social rättvisa ett förhållandevis litet fält. De studier som presenteras nedan har sitt ursprung i Sverige, Norge och Finland. Flera studier fokuserar på lärares förståelse av praktiken medan några få diskuterar praktikens förutsättningar för elevers sociala och demokratiska erfarenheter. I den skandinaviska kontexten diskuteras framförallt främjande eller hindrande strukturer för inkludering och likabehandling.

Grundskolan

Ideologiska uppfattningar, undervisningstraditioner och kulturpolitiska mål styr föreställningar om musikundervisning och social rättvisa (Stålhammar, 1995). Historiska och politiska influenser påverkar därför både förståelse och organisation. I svensk skolmusikundervisning syns en historisk utveckling från ett fokus på estetik, kulturarv och traditioner till en accentuering av ”skapande, samspel, gemenskap, ungdomskultur och musiken i samhället” (Stålhammar, 1995, s. 10). Successivt har musik också kommit att uppfattas som en viktig aspekt av samhället, ett kompetensområde som ska göras tillgängligt för alla (Olsson, 1993). Under 1970-talet inspirerades svensk musikundervisning av den så kallade reformpedagogiska rörelsen med ursprung i USA. I denna pedagogik sattes elevens praktiska erfarenheter i fokus (se även aktivitetspedagogik, Stålhammar, 1995, s. 35). Historiskt sett har en sådan undervisningsform med barnet i centrum ofta stått i stark kontrast till en mer traditionellt fostrande förmedlingspedagogik med läraren som mästare (Lindberg, 1991). Spänningar mellan olika ideologiska uppfattningar och undervisningstraditioner bär även spår in i dagens skolmusikundervisning även om nutida styrdokument poängterar kommunikation, identitet, kultur samt elevers möjligheter för medbestämmande (Skolverket, 2011b).

Saether (2008) diskuterar musikundervisningens effekter för integration och inkludering. Författaren beskriver ett undervisningsprojekt i en svensk skola där majoriteten av eleverna tillhör kulturella minoriteter. I studien undersöks hur flera olika musikaliska repertoarer används för att arbeta med inkludering. Resultatet visar (till skillnad från Marsch, 2015), att inkludering inte alltid uppnås genom att man utgår från medverkande minoriteters kultur. Ibland kan en inkluderande musikundervisning innebära att man också använder musik ifrån den gemensamma ungdomskulturen.

Ett sätt att skapa mening kring musikämnets sociala aspekter är att undersöka undervisningspraktikens utrymme för musikalisk agens (Karlsen, 2013; Karlsen & Westerlund, 2010). Musikalisk agens definieras som elevers möjligheter att agera utifrån egna initiativ och resurser, en definition som också har stöd i flera andra studier (O'Neill, 2015; Hess, 2018; Spruce, 2015; Uy, 2012; Allan, 2010; Dobson, 2016). Utifrån några klassrumstudier i Finland, Norge och Sverige används begreppet musikalisk agens för att kategorisera och analysera hur musikundervisningspraktiken skulle kunna vara en möjlig arena för utvecklandet av demokratiska värden. Med hänvisning till DeNora (2000) framhålls den

musikaliska praktikens specifika möjligheter att tillhandahålla sådana resurser som också reglerar, utvecklar och konstituerar social agens. Den typ av förhandling som möjliggörs genom musikaliska handlingar medverkar till att utveckla och stärka elever (Karlsen & Westerlund, 2010). Elevers möjligheter för förhandling och musikalisk agens medverkar till utvecklingen av självreglering och identitet. Härigenom främjas även social koordination och kollektiv identitet. Att få möjligheter att utveckla flera olika musikaliska identiteter är därför både en etisk och en demokratisk fråga (Karlsen, 2012). I en studie baserad på elevintervjuer (Karlsen, 2011), menar eleverna att deras musikaliska identitet utanför skolan ofta inte tas tillvara i skolkontexten. Resultatet synliggör vikten av att medvetandegöra musikinlärare om elevernas hela musikvärld när det gäller utvecklingen av musikalisk agens i skolans musikundervisning.

Kulturskolan

Den svenska kommunala musikskolan etablerades under 1960-talet. Den växte fram utifrån behovet av att samordna flera lokala musikaliska initiativ men också utifrån ett ökat intresse för musikutbildning som ett viktigt ”inslag i strävan att bryta geografiska, ekonomiska och sociala barriärer” (Stålhammar, 1995, s. 77). Dessa två olika ideologiska inriktningar kan fortfarande skönjas i den nutida kulturskolans övergripande vision: att utveckla ett instrument- eller sångkunnande hos alla ungdomar oberoende av ekonomisk, kulturell eller social bakgrund. Denna dubbla utgångspunkt försätter samtidigt kulturskolan i ett ständigt pågående spänningsfält mellan ett mer jämlikhetssträvande bildningsideal och satsningen på estetisk skolning för en kunnig elit (Hofvander Trulsson, 2010; Holmberg, 2010).

Enligt de kulturpolitiska målen under 1970- och 80-talet skulle musikskolans verksamhet samordnas med grundskolans musikundervisning, pedagogiskt såväl som organisatoriskt. Den kommunala musikskolan uppfattades som en förstärkning och ett komplement till grundskolans musikundervisning och musikskolans lärare har därför ofta samarbetat med grundskolans klasslärare. Musikskolans övergripande uppdrag var att samverka med social- och fritidssektorn samt att bidra till den kommunala kulturverksamheten (Stålhammar, 1995). Utvecklingen av en kommunalt finansierad musikskola/kulturskola med kulturpolitiska mål, delvis i samverkan med grundskolan, är något unikt för den skandinaviska kontexten där Norge, Finland, Danmark och Island har liknande modeller. Dagens kommunala kulturskola organiserades först under 1990-talet och innefattar numera undervisning även i andra estetiska ämnen som dans, drama, bild och film. Den offentligt finansierade tillgången till flera kulturella medier definieras som en ”kulturell allemansrätt” (SKL, 2015, s. 1)

Den engelska översättning av svensk kommunal kulturskola som används i denna avhandlings delstudier – *community school of music and arts* (se även Bergman & Lindgren, 2014a, 2014b; Holmberg, 2010; Jeppson & Lindgren, 2018) är medvetet vald. Avhandlingen tar därmed fasta på kulturskolans dubbla kultur-

politiskt sanktionerade utbildningsuppdrag. Både musikalisk bildning och social fostran inbegrips. I det svenska forskningsfältet syns även andra benämningar vilket skulle kunna öppna för alternativa tolkningar av kulturskolans uppdrag: *Swedish music and culture school* (Hovfander Trulsson, 2010), *municipal culture school* (SOU 2016:69). I Norge, där kulturskolan sedan länge haft en nationell läroplan, är den engelska benämningen *School of Music and Performing Arts* (Norsk kulturskolråd, 2016) vilket kan uppfattas ge musikalisk bildning ett större utrymme i kulturskolan jämfört med målen för grundskolans musikundervisning (Westby, 2017).

Med implementeringen av El Sistema i den svenska kulturskolan har det sociala och samverkande uppdraget åter accentuerats. El Sistemainspirerad undervisning organiseras av kulturskolan men återfinns både inom och utom den schemalagda skolundervisningen. I en jämförande etnografisk studie av svenska El Sistema (Lindgren, Bergman & Saether, 2016) synliggörs deltagande aktörers uppfattningar om social inkludering. Musikundervisningens inkluderande struktur definieras som en möjlighet för barn från olika sociokulturella områden att få träffa varandra. Sett på detta vis uppfattas det demokratiska och sociala uppdraget framförallt innebära en social inkludering av marginaliserade grupper. Resultatet visar samtidigt att den pedagogiska praktiken fokuserar på musikaliska mål medan det som benämns som sociala mål hänförs till sociala event utanför undervisningssituationen. Vidare menar författarna att svenska El Sistemas kraftfulla fokus på att skapa en gemensam vi-känsla skulle kunna stå i opposition till deltagarnas möjligheter att utveckla multipla identiteter. På liknande sätt som Karlsen (2011, 2012) menar författarna att erfarenheter av mångfald utgör mycket viktiga förutsättningar för utvecklandet av demokrati.

I den skandinaviska grundskole- och kulturskolekontexten är det i hög grad praktikens strukturella förutsättningar för demokrati och social rättvisa som diskuteras. Jämfört med den internationella forskningen syns också ett något mindre fokus på kritiska reflektioner över praktikens iscensättning och elevernas möjligheter för handling. Detta spänningsförhållande har också inverkat på avhandlingens problemformulering, syfte och forskningsfrågor.

2.3 Musiklärares syn på social rättvisa

En stor del av forskningsöversiktens empiriska studier behandlar musiklärares perspektiv på en socialt rättvis undervisningspraktik. Följande avsnitt är inte kategoriserat utifrån internationella respektive skandinaviska kontexter, inte heller utifrån eventuella skillnader mellan skolmusik och annan offentligt finansierad musikundervisning. Det är dock viktigt att poängtera att den skandinaviska och internationella kontexten skiljer sig åt när det gäller kontextuella utmaningar och förutsättningar. Skillnaderna gäller både obligatorisk skolmusikundervisning och musikundervisning utanför skolan. Detta faktum förutsätts påverka hur lärare skapar mening kring sina praktiker. Men, det intressanta är de två olika former av meningsskapande kring musikundervisning och social rättvisa som framträder

i undersökningarna: fostran, inkludering och integration respektive aktivism och handling.

Fostran, inkludering och integration

I Rohans studie (2011) diskuteras lärares föreställningar om inkludering. Utifrån en kollektiv fallstudie i ett antal kulturellt varierande skolor på Nya Zeeland identifieras hinder för utveckling mot en mer kulturellt ansvarsfull och inkluderande musikundervisning. Musiklärarna i studien var företrädesvis positivt inställda till kulturella variationer. De ansåg dessutom att man inte bör privilegiera västeuropeiska och amerikanska musiktraditioner i musikundervisningen. I samtal med medverkande elever fann man dock att dessa önskade sig fler erfarenheter av en mer inkluderande och kulturellt varierad undervisning. Det sammantagna resultatet visar att lärare och elever har olika uppfattningar om undervisningen. Det framstår som att det ofta är musikundervisningens organisering – bedömningskrav, undervisningstraditioner (ensembleformer och repertoar), konsertscheman, festivaler och tävlingar – samt konservativa lärarutbildningstraditioner med bristande resurser och bristfällig fortbildning, som verkade styrande för dessa uppfattningar. Enligt författaren står dagens musikundervisning därför inför stora utmaningar. En av dessa utmaningar handlar om att verka för mer kritiska förhållningssätt som tydligt och genomgripande omfamnar kulturell inkludering i alla praktiker.

Lärares meningsskapande kring social rättvisa i musikklassrummet görs ofta genom ett multikulturellt perspektiv. Ballantyne och Mills (2015) har sammanställt elva studier om musikleärares förståelse av social rättvisa. Översiktens sammantagna resultat visar att ett socialt rättvist arbete ofta uppfattas handla om att förstå och omfatta mångfald i klassrummet. Enligt resultatet tolkas dock detta utbildningsuppdrag på flera olika sätt och lärare upplever ofta en osäkerhet inför uppgiften. Mot bakgrund av resultatet argumenterar författarna för ett behov av praktiskt mångfaldsarbete redan under musikleärarytbildning.

Flera studier är öppet kritiska till kör- och orkesterskolan El Sistemas retorik och styrning och problematiserar hur en uppenbart neoliberal och moraliskt dold agenda istället verkar resultera i starkt genusstyrda (Bull, 2016), lärarstyrda (Dobson, 2016) samt disciplinerande praktiker (Baker, 2014; Borchert, 2012). Logan (2016) menar till exempel att El Sistemas globala framväxt, samt den uppenbara framgången för ett undervisningsprogram med uttalad social policy möjligen skulle kunna förstås i ljuset av dagens kraftiga nedmonteringar av social välfärd, särskilt inom skola, socialtjänst, hälso- och sjukvård.

I en skotsk studie (Allan, Moran, Duffy & Loening, 2010) studeras lärares och företrädarens föreställningar om den El Sistemaundervisning som implementerats i ett socioekonomiskt utsatt område i Skottland. Empirin bygger på dessa informanternas diskussioner kring utvärderingen av projektet (se även Allan, 2010). I första hand syftade samtalen till att synliggöra möjliga utvecklingsområden. Resultatet visar bland annat på deltagarnas svårigheter att identifiera undervis-

ningsprojektets sociala och musikaliska effekter i relation till de uttalade politiska kraven på mätbara vinster. Mot bakgrund av detta menar författarna att sociala utvecklingsaspekter riskerar att osynliggöras när projektets komplexitet reduceras. Det är därför väsentligt att medverkande professionella aktörer har en förmåga att uppmärksamma flera olika utvecklingsaspekter parallellt. Det innebär även att kunna handskas med flera olika typer av problemlösning under processens gång. Författarna hävdar att det behöver skapas möjligheter för att diskutera själva värdet av musik och musikskapande i barns liv, innan det konstrueras förgivettagna föreställningar om musikundervisningens eventuella kopplingar till social utveckling. Även Pedroza (2015) diskuterar förgivettagna kopplingar och mytbildningar när det gäller El Sistemalärares föreställningar om orkesterstrukturens möjligheter att skapa social förändring. Författaren menar att den här sortens idéer först och främst närs av etablerade myter om klassisk musik och i mycket mindre grad av de sociala effekter som den pedagogiska satsningen eventuellt genererar.

Flera svenska El Sistemastudier synliggör och problematiserar lärares förståelse av social transformation och inkludering i praktiken. Lindgren, Bergman och Saether (2016) menar att lärares uppfattningar konstrueras med hjälp av två motsatta diskurser som var för sig kämpar om hegemoni. Den ena diskursen baseras på retoriken kring människors universella likheter. Social inkludering uppfattas vara något som uppstår och gestaltas när alla spelar tillsammans. Den andra lika viktiga diskursen konstrueras utifrån föreställningar om individers olikheter i relation till kulturell tillhörighet. Enligt denna förståelse innebär social inkludering att uppmärksamma och värdesätta olikhet. I ytterligare en studie analyseras dokument samt tal med olika företrädare inom El Sistema Sverige. Även här syns tydliga motsättningar i retoriken (Bergman & Lindgren, 2014a). El Systemas socialt musikaliska undervisningsprojekt legitimeras genom två dominant föreställningar. Den ena berör det kreativa barnets potential och den andra, musikens inneboende kraft att förändra individer. Därutöver legitimeras El Systemas disciplinerande och lärarstyrda undervisning även med föreställningen om den inkluderande strukturens förmåga att kunna främja social fostran. I nästa studie (Bergman & Lindgren, 2014b) undersöker författarna hur El Systemas professionella företrädare (lärare, ledare, politiker och sponsorer) legitimerar och skapar mening kring musikundervisningen. Resultatet visar att El Sistema uppfattas som ett demokratiprojekt med musiken som hälsofrämjande resurs. Enligt studiens informanter tillhandahåller musiken flera möjligheter att förena människor. Genom att delta i musikundervisning utvecklas eleverna både individuellt och socialt. Den sociala förändring som kommer till stånd uppfattas kunna ge deltagande barn och familjer en chans att ta sig ur svåra omständigheter, även på längre sikt. Likt resultatet i Dobsons (2016) studie tar dock retoriken om social fostran ofta formen av en disciplinerande pedagogik i praktiken. Barn från vissa stadsdelar konstrueras som potentiellt utsatta med specifika behov av guidning för att kunna bli civiliserade samhällsmedborgare. Studiens resultat synliggör

två helt motsatta diskurser. El Sistemas mer disciplinerande inslag pekar mot en mer kulturkonservativ diskurs. Ambitionen att motverka segregation och främja integration genom musikundervisning pekar samtidigt mot den mer radikal-demokratiska diskurs som återfinns i retoriken kring community music-praktiker. Ytterligare en svensk studie problematiserar svenska El Sistemalärares perspektiv på musikundervisningens sociala effekter (Saether, Bergman & Lindgren, 2017). Här framhåller författarna att det är bristen på kritiska reflektioner kring social inkludering, integration och social utjämning som framstår som mest problematisk. Utan kritiska reflektioner riskerar musikundervisning med sociala mål att "reduceras till en slags välgörenhetsprojekt", med målet att "förädla och förvandla den andre" (Saether, Bergman & Lindgren, 2017, s. 12).

El Sistema Sverige hävdar integration som ett viktigt mål. I Gustavsson och Ehrlins studie (2016) framhåller de intervjuade lärarna att den absolut tydligaste aspekten av El Sistema-inspirerad musikundervisning är glädje. Informanterna uttrycker dessutom att El Sistemas musikundervisning kan vara ett bra verktyg för att integrera invandrade barn och vuxna i det svenska samhället. Författarna tolkar resultatet med hjälp av ett kritiskt interkulturellt perspektiv och menar att verksamheten i högre grad verkar handla om assimilation än om integration, en anpassning till en redan förutbestämd "svenskhet" för att passa in i det svenska samhället.

I ljuset av stora satsningar på inkluderande musikprojekt med sociala förtecken menar Bradley (2009) att starka gemensamma musikaliska upplevelser inte självklart är av godo. Starka upplevelser kan vara viktiga för att skapa gemenskap. Känslan av total musikalisk sammansmältning kan också sätta djupa och kraftfulla spår i människors liv. Samma musikaliska upplevelser kan samtidigt vara bärare av makt och förtryck. Den ibland magiska euforin kan lätt manipuleras och kan innehålla "the seeds of fascism" (Bradley, 2009, s. 57). Starka kollektiva musikaliska upplevelser kan bidra till slutenhet och skapa gränser mellan ett vi och ett dem. Adornos kritik av omedveten kollektivism samt Foucaults benämning av det diskursiva subjektet tas som utgångspunkt för ett behov av diskussioner om makt och styrning i musikundervisning.

Aktivism och handling

I en internationellt jämförande forskningsstudie undersöks musklärares perspektiv på inkludering i Sverige, Storbritannien, Spanien och Australien (Burnard, Dillon, Rusinek & Saether, 2008). Enligt resultatet är det framförallt i den pedagogiska situationen som inkludering blir till. I studien definieras inkludering som allas rätt att delta på lika villkor utifrån fattigdom, klass, etnicitet, religion, kön samt språklig eller kulturell härkomst. För att verkligen uppnå inkludering är det viktigt att även nå de unga som löper störst risk att exkluderas. Den internationella jämförelsen visade också att de absolut viktigaste beståndsdelarna i en inkluderande pedagogik, oavsett innehåll och repertoar, är ett fokus på elevers agens (se även Karlsen, 2011) samt en uppmärksamhet på distributionen av kollektiva, meningsfulla och stärkande upplevelser i praktiken.

Några studier försöker identifiera och beskriva hur en socialt rättvis musikundervisning skulle kunna iscensättas i praktiken. För en inkluderande musikundervisning krävs både förändrade styrmedel och lärarakтивism. I en etnografisk studie (Laes & Schmidt, 2016) observeras lärare som arbetar med grundläggande musikutbildning för personer med funktionsvariationer. Utbildningen är organiserad av den finska musikskolan (en motsvarighet till den svenska kulturskolan), en institution som på senare tid förstärkt skrivningen kring demokrati, inkludering och rättvisa. Studien synliggör medverkande lärares uppfattningar om musikalisk agens i praktiken. Detta resultat diskuteras utifrån en förståelse av begreppet jämlikhet som även inbegriper olikhet ("equality of difference" Laes & Schmidt, 2016, s. 14). Utifrån detta kombinerade begrepp blir det möjligt att uppfatta musikaliska handlingar som lika meningsfulla för alla deltagare, trots eventuella funktionsvariationer eller andra icke likvärdiga möjligheter för deltagande. En socialt rättvis musikundervisning innebär därför att uppmärksamma och värdesätta alla de variationer som existerar i praktiken. Enligt författarna får denna tolkning av agensbegreppet kraftfulla konsekvenser för praktiken samtidigt som det innebär att en inkluderande musikundervisning i allra högsta grad är möjlig.

I Karlsen och Westerlunds studie (2015) analyseras ett antal tidigare genomförda studier om multikulturell musikundervisning i Finland, Sverige och Norge. Ambitionen med översikten är att diskutera musiklärares föreställningar om multikulturalitet i ett skandinaviskt perspektiv. I studien problematiseras bland annat den etablerade världsmusikdiskursen, en diskurs som ofta både reproducerar och vidmakthåller "the essentialist idea of untouchable authentic musics" (Karlsen & Westerlund, 2015, s. 383). Författarna föreslår att undervisningsrepertoaren skulle kunna skapas tillsammans med eleverna istället för att som oftast, bygga på lärarens urval. Den musik som bearbetas i praktiken kan därmed kopplas till det sociokulturella och sociopolitiska liv där eleverna befinner sig. Enligt författarna har elever ofta utvecklat flera olika kulturella tillhörigheter i samhället. En multikulturell undervisning omfattar och inbegriper därför sådana variationer och skillnader. Författarna argumenterar dessutom för nödvändigheten av att fokusera kollektiva snarare än individuella rättigheter och skyldigheter i praktiken. En multikulturell och rättvis musikundervisning behöver framförallt bygga på en kollektiv hållning.

Lärares och elevers erfarenheter av nordamerikansk musikundervisning bildar utgångspunkt för Kindall-Smith, McKoy och Mills studie (2011). Här menar författarna att det fortfarande existerar exkluderande paradigm inom den traditionella musikaliska kanon som omgärdar musikundervisning i skolan. Detta får effekter för lärares uppfattningar om sin lärarroll. Med utgångspunkt i urbana teorier, karakteriserade av en uppmärksamhet på komplexitet, motsatser och kriser, poängteras vikten av att lärare är medvetna om viktiga kontextuella bakgrundsfaktorer, socioekonomiska förhållanden, rasism, fattigdom och kriminalitet, om de över huvud taget ska kunna verka för ett socialt rättvist klassrum. Författarna menar att mycket behöver göras för att skapa en tillgänglig och kulturellt

ansvarsfull pedagogik som erkänner och representerar alla deltagares kulturella bakgrund.

Det är i praktiken social rättvisa och inkludering görs och det bygger på lärarens medvetna val av pedagogik. I några empiriska studier från USA och Canada fokuseras musiklärare som medvetet tagit på sig ett socialt rättvist uppdrag (Hess, 2014, 2015a, 2015b, 2018). Utifrån den första studiens resultat (Hess, 2014) kategoriseras en rättvis musikundervisning genom fyra kriterier. Det första kriteriet handlar om att sätta eleven i centrum vilket innebär att relationen till eleven uppfattas som viktigare än musiken. Det förutsätter ett tryggt och säkert klassrum, där både elevens person och aktivitet värdesätts. Det andra kriteriet handlar om variation och mångfald i musikval och musikaliska aktiviteter (musicning). Det förutsätter en experimenterande hållning, kreativitet, en varierande repertoar samt en mångfald av arbetssätt och möjligheter för platstagande. Det tredje kriteriet handlar om kritiska reflektioner samt en kontextualisering av relationerna mellan musiken, elevernas erfarenheter och tidigare kunskaper. Det fjärde kriteriet handlar om att utmana hegemoniska paradig. Det görs genom att knyta innehållet i musikklassrummet till rättvisa och politik. I studien kritiseras det dominanta liberala musikundervisningsparadigm som framhåller individualism och universalism (alla är lika) parat med tron på individens rationalitet. Detta paradigm möjliggör: "competition and notions of meritocracy without recognition that students are situated differently in relation to power, based on factors including gender, race, class, disability, immigrant and refugee status, age, language and sexual orientation" (Hess, 2014, s. 231). Ett annat sätt att hantera socialt rättvisa frågor är genom ett radikalt paradigm. Här är utgångspunkten antirasistisk och feministisk, problematiserar hegemoni samt fokuserar på makt och intersektionalitet – hur studenter, lärare, föräldrar och företrädare positioneras i ett "matrix of domination" (Hess, 2014, s. 231). I ett radikalt paradigm uppmuntras kollektiva erfarenheter och relationer mellan alla praktikens deltagare. Eftersom de två paradigmen pekar åt helt olika håll behöver de synliggöras. Även den andra studien (Hess, 2015a) diskuterar behovet av att granska praktikens maktrelationer (matrix of domination). Här argumenterar författaren för att ett socialt rättvist musikklassrum ska motverka färgblindhet (colourblindness). Det betyder att lärare försöker synliggöra rasism, bland annat genom att blottlägga förgivettagna vita perspektiv. Musiklärare ska dessutom sträva efter att uppmuntra multipla tolkningar (multiple epistemologies) vilket innebär att kunna uppfatta världen på flera olika sätt. Genom att iscensätta en multicentrisk musikundervisning (multicentric music education), baserad på dessa principer, lär sig eleverna att det finns många olika sorters musik och många olika sätt att tänka om musik. Utan kritiska perspektiv riskerar lärare att reproducera och vidmakthålla välgörenhetsdiskurser, något som även Saether, Bergman och Lindgren (2017) diskuterar. Även i en tredje studie (Hess, 2015b) problematiseras den liberala retoriken kring individens frihet. I en liberal diskurs görs till exempel rasproblem till en fråga för individen. Författaren menar att musik och musikundervisning snarare behöver uppfat-

tas relationellt. Genom en ickehierarkisk och dialogisk pedagogik fostras elevers engagemang för musik. Med ett sådant arbetssätt görs också eleverna medvetna om makt och olika typer av kapital (socialt, ekonomiskt, kulturellt) kopplat till musik (Hess, 2015b, s. 346). I ytterligare en studie undersöks möjliga utvecklingsområden inom undervisningspraktiken (Hess, 2018). Utifrån ett kritiskt antirasistiskt och feministiskt perspektiv analyseras eventuella hinder för rättvisa (uttryck för förtryck) i kategorierna: etnicitet, kön, klass, sexuell läggning, fysiska och mentala funktionsvariationer samt ålder. Studien synliggör lärares problem att iscensätta och kontextualisera flera perspektiv. Musiklärare arbetar därför ofta additivt, vilket betyder att mångfald framförallt tenderar att representeras genom repertoar, något som även Carson och Westvall (2016) och Westerlund, Partti och Karlsen (2015) diskuterar. För att förändra praktiken är det viktigt att lärare vågar uppmärksamma och utmana både sina egna och sina elevers uttryck för förtryck och förgivettaganden. Det är dock viktigt att påminna sig om att ett arbete för rättvisa på allas villkor, för social rättvisa i praktiken, innebär ett ständigt pågående arbete (Hess, 2018).

Begreppet *musikalisk agens* avser att synliggöra elevers handlingsmöjligheter i undervisningspraktiken (Karlsen, 2011). I några skandinaviska studier används detta begrepp för att kartlägga musiklärares uppfattningar om en socialt rättvis musikundervisning. I en intervjustudie (Karlsen, 2014) undersöks norska, svenska och finska musiklärares uppfattningar om utvecklingen av *musikalisk agens* hos elever med annan etnisk bakgrund. Lärarna får reflektera över vilka typer av *musikalisk agens* som distribueras genom deras respektive musikundervisningskontexter. I resultatet synliggörs sådana kategorier som berör elevernas identitetsbygge och självreglering samt utvecklandet av sociala kompetenser. Vissa lärare menade dessutom att ett fokus på *musikalisk agens* kan förstärka elevernas upplevelse av sammanhang och bekräftelse. I Karlsen och Westerlunds studie (2010) hävdas att en uppmärksamhet på *musikalisk agens* skulle kunna vara en bra utgångspunkt för lärares reflektioner kring pluralism och demokrati i musikundervisningen. Lärares förmåga att uppmärksamma vilka erfarenheter och handlingar som görs möjliga för eleverna är avgörande för utvecklingen av sunda demokratiska praktiker (Karlsen, 2013).

Empirin i Higgins studie (2015) bygger på en kinesisk och två amerikanska musiklärares reflektioner kring social rättvisa i sina respektive *community music*-praktiker. Gemensamt för dessa praktiker är de medverkande lärarnas fokus på deltagarnas gemensamma förhandlingar. Enligt studiens resultat är det genom förhandling som social rättvisa främjas, om man med rättvisa menar allas likvärdiga möjligheter att få delta i skapandet av en ännu icke färdig framtid (se "hospitable justice", Higgins, 2015, s. 447). Denna mer aktivistiska (samhällsförändrande) uppfattning får som konsekvens att lärare och elever ständigt, och tillsammans, behöver omvärdera och återta själva innebörden av begreppet rättvisa. Den rättvisa som förläggs i framtiden blir utan kraft. I likhet med Silverman (2009) hävdar författaren att grundskolans institutionaliserade musikundervisning ofta

karaktiseras av elitism och bedömning men att den skulle kunna inspireras av community music-praktiker när det gäller frågor om inkludering, samhällsansvar, kreativitet, mångfald samt förberedelsen för ett liv utanför skolan.

När det gäller möjligheter för social rättvisa i praktiken syns uppenbara behov av att öka lärares reflektionsförmåga kring filosofiska grundantaganden och för-givettagna uppfattningar om praktikens struktur och innehåll. Detta faktum har också inverkat på val av teoretiska och analytiska verktyg i avhandlingens studier av lärares föreställningar.

2.4 Sammanfattning

Forskningsöversikten synliggör en förståelse av musikundervisning och social rättvisa på tre nivåer. Denna kategorisering berör dels en strukturell nivå, undervisningens organisation och form. Därutöver syns två olika reflektionsnivåer som var för sig berör reflektioner över handlingsutrymme och relationer i den lokala praktiken samt reflektioner kring etablerade institutionella och samhälleliga traditioner och grundantaganden.

I den första förståelsen uppfattas musikundervisning som en socialt inkluderande struktur som fostrar och förenar människor. Genom inkludering i musikundervisning kan elever integreras och ta sig vidare från svåra omständigheter. Att arbeta med inkluderande musikundervisning uppfattas härmed framförallt som ett ständigt pågående arbete mot ett demokratiskt samhälle. Den största risken med denna uppfattning är att inkludering och integration kan uppfattas som en assimilering till en redan förutbestämd normalitet, eller som en aktion av välgörenhet med syfte att förädla ”den andre”.

I den andra mer aktivistiska förståelsen förläggs inkludering och rättvisa till den pedagogiska situationen. Här handlar det om att arbeta med kollektiva, meningsfulla och stärkande upplevelser i praktiken. Social rättvisa definieras som elevers möjligheter att delta på lika villkor men utifrån olika förutsättningar. Flera studier förespråkar även dialogiska förhållningssätt i musikklassrummet. Härigenom främjas kollektiva samarbetsformer och elevernas egna erfarenheter av jämlikhet. Begreppet musikalisk agens möjliggör reflektioner över elevernas möjligheter att agera utifrån egna initiativ, resurser och potential. Genom att elever deltar i förhandlingen kring praktikens musikaliska handlingar främjas även utvecklingen av sociala resurser. Det framstår dock viktigt att uppmärksamma, och kritiskt reflektera över innebörden av, och utrymmet för, musikalisk agens.

I en tredje förståelse handlar social rättvisa om en medvetenhet kring musikundervisningens alla olika organisationsnivåer: den retoriska, den strukturella och den praktiska. Musikundervisning kan vara exkluderande om inte elevers bakgrund och förutsättningar uppmärksammas. För att kunna påverka policy, kursplaner och pedagogik behöver musklärare kunna reflektera över praktiken. De behöver förstå vad musik betyder för människor (individuellt, socialt, strukturellt och kulturellt). De behöver dessutom kunna begränsa hinder för rättvisa, kunna uppmärksamma vem som har makten över handlingar, kontext, musik och

beslutsfattande. Det framstår därför extra viktigt att ständigt granska praktikens bakomliggande retoriska antaganden. Flera studier ifrågasätter en till synes nyliberal användning av begrepp som kreativitet och inkludering. Genom en sådan retorik placeras både musikalisk och social utveckling hos den enskilde eleven. Enligt en radikal förståelse uppfattas kreativitet och inkludering snarare som kollektivt och dialogiskt. För att verkligen kunna reflektera över själva innebörden av social rättvisa och demokrati behöver skillnaden mellan liberala och radikala grundantaganden synliggöras.

Förståelsen av musikundervisning som en social praktik (Elliott 1995; Small 1998) har öppnat för kritiska granskningar av undervisningspraktikens iscensättning. Denna iscensättning berör de möjligheter för handling och förhandling som medverkar till en utveckling av praktiken (jämför praxis Freire, 1996/1970, 1973). Enligt Frierson-Campbell (2007) är det därför viktigt att musklärare reflekterar över praktikens iscensättning på makro- såväl som på mikronivå. Det handlar om teori och praktik men det handlar också om samhällsutveckling och skolpolitik. Sådana reflektioner är nödvändiga för att kunna förstå de förutsättningar som påverkar dagens barn och unga. Även om både institutionell retorik och officiell statistik hävdar att musikundervisningen är rättvis och tillgänglig för alla, är det endast genom kritiska reflektioner som det går att avgöra om den verkligen är det (Frierson-Campbell, 2007).

Trots ett övervägande kritiskt perspektiv i forskningsöversiktens studier framstår forskningsfältet kring musikundervisning och social rättvisa både komplext och flerstämt. Detta tas också som ett tecken på att betydelsen av begreppet behöver diskuteras. En pågående diskussion är avgörande för att finna det teoretiska ramverk som kan begreppsliggöra, och underlätta, utvecklingen av dagens musikundervisning (Lamb & Dhokai, 2015). Svårgripbara begrepp öppnar för vida tolkningar och ökar risken för motstridiga syften och förgivettaganden (Richardson, 2007). Att sträva mot en socialt rättvis musikundervisning handlar snarare om att undersöka och granska sådana etablerade och dominanta föreställningar som eventuellt skulle kunna utgöra hinder för social rättvisa (Hess, 2014). Det betyder att den grund som undervisningens retorik och policy vilar på behöver dekonstrueras och problematiseras.

Avhandlingen fokuserar musikundervisningens praktik. För att kunna diskutera konsekvenser för praktikens iscensättning pekar denna forskningsöversikt på behovet av att undersöka hur retorik och policy samverkar med undervisningspraktikens strukturella, materiella och relationella förutsättningar. Detta ligger också väl i linje med de teoretiska utgångspunkter som nu kommer att presenteras.

Kapitel 3

Teoretiska utgångspunkter

Avhandlingens musikpedagogiska grund är inspirerad av musiksociologiska perspektiv. Härmed uppfattas musik och musicerande som något i grunden socialt, kopplat till traditioner, kultur och normer (Wright, 2010). Musikundervisning uppfattas som en social praktik där både musikaliska och sociala erfarenheter kan tillhandahållas (Elliott, 1995; Small, 1998). I denna praktik kan musikmediet erbjuda möjligheter för handling, kommunikation och ett kollektivt meningsskapande (Malloch & Trevarthen, 2009). Verbformen *musicking* (DeNora, 2000; Small, 1998) definierar de musikaliska och sociala handlingar som möjliggörs i och genom ett musikaliskt medium i en situerad social praktik (se även Bowman, 2006). Härigenom kan den musikaliska undervisningspraktiken även uppfattas som en möjlig arena för både utbildning och demokrati, för musikalisk bildning och socialt rättvisa erfarenheter. Med ett fokus på undervisningens praktik blir det också möjligt att diskutera vilka handlingar och erfarenheter som görs möjliga (DeNora, 2000, 2003).

Kapitlet tar sin utgångspunkt i en definition av begreppet *social rättvisa*. Detta begrepp beskrivs på flera sätt: retoriskt, politiskt, praktiskt och pedagogiskt. Därefter följer de fyra delstudiernas övergripande teoretiska ramverk, *social konstruktion och makt* samt två begrepp som används för att studera lokala musikundervisningspraktiker: *diskursiv praktik* och *musikalisk agens*. I relation till begreppet diskursiv praktik diskuteras dessutom affekter, multimodalitet och dramaturgi. Här förs även ett resonemang om kollektiv agens och intersubjektivitet. Teorikapitlet avslutas med en kortare genomgång av det teoretiska ramverk – *praktikarkitekturteori* – som utgör den lins varigenom avhandlingens sammantagna resultat kategoriseras och diskuteras.

3.1 Social rättvisa

För att kunna identifiera betydelsen av social rättvisa i relation till musikundervisning väljer jag framförallt att utgå ifrån den syn på begreppet som står att finna i *The Oxford handbook of Social Justice in Music education* (Benedict, Schmidt, Spruce & Woodford, 2015). Så som det engelska begreppet "Social Justice" används i denna sammanställning innefattas som redan nämnts, även sådana begrepp som inkludering, likvärdighet och demokrati. Det svenska begreppet social rättvisa används på samma sätt. Nutida samhällseliga utmaningar accentuerar en strävan mot social rättvisa i all utbildning. Den grundläggande ambitionen med denna agenda är också att påverka och förändra elevers ojämlika förutsättningar när det gäller exempelvis klass, etnicitet, genus, sexualitet, funktionsvariationer och kultur. En rättvis utgångspunkt handlar framförallt om att uppmärksamma och bekräfta själva komplexiteten i alla deltagares upplevelser och erfarenheter (individuellt som kollektivt), utan att särbehandla eller privilegiera

specifika grupper. Sett på detta vis innefattas väldigt många aspekter, vilket riskerar att förenkla komplexiteten och skapa ideologiska spänningar. En svårfångad betydelse av begreppet kan ibland få som konsekvens att den politiska retoriken kring social rättvisa används för att dölja brister på rättvisa och jämlikhet (Benedict et al., 2015). Det blir dessutom svårt att definiera och reflektera över vilka handlingar som krävs för att uppnå de stora och övergripande målen. Den definition av social rättvisa som här refereras utgör dock ett försök att omfatta den begreppsmässiga, politiska, etiska, praktiska och pedagogiska komplexitet som påverkar musikundervisningspraktikens möjligheter att bidra till ett mer rättvist och humant samhälle. Istället för att uppfatta undervisningskontexter som neutrala arenor, avsedda att kompensera för vissa gruppers brister ("deficit model", Benedict et al., 2015, s. xii), uppfattas den musikaliska praktiken som den plats där likvärdiga möjligheter kan erbjudas. Det handlar om musikaliska metoder och handlingar som främjar deltagande och kommunikation samt om distributionen av erfarenheter som utvecklar både individuell och kollektiv agens. Som jag uppfattar det utgör begreppet ett teoretiskt ramverk för att kunna diskutera socialt rättvisa konsekvenser för musikklassrummet i relation till samhälls-, politisk och lokal kontext. Enligt Woodford (2015) innebär ett socialt rättvist perspektiv på musikundervisningspraktiken att man önskar arbeta för ett mer humant samhälle. Detta görs bland annat genom att utmana och problematisera till synes etablerade sanningar ("the authority of status quo", Woodford, 2015, s. 3). Handbokens sammanställning av olika perspektiv på social rättvisa och musikundervisning önskar utmana lärare och företrädare att reflektera över sina uppfattningar om det demokratiska utbildningsuppdraget samt över hur undervisningspraktikens form och innehåll skulle kunna bidra till ett mer likvärdigt och rättvist samhälle (Benedict et al., 2015). Inom musikutbildningsfältet har det länge funnits en uttalad medvetenhet kring aspekter av social rättvisa men man har också litat till den musikaliska praktikens (förgivettagna) inneboende transformativa möjligheter till social fostran. Utan kritiska reflektioner över utbildningsuppdraget och praktikens innehåll riskerar musikutbildning istället att motverka inkludering. Genom att förespråka och privilegiera vissa typer av musikaliska aktiviteter, traditioner och kunskapsformer har många elever alienerats och exkluderats från flera av musikundervisningens möjligheter (Benedict et al., 2015). Cohen och Duncan (2015) menar till exempel att det är först när det finns utrymme för deltagande elevers egna uttryck och möjligheter, för en meningsfull samverkan i, med och genom musik, som det kan ske en verklig förändring mot social rättvisa.

Politiska, kulturella och historiska föreställningar påverkar uppfattningar om eventuella kopplingar mellan musikundervisning och social rättvisa. Kanellopoulos (2015) problematiserar den utbildningsretorik som omgärdar dagens musikundervisning. Bilden av medborgaren som entreprenör förhållsbar självutveckling, vilket gör kreativitet till en mätbar förmåga. Detta harmonierar även med den bedömningskultur som karaktäriserar en så kallad nyliberal skoldiskurs. Författaren menar att vissa av den progressiva skoldiskursens förmågor har inlem-

mats i ett nyliberalt paradig (jämför liberalt paradig, Hess, 2014, 2015b) som hyllar individen och mäter framgång (performativity). I detta paradig syns även spår av den ”entreprenöriella vändningen” (Kanellopoulos, 2015, s. 331, min översättning). Genom att definiera entreprenören som själva målbilden för undervisning, placeras viktiga sociala förmågor istället inom varje enskild elev:

[N]otions of agency, flexibility, originality, adaptability, responsiveness, reflection of the possibilities at hand, collaboration, and self-evaluation are stripped of their emancipatory potential and are being linked to wider ”features” of neoliberal subjectives (Kanellopoulos, 2015, s. 326).

Författaren menar att det är viktigt att kritisera förgivettagna kopplingar mellan kreativitet och inkludering eftersom kreativiteten i sig aldrig kan vara neutral. Även kreativitet och inkludering inrymmer flera olika förståelser. Den demokratiska vision som säger sig vilja inkludera alla på lika villkor behöver därför problematiseras. Utan kritiska reflektioner över alltför liberala föreställningar om musikundervisningspraktiken finns det till exempel en risk att social inkludering uppfattas som ett uppdrag som endast går ut på att rädda specifika elever (Gould, 2007). Med en utgångspunkt i begreppet social rättvisa är ambitionen att uppmärksamma varje deltagares specifika möjligheter att handla inom den musikaliska praktiken, en praktik som även erbjuder kollektiva förhandlingar och kollektiva erfarenheter. Enligt DeNora (2003) utgör musiken ett viktigt medium för erfarenheter av social praktik i relation till socialisering och socialt varande vilket gör att musikundervisningspraktiken spelar en viktig roll i konstituerandet av social ordning, konventioner, värden och normer. Då resursfördelning och kollektiva möjligheter är beroende av kontext, blir social rättvisa en etisk fråga (DeNora, 2016). En musiksociologisk hållning behöver därför vara kritisk till sin natur. Den musikaliska undervisningspraktiken står i ständig relation till historia, samhällsstruktur, politik och ideologier, till olika föreställningar om musik och människor. På detta vis är praktikens inneboende möjligheter att förena människor över tid och rum, att möjliggöra kollektiv utveckling, både sårbar och utsatt för ständiga strukturförändringar (Hesmondhalgh, 2013).

Enligt ovanstående definitioner skulle musikaliska undervisningspraktiker kunna erbjuda möjligheter för demokrati och social rättvisa. Flera röster uppmanar samtidigt till strid mot naivitet och utopiska visioner för att istället skapa en praktik i handling. Den kritiska punkten verkar vara på vilka sätt praktiken iscensätts, vad praktiken innehåller och under vilka förutsättningar den praktiseras:

Epistemological assumption of education-based music-making combined with a goal of social betterment renders questions of power both relevant and extremely important: who is teaching and who is participating? Who is being excluded? What kinds of ‘social betterment’ are being fostered, and whose interests are being served? (Yerichuk, 2014, s. 146)

3.2 Social konstruktion, diskurs och makt

Den definition av social rättvisa som redovisats öppnar för kritiska perspektiv på praktikens möjligheter. Utifrån pågående forskningsdiskussioner om begreppets innebörd går det därför att motivera sådana empiriska undersökningar som intresserar sig för både retorik och praktik. Undersökningar som problematiserar föreställningar kring undervisningsstrukturer såväl som praktikens handlingar. Detta stämmer också väl överens med denna avhandlings syfte och delstudier- nas innehåll. Den grundläggande utgångspunkten är social konstruktionism och förutsätter social interaktion, tal och handlingar som socialt konstruerade. Institutionella strukturer verkar styrande för aktörers meningsskapande och förhandlingar inom praktiken (Foucault, 1977). I denna avhandlings studier uppfattas samtidigt praktikens sociala meningsskapande som produktivt och rekonstituerande (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Genom att undersöka sociala strukturer och meningsskapande på flera nivåer går det att synliggöra vilka olika mekanismer som verkar styrande för de handlingar som kommer till stånd. En sådan styrning, eller disciplinär makt (Foucault, 1977), verkar genom till synes förgivettagna och normaliserade uppfattningar. Inom skola och utbildning opererar sådana styrningsmekanismer till exempel genom etablerade ideologiska uppfattningar om barn, lärande och fostran. Som exempel kan samma policy kring demokrati, inkludering och tillgänglighet tolkas utifrån ett liberalt eller ett radikalt paradigm (se Hess, 2014). Ett liberalt paradigm framhåller individualism och universalism (alla är lika) parat med tron på individens rationalitet medan ett radikalt paradigm framhåller betydelsen av elevers delaktighet och relationer. Sådana grundföreställningar är ofta institutionaliserade och normaliserade. De använder sig av samma retorik men utifrån olika ideologiska grundantaganden får de helt olika styrningseffekter. Genom att synliggöra hur mening skapas kan förgivettaganden och diskursiv makt framträda. I avhandlingens första delstudie (Artikel I) används till exempel begreppet *pastoral makt* (Foucault, 1983, 1988), en hjälpsam och instruerande makt, för att synliggöra hur specifika grupper positioneras som hjälpbehövande.

Att studera diskurser handlar om att undersöka de sociala och politiska konsekvenserna av dessa mönster (Wetherell, 1998). Det poststrukturalistiska diskursperspektivet intresserar sig för hur subjektens språk och handlingar successivt konstituerar meningsskapandet i specifika kontexter. För att studera hur sociala aktörers meningsskapande går till i praktiken, används diskursteoretiska och diskurspsykologiska teorier i avhandlingens studier (Laclau & Mouffe, 1985; Potter & Wetherell, 1987). De meningskonstruktioner som synliggörs uppfattas både som uttryck för mycket lokala (mikro) diskurser men bär också spår av samhälls- leliga och institutionella (makro) diskurser (Fairclough, 1995). Det foucaultianska maktbegreppet synliggör diskursernas makt och styrningsmekanismer. Enligt Foucault (1977) är makt inte kopplat till enskilda individer utan till de förutsättningar för sociala relationer som görs möjliga inom en diskurs. Detta maktbegrepp lämnar lite plats för subjektens handlingsmöjligheter, styrningen är så att

säga alltid där. Det diskurspsykologiska perspektivet uppfattar dock diskurser som kontingenta, tillfälliga strukturer i ständig förhandling av deltagande aktörer. Diskursiva konstruktioner innehåller därför också alltid en förändringspotential. De är på samma gång produktiva, kreativa och möjliga att omskapa (Laclau & Mouffe, 1985). En till synes hegemonisk diskurs kan innehålla motdiskurser, eller antagonismer. Genom en rubbning av diskursordning, en förhandling diskurser emellan, kan till synes hegemoniska diskurser successivt omstruktureras (Holmberg, 2010; Howarth, 2007). Med andra ord, diskursers kontingenta natur skapar utrymmen för förändring och förhandling av förgivettagna hegemoniska meningskonstruktioner.

En förenklad omskrivning av avhandlingens syfte är att förstå och skapa kunskap om social rättvisa i musikundervisningspraktiker för barn och unga. I avhandlingens delstudier ligger fokus på hur dessa praktiker konstrueras och tas i bruk av sina deltagare. Med en socialkonstruktionistisk och poststrukturalistisk grund inbegrips sådana teoretiska begrepp som förklarar funktioner och effekter av deltagares tal och handlingar. I denna avhandling beskrivs även ickeverbala, affektiva och kroppsliga uttryck för diskurs.

3.3 Diskursiv praktik

Enligt det diskurspsykologiska perspektivet erbjuder lokala diskursiva praktiker ett antal möjliga handlingspositioner för medverkande subjekt. Dessa subjekt-positioner kommuniceras och legitimeras fortlöpande genom deltagares tal och handlingar, så kallade tolkningsrepertoarer. Genom analys av subjektens tal och handlingar synliggörs hegemoniska föreställningar samt vilka diskursiva gränser som råder. Subjekt-positioner och tolkningsrepertoarer utgör de möjligheter att förhandla och skapa mening som råder inom praktikens diskursiva gränser. Deltagande subjekt deltar på detta sätt i ett socialt meningsskapande i relation till de strukturella förutsättningarna. Diskursiva förhandlingar synliggör samtidigt hierarkier mellan olika meningskonstruktioner (Edwards & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987).

Affektiv diskursiv praktik

Subjekt-positioner och tolkningsrepertoarer kommuniceras både i tal och handling. Enligt Wetherell (2012, 2013, 2015) samt Wetherell, McCreanor, McConville och Moewaka Barnes (2015) är den diskursiva praktiken därför även ordlös, kroppslig och affektiv. När affekter placeras inom den diskursiva praktikens meningsskapande uppfattas de som kollektiva och relationella uttryck, inte som individuella känslomässiga upplevelser (Wetherell, 2015). Det affektiva diskursiva perspektivet står därför i motsättning till en essentiell och biologisk syn på affekter och emotioner (se ”basic emotion theory”, Tomkins, 1963). Genom ett essentiellt perspektiv uppfattas affekter framförallt som ett mått på själva intensiteten av en upplevelse (Thrift, 2008) medan emotioner beskriver den subjektiva meningen eller den kognitiva (medvetna) kvaliteten av samma upplevelse (Massumi, 1995).

Gemensamt för dessa så kallade essentiella teorier är att de uppfattar affekter och emotioner som förprogrammerade individuella upplevelsemöjligheter, utan påverkan av diskurs. Teorin om affektiv diskursiv praktik vänder sig även emot sådana emotionsteorier som definierar affekter och emotioner såsom fristående enheter, visserligen viktiga för det sociala samspelet, men isolerade från övrigt meningsskapande. Att använda begreppet affekt istället för emotion i analys av diskursiva praktiker utgör ett medvetet ställningstagande. Härigenom möjliggörs en kartläggning av flera sorters affektiva uttryck, omedvetna såväl som medvetna, verbala som kroppsliga (Wetherell, 2012).

Affektiva uttrycksformer är tätt sammanvävda, omöjliga att separera från diskursens verbala, textliga, bildliga och materiella konstruktioner. En affektiv diskursiv praktik utgör ett meningsskapande där tal, affekter och kroppsliga handlingar konstrueras i samklang och i ett ömsesidigt beroende av varandra. Mot bakgrund av ett sådant perspektiv är det inte möjligt att studera deltagares tal och handlingar utan att även tillfoga uttryck för affektiv och kroppslig mening. Genom återkommande affektiva konstruktioner, kommunicerade i tal och handling synliggörs den diskursiva praktikens affektiva kanon. En affektiv kanon definieras som den diskursiva praktikens etablerade och förgivettagna procedurer för affektivt meningsskapande (Wetherell et al., 2015). Affektiv kanon styr det affektiva innehållet i subjektpositioner och tolkningsrepertoarer. Affekter verkar på detta vis styrande för vad som sägs och hur det sägs, för vad som görs och hur. Genom att tillägna sig praktikens affektiva kanon och repertoarer kan praktikens medverkande subjekt erhålla det sociala och affektiva kapital (Ahmed, 2014, jämför Bourdieu) som möjliggör positioner inom diskursen. Affekter ingår i allt socialt meningsskapande och kan därför inte heller reduceras till individuella eller intra-subjektiva domäner (Wetherell et al., 2015). Affektiva uttryck uppfattas istället som mycket meningsfulla socialsemiotiska handlingar, i grunden relationella (Ahmed, 2014; Wetherell, 2012). Enligt teorin om affektiv diskursiv praktik är praktikens affekter dock aldrig neutrala utan fungerar som en form av disciplin och kontroll. Vänder man på resonemanget är det helt enkelt det diskursiva som gör affekterna kraftfulla. Med andra ord, ett affektivt diskursivt perspektiv synliggör på vilka sätt affekter, tal och handlingar sammantaget konstruerar de subjektpositioner och tolkningsrepertoarer som konstituerar praktiken. Genom att undersöka ett meningsskapande i praktiken (se Artikel II och III) kan diskursiva hegemonier synliggöras. Genom analys av praktikens affektiva tolkningsrepertoarer och subjektpositioner blir det dessutom möjligt att synliggöra utrymmet för andra möjliga meningskonstruktioner och handlingsmöjligheter, för andra möjliga subjektpositioner och tolkningsrepertoarer, i relation till förståelsen av ett socialt rättvist musikrum.

Multimodalitet

Teorin om affektiv diskursiv praktik förutsätter att mening skapas genom flera medier. Meningsskapandet uppfattas därför också som multimodalt. I artikel I tas

ett sådant perspektiv när det gäller analys av bild och film vilket medför att även visuella tecken uppfattas som tecken på diskurs (Blommaert, 2005). I bildsemiotik (Skåreus, 2009; Marner, 1995) och visuell analys (Machin, 2007) läses visuella tecken som retoriska grepp och meningskonstruktioner i sig. Bilder uppfattas inte som neutrala beskrivningar av verkligheten utan förutsätts gestalta värden och föreställningar. Genom att dekontextualisera och dekonstruera bilder går det att synliggöra hur visuella kompositioner, visuella uttryck och tecken, kommunicerar mening. Genom att tolka och analysera visuella kategorier (attribut, sociala aktörer, aktioner, generiska modeller och miljöer), symboler och affektiva uttryck, synliggörs diskursiva konstruktioner (Machin, 2004). Detta sätt att tolka bilder kan även kombineras med textanalys. Multimodal diskursteori i den tappning som den används i första delstudien (Fairclough, 1995; Kress & van Leeuwen, 1998; van Leeuwen, 2008; Blommart, 2005) önskar synliggöra hur de visuella filmkompositionerna både följer och fullföljer talhandlingar. Den narrativa kompositionen av rörlig bild, text, tal, ljud och musik uppfattas som en helhet vilket möjliggör en analys av multimodala konstruktioner. Enligt Barthes (1977) är det ofta genom multimodala konstruktioner av kulturella värden och föreställningar, som samhällseliga myter produceras. Genom sådana myter konstitueras "hidden sets of rules and conventions through which meanings, which are specific to certain groups, are made to seem universal and given for a whole society" (Sturken & Cartwright, 2009, s. 20). Det multimodala förhållningssättet går även att praktisera på sociala praktiker. En sådan sociolingvistisk hållning (Kress, 2005) har bäring på studier av musikundervisningspraktiken (Blommaert, 2005; Talbot, 2013). Genom definitionen av en affektiv diskursiv praktik (Wetherell, 2012; Wetherell et al., 2015) uppfattas multimodala konstruktioner såsom oskiljaktiga och interrelaterade (se även Kress, 2005). Förutom tal, handlingar, affekter och materiella förutsättningar innehåller musikundervisningspraktiken musikaliska uttryck för meningsskapande. Diskursiva konstruktioner inbegriper därmed även ljud och musik. Detta affektiva och multimodala perspektiv på den diskursiva praktiken tas också som utgångspunkt för analysen av tal och handlingar i Artikel II och III.

Dramaturgi

I artikel IV används dramaturgisk teori (Goffman, 2014/1959) för att ytterligare synliggöra hur multimodala meningskonstruktioner iscensätter lärares olika roller. I dramaturgisk teori läses sociala talhandlingar som sociala interaktionsritualer, en slags dramatiseringar med syfte att gemensamt producera och presentera den sociala gruppens samlade kapacitet och makt. Dessa presentationer görs i relation till de sociala och institutionella ramar, normer och institutionella regleringar, som styr inom den sociala kontext där medverkande deltar. Härigenom skapas en slags interaktionsordning där överenskomna konstruktioner och symboler garanterar gruppens stabilitet. Genom interaktionsritualerna visar deltagare respekt både för den sociala interaktionsordningen och för övriga medverkande (Persson, 2013). Dessa ritualer utgör därför även en form av uppföranderegler där uttryck

för skam, bestraffningar och sanktioner kan verka för att upprätthålla vad som uppfattas vara en ”tillfälligt fungerande konsensus” (Persson, 2013, s. 98). Den sociala interaktionen innebär på detta sätt ett situationsbundet och ”ömsesidigt inflytande på varandras handlingar och sätt att fungera” (Goffman, 2014/1959, s. 23). Enligt det dramaturgiska perspektivet är den sociala världen uppdelad i frontstage (en främre region) där individer är synliga för varandra och backstage (en bakre region) där individer kontrollerar vilka som får se och vad som visas upp. Interaktionsordningen påverkar också vilka sociala roller, ofta med fastlagda handlingsmönster, som medverkande kan spela. En deltagare kan ta flera roller. Genom det dramaturgiska perspektivet synliggörs vilka roller som har högst status, får spela huvudroll eller inta en biroll. 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 varandras sociala roller synliggör även deltagares kollektiva framträdanden (Goffman, 2014/1959). Trots synliggörandet av skam, bestraffning och sanktioner som styrmedel, saknar det dramaturgiska perspektivet mer explicita definitioner av affekters betydelse för effekten av framträdanden och presentationer. I sin kritik av Goffman bygger Hochschild (1998) vidare på den dramaturgiska teorin och utvecklar begrepp för interaktionens emotionella ritualer, så kallade känsloregler. Det blir därmed möjligt att synliggöra vad som gör en specifik iscensättning trovärdig och möjlig eftersom de känsloregler som råder talar om vilka känslor som finns att tillgå i situationen och påverkar därmed hur deltagare tolkar vad de känner. Känslor är en förutsättning för handling och påverkar hur individer handlar. På detta vis blir de mycket viktiga för det sociala samspelet (Hochschild, 1998). Det dramaturgiska perspektivet möjliggör en diskursiv analys av musiklärares förhandlingar kring sin lärarroll. I analysen av datamaterialet i Artikel IV framträder flera möjliga lärarroller, var och en med olika status och betydelse i den sociala interaktionen. Genom att synliggöra det dramaturgiska spelet mellan dessa roller blottläggs både ambivalens och förändringspotential.

3.4 Musikalisk agens och intersubjektivitet

Wright (2012) menar att den musikaliska undervisningspraktiken kan erbjuda goda förutsättningar för viktiga gemensamma erfarenheter, för utvecklandet av kollektiv identitet. Förgivettagna föreställningar om den socialt goda praktiken behöver dock reflekteras. Genom den praktiska vändningen (Small, 1998; Elliott, 1995) har individers meningsskapande förlagts till den musikaliska praktiken. Begreppet musicking (Small, 1998; DeNora, 2000) fullföljer denna definition. Genom ett aktivt och produktivt deltagande i musikaliska praktiker utvecklas agens och kulturella relationer, sociala som musikaliska (Elliott, 1995). Med hjälp av verbformen musicking beskrivs musikundervisningspraktiken vara en arena för handlingar i relation till musik. Begreppet möjliggör dock inte en analys av dessa handlingar i sig. För att kunna definiera och diskutera praktikens musikaliska handlingar behövs ytterligare teoretiska verktyg.

I några musiksociologiska forskningsstudier används begreppet musikalisk agens för att synliggöra distributionen av handlingsmöjligheter i relation till praktikens förutsättningar (DeNora, 2000, 2003, 2004, 2011; DeNora & Adorno, 2003; Karlsen, 2011, 2012, 2013, 2014; Karlsen & Westerlund, 2010). Distribution beskriver vilka handlingsmöjligheter som erbjuds, appropriering på vilka sätt deltagare tar dessa möjligheter i bruk (DeNora, 2011). Utrymmet för handlingar och relationer, för kommunikation och förhandling, avgör på vilka sätt agens kommer till stånd, individuellt såväl som kollektivt. Begreppet musikalisk agens beskriver därmed de musikaliska handlingar varigenom individen ges möjligheter att utveckla både sociala kompetenser – självreglering, identitet och tänkande – och musikaliska kompetenser (Karlsen, 2011). Erfarenheter av musikalisk agens blir därmed avgörande för meningsfulla musikaliska interaktioner. Utvecklandet av musikalisk agens är beroende av det kollektiva handlingsutrymmet samt de sociala relationer som omgärdar praktiken. *Kollektiv agens* (Barnes, 2000) handlar därför om individers förmåga att känna ansvar för varandra, att kunna dela och förstå varandras erfarenheter och intentioner samt att kunna samarbeta. För att kunna delta i gemensamma handlingar behöver varje individ uppleva sig som tillräknelig, inkluderad, disponibel och socialt mottaglig. Förstått på detta sätt kan musikaliska undervisningspraktiker erbjuda möjligheter för både individuell och kollektiv musikalisk agens. Om praktikens handlingsmöjligheter distribueras och tas i bruk av medverkande kan det även skapa social förändring på sikt (DeNora, 2016). Med andra ord, erfarenheter av musikalisk agens i undervisningspraktiken bidrar till utvecklandet av social agens och motstånd även i andra kontexter (Elliott, 2007). Att få handlingsutrymme, att ta praktikens möjligheter i bruk, uppfattas både som en kreativ och en relationell akt (DeNora, 2016). Sammanfattningsvis, musikalisk agens har att göra med individers kapacitet och förutsättningar för delade aktioner i relation till musik och musikrelaterade kontexter (Karlsen, 2011).

Att ytterligare poängtera intersubjektivitet (jämför Barnes, 2000) accentuerar förståelsen av musik som ett socialt och kulturellt medium. Detta för också med sig ett behov av en mer ”expanded analytics of the social, cultural and temporal *in music*” (Born, 2010, s. 243, min kursivering). Musiken kan rama in och tillhandahålla de handlingsmöjligheter varigenom människor kan ta världen i anspråk. Individer gör detta genom olika sätt att relatera till varandra (DeNora, 2016). Musiken i sig skapar ingen förändring. Den erbjuder snarare en praktikens transformativa yta: “in the musicking we become what it is that we are doing” (DeNora, 2016, s. 141). Att se på pedagogik utifrån ett mer relationellt perspektiv placerar också själva utbildningens brännpunkt mellan – inte inom eller utanför – individer (Aspelin & Persson, 2011). Ett relationellt perspektiv poängterar praktikens sociala relationer utifrån tesen att människan endast existerar i relation (Gergen, 2009). All handling får därmed sin mening i sociala kontexter, så kallad samhandling. Med detta menas att allt meningsskapande sker i relationella processer, processer som är både kroppsliga och affektiva. Detta sociala menings-

skapande är ständigt påverkat av de tidigare, aktuella och kommande kontexter där relationer skapats. Trots detta finns det, enligt Gergen (2009), alltid möjligheter för att förändra rådande ordning. Varje relationell situation kan erbjuda nya öppningar. I likhet med Goffman (2014/1959) menar Gergen att intentioner, tänkande, affekter, minnen och kreativitet delas genom relationella framträdanden (Gergen, 2009). Dessa framträdanden eller sociala handlingar gestaltas och upprätthålls i sociala relationer. Individer kan då inte förstås som isolerade var- elser, utan endast i relation till sin omvärld. Ett relationellt perspektiv på skolans demokratiska uppdrag handlar därför även om att söka utjämna, eller motverka, effekterna av de ojämlika förutsättningar som går att finna i strukturella och sam- hälleliga relationer (exempelvis föräldrars utbildningsbakgrund, skol- och boen- desegregation) (Aspelin & Persson, 2011). Ett relationellt perspektiv på musikun- dervisning uppfattar därmed musikaliska praktiker som platser där både social mening och social förändring skapas genom sociala relationer i, med och genom musikaliska handlingar.

Agens och subjektivitet kan aldrig vara fritt från diskursiva strukturer och styrningsmekanismer (Björck, 2011). Detsamma gäller för musikalisk agens och intersubjektivitet. Musikundervisningspraktikens förutsättningar för lärande och transformation avgörs av vilka diskursiva handlingsmöjligheter som erbjuds. Enligt Björcks resonemang är diskurser alltid både performativa och produktiva. Det är genom diskursens subjekspositioner som subjektet handlar och dessa positioner avgör i sin tur vilket musikaliskt lärande som blir möjligt. Om musika- liska erfarenheter ska vara socialt meningsfulla måste dock individer och grupper kunna vara delaktiga i förhandlingen kring praktiken (DeNora, 2000). Utifrån det affektivt diskursiva perspektivet är de medverkande aktörernas sociala men- ingsskapande och diskursiva förhandlingar lika mycket kroppsliga, ordlösa och affektiva som verbala. Genom detta perspektiv problematiseras agensbegreppet ytterligare. Följer man DeNoras (2011) resonemang är musikalisk agens beroende av hur musikaliska handlingar erbjuds och tas i bruk av deltagare. Det är möjlig- heterna för handling och förhandling som avgör utvecklingen av både sociala och musikaliska kompetenser, för vilken typ av agens som kommer till stånd. Det är praktikens utrymme för kollektiv agens som avgör möjligheter för social föränd- ring (Lui, 2012; Nemoy & Gerry, 2015; Uy, 2012). En affektiv diskursiv läsning av begreppet musikalisk agens problematiserar praktikens distribuerade och app- roprierade möjligheter. Tolkat utifrån detta perspektiv handlar musikalisk agens även om deltagares affektiva, kroppsliga och kollektiva förhandlingsmöjligheter i relation till de strukturer som verkar styrande för praktiken (se även Wassrin, 2017 för en diskussion om barns kroppsliga handlingsutrymmen i musikundervisning). En kritisk läsning av undervisningspraktikens iscensättning behöver därmed reflektera över vilka olika typer av handlingsmöjligheter som distribueras, om det även finns affektivt, kroppsligt och kollektivt förhandlingsutrymme, vilken typ av agens (individuell, musikalisk eller kollektiv) som tas i bruk samt för vem och vilka den möjliggörs. Om allt meningsskapande är multimodalt menar jag att det

gäller även för utvecklandet av agens. Genom det affektivt diskursiva perspektivet vidgas synen på agensbegreppet och musikalisk agens blir även ett verktyg för att uppmärksamma vilka möjligheter för multimodalt meningsskapande som distribueras, och tas i bruk. Musikalisk agens kan inte tas för givet. Diskursiva praktiker innehåller alltid en spänning genom att på samma gång vara en yta för agens och improvisation och en plats för repetition, rutiner och hinder (Wetherell et al., 2015). I denna spänning finns dock utrymmen för förändring genom distribution av handlingskapacitet. Utifrån föreliggande avhandlings grundläggande kritiska perspektiv innebär det att de strukturella, kontextuella och ideologiska förutsättningar som verkar styrande för musikundervisningspraktiken kan omförhandlas genom ett kollektivt multimodalt meningsskapande här och nu. Det socialkonstruktionistiska subjektet, diskursivt konstituerat, performativt, produktivt och relationellt, ges ett möjligt och avgörande förhandlingsutrymme.

3.5 Konturer av en praktikarkitektur

I denna avhandling utgör begreppet social rättvisa en viktig teoretisk utgångspunkt för att kunna diskutera musikundervisningens iscensättning i relation till samhällelig, politisk och lokal kontext. Det socialkonstruktionistiska perspektivet definierar de studerade undervisningskontexterna som (affektiva) diskursiva praktiker där mening konstrueras genom tal, affekter, förkroppsliganden och intersubjektivitet. Praktikarkitekturteorin i sin tur (Kemmis, 2008), bidrar med en teoretisk modell som används för att kategorisera och dekonstruera dessa meningskonstruktioner i relation till den lokala praktikens förutsättningar och innehåll. Med praktikens arkitektur menas "the sedimented 'mediating preconditions' that frame, enable and constrain practice" (Kemmis, 2008, s. 20). Praktikens iscensättning uppfattas utgöra ett bygge bestående av retoriska, strukturella och relationella byggstenar. Alla dessa delar är sammankopplade och beroende av varandra. Det är således den sammantagna arkitekturen som formar deltagande aktörers handlingsmöjligheter (individuella som kollektiva), självuppfattning och självförståelse (Salamon, Press & Harrison, 2016). Praktikarkitekturteorin bygger vidare på Schatzkis (2002) definition av sociala praktiker som "a set of doings and sayings" (Schatzki, 2002, s.73) genom att tillföra praktikens relationella aspekter (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves et al., 2014). Genom att synliggöra kopplingarna mellan retoriska, strukturella och relationella förutsättningar ökar möjligheterna att dekonstruera och begreppsliggöra praktiken. Det är när dessa förutsättningar undersöks parallellt som praktikens styrande narrativ kan blottläggas. Det blir därmed också möjligt att identifiera vilken eller vilka byggstenar som förhindrar eller främjar en utveckling av praktiken (Salomon et al., 2016). Praktikarkitekturteorin har en radikal hållning till praktikens iscensättning (praxis) där "praxis is the action-not the intention" (Kemmis, 2008, s. 20). Detta innebär att det är deltagares möjligheter för handling och förhandling som avgör utvecklingen av praktiken. Praktikens handlingar får därmed alltid moraliska, sociala och politiska konsekvenser (Kemmis et al., 2014). Ofta är det praktikens retoriska förut-

sättningar – lagar, styrdokument, regler och procedurer – som styr och förhindrar en utveckling av praktiken. När det gäller skolor och utbildningspraktiker kan denna styrning medverka till att den moraliska agensen hos praktikens professionella utövare sätts på spel. I den mån lärare ska kunna handla som aktörer inom praktiken är det därför mycket väsentligt att de också ges möjligheter till kritisk förhandling av undervisningspraktikens medierade förutsättningar (Salamon et al., 2016). Denna syn på praktikens potentiella utvecklingsmöjligheter ligger dessutom väl i linje med den diskussion kring professionsförståelse och musiklärares interna professionella styrning (Angelo & Georgii-Hemming, 2014) som refereras i Artikel III och IV. Konturerna av en praktikarkitektur avser att underlätta en dekonstruktion och en kategorisering av avhandlingens sammantagna resultat. Avsikten är att synliggöra vilka retoriska, strukturella och relationella förutsättningar som förhindrar eller främjar en utveckling av praktiken.

Kapitel 4

Metod och design

Denna avhandling är etnografisk. För att svara upp mot avhandlingens övergripande syfte och forskningsfrågor är det därför möjligt att använda flera kompletterande metoder för empiriproduktion (Grix, 2002; Åsberg, 2001). Inledningsvis kommer denna metodologiska utgångspunkt att definieras. Därefter beskrivs själva genomförandet: förberedelser, studieobjekt, urval och tillträde. På detta följer en kortare genomgång av använda metoder samt tolkningar och analyser. Den metodtabell som presenteras avser att åskådliggöra undersökningsmetoder, frågeställningar, empirimaterial, analysverktyg och resultat kategorier för respektive delstudie. Därpå redogörs för etiska ställningstaganden kopplat till metodval och analys och metodkapitlet avslutas med en reflektion över validitet och trovärdighet i relation till den kunskap som gjorts möjlig. Avhandlingens empiriska material består av film och textdokument (Artikel I), fokusgruppsintervjuer med lärare (Artikel III och IV) samt ett terminslångt fältarbete i en barngrupp med deltagande observation och ljudinspelningar (Artikel II). Variationen av empiri visar på meningskonstruktioner i text, rörlig bild, ljud, musik, tal och handling. Flera analytiska begrepp bidrar till att kartlägga en sammantaget mångfasetterad bild. Ambitionen är att sätta själva kulturen, musikundervisningspraktiken i fokus samtidigt som variationen av metoder lyfter dess flerstämighet.

4.1 Etnografisk ansats i artikelform

Etnografiska studier avser att skapa kunskap om hur mänskliga kulturer gestaltar sig. Det handlar om att beskriva kontext, miljö och förutsättningar, att analysera texter och dokument, samt att identifiera hur deltagare konstruerar mening och värden genom tal och handlingar (Hammersley & Atkinson, 2007; Patton, 2002). För att förstå en kultur på sina egna villkor behöver forskaren kunna delta i praktiken. Utifrån denna avhandlings kritiskt socialkonstruktionistiska perspektiv uppfattas praktikens diskursiva ramar som determinerande för deltagares meningsskapande, för beteenden, handlingar och tal (Foucault, 1977). Deltagande aktörers handlingar och förhandlingar medverkar samtidigt till att vidmakthålla och/eller successivt omskapa dessa diskursiva ramar (Laclau & Mouffe, 1985; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Utgångspunkten är att det är i praktiken som kulturen framträder och transformeras. Genom att undersöka meningskonstruktioner i tal, text och handlingar synliggörs ”praktikens myter och legender” (Patton, 2002, s. 285, min översättning).

För att få en fördjupad och rik bild av hur praktikens tal och handlingar står i förhållande till specifika kontexter behöver etnografiska forskningsstudier pågå under en längre period (Patton, 2002). Avhandlingsarbetet har pågått i fyra år. Enligt Hammersley och Atkinson (2007) kan tidigare erfarenheter av fältet till viss del kompensera för en kortare forskningsperiod. Min egen lärarerfarenhet

från grundskola, kulturskola och lärarutbildning utgör en bakgrundsförståelse för delstudiernas olika kontexter. Eftersom lärarerfarenheter och forskningsundersökningar har olika fokus behöver samma förförståelse problematiseras.

Den etnografiska utgångspunkten öppnar med andra ord för flera olika sätt att producera och analysera data. Avhandlingens delstudier har också designats för att kunna synliggöra flera vinklar och för att kunna producera en så rik beskrivning av studieobjektet som möjligt (Patton, 2002). De olika metoderna – observation, fokusgruppsintervjuer och dokumentstudier – medverkar till att synliggöra praktikens meningskonstruktioner på flera diskursiva nivåer, retoriskt och politiskt, strukturellt och institutionellt samt lokalt och relationellt.

4.2 Genomförande

Forskningsobjektet är svensk offentligt finansierad musikundervisning för barn och unga. Mot bakgrund av avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar framstod studiet av kör- och orkesterskolan El Sistemas musikundervisning med sociala mål som en relevant utgångspunkt. Detta specifika studieobjekt presenteras både i relation till forskningsförberedelser och i beskrivningen av urval och tillträde.

Förberedelser

I det första skedet av en etnografisk studie är det viktigt att försöka kartlägga vilken typ av kunskap som kan göras möjligt inom ett specifikt fält (Hammersley & Atkinson, 2007). Eftersom svenska El Sistema var min utgångspunkt påbörjades förberedelsearbetet med besök på webbsidor med koppling till programmet. Jag läste flera böcker om El Sistemas internationella implementering (Booth, 2009, 2010; Booth & Tunstall, 2014; Tunstall, 2012, 2013), en internationell forskningsöversikt (Creech, González-Moreno, Lorenzino & Waitman, 2013), en utvärdering av den skotska implementeringen (The Scottish Government, 2011) samt ett antal forskningsartiklar om den svenska kulturskolans implementering av El Sistema (Bergman & Lindgren, 2014a, 2014b; Lindgren & Bergman, 2014). Jag tittade på det filmmaterial som publicerats på El Sistemas svenska och internationella webbsidor (www.fundamusical.org.ve; www.elsistema.se). Framförallt fokuserade jag på de 20 filmer som vid tiden för förberedelserna var publicerade på den svenska hemsidan. Jag tog därefter kontakt, bokade och genomförde möten med företrädare för den nationella stiftelsen El Sistema samt med företrädare från två olika svenska El Sistemaverksamheter. Avsikten var att informera mig om undervisningens innehåll och organisering. Därefter gjorde jag praktikbesök i två kommunala kulturskoleverksamheter som implementerat El Sistema. Vid varje sådant besök medverkade jag i undervisningen under en hel skoldag. I båda dessa skolkontexter var undervisningen riktad till flera olika åldersgrupper, från schemalagd förskole- och grundskoleundervisning till frivillig eftermiddagsverksamhet för äldre barn. Dessutom besökte jag en av kulturskolans elevkonserter på Göteborgs konserthus samt medverkade och observerade under tre dagar på

stiftelsen El Sistemas årliga musikläger ”Side by Side”, ett nationellt musikläger arrangerat i samarbete med Göteborgs symfoniker.

Förberedelserna gav en större förståelse för den internationella, nationella och kommunala organiseringen av projektet. Jag fick inblick i praktikens innehåll samt kulturskolans och grundskolans olika samarbetsformer. Denna information syftade även till att minska risken för bias och egna förgivettaganden i kommande studier. Jag hade dock börjat se vissa mönster. Jag hade lyssnat till både positiva och negativa röster om El Sistemas idé. Min uppfattning om svenska El Sistema, om innehåll och organisation, om retorik och meningskonstruktioner hade påverkats. Dessutom hade jag ofrånkomligen påbörjat en tolkning av informationen, både utifrån mina tidigare lärarerfarenheter och mitt eget forskningsintresse (Baker & Lee, 2011).

För att förbereda kommande intervjuer och informella samtal behövde jag prova på hur det går att tala om social utveckling² i relation till musikundervisning. Genom att intervjua en musiklärarkollega lärde jag mig att social utveckling är ett oerhört vitt begrepp och att det därför kan vara svårt att prata om. Utifrån min egen förförståelse och mitt eget forskningsintresse hade jag förutsatt något som alla musiklärare inte ens hade funderat över. Denna erfarenhet påverkade formuleringen av de kommande fokusgruppsintervjuernas öppna frågor.

Studieobjekt, urval och tillträde

Den internationellt etablerade kör- och orkesterskolan El Sistema betonar musikundervisningens sociala aspekter (www.fundamusical.org.ve). Retoriken kring social och demokratisk utveckling genom gruppbaserad musikundervisning har fått stor spridning och uppmärksamhet. El Sistema härstammar från Venezuela och har sedan 1970-talet organiserat musikundervisning som medel för social förändring och samhällsutveckling (Baker, 2014). Den 1:e juni 2010 gick startskottet för den svenska implementeringen, Angered kulturskolas projekt, El Sistema Hammarkullen i Göteborg (www.elsistema.se). I de svenska kommuner där programmet införts är de kommunala kulturskolorna huvudsaklig organisatör. Flera kommuner har valt att rikta verksamheten till skolor som ligger i områden med dokumenterade sociala problem och där det även har synts ett lägre deltagande i kulturskolans musikundervisning. I Göteborgs stad återfinns dock El Sistema i alla stadsdelar. Genom musikundervisning i grupp – rytmik, orkester och kör – samt genom organiserade sociala familjeevent är ambitionen att arbeta för social förändring, demokrati, inkludering och integration. Kulturskolornas satsningar på El Sistema berör även grundskolan eftersom vissa delar av undervisningen är obligatorisk och schemalagd inom skoldagen. Som sammanhållande organ står

² Inledningsvis var ”social utveckling” det begrepp som styrde undersökningen. Detta har i ett senare skede ersatts av ”social rättvisa” (social justice), en internationellt vedertagen definition som innefattar flera av undervisningens sociala aspekter. Definitionen av social rättvisa framstår som ett bättre teoretiskt begrepp. Se Benedict et al (2015) samt avhandlingens teorikapitel.

den nationella stiftelsen El Sistema. Eftersom det finns specifika kriterier kring hur undervisningen ska organiseras för att få benämnas som El Sistema är det också stiftelsen som godkänner och certifierar de kulturskolor som önskar implementera programmet. Undervisningsstrukturer, medverkande åldersgrupper samt lokala samarbetsformer ser därför ut på liknande sätt i de kulturskolor som deltar. Liksom i Venezuela organiseras musikundervisning även för barn i förskoleålder. Denna åldersgrupp har inte tidigare omfattats av kulturskolans undervisning. Genom satsningen på El Sistema syns därför även en delvis förändrad åldersinriktning. Undervisningen organiseras alltid i grupp och startar vanligtvis med rytmikundervisning i förskolan, förskoleklasserna och i årskurs ett. I årskurs två får barnen spela i klassorkester. Därutöver organiseras frivillig, men avgiftsbelagd, orkester- och körverksamhet för både yngre och äldre barn. Det specifika med El Sistema är att varje barn erbjuds schemalagd undervisning 2–3 gånger i veckan. Med satsningen på El Sistema accentueras kulturskolans dubbla vision om musikalisk bildning och tillgänglighet. Vad som ytterligare förstärks genom El Sistemans retorik är ett explicit fokus på demokrati, integration och social utveckling. Ett fokus som även medverkande grundskolekontexter därigenom ställer sig bakom.

Under mina förberedelser hade jag lagt märke till att företrädare och lärare ofta refererade till det omfattande informationsmaterial som marknadsför den svenska El Sistema implementeringen. Detta material, i stora delar publicerat på stiftelsen El Sistemans hemsida (www.elsistema.se), innehöll som tidigare nämnts, 20 filmer. Vid tiden för första delstudien, hösten 2014 och i samband med att fler och fler kommunala kulturskolor i Sverige implementerade El Sistemainspirerad musikundervisning, fick programmet medial uppmärksamhet och utökad finansiering. Den officiella retorik som omgärdade implementeringen sammanföll i stort med det som kommunicerades på hemsidan. Mot bakgrund av detta framstod det som relevant att påbörja mina studier kring föreställningar om musikundervisning och social rättvisa genom att granska den retorik som legitimerade en sådan koppling. För att även kunna förstå och diskutera svenska El Sistemans uppenbart betydelsefulla relation till programmets venezuelanska förebild, gjordes ett urval av två filmer från den svenska hemsidan, en svenskproducerad film och en film från Venezuela. Denna empiri kompletterades med några av hemsidans officiella texter kring undervisningens mål och syfte.

För att kunna observera praktiken i en längre fältstudie togs åter kontakt med nationella och lokala företrädare, inbegripet de som redan kontaktats under förberedelsearbetet. Urvalet av en specifik kontext gjordes i samarbete med några av dessa nyckelpersoner. Då flera av El Sistemans kulturskolekontexter redan varit i fokus för studiebesök och medial uppmärksamhet framstod en specifik praktik som lämplig. Förberedelsearbetet hade påvisat stora likheter i de svenska kulturskolornas organisering av El Sistema. Valet av en specifik skola motiveras med att denna kontext kan sägas utgöra ett typiskt svenskt exempel (se ”typical case sampling”, Patton, 2002, s. 236). Detta urvalskriterie står i kontrast till ”critical

case sampling” där det istället är den enhet som framstår som mest informationsrik som studeras. I den utvalda kontexten, på en specifik grundskola, var El Sistema förhållandevis nyimplementerat. Trots det fanns det redan en etablerad fullskalig verksamhet i form av schemalagd skolundervisning för förskolebarn och förskoleklasser samt för årskurs 1 och 2. I skolans lokaler organiserades dessutom eftermiddagsundervisning för äldre elever med kör och orkester samt veckovisa familjesammankomster. Personal och skolledare var intresserade av att ta emot en forskare. Efter ytterligare diskussioner med dessa företrädare gjordes valet att framförallt ta barnens perspektiv och att följa en grupp nybörjarelever i deras första möte med El Sistema. Fältstudien planerades pågå under en hel termin där jag skulle träffa eleverna tre gånger i veckan.

Under det terminslånga fältarbetet uppstod flera informella samtal med medverkande lärare. Genom veckovisa familjesammankomster, lärarmöten och utbildningsdagar, lärde jag känna hela det lärarlag som arbetade med El Sistemaundervisning på skolan. När fältarbetet började gå mot sitt slut framstod det därför betydelsefullt att även ta del av lärarnas reflektioner över sin praktik. Fältstudien hade gett tillträde till praktiken men för att kunna genomföra en fokusgruppsintervju tog jag åter kontakt med lokal kulturskolechef som informerade och tillfrågade hela kollegiet. Lärarlaget godkände inbjudan och fokusgruppsintervjun genomfördes under sista veckan på höstterminen 2015. Denna intervju var inte planerad från början men uppstod som en följd av fältstudien (se snowballing, Patton, 2002). För att få ytterligare bakgrundsinformation kring lokala riktlinjer och policy genomfördes även en enskild intervju med lokal kulturskolechef.

Då syftet med avhandlingen är att identifiera, beskriva och problematisera konstruktioner av musikundervisning och social rättvisa i offentligt finansierad musikundervisning var det viktigt att komplettera undersökningarna med perspektiv från musiklärare som *inte* arbetar med El Sistemainspirerad undervisning. Inför den sista delstudien sökte jag därför efter informanter i några kommuner som inte implementerat El Sistema. Kriterium för detta urval var grundskolor med existerande lärarlag i musik, samt kommunala kulturskolor med en bred och etablerad verksamhet. Förfrågan ställdes först till respektive nyckelpersoner (kulturskolechef samt kontaktperson för musiklärarlag). Dessa förmedlade i sin tur kontakt med varsin lärargrupp. Dessa lärarlag fick ett informationsbrev om forskningens innehåll och fokus. Två olika lärarlag, ett från kulturskolan och ett från grundskolan, tackade slutligen ja till att medverka i fokusgruppsintervjuer.

4.3 Dataproduktion

I följande avsnitt kommer delstudiernas design och genomförande att beskrivas. Här redogörs även kortfattat för förfaringssättet vid tolkning och analys av delstudiernas empiriska material. Avhandlingens empiri har producerats genom flera olika metoder: deltagande observation, film- och dokumentstudier, informella samtal, fokusgruppsintervjuer samt genom en enskild intervju.

Deltagande observation

Eftersom socialt meningsskapande är lika mycket ickeverbalt som verbalt är observation en av de viktigaste metoderna i etnografisk design (Patton, 2002). När forskaren själv deltar i verksamheten – deltagande observation – genereras viktig information även genom informella, naturligt uppkomna samtal. I deltagande observation är det viktigt att vara följsam, att acceptera de uppfattningar och handlingar som framträder utan att ta vare sig moralisk, social eller etisk ställning (Kvale, Brinkman & Torhell, 2009). Under det terminslånga fältarbetet medverkade jag i nybörjarorkesterns undervisning, ofta två gånger i veckan. Undervisningen leddes av 2, ibland 3, lärare och orkestergruppen bestod av sammanlagt 10 barn i åldrarna 7-9 år. Av totalt 18 observerade lektionstillfällen à 45 minuter var det 16 tillfällen som ljudinspelades. Jag medverkade i för- och efterarbetet kring lektioner och förde observationsanteckningar vid varje tillfälle. Dessutom deltog jag som observatör på skolans veckovisa familjesammankomster där nybörjarorkestern samt alla övriga kör- och orkestergrupper med familjer deltog. Dessa tillfällen spelades inte in. Observationer och reflektioner noterades i efterhand. På orkesterlektionerna valde jag ofta att pendla mellan olika former för deltagande, mellan passiv och deltagande observation (se ”semi-participant observation”, Swain, 2007, s. 210). Gruppens behov och dagsform, lärarnas planering samt den aktuella situationen fick avgöra om jag deltog i spel (cello) och sång, pratade med deltagare på plats (elever, lärare och föräldrar) eller om jag höll mig i bakgrunden och observerade. Jag berättade för barnen vem jag var och hur mycket jag skulle vara med i klassrummet. De fick veta att jag gärna spelade tillsammans med dem, att jag skulle spela in ljud och anteckna sådant jag ville komma ihåg samt att de gärna fick prata med mig. Detta flexibla förfaringssätt gav utrymme för informella samtal och förtroenden (Bresler, 1995), vilket också verkade avdramatisera min närvaro. Även medverkande lärare informerades om hur jag planerade att delta. Jag berättade om min avsikt att pendla mellan observatören och deltagaren, att varje tillfälle fick avgöra, men att jag gärna spelade med i orkestern, om elever och lärare önskade det. Att det inte fanns några givna regler kring hur lärarna skulle agera för att jag skulle vara nöjd, samt att både de och eleverna gärna fick prata med mig, verkade få dem att slappna av. Jag fick dock beakta möjligheten att de ändå skulle uppleva sig värderade.

För att få ihop användbart datamaterial behöver den kontext som studeras vara väl beskriven. Genom att även uppmärksamma rum, plats, materiella förutsättningar, organisation, rutiner, hierarkier och beslutsvägar kan bakgrunden till tal och handlingar synliggöras. Nogranna observationer av hur den materiella kulturen och den fysiska miljön är konstruerad och designad kan synliggöra kroppsligade föreställningar och värden men också hur dessa materiella aspekter påverkar och begränsar praktikens sociala relationer (Hammersley & Atkinson, 2007). Ljudinspelningarna kompletterades därför med observationsanteckningar som beskrev den aktuella kontexten, uppkomna handlingar samt mina egna reflektioner över dessa. Genom denna typ av anteckningar blev det också möjligt att

upptäcka flera ickeverbala aspekter som annars skulle varit svåra att fånga. Enligt Hammersley och Atkinson (2007) beror typen av anteckningar på vilken sorts fenomen som studeras, vilket betyder att den aktuella delstudiens syfte och frågeställningar ofrånkomligen styrde vad som hamnade i fokus. Mina anteckningar bidrog även med information om situationer som uppstod före och efter lektionerna. Ju längre fältarbetet pågick desto mer synliggjordes också innebörden av uttalanden, handlingar och relationer (Patton, 2002). När specifika situationer uppstod blev det därför extra viktigt att försöka beskriva kontext och bakgrund för just den händelsen. Under fältstudiens gång valde jag olika fokus för observation. Ibland följde jag ett specifikt barn, ibland barnens kollektiva handlingar, ibland interaktionen mellan barn och lärare. Vid några tillfällen antecknade jag mina egna känslor (hur är det att vara här just nu?) och ibland, när jag fokuserade ett specifikt barn, noterade jag denna elevs synliga känslomässiga reaktioner på det som uppstod. Ett av avhandlingens teoretiska perspektiv, affektiv diskursiv praktik, uppfattar affekter som självklara aspekter av ett diskursivt meningsskapande. Forskarens egna känslor och reflektioner kan då vara en viktig del i förståelsen av de affekter som uppstår i den aktuella praktiken (Patton, 2002). Att ställa sig frågan: Hur är det att vara här? betyder att ta den observerades perspektiv med ambitionen att försöka förstå denna individ på sina egna villkor i sin egen miljö (jämför emiskt perspektiv, Patton, 2002, s. 268). I analysfasen blev det dock viktigt att särskilja mina egna känslor från deltagarnas affektiva uttryck. Fältstudiens observationer genererade mycket viktig information. Både passiva och deltagande observationer gav en avgörande förståelse för tal och handlingars form och funktion i relation till undervisningspraktikens kontextuella och diskursiva förutsättningar.

Dokument

I etnografisk metod utgör studiet av dokument en viktig och kompletterande metod för att förstå den kontext som studeras (Patton, 2002). I denna avhandling studeras marknadsföringsmaterial bestående av filmer och text (Artikel I). I Artikel II, III och IV kompletteras fältanteckningar och transkriberade ljudinspelningar med sådana textdokument som omgärdar praktiken. Dokument kan även generera betydelsefull information om praktikens materiella förutsättningar, organisation och historik. Även om dokument utgör kompletterande empiri "should [they] be read with regard to the context of their production, their intended or implied audiences, and the author's interest" (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 127). Detta betyder att även dokument ska uppfattas och analyseras som en social produkt. För att producera empiri till den första delstudien (Artikel I) rekonstruerades två av El Sistemas marknadsföringsfilmer i så kallade multimodala tabeller (matrix) där filmernas respektive narrativ sorterades i fem olika modala kategorier: ljud/musik, aktörer, handlingar, miljö och text/tal. Händelser inom varje modus beskrevs utförligt i text och de olika kategorierna följdes åt temporalt, ofta på sekundbasis. I Artikel I användes även några av de texter som publicerats

på hemsidan. I de övriga tre delstudierna (Artikel II, III och IV) används några av praktikens styrande dokument – kulturskolerådets visioner, kulturskoleutredningen, grundskolans läroplan, kursplanen i musik samt lokalt distribuerade lärarhandledningar – som kompletterande empiri. Dessa dokument bidrog med information om undervisningspraktikens retoriska förutsättningar och gav också en förståelse för sådana teman och kategorier som synliggjordes i observations- och intervjumaterialet.

Intervjuer

Genom intervjuer och samtal blottläggs deltagares egna uppfattningar om praktiken. I etnografiska undersökningar behöver intervjubaserad empiri dock alltid ställas i relation till observationer och kontextuella beskrivningar (Creswell & Miller, 2000) då denna typ av data utgör en viktig grund för att förstå och analysera det som konstrueras under intervjusituationen (Hammersley & Atkinson, 2007; Swain, 2007). Viktigt att påpeka är att även ett intervjumaterial kan vara en mycket viktig kontextuell informationskälla (Kvale et al., 2009). Avhandlingens intervjumaterial har producerats genom informella samtal, 3 fokusgruppsintervjuer samt en enskild intervju med en lokal kulturskolechef. De informella samtalen möjliggjordes i anslutning till de ljudinspelade lektionerna under fältarbetet. De gav till exempel viktig information om praktikens institutionella reglering och organisation. De gav även information om lärarnas professionella syften och drivkrafter och genom att tala med barn, föräldrar och övrig skolpersonal fick jag en uppfattning om hur undervisningen uppfattades och värderades. Denna typ av informellt intervjumaterial bifogades mina observationsanteckningar, ibland som direkta citat. Den enskilda intervju som genomfördes hade som syfte att kartlägga den praktiska, organisatoriska och politiska bakgrunden till implementeringen av El Sistemaundervisning i fältstudiens specifika kontext. Det var också den information som delgavs informanten innan intervjun godkändes. Inför denna intervju hade jag förberett öppna frågor inom några olika intresseområden. Under intervjusituationen blev dessa frågor utgångspunkt för ett gemensamt samtal (se intervjuguide bilaga 4). Denna empiri kompletterade beskrivningen av bakgrund och kontext för Artikel II och III. Det mest omfattande intervjumaterialet producerades genom de tre fokusgruppsintervjuerna. Denna öppna och halvstrukturerade intervjuform låter deltagare tala fritt utifrån ett av forskaren valt ämne eller utgångspunkt (Patton, 2002). Fokusgruppsintervjuer lämpar sig också väl för studier av sociala meningskonstruktioner (Wibeck, 2010). De samtalsteman som presenterades (se bilaga 3, intervjuguide för fokusgruppsintervjuerna till Artikel IV) var designade som triggers i syfte att stimulera lärargruppernas diskussioner kring ett specifikt ämne. Ett sådant öppet tillvägagångssätt (jämför ”non-directive interviewing”, Hammersley & Atkinson, 2007, s. 101), avser att underlätta informanternas egna beskrivningar samt att minska risken för forskarens styrning (Kvale et al., 2009). En grundlig analys av fokusgruppsintervjuer kan ge:

Considerable insight into particular culture: in other words, what is lost in terms of information may be compensated for by the illumination that the accounts provide into perspectives discursive repertoires, and rhetorical strategies of those being interviewed (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 113).

Syftet med avhandlingens tre fokusgruppsintervjuer var att undersöka hur musiklärare konstruerar mening kring sin egen musiklärarroll och musikundervisningens socialt rättvisa aspekter.

Analys och tolkning

Avhandlingens teoretiska perspektiv önskar synliggöra deltagares gemensamma meningsskapande inom diskursiva ramar. Samtidigt har delstudiernas olika teoretiska linser fått styra på vilka sätt intervjumaterialet analyserats. Avhandlingens forskningsfokus – socialt rättvisa aspekter av offentligt finansierad musikundervisning för barn och unga – har fått styra på vilka sätt jag tolkat mitt forskningsmaterial. Inledningsvis utgjorde social utveckling ett så kallat sensibiliserande begrepp (min översättning, se ”sensitizing concept”, Patton, 2002, s. 278; Hammersley & Atkinson, 2007, s. 164). Detta övergripande begrepp gav riktning och fokus för att avgränsa och organisera det empiriska materialet. I den första delstudien var det genom denna begreppsliga lins som film- och textmaterialet tolkades. Med andra ord, på vilka olika sätt talade datamaterialet om social utveckling? Det empiriska materialet analyserades (8 sidor filmanalys i multimodala tabeller samt kortare textutdrag) grundligt med verktyg hämtade från bildanalys, social semiotik och multimodal diskursanalys (se teorikapitlet). Tabellernas fem kategorier analyserades både var för sig och tidsmässigt parallellt vilket slutligen synliggjorde tre återkommande och dominanta retoriska teman kring social utveckling. Genom dessa teman framträdde diskursiva styrningsmekanismer och pastoral makt (Foucault, 1977). Datamaterialet för Artikel II bestod av ordagrant transkriberade ljudinspelningar sammanförda med observationsanteckningar från samma lektionstillfällen. Detta textmaterial kompletterades med anteckningar från veckovisa familjeevent, möten och utbildningsdagar. Det slugiltiga datamaterialet från fältstudien bestod av 203 sidor text samt styrdokument och lärarhandledningar. Viss kontextuell information tillfördes även med 14 sidor ordagrant transkriberad text från den enskilda intervjun med lokal chef. I fältstudien användes först musikalisk agens (se musical agency, Karlsen, 2011) som ett sensibiliserande begrepp för att ge riktning åt observationerna. Med en diskurspsykologisk ingång tolkades den observerade kontexten som en social diskursiv praktik (Wetherell, 2012). I analysen användes sedan fyra analytiska begrepp – musical agency, discipline, space och empowerment – för att kartlägga den diskursiva praktikens handlingsutrymmen. I de två intervjustudierna (Artikel III och IV) tolkas datamaterialet (medverkande lärares meningsskapande) inom en socialkonstruktionistisk ram men med olika analytiska linser. Data för Artikel III bestod av 16 sidor ordagrant transkriberade ljudinspelningar från en fokusgruppsintervju med 6 lärare. Detta

material kompletterades med kontextuella beskrivningar och styrdokument. Den teoretiska linsen för detta projekt var affektiv diskursiv praktik (Wetherell, 2012; Wetherell et al., 2015). Genom analys av affektiva tolkningsrepertoarer och affektiva positioneringar synliggjordes hur medverkande aktörer legitimerade undervisningens sociala aspekter. Det empiriska materialet för Artikel IV utgjordes av 2 ordagrant transkriberade fokusgruppsintervjuer. Den 90 minuter långa intervjun med kulturskolans 4 lärare resulterade i 28 sidor text. Den 60 minuter långa intervjun med grundskolans 3 lärare resulterade i 16 sidor text. Intervjumaterialet kompletterades med de korta reflektionsanteckningar som noterats i anslutning till de båda samtalen. I denna studie tolkades datamaterialet med hjälp av dramaturgisk analys (Goffman, 2014/1959) vilket synliggjorde de medverkande lärarnas förhandlingar om sitt läraruppdrag genom fyra institutionella rollgestalter: konstnären, fostraren tjänstemannen och rebellen. Tabellen nedan sammanfattar de fyra artiklarnas problemformuleringar, frågeställningar, syfte, metod, teoretiska och analytiska verktyg samt resultat kategorier.

Del-studie	Problem/syfte/ forskningsfrågor	Datamaterial	Analysverktyg	Teoretiska utgångs- punkter	Resultat
Artikel I	<p>Problem: Social utveckling genom musikundervisning marknadsföring utan stöd i forskning.</p> <p>Syfte: studera marknadsföringsstrategier på El Systemas svenska hemsida</p> <p>Forskningsfrågor: Hur legitimeras El Systemas genom två filmer på hemsidan? Hur konstrueras musik genom denna legitimering?</p>	<p>Filmer och textdokument: 2 marknadsföringsfilmer samt några kortare texter från El Systemas svenska hemsida. 8 sidor filmanalys i multimodala tabeller.</p>	<p>Mikroanalys av multimodala retoriska konstruktioner. Multimodal diskursanalys, bildsemiotik, kritisk bild och filmanalys. Analysen synliggör tre retoriska teman: <i>Musik som harmoni, musik räddar familjer</i> samt <i>musik och känslor som moraliskt fostrande</i>.</p>	<p>Socialkonstruktivism</p> <p>Pastoral makt</p> <p>Styrningsmekanismer</p>	<p>Moraliska, känslomässigt laddade och fostrande konstruktioner av musik, elever och familjer i en välregisserad multimodal retorik. Blottlägger styrning och makt i El Systemas ideologiska överbyggnad.</p>
Artikel II	<p>Problem: El Systemas ambition att verka för social utveckling genom musikundervisning är, trots goda intentioner, kraftigt kritiserad.</p> <p>Syfte: Att empiriskt undersöka om begreppet musikalisk agens i relation till förståelsen av social diskursiv praktik kan vara ett fruktbart sätt att förstå sociala effekter av musikundervisningen.</p> <p>Forskningsfråga: Hur konstrueras musikalisk agens i en situerad diskursiv El Sistemapraktik?</p>	<p>Deltagande observationer, ljudinspelningar samt en enskild intervju: 3 månaders deltagande observationer och informella samtal i en nybörjarorkester med 10 barn i åldrarna 7-9 år. Fältanteckningar, 16 ljudinspelade 40-minuterslektioner. 203 sidor textmaterial bestående av ordagrant transkriberade ljudinspelningar sammanfogat med fältanteckningar. 1 intervju med lokal chef bestående av 14 sidor ordagrant transkriberad text.</p>	<p>Analys av diskursiva strukturer sett genom begreppet <i>musikalisk agens</i>. Analysen synliggör praktikens ramar genom begreppen: <i>Discipline, Empowerment</i> och <i>Space</i>. Genom dessa fyra begrepp kartläggs de teman som styr och konstruerar praktiken.</p>	<p>Socialkonstruktivism</p> <p>Diskurspsykologi</p> <p>Social diskursiv praktik</p>	<p>Synliggör praktikens struktur och begränsningar. Elevernas musikaliska agens beror på vilka möjligheter till kollektiv förhandling som distribueras inom praktiken.</p>

Del-studie	Problem/syfte/ forskningsfrågor	Datamaterial	Analysverktyg	Teoretiska utgångs- punkter	Resultat
Artikel III	<p>Problem: Accentuerade krav på skola och utbildning att beakta inkludering och demokrati. Musiklärarens professionsförståelse får konsekvenser för socialt rättvisa frågor i praktiken.</p> <p>Syfte: Med ett speciellt fokus på sociala aspekter, att undersöka hur verksamma musiklärare skapar mening kring sin undervisningspraktik.</p> <p>Forskningsfrågor: Hur konstruerar och legitimerar lärare sitt arbete som musiklärare? Vilka olika kompetenser och positioner synliggörs i dessa konstruktioner?</p>	<p>Fokusgrupps-intervju: En ljudinspelad fokusgruppsintervju med 6 lärare. 18 sidor ordagrant transkriberad text.</p>	<p>Affektiva tolkningsrepertoarer, affektiva positioneringar samt affektiv kanon och diskursiva dilemman. Analysen synliggör tre dominanta och återkommande affektiva tolkningsrepertoarer samt tre dominanta subjekt-positioner. Dessutom synliggörs hur den affektiva positioneringen av medverkande går till.</p>	<p>Social-konstruktionism</p> <p>Diskurspsykologi</p> <p>Affektiv diskursiv praktik</p>	<p>Sociala aspekter förläggs utanför musikundervisningen och legitimeras med affektiva positioneringar kring brister och problem. Två, icke kompatibla uppdrag: musikläraren och socialarbetaren. Affektiv styrning av praktikkens diskursiva ramar.</p>
Artikel IV	<p>Problem: För att kunna uppmärksamma och motverka hinder för social rättvisa krävs kritiska reflektioner kring musikundervisningens alla nivåer – retoriskt, strukturellt, institutionellt och praktiskt. Musiklärare har successivt upplevt en svagare intern professionell styrning av sitt uppdrag.</p> <p>Syfte: att undersöka musiklärarens rollframträdanden kring musikundervisning för barn och unga i relation till förståelsen av undervisningens sociala och demokratiska aspekter.</p> <p>Forskningsfrågor: Vilka olika rollgestalter presenteras och förhandlas? Vilken förståelse av musikundervisning, demokrati och social rättvisa synliggörs?</p>	<p>Fokusgrupps-intervju: Två ljudinspelade fokusgruppsintervjuer med 4 lärare från kulturskolan och 3 lärare från grundskolan, 28 + 16 sidor ordagrant transkriberad text samt korta reflektionsanteckningar i anslutning till samtalen.</p>	<p>Rollframträdanden, interaktionsritualer, interaktionsordning, tillfälligt fungerande konsensus, frontstage, backstage samt känsloregler. Analysen synliggör det dramaturgiska spelet mellan fyra institutionella rollgestalter: <i>Konstnären, fostraren tjänstemannen och rebellen</i></p>	<p>Social-konstruktionism</p> <p>Dramaturgisk teori</p>	<p>Uppfattningar om inkludering och demokrati befinner sig företrädesvis i ett liberalt paradigmen. Ambivalenta grundantaganden om social rättvisa och demokrati i relation till musikundervisning. Motstånd mot institutionell styrning. Musiklärarens konstnärliga kompetens upplevs som hotad. Frågor kring social rättvisa och demokrati behöver delas, förhandlas, utvecklas och styras även av musiklärare.</p>

Reflektion över dataproduktion

Ur ett etnografiskt perspektiv kan mina egna erfarenheter av att arbeta som lärarutbildare och musiklärare i kulturskola och ungdomsskola betraktas som en fördjupad förståelse av fältet. Jag har dessutom många års erfarenhet av musikundervisning med förskolebarn och skolbarn, de åldersgrupper som studierna behandlar. Som tidigare nämnts kan sådana erfarenheter delvis ersätta en längre etnografisk studie (Hammersley & Atkinson, 2007). Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv behöver tidigare erfarenheter emellertid ses som risker på minst två olika sätt. Forskaren kan, då hon anser sig känna det fält hon studerar, missa relevant information och bli hemmablind. Den djupa förankringen i fältet påverkar obönhörligen attityder till dokument och materiella förutsättningar, till uppkomna situationer och samtal, samt till relationer med medverkande lärare och elever. Min egen förförståelse samt det faktum att jag delar praktik med informanterna, gör dessutom att jag påverkar och utgör del av de konstruktioner som framträder (Hammersley & Atkinson, 2007). Mina tidigare erfarenheter och kunskaper bidrog mycket troligt till en naturlig och avdramatiserad kontakt med elever och lärare. I rollen som infödd fick jag lättare tillgång till fältet.

4.4 Etiska ställningstaganden

Själva avsikten med etnografisk metod är att producera kunskap om sociala fenomen samt att spegla dessa fenomen så nära sanningen som möjligt (Hammersley & Atkinson, 2007). Med en socialkonstruktionistisk grund måste även detta problematiseras. Den bild som presenteras utgörs av diskursiva meningskonstruktioner kommunicerade i retorik och handling. Resultatet speglar inte sanningen om varje enskilt subjekt eftersom mening konstrueras socialt. Kollektiva meningskonstruktioner står dessutom i pågående förhandling inom de sociala diskursiva praktiker som studerats. Genom avhandlingens teoretiska perspektiv synliggörs hur lokala, institutionella och samhälleliga diskurser styr och reglerar dessa förhandlingar. Resultatet i en etnografisk inspirerad studie med socialkonstruktionistisk grund behöver därför värderas utifrån den teori och de analysverktyg som redovisas. Trots denna relativa hållning ska medverkandes identitet och integritet ändå skyddas. Valda forskningsmetoder får varken skada, kränka eller utsätta deltagare för oro och stress.

Fokusgruppsintervjuer, men även observationer, utmanar medverkande individer. Båda metoderna utgör en intervention och gör något med de som deltar. De förändras och ser på sig själva på ett nytt sätt. Ur ett etiskt perspektiv blir det därför viktigt att informera deltagare om vad som ska hända och varför (Hammersley & Atkinson, 2007). Redan i fältstudiens första skede diskuterades anonymitet och informerats medgivande. De lärare som arbetade i fältstudiens elevgrupp delgavs enskild information. Då jag även avsåg att delta på lärarmöten, studiedagar och familjeevent höll jag ett informationsmöte om forskningsprojektets upplägg och fokus för hela lärarkollegiet. Deltagare fick även diskutera och ställa frågor. De informerades om personskydd, avidentifiering och sin frivilliga medverkan.

Alla gav därefter sitt muntliga samtycke. Föräldrar till de elever som deltog i fältstudiens elevgrupp fick signera ett skriftligt informerat medgivande (se bilaga 1a). Förutom information om studiens design och avsikter garanterades att inga personuppgifter skulle hanteras, att all kontextuell information skulle avidentifieras samt att det stod var och en fritt att välja om deras barn skulle medverka i studien. Några föräldrar behövde få informationsmaterialet översatt till engelska innan påskrift (se bilaga 1b). I de få fall där föräldrar varken förstod svenska eller engelska ordnades muntlig översättning till annat modersmål. Alla medverkande elevers föräldrar skrev under.

Inför fokusgruppsintervjun med fältstudiens lärare (Artikel III) tog jag åter kontakt med lokal kulturskolechef som informerade hela kollegiet. Alla lärare gav sitt muntliga medgivande till deltagande. Innan ljudinspelningen startade informerades informanterna om intervjuens innehåll och upplägg. De informerades än en gång om avidentifiering, samt om att deras medverkan byggde på samtycke och frivillighet. Alla medverkande gav därefter åter sitt muntliga medgivande. Den kulturskolechef som bjöds in till enskild intervju fick samma information och gav därefter sitt muntliga medgivande. Deltagare i övriga fokusgruppsintervjuer (Artikel IV) fick först ett informationsbrev som beskrev forskningens fokus, studiens frågeställningar samt intervjuens form och upplägg (se bilaga 2). I detta brev informerades om konfidentialitet, fullständig avidentifiering samt informerat samtycke. Innan ljudinspelningen startade, fick medverkande samma information muntligen. De informerades om sin frivilliga medverkan samt om att de när som helst under intervjuens gång kunde välja att avbryta sin medverkan. Även dessa lärare gav sitt muntliga samtycke. De etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) som presenterades för medverkande garanterade fullständig avidentifiering. Inga egennamn, kön, ålder eller undervisningsinstrument skulle nämnas. Inga bilder eller någon geografisk placering skulle synliggöras i materialet. De enda som eventuellt skulle kunna känna igen sig, var de som själva medverkat i praktiken. Resultatets transkriptioner (Artikel II, III och IV) har dessutom ytterligare redigerats och bearbetats för att undvika eventuell identifiering av enskilda.

Trots etiska ställningstaganden uppstår maktrelationer och etiska dilemman under forskningsprocessens gång. Min läraridentitet öppnade en dörr till praktiken, jag fick lärarnas förtroende genom att visa sympati för deras situation (Swain, 2007). Men som lärarutbildare har jag träffat flera hundra kommande musiklärare och några av delstudiernas informanter visade sig också vara tidigare bekantskaper. Dessa tidigare relationer underlättade möjligen tillträde men påverkade också mycket troligt mina tolkningar samt hur dessa lärare presenterade sig. Som lärarutbildare och forskarstuderande hamnade jag helt enkelt i en dubbel maktställning. En specifik händelse kan exemplifiera detta. Efter en av fältstudiens lektioner frågade jag lärarna om barnens förkunskaper när det gäller att kunna skilja på halvnot och fjärdedelsnot. Frågan var ställd utifrån intresse. Jag ville förstå hur man arbetar didaktiskt med notläsning inom El Sistemas undervisning. Min undran resulterade i uppenbar stress hos en av dessa lärare som redan nästa

lektion hade lagt in ett moment för att lära barnen skillnaden mellan notvärden. Mycket troligt hade frågan uppfattats värderande och läraren ville visa upp sin kompetens. Vad som dessutom synliggjordes var mina egna förgivettaganden baserade på tidigare undervisningserfarenheter med liknande åldersgrupper. Eftersom lektionerna innehöll många notläsningsmoment hade jag tagit för givet att det fanns en metod kring detta.

Under fältstudien deltog jag i både samtal och undervisning. Den flexibla positionen verkade skapa förtroende och en avspänd stämning vilket gjorde att min roll i klassrummet successivt normaliserades. Jag pratade gärna med barnen före och efter orkesterlektionerna. Jag visade intresse för deras tankar och idéer samt deras musikaliska uttryck. Det verkade som att de såg på mig som en sorts lärare på samma gång som de såg på mig som en annan vuxen. Denna ”annan” stod utanför undervisningssituationen men visade ändå intresse för deras personligheter och kompetenser. Barnen kallade mig inte heller fröken utan använde mitt namn. Jag interagerade både med barn och lärare för att försöka förstå bägges perspektiv. På detta vis fastnade jag inte i en fast roll (jämför ”a least-teacher role”, Swain, 2007, s. 210) och fick förhoppningsvis en mer varierad empiri. Även om jag tydligt informerat både barn och vuxna om att det var så jag planerade att handskas med forskaruppgiften har detta tillvägagångssätt obönhörligen påverkat både barns och lärares handlingar. Mina egna förgivettagna föreställningar om barns musikalitet och kompetens har påverkat hur jag bemötte eleverna, vilka frågor jag ställde, vad jag uppmärksammade och hur de bemötte mig. Detta inverkar också mycket troligt på hur jag tolkade barnens tal och handlingar i Artikel II.

Jag städade, bar instrument och stolar, observerade, samtalade och lyssnade på lärares reflektioner innan och efter lektioner. Genom att på detta sätt dela praktik med lärarna underlättades uppkomsten av informella samtal. I dessa samtal fick jag information om konflikter och frustration men vinnlade mig om att förhålla mig neutral. Jag förhöll mig lyssnande men genom att dela känslor med medverkande måste jag också förutsätta att jag och informanterna, liksom vår gemensamma interaktion, påverkades och förändrades. Jag fick värdefull information men fick samtidigt en möjlighet att förstå deltagare utifrån deras perspektiv. Detta minskade förhoppningsvis min förförståelses inverkan på projektet. Intervjusituationer kan även erbjuda informanter en möjlighet att göra den egna världen begriplig (Kvale et al., 2009). De kategorier och teman som utgör delstudiernas resultat ska därför också ses mot bakgrund av informanternas behov av att dela en viktig kollektiv berättelse med någon som lyssnar intresserat. Min känedom om praktiken gjorde mig uppmärksam på hur jag ställde följdfrågor samt hur jag förhöll mig till de svar som kom. Eftersom vissa delar av intervjumaterialet berörde frustration och konflikter, påverkade detta vem som talade och vilka svar som kom. Tack vare fältstudiens etablerade relationer synliggjordes möjligen mer frustration i denna delstudies resultat (Artikel III) i jämförelse med vad som framträdde i de fokusgruppsintervjuer som genomfördes med lärare jag varken lärt känna eller delat praktik med (Artikel IV). Genom avhandlingens övergripande

teoretiska perspektiv undersöks olika former av maktrelationer. Utifrån forskarrollen intar jag otvivelaktigt en sådan maktposition. Jag måste helt enkelt utgå ifrån att denna relation påverkat vad som framträtt i resultatet.

Trots ett beaktande av etiska riktlinjer kan det vara svårt att fullt ut förbereda medverkande för hur de kommer att representeras i resultatet. Tolkningar och analyser har vuxit fram och förändrats genom hela avhandlingsarbetet. Fokus för observation har skiftat allteftersom praktikens förutsättningar blivit mer och mer bekanta (Larsen & Glud, 2013). Hur ska medverkande förstå mina resultat? Vad tänker jag om dem? Vilka röster och budskap är representerade? På vems sida står jag? (Patton, 2002). När det gäller kör- och orkesterskolan El Sistema är det dessutom viktigt att fundera på om avhandlingens studier eventuellt kan skapa rykten eller skada de som arbetar där? När det gäller diskussioner om kulturskolans och grundskolans undervisning (Artikel IV), är det viktigt ställa sig frågande till om resultatet kan sägas vara representativt för det musikpedagogiska fältet eller om det endast kan anses representera de studieobjekt undersökningen fokuserar.

Målet med kritisk forskning är att skapa kunskap om sociala fenomen (Hammersley & Atkinson, 2007), till gagn för praktiken. Forskning är ett sätt att förstå en praktik även om medverkande uppfattar den på ett annat sätt. Empirin för Artikel I bygger på studier av offentligt publicerade filmer och dokument. De som medverkar i dessa filmer är inte kontaktade. Inga identifieringsmarkörer förutom sådana som filmerna redan anger återfinns i denna studies empiri. I resultatet behandlas medverkandes uttalanden och handlingar snarare som uttryck för den gynnade läsning (Marnier, 1995; Skåreus, 2009) som marknadsföringsproduktionen avser att kommunicera. Deltagare i andra, tredje och fjärde delstudien (Artikel II, III och IV) har inte fått ta del av empiri och resultat (transkriptioner av ljudinspelningar, fältanteckningar och artikelmanus). Det övergripande etnografiska perspektivet försöker framförallt förstå dessa aktörers handlingar i relation till de sociala institutioner där dessa handlingar kommer till stånd. Genom avhandlingens kritiskt teoretiska perspektiv fokuseras dessutom lokala, institutionella och samhälleliga meningskonstruktioner, inte de medverkande aktörernas subjektiva uppfattningar. Detta teoretiska perspektiv fokuserar på makt och styrning och ger forskaren ett tydligt tolkningsföreträde, vilket också gör det möjligt att problematisera möjligheterna för eventuell samsyn mellan forskare och deltagare (Svensson, 2017). När mina tolkningar av detta kollektiva meningsskapande presenteras i vetenskaplig text är det dock viktigt att det görs med respekt för medverkande utifrån min erhållna förståelse av de kontextuella villkor som existerar.

4.5 Metodreflektion

Genom det etnografiska perspektivet studeras ett meningsskapande i lokala praktiker. Detta meningsskapande bearbetas och presenteras för att kunna skapa förståelse inom ett större kunskapsfält där liknande fenomen – liknande relationer mellan teoretiska begrepp och data – kan observeras (Hammersley & Atkinson, 2007). Även om delstudiernas undersökningar fokuserar meningskonstruktioner

i diskursiva praktiker, berör avhandlingens diskussion de praktiska konsekvenserna av detta. Med andra ord, hur dessa meningskonstruktioner inverkar på den musikundervisning och de erfarenheter av demokrati och social rättvisa som kommer till stånd. Av yrkesetiska skäl, men också mot bakgrund av att anställda lärare har ett professionellt och pedagogiskt ansvar, är det konsekvenser för elevernas erfarenheter som sätts i främsta rummet. Med ett kritiskt förhållningssätt handlar undersökningen därför även om att identifiera ojämlika förhållanden och att representera dem med minst makt (Patton, 2002). Avhandlingens kritiska granskning av marknadsföring och officiell retorik, dess undersökningar av barns handlingsmöjligheter, lärares meningskonstruktioner och praktikens förutsättningar, ska inte uppfattas som en kritik av policy, tal och handlingar på vare sig individuell eller lokal nivå. De förhandlingar och meningskonstruktioner som framträder i praktiken bär spår av etablerade politiska, samhällliga och institutionella diskurser. Dessa verkar i sin tur styrande för praktikens strukturella och relationella förutsättningar samt för det lokala meningsskapande kring musikundervisning och social rättvisa som synliggjorts. I de fyra delstudierna problematiseras även dessa praktikens föreställningar i relation till tidigare forskning.

Hur står sig avhandlingens producerade kunskap när det gäller kravet på transparens i materialinsamling och analys? På vilka sätt har delstudiernas respektive design påverkat det sammantagna resultatet? Vilka begränsningar syns och hur kan jag problematisera mitt urval av praktiker och situationer? Urval och tillträde till fältet har tydligt redovisats i relation till avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Valet av metoder motiveras utifrån det teoretiska perspektivets ontologiska och epistemologiska grund. Delstudiernas respektive design har dessutom vuxit fram successivt vilket har gjort att jag fått reflektera över val och tolkningar under forskningsprocessens gång (Widerberg, 2002). Mitt eget intresse och engagemang för undersökningens frågeställningar har dessutom krävt en fördjupad reflektion. Jag har försökt pendla mellan närhet och distans för att inte dras med för personligt (Hammersley & Atkinson, 2007) eller för att dra felaktiga slutsatser (Swain, 2007). Min största utmaning har varit att förhålla mig till den dubbla rollen som erfaren lärarkollega/lärarytbildare och forskare. Jag har brottats med den uppenbara risken att bli för engagerad i praktiken. Genom att bli personligt och kollegialt påverkad har jag många gånger under arbetets gång tappat bort forskarens teoretiska distans och reflektiva förmåga och därigenom obönhörligen medverkat till ytterligare makt och styrning.

Det faktum att affekter uppfattas som del av ett multimodalt diskursivt meningsskapande har ändå gjort att jag satt ett värde i att försöka bibehålla en känslomässig resonans. Genom att lyssna empatiskt har jag försökt att hålla mig nära informanternas beskrivningar av sina upplevelser. En alltför distanserad lyssning skulle kunna ha begränsat denna öppenhet. Den skulle också ha begränsat förståelsen för "the very nature of what one is studying, especially where meaning-making and emotion are part of the phenomena" (Patton, 2002, s. 48). En väl avvägd närhet kan därför motiveras med att ett sådant förhållningssätt under-

lättar både beskrivning och förståelse av det meningsskapande som framträder. Genom att teoretiskt och metodiskt motivera delstudiernas respektive analyser, framlagda slutsatser och kritiska reflektioner, är ambitionen att studiernas kredibilitet och validitet kan hanteras (Creswell & Miller, 2000; Patton, 2002).

Kvalitet – kredibilitet och validitet – beror på den tradition eller det perspektiv man skriver inom. I social konstruktionism går inte subjektet att frigöra från diskurser och diskursiva praktiker, mitt eget subjekt såväl som informanternas. Att försöka skriva fram praktiken på ett trovärdigt, autentiskt, och reflexivt sätt har därför varit extra viktigt. Lika viktigt har varit att utgå från respektive praktik och aktuell kontext. Utifrån avhandlingens teoretiska perspektiv är ambitionen att göra rättvisa åt enskilda fall för att därigenom skapa en fördjupad förståelse. Genom att identifiera, beskriva och problematisera konstruktioner av social rättvisa i svensk musikundervisning är avsikten är att bidra till dialog och att generera ny kunskap.

Kapitel 5

Sammanfattning av artiklar

Avhandlingens respektive delstudier i form av fyra forskningsartiklar kommer nu att sammanfattas. Den första delstudien (Artikel I) undersöker marknadsföring och retorik kring social musikundervisning på svenska El Sistemas hemsida. Den andra delstudien (Artikel II) provar begreppet musikalisk agens i relation till elevers möjligheter i praktiken. Delstudie tre och fyra (Artikel III, IV) undersöker musiklärares föreställningar kring musikundervisning och social rättvisa i tre fokusgruppsintervjuer.

Artikel I

”The feelings have come home to me” – examining advertising film on the Swedish website of El Sistema.

Kuuse, A-K., Lindgren, M. & Skåreus, E. (2016). *Action, Criticism, and Theory in Music Education*, 15(1), 187-215.

De svenska kommunernas implementering av den internationellt uppmärksammade kör- och orkesterskolan El Sistema i den svenska kulturskolan definieras som en möjlighet att göra en social insats. Utbildningsprogrammet med ursprung i Venezuela, hävdar social utveckling, demokrati och integration som explicita mål. I Sverige organiseras El Sistemainspirerad gruppmusikundervisning även inom förskolans och grundskolans obligatoriska undervisning, ofta i områden med dokumenterade sociala problem. Programmet har fått medial uppmärksamhet, kommunal finansiering och flera betydelsefulla sponsorer. Syftet med studien är att undersöka och problematisera innehållet i svenska El Sistemas kommunikationsstrategier. Forskningsfrågorna är: Hur legitimeras El Sistemas genom två filmer på hemsidan? Hur konstrueras musik genom denna legitimering?

Datamaterialet består av 2 marknadsföringsfilmer på svenska El Sistemas hemsida. Genom mikroanalys av multimodala tecken och retoriska konstruktioner i rörlig bild synliggörs hegemoniska föreställningar om barn, musik, undervisning och sociala effekter.

Resultatet visar att implementeringen av svenska El Sistema legitimeras med moraliska och fostrande ideal i en väl regisserad multimodal retorik. I denna retorik framställs vissa familjer, barn och segregerade grupper vara i större behov av pedagogiska samhällsinterventioner än andra. Utifrån ett socialkonstruktionistiskt synsätt verkar dessa meningskonstruktioner disciplinerande med syfte att normalisera och kontrollera individer. Styrningen sker genom mjuka tekniker och definieras som pastoral makt, en hjälpande, instruerande och omhändertagande makt som ofta distribueras av samhälleliga företrädare inom skola, socialtjänst och sjukvård.

Studien ställer sig frågande till de storslagna mål som filmerna kommunicerar och argumenterar för kritiska reflektioner kring moraliska styrningsmekanismer

samt objektifieringen av musikmediet innan det görs förgivettagna kopplingar mellan musikundervisning och social utveckling.

Artikel II

”We will fight Goliath”– negotiation of space for musical agency in children’s music education.

Kuuse, A-K. (2018). *Research Studies in Music Education*, 40(2), 140-156. DOI: 10.1177/1321103X18771796

Genom implementeringen av kör- och orkesterskolan El Sistema i den svenska kulturskolan accentueras allmänpedagogiska utbildningsmål som social utveckling, inkludering och demokrati. I den musikpedagogiska forskningsdebatten tas ofta ett praktiskt perspektiv på sådana frågor. Musikundervisning definieras som en situerad social praktik där musikaliska handlingar kan erbjuda både musikalisk och social utveckling. Trots musikundervisningens ofta goda intentioner problematiseras en ojämlig fördelning av resurser, uttryck för disciplinering och makt samt undervisningspraktikens inneboende diskursiva styrningmekanismer. Syftet med denna studie är att undersöka om det analytiska begreppet musikalisk agens är användbart för att studera distributionen av sociala och musikaliska handlingar i undervisningspraktiker för barn samt att diskutera musikalisk agens i relation till förståelsen av social diskursiv praktik. Forskningsfrågan är: Hur konstrueras musikalisk agens i en situerad diskursiv El Sistema-praktik?

Data producerades med hjälp av 18 deltagande observationer, fältanteckningar, informella samtal och 16 ljudinspelningar i en av kulturskolans El Sistema inspirerade nybörjarorkestrar för 10 barn i åldrarna 7-9 år. En enskild intervju med kulturskolechef kompletterar bilden. Fältarbetet pågick under en termin. Ljudinspelningarna transkriberades ordagrant och samlades med fältanteckningar, referat och dokument. I den affektivt diskursiva analysen användes musikalisk agens samt ytterligare tre analysbegrepp: discipline, empowerment och space, för att organisera materialet samt för att synliggöra praktikens strukturer och handlingsmöjligheter.

Resultatet synliggör praktikens dominanta affektiva meningskonstruktioner, diskursiva ramar och elevernas handlingsmöjligheter. Undervisningen organiseras framförallt genom disciplinerande, men även genom uppenbart stärkande och uppmuntrande meningskonstruktioner. Ibland distribueras möjligheter (space) för kreativitet och medskapande. Musikalisk agens möjliggörs genom barnens gemensamma multimodala förhandlingar kring utrymme och handling. Studien problematiserar förgivettagna föreställningar om musikundervisning och social förändring. En diskursiv syn på agens utmanar uppfattningen om det humanistiska subjektets individuella valmöjligheter och studien ställer sig frågande till om det är möjligt att hävda sociala effekter utan att uppmärksamma och reflektera över vilka handlingar som möjliggörs i relation till de strukturer som verkar styrande för undervisningspraktiken.

Artikel III

”Det är så lätt att känna sig otillräcklig” – musiklärares förhandlingar kring musikundervisning och sociala mål.

Kuuse, A-K. (accepterad 9 april 2018). I Øivind Varkøi, E. Georgii-Hemming, A. Kallio, & F. Pio (Red.). *Nordisk Musikkpedagogisk forskning. Årbok 19*. Oslo: NMH-Publikasjoner.

Svensk skola och musikundervisning står inför utmaningar att hantera grundläggande demokratiska utbildningsmål, likabehandling, inkludering och social rättvisa. Ett sätt att möta dessa utmaningar är genom implementeringen av svenska El Sistema i socialt utsatta områden. Programmets kör- och orkesterundervisning organiseras genom kulturskolan i samarbete med grundskolan. Förhoppningen är bland annat att öka tillgängligheten och att motverka social ojämlikhet. Kritiska studier problematiserar dock alltför neutrala föreställningar om musik, musikundervisning, social utsatthet och etnicitet. Förgivetagna föreställningar riskerar snarare att bli uttryck för disciplinering och makt. För att kunna skapa en socialt rättvis musikundervisning är det viktigt att lärare reflekterar över professionen i relation till praktikens förutsättningar. Studiens syfte är att undersöka hur verksamma musiklärare artikulerar mening kring sin egen undervisningspraktik. Forskningsfrågorna är: Hur konstruerar och legitimerar lärare sitt arbete som musiklärare? Vilka olika kompetenser och positioner synliggörs i dessa konstruktioner?

Datamaterialet består av en ljudinspelad fokusgruppsintervju med 6 lärare som arbetar med El Sistemainspirerad musikundervisning i svensk grundskola och kulturskola. Som utgångspunkt för lärarnas gemensamma diskussion ställdes frågan: Hur är det att arbeta som musiklärare i El Sistema? Ljudinspelningen transkriberades ordagrant.

Den teoretiska utgångspunkten är socialkonstruktionistisk och i analysen synliggörs affektivt diskursiva meningskonstruktioner. Analysen visar att lärare upplever sitt sociala musiklärararbete som mycket positivt, viktigt och glädjefyllt. Samtidigt kommuniceras frustration kring ansvar och otillräcklighet, över bristen på tid, samordning, ledarskap och organisation. Medverkande elever, deras familjer och det aktuella bostadsområdet, konstrueras som vidhäftade med stora problem. Genom affektiva tolkningsrepertoarer och affektiva positioneringar förhandlas en uppenbar ambivalens kring musikläraruppdraget. Enligt resultatet har en professionell musiklärares arbete inte med social rättvisa att göra. Musiklärarens och socialarbetarens uppdrag går inte att förena. Socialt arbete framställs som något som görs utanför musikundervisningspraktiken, framförallt riktat till elever och familjer med sociala brister. Det verkar mycket svårt att skapa mening och professionsförståelse utifrån vida formuleringar om musikundervisning med ett socialt uppdrag. Studien argumenterar för behovet av empirisk forskning samt kritiska reflektioner över hur musikundervisning eventuellt skulle kunna vara ett musikaliskt, men även ett socialt och demokratiskt utvecklande forum.

Artikel IV

”Konstnären”, ”Fostraren”, ”Tjänstemannen” och ”Rebellen”: musiklärares dramaturgiska framträdanden kring musikundervisning, social rättvisa och demokrati.

Kuuse, A-K. (Submittad 9 november 2018). *Nordisk Musikpedagogisk forskning*. Årbok 20. Oslo: NMH-Publikasjoner.

Samhälleliga utmaningar har accentuerat behovet av att generera ny kunskap om musikundervisningens roll i ett arbete för demokrati och social rättvisa. Tidigare forskning visar dock att undervisningspraktiken ofta innehåller etablerade strukturer, normer och föreställningar som delvis motverkar tillgänglighet, social rättvisa och demokratiska möjligheter. För att kunna arbeta med inkluderande, likvärdiga, mångkulturella och demokratiska mål framstår det viktigt att musiklärare reflekterar över både innehåll, styrdokument och skolpolitik. Samtidigt har utbildningspolitiska förändringar successivt inneburit en svagare intern professionell styrning av musikämnets innehåll. Studiens syfte är att undersöka musiklärares rollframträdanden kring musikundervisning för barn och unga i relation till förståelsen av undervisningens sociala och demokratiska aspekter. Forskningsfrågorna är: Vilka olika rollgestalter presenteras och förhandlas? Vilken förståelse av musikundervisning, demokrati och social rättvisa synliggörs?

Studiens datamaterial producerades genom 2 fokusgruppsintervjuer med svenska musiklärare. Likheter men också skillnader i utbildningsbakgrund och undervisningskontext motiverade urvalet av lärare från både grundskola och kulturskola. Lärargrupperna diskuterade undervisningspraktikens organisering samt dess möjligheter och utmaningar i relation till sociala och demokratiska frågor. Båda ljudinspelningarna transkriberades ordagrant.

Studien baseras på dramaturgisk teori där sociala talhandlingar uppfattas som en slags dramatiseringar med syfte att gemensamt producera och presentera gruppens samlade kapacitet och makt. Presentationerna görs i relation till de normer som styr i den kontext där medverkande deltar. Känsloregler gör iscensättningar trovärdiga och möjliga och påverkar vilka sociala roller som kan gestaltas. I analysen synliggörs en rollbesättning bestående av konstnären, fostraren, tjänstemannen och rebellen. Rollernas dramaturgiska betydelse samt kopplingar rollerna emellan synliggör en tydlig ambivalens kring uppfattningar om demokrati och social rättvisa i relation till musikundervisningsuppdraget. Ambivalensen synliggör även ett tydligt motstånd mot en extern styrning av musikämnets innehåll. Studien ställer sig frågande till om kraven på sociala och demokratiska mål möjligen riskerar att trivialisera lärares musikaliska kompetens och konstnärliga drivkrafter. Slutsatsen blir att frågor kring musikundervisning, social rättvisa och demokrati även behöver delas, förhandlas, utvecklas och styras av dem som har att iscensätta undervisningen i praktiken: musiklärarna.

Kapitel 6

Slutdiskussion

I detta kapitel kommer jag att föra ett resonemang kring delstudiernas resultat- och diskussionsavsnitt i relation till avhandlingens övergripande syfte och forskningsfrågor. Fyra delstudier har synliggjort hur musikundervisningens sociala aspekter konstrueras och gestaltas. Genom att diskutera dessa delstudiers sammantagna resultat är avsikten att bidra till ny kunskap och fördjupade reflektioner kring musikundervisningspraktikens iscensättning.

I avhandlingens problemformulering poängteras ett fokus på musikundervisningens praktik när det gäller frågor om demokrati och social rättvisa. Genom att utgå från begreppet social rättvisa är ambitionen att belysa den begreppsmässiga, politiska, etiska, praktiska och pedagogiska komplexitet som påverkar musikundervisningspraktikens möjligheter att bidra till ett mer rättvist och humant samhälle. Denna ansats kopplas samman med avhandlingens musiksociologiska perspektiv varigenom musikundervisning uppfattas som en social praktik där musikaliska, individuella och sociala kompetenser kan utvecklas. I de forskningsdiskussioner om musikundervisning och social rättvisa som presenterats har en alltför neutral syn på undervisningspraktikens transformerande möjligheter problematiserats (se till exempel Benedict et al., 2015) och flera musiksociologiskt inspirerade studier poängterar därför vikten av att granska elevers likvärdiga möjligheter och handlingsutrymme (se till exempel Hess, 2014). Andra menar att det också är väsentligt att se över policy, styrdokument och dominanta ideologier, att undersöka vilka politiska och filosofiska grundantaganden som verkar styrande för de uppfattningar om utbildning, lärande och demokrati som gestaltas i undervisningspraktiken (se till exempel Kanellopoulos, 2015). Det är också diskussioner om förutsättningar för en socialt rättvis musikundervisningspraktik som karakteriserar forskningsöversiktens empiriska studier. Även här syns flera förståelser. Det handlar antingen om retoriken, strukturen eller om den pedagogiska situationen men i mindre grad om elevernas handlingsutrymme. Detta faktum samt mitt eget professionella intresse för praktikens iscensättning har fått driva avhandlingens frågeställningar. Ett sådant perspektiv motiveras dessutom av den forskningsdisciplin som ramar in hela arbetet: pedagogiskt arbete. Mot bakgrund av delstudiernas resultat är det därför konsekvenser för undervisningspraktikens iscensättning (praxis) som kommer att diskuteras. Avhandlingens teoretiska ramverk och övergripande etnografiska design önskar synliggöra undervisningspraktikens olika diskursiva nivåer. Avsikten med detta förfaringssätt har varit att få de makro- och mikrodiskurser – politiska, institutionella, materiella och relationella förutsättningar – som verkar styrande och begränsande för praktiken, att framträda. När alla dessa nivåer kopplas samman framträder konturerna av ett bygge, en praktikens arkitektur (Kemmis, 2008). Enligt denna teori är det själva

relationen mellan olika diskursiva förutsättningar som påverkar utrymmet för tal och handlingar och som antingen främjar eller förhindrar distributionen av handlingsmöjligheter. Med andra ord, det är själva komplexiteten i sammantagna, inbäddade föreställningar och förgivettaganden, som sätter ramar för praktiken. Samtidigt är det genom tal, handlingar, affekter, förkroppsligande och relationer som dessa förutsättningar förhandlas, som den sociala praktiken konstitueras, iscensätts och transformeras (Wetherell, 2012). I avhandlingens resultat syns hur deltagares handlingar och förhandlingar blottar frustration och motstånd. Här syns även ambitioner och engagemang. I detta diskursiva spänningstillstånd framträder potentiella utvecklingsmöjligheter.

En hållbar förändring av praktiken förutsätter dekonstruktion, såväl som rekonstruktion, av praktikens förutsättningar (Kemmis, 2008). Först därefter kan nya praktiker formas, nya förutsättningar och nya handlingsmöjligheter komma till stånd. Diskussionskapitlets struktur avser att synliggöra dessa förutsättnings inverkan på praktikens iscensättning men också hur de olika delarna hänger samman, är beroende av, och påverkar varandra (Goodyear, Casey & Kirk, 2017). Denna slutdiskussion har som ambition att dekonstruera – identifiera, beskriva och problematisera – flera aspekter av den professionella musikundervisningspraktiken (se även Salamon et al., 2016). De diskursiva förutsättningar som medverkar till konstituerandet av musikundervisningspraktiken i delstudiernas resultat kommer att behandlas under tre olika rubriker:

- **Praxis I – Retoriken:** Retorik och marknadsföring, policy, styrdokument, normer och traditioner
- **Praxis II – Strukturen:** Uppdrag, styrmedel, skolformer, lektionsplanering, tidsramar, musiken, kroppar, rum och plats
- **Praxis III – Relationerna:** lärarroller, subjektpositioner, affektiva positioneringar av elever och föräldrar, makt och disciplinering, handlingsutrymmen och musikalisk agens

Diskussionskapitlet avslutas med ett resonemang kring ett möjligt aktivistiskt paradigmskifte när det gäller föreställningar om musikundervisningens praktik. Här redogörs även för avhandlingens forskningsbidrag samt möjliga utgångspunkter för framtida forskning.

6.1 Praxis I – Retoriken

De samhällsliga och institutionella grundantaganden som verkar styrande för praktikens struktur, tal, handlingar och relationer benämns som retoriska förutsättningar (Salamon et al., 2016). Dessa blir synliga genom tolkningar av, och föreställningar om, praktiken. I undervisningspraktikens styrdokument: läroplan, kursplan, visioner, marknadsföringstexter och lärarhandledningar kommuniceras vida demokratiska mål, öppna för tolkning och förhandling. Vilka retoriska

grundantaganden som styr dessa tolkningar får avgörande konsekvenser för föreställningar om praktiken.

Socialt rättvis musikundervisning i en liberal retorik?

I denna avhandlings resultat legitimeras musikundervisningens sociala aspekter i hög grad med hänvisning till elevernas brister och behov. Exempel på detta syns i den första delstudien (Artikel I) där multimodala konstruktioner av disorienterade och utsatta barn och familjer får legitimera behovet av El Sistemas musikundervisning. I analysen av studiens filmmaterial används begreppet pastoral makt (Foucault, 1983, 1988) för att synliggöra hur musikundervisning framställs som en socialt fostrande, hjälpare och instruerande aktivitet. Denna tolkning av undervisningsuppdraget legitimerar också en positionering av vissa socialt utsatta individer och grupper i större behov av samhällsinterventioner än andra. När lärarna i den tredje delstudien (Artikel III) skapar mening kring sitt sociala uppdrag görs också det i hög grad med hänvisning till vissa elevers sociala brister och behov. Den här typen av konstruktioner pekar mot en mer individriktad syn på det demokratiska bildningsuppdraget (Baker, 2016; Säfström, 2010). De kännetecknas av grundantaganden vilka definierar skolans undervisning som ett sätt att utbilda – forma och utveckla – det individuella subjektet utifrån redan uppställda mål (Aspelin & Persson, 2011). Dessa uppfattningar verkar också styrande för socialt rättvisa och demokratiska utbildningsmål. Konsekvensen blir att sociala aspekter, till exempel social utveckling, tenderar att uppfattas som individens danande, och i vissa fall, som ett korrigerande. Den här typen av grundantaganden kan hänföras till ett liberalt paradig (Hess, 2014a; Kanellopoulos, 2015). Om det sociala utbildningsuppdraget baseras på liberala retoriska grundantaganden konstrueras individuella orsaker till sociala brister och problem vilket i sin tur riskerar att skapa normativa värden kring kultur och familj. Enligt Logan (2016) kan den här sortens sociala retorik möjligen förklara El Sistemas globala framgångar. El Sistemas socialt kodade musikundervisning uppfattas som en möjlig lösning på de samhällsproblem som uppkommit till följd av kraftiga nedmonteringar av social välfärd, särskilt inom skola, socialtjänst, hälso- och sjukvård. Utifrån retoriken kring demokrati och social utveckling ges El Sistema mandatet att instruera, hjälpa och fostra individer med problem och brister (Logan, 2016).

Härigenom konstrueras mycket förenklade samband mellan musikundervisning och social fostran. Musikundervisningen uppfattas som inkluderande i sig. Inkludering definieras som undervisningens självklara, neutrala, oproblematiske och socialt likvärdiga utgångspunkt, eftersom alla barn och unga är välkomna. Det övergripande sociala och demokratiska ansvaret ligger på så sätt redan i undervisningsuppdragets struktur. I samtal med lärare i den fjärde delstudien (Artikel IV) syns hur deltagare skapar mening kring musikundervisningens sociala aspekter utifrån neutrala uppfattningar om inkludering. I grundskolan, där musikundervisningen är obligatorisk, ligger det sociala ansvaret redan i uppdraget eftersom

alla barn ska vara med. I kulturskolan uppfattas inkludering som alla barns lika möjligheter att kunna vara med. Konsekvensen av dessa retoriska förutsättningar blir att undervisningspraktiken uppfattas, och konstrueras, som en förgivettaget, socialt ansvarstagande, neutral, positiv och socialt utvecklande plats där individer fostras. I avhandlingens delstudier framställs även den klingande musiken som något neutralt och positivt. Här konstrueras musiken bland annat som ett moralliskt och fostrande verktyg som kan användas för att rädda utsatta barn och vuxna (Artikel 1). Dessa föreställningar får som konsekvens att sociala brister och kulturella problem uppfattas kunna lösas endast genom att man spelar tillsammans.

Liknande retoriska förutsättningar framträder även i tidigare studier. Deltagande aktörer framhåller den musikaliska undervisningspraktikens neutrala och inkluderande struktur (Bergman & Lindgren, 2014a; Lindgren, Bergman & Saether, 2016; Marsch, 2015; McPherson et al., 2015; Osborne et al., 2016), en struktur som gör det möjligt att fostra, förena och bygga broar mellan individer (Bergman & Lindgren, 2014a; Langston & Barrett, 2008; Marsch, 2015). Vidare menar deltagare att musikundervisning erbjuder ett positivt alternativ till socialt utanförskap vilket också framställs kunna hjälpa individer att ta sig ur svåra omständigheter (Bergman & Lindgren, 2014b; Hollinger, 2006; Lesniak, 2012, 2013; Marsch, 2015; McPherson et al., 2015). I några svenska studier av lärares föreställningar om praktiken legitimeras musikundervisningens socialt inkluderande uppdrag genom hänvisning till individuella brister, socioekonomisk utsatthet och/eller kulturell tillhörighet (Bergman & Lindgren, 2014a, 2014b; Lindgren, Bergman, & Saether, 2016; Saether, Bergman, & Lindgren 2017). Genom dessa, ofta välvilliga konstruktioner finns det dock en risk att fördomar om kulturellt och socialt utanförskap reproduceras. Bland annat riskerar social inkludering att uppfattas som en normalisering till ett slags svenskhet (Gustavsson & Ehrlin, 2017; Saether, Bergman & Lindgren, 2017).

Beroende på vilka retoriska förutsättningar, på vilka bakomliggande diskursiva uppfattningar och paradigmer, som råder kan musikundervisningspraktiken uppfattas väldigt olika. I ett liberalt paradigm eller i en liberal diskurs fokuseras individuell utveckling. Individen uppfattas vara densamma oavsett sammanhang. Hen förfogar över en uppsättning subjektiva egenskaper som kan utvecklas, mätas och värderas genom undervisning. Om även sociala kompetenser definieras som utvecklingsbara individuella meriter (Kanellopoulos, 2015) uppfattas övergripande demokratiska mål kunna uppfyllas genom att individer formas utifrån redan uppställda kriterier. Alla individer kan därför ges likvärdiga möjligheter genom en inkluderande struktur. Utifrån en essentiell identitetsuppfattning framstår det logiskt att social rättvisa och demokrati definieras som strävansmål mot en kommande framtid (Biesta & Säfström, 2011), istället för att uppfattas som sociala och demokratiska erfarenheter i praktiken. Det radikala paradigmet (Hess, 2014a) ger andra retoriska förutsättningar, vilket i sin tur ger andra konsekvenser för uppfattningar om praktikens möjligheter. I ett radikalt paradigm uppfattas individen som en social agent, beroende av kollektiva erfarenheter och handlingar

i en situerad social praktik för att kunna skapa mening och förstå sin omvärld (Gergen, 2009). Enligt en sådan retorik handlar undervisning med demokratiska utbildningsmål om att skapa utrymmen för sociala handlingar och erfarenheter här och nu, och musikundervisning blir socialt betydelsefull först när lokal kontext, praktikens sociala och musikaliska relationer, kvalitativa erfarenheter och ett delat meningsskapande beaktas. I avhandlingens forskningsöversikt syns också en spänning mellan dessa två typer av grundantaganden, ett mer liberalt eller ett mer radikalt. I forskningsöversiktens empiriska studier syns också hur praktikens ideologiska grundantaganden och retoriska förutsättningar får strukturella och relationella konsekvenser. Genom liberala grundantaganden poängteras individuellt fostrande möjligheter – rätt verktyg, praktiska förutsättningar, organisering och lärares bemötande (se till exempel McPherson et al., 2015; Osborne et al., 2016; Silverman, 2009). Utifrån radikala grundantaganden poängteras en aktivistisk hållning varigenom elevens agentskap och deltagande, dialog, förhandling och reflektion, uppmuntras och främjas (se till exempel Bradley, 2006; Rimmer 2009; Spruce 2015). I aktivistiska studier betonas även kritiska reflektioner över de grundantaganden som verkar styrande för praktiken (Se till exempel Bradley, 2009; Hess, 2014; Pedroza, 2015).

Med andra ord, retoriska förutsättningar verkar styrande för praktikens iscensättning och avgör vilka föreställningar om social rättvisa som skapas. I avhandlingens resultat tenderar mening kring musikundervisning och social rättvisa att i hög grad konstrueras med hjälp av liberala och neutrala uppfattningar om individens fostran och inkludering. Detta resultat liknar de idéer kring social fostran som synliggjorts i forskningsöversiktens första förståelse. Här placeras förståelsen av en socialt rättvis musikundervisning företrädesvis på en strukturell nivå vilket innebär att det är musikundervisningspraktikens fostrande struktur som fostrar och förenar människor. Enligt Allan (2010) och Gould (2007) får den här typen av neutrala och liberala föreställningar avgörande konsekvenser för lärares reflektioner över praktiken samt för vilka handlingar som iscensätts. När en socialt rättvis musikundervisning definieras som en neutralt inkluderande struktur där individer med brister kan utvecklas blir det svårare att reflektera över vilka aktiviteter och vilka handlingar som distribueras. Enligt tidigare forskning riskerar den här typen av föreställningar dessutom att vidmakthålla myter, förgivettaganden, dominant ideologier och värden, vilket i sin tur påverkar både tolkning och utformning av kursplaner och undervisningsinnehåll (Allan, 2010; Pedroza, 2015). För att motverka kulturella fördomar och en stigmatisering av vissa individer och grupper samt för att främja en socialt rättvis musikundervisning i praktiken, framstår det liberala paradigmat alltför neutrala uppfattningar om inkludering därför som problematiska.

I forskningsöversiktens mer aktivistiska studier betonas vikten av att se över strukturella, ekonomiska och kulturella hinder för deltagande i musikundervisning (Benedict et al., 2015; Hampshire & Matthijsse, 2010), vilket ytterligare belyser vikten av kritiska reflektioner kring praktikens retoriska grundantaganden.

Trots många goda föresatser när det gäller musikundervisning och social rättvisa riskerar bristen på kritiska reflektioner kring undervisningspraktikens handlingsmöjligheter istället att förstärka sociala skillnader och, i förlängningen, att motverka social rättvisa (Benedict et al., 2015; Gould, 2007; Yerichuk, 2014). Utifrån de liberala och neutrala retoriska förutsättningar som synliggjorts i avhandlingens resultat framträder två tydliga meningskonstruktioner: *den inkluderande och fostrande praktiken* samt *individens brister och behov*. Lindgren (2006) har synliggjort hur liknande diskursiva föreställningar ofta används för att legitimera de estetiska ämnenas plats i skolan. Om detta är redan etablerade diskurser kan det också möjligen förklara deras uppkomst i relation till meningsskapandet om undervisningens sociala aspekter. En sådan retorik främjar instrumentella föreställningar om själva syftet med sociala och demokratiska utbildningsmål (Säfström, 2010). Den här typen av retoriska förutsättningar får dessutom tydliga konsekvenser för praktikens strukturella förutsättningar.

6.2 Praxis II – Strukturen

Trots en medvetenhet om samhällsliga utmaningar, om social utsatthet och utanförskap, är det framförallt individer som har brister. Det är också denna typ av föreställningar som får legitimera utformningen av den inkluderande och fostrande undervisningsstrukturen. I ett liberalt paradigm premieras individens utveckling framför kollektiva erfarenheter (Hess, 2014). En logisk konsekvens av en sådan förståelse är att social utveckling uppfattas kunna uppnås endast genom lärarledda instruktioner. Genom praktikens strukturella arrangemang vidmakthålls den retoriska förståelsen.

En neutral plats för fostran

I den första delstudien (Artikel I) konstrueras musiken och undervisningsstrukturen som bärare av moraliska och fostrande värden vilket får som konsekvens att musikundervisningens sociala och demokratiska aspekter uppfattas som positiva och självklara sidoeffekter av att lära sig spela i en orkester. De sociala effekterna avgörs och förmedlas av strukturen och uppfattas inte ha något med elevernas egna handlingar att göra. Detta synliggörs bland annat genom lärares premiering av undervisningspraktikens instruktionsbaserade struktur i Artikel II. I denna studie synliggörs även hur den här typen av föreställningar premierar de rumsliga och tidsmässiga arrangemang som verkar styrande för barnens kroppsliga utrymme, samarbetsmöjligheter och musikaliska agens i praktiken. Men, lärares svårigheter att förena de musikaliska målen med en socialt rättvis retorik skapar en uppenbar ambivalens. När den inkluderande strukturen inte räcker till för att skapa mening kring sociala mål förläggs dessa aspekter istället utanför undervisningssituationen. I Artikel III syns ett sådant exempel vari det sociala uppdraget å ena sidan framställs som självklart och neutralt inkluderande och å andra sidan som något mycket komplext och krävande som inte alls har med musik och musikupplevelser att göra. Sociala brister och problem hos specifika individer eller grupper, hos

vissa barn och familjer, konstrueras då istället som något som kräver helt andra kompetenser än vad som ryms inom musiklärarens pedagogiska uppdrag. När den förgivettaget inkluderande strukturen inte räcker som förklaringsmodell uppfattas det sociala uppdraget istället som helt frikopplat det musikaliska lärandet. Ambivalensen och frustrationen inför uppgiften att beakta även sociala mål inverkar på lärarnas uppfattningar om undervisningens form och struktur. Genom att undervisningsuppdraget sätts i förhandling blottläggs praktikens ideologiska grundantaganden, något som bland annat blir tydligt i avhandlingens båda intervjustudier (Artikel III och IV). Genom dessa grundantaganden konstrueras musiken i hög grad som ett objekt och i mindre grad som ett medium för social praktik och delade musikaliska handlingar. Det är musiken som ska lyfta individen ur dåliga omständigheter, men musiken i sig är fri från styrning. I resultatet i Artikel I och IV visas till exempel hur det musikaliska objektet tillskrivs förmågan att innefatta och förmedla känslor. Musiken uppfattas rusta utövaren med moraliska och samhällseliga högt ansedda värden. När en essentiell musiksyn kopplas till liberala retoriska förutsättningar organiseras en musikundervisning som framförallt fokuserar på individuella musikaliska mål, även om undervisningsstrukturen uppfattas kunna ge vissa sociala bieffekter. Även i den fjärde delstudien (Artikel IV) visar resultatet att undervisningsstrukturen tenderar att uppfattas som socialt inkluderande i sig, medan elevernas musikaliska utveckling endast uppnås genom lärarledda instruktioner. Härigenom premieras sådana strukturella arrangemang som främjar en instruktionsbaserad undervisning.

Tidigare forskning om musikundervisning och sociala mål visar att ensemblen eller orkestern ofta konstrueras som symboler för det demokratiska samhället (Baker, 2014; Lindgren & Bergman, 2014a). Eftersom även musiken konstrueras som något neutralt och positivt uppfattas undervisningspraktikens musikaliska sammanhang – orkestern, ensemblen, klassen eller bandet – som neutrala och icke problematiserade platser (Bradley, 2006; Kelly-McHale & Abril, 2015; Pedroza, 2015). Liknande uppfattningar har synliggjorts i denna avhandlingens resultat. Det är den här typen av föreställningar som styr praktikens strukturella förutsättningar och de gestaltas genom schemaläggning, tidsramar, lektionsstruktur och innehåll, genom rumsliga arrangemang och lärares undervisningsdesign. Bakomliggande liberala retoriska grundantaganden främjar inte kritiska reflektioner över dessa arrangemang. Snarare förhindras en uppmärksamhet på hur undervisningsstrukturen eventuellt skulle kunna underlätta elevernas kollektiva utforskande och meningsfulla musikaliska handlingar. Kopplingen mellan strukturella förutsättningar och liberala grundantaganden kan därför också förklara medverkande aktörers uppenbara svårigheter att skapa mening kring betydelsen av elevernas musikaliska, sociala och demokratiska handlingsutrymme i praktiken.

I ett radikalt paradigm däremot är det en uppmärksamhet på elevernas handlingsutrymmen som karakteriserar undervisningens iscensättning. Att reflektera utifrån liberala retoriska förutsättningar eller utifrån sådana grundantaganden som premierar musikaliska handlingsutrymmen i praktiken, genererar därför

helt olika uppfattningar om det socialt rättvisa musikundervisningsuppdraget. Med andra ord, liberala eller radikala grundantaganden skapar helt olika idéer om praktikens mål, syfte och innehåll. Om musikundervisningen ska utvecklas och förändras, behöver både praktikens retoriska och strukturella förutsättningar dekonstrueras. En övergripande fråga för avhandlingens delstudier är att identifiera hur svensk offentligt finansierad musikundervisning står i relation till socialt rättvisa frågor, med andra ord, på vilka sätt den musikaliska praktiken kan definieras som en socialt rättvis och demokratisk plats. Detta pekar mot mer radikala uppfattningar. I DeNoras (2003) musiksociologiska ramverk definieras musiken som ett medium för social praktik, i relation till ett socialt varande och till socialisering. En sådan hållning ligger också närmare det radikala paradigmet fokus på distributionen av gemensamma handlingar och erfarenheter inom praktiken. Mot bakgrund av avhandlingens kritiska perspektiv framstår det därför viktigt att problematisera alltför liberala föreställningars inverkan på praktikens strukturella förutsättningar, på social ordning, konventioner, värden och normer, eftersom detta inverkar även på social reproduktion och en rättvis fördelning av resurser. Tolkar man avhandlingens resultat utifrån ett mer liberalt paradigm blir det samtidigt lättare att förstå hur föreställningar om en socialt rättvis musikundervisning i så stora delar uppvisar konsensus kring den neutrala inkluderande strukturen, kring instruktionsbaserad undervisning, fostran och mjuk disciplinering. Liberala retoriska och strukturella förutsättningar verkar helt enkelt underlätta de pastorala diskurser av välvilja och välgörenhet som bland annat framträder i Artikel I. Dessa aspekter får slutligen konsekvenser även för praktikens relationella förutsättningar.

6.3 Praxis III – Relationerna

Retoriska och strukturella förutsättningar får effekter för lärares uppfattningar om elever och deras familjer, för hanterandet av elevernas behov och problem, för tal, handlingar och uppfattningar om elevernas kompetens, men även för uppfattningar om den egna lärarrollen. Praktikens relationella förutsättningar inverkar på musikundervisningens utformning, innehåll och handlingsmöjligheter.

Den ambivalenta praktiken

Resultatet visar att den liberala retoriken kring inkludering, demokrati och social utveckling genom musik skapar en ambivalens kring uppfattningar om musiklärarroller och undervisningens innehåll. I lärarnas gemensamma meningsskapande i Artikel III och IV synliggörs uppenbara problem när det gäller att översätta målformuleringar och styrdokument till musikalisk praktik. De båda skolformernas övergripande demokratiska värden blir inte självklart till handling. När lärarna i Artikel II, III och IV diskuterar sociala mål syns en konsensus kring den inkluderande strukturen samtidigt som samma sociala fokus legitimerar affektiva positioneringar av elever med brister och behov. I den tredje delstudien uttrycker lärarna att det är svårt att förhålla sig till vida demokratiska mål. Detta skapar både osäkerhet och frustration inför läraruppdraget. När den fjärde del-

studiens lärare, i relation till nya påbud om sociala musikprojekt, ifrågasätter och problematiserar den professionella styrningen av undervisningsuppdraget tolkar studien detta som ett uttryck för deras upplevda brist på kontroll över lärarrollen. I samma studie uttrycker lärarna även en uppenbar ambivalens kring de höga förväntningar som ställs på musiklärarkyrket. Dessa förväntningar berör vad de uppfattar som musiklärarkyrkets många olika och delvis motsatta aspekter: den konstnärliga, den pedagogiska, och den sociala. De retoriska och strukturella förutsättningar som synliggjorts i praktiken gör det svårt för lärarna att skapa mening kring, och förena, dessa olika roller. Utöver det rent musikaliska uppdraget – att förmedla teknik och hantverkskunskaper – råder uppenbara svårigheter att skapa kollektiv förståelse kring de praktiska konsekvenserna av grundskolans och kulturskolans övergripande demokratiska visioner. Resultatet visar att ambivalensen hanteras antingen med hjälp av de retoriska och strukturella förutsättningar som poängterar undervisningspraktikens förgivettaget positiva inverkan på individen eller genom framställningen av musiklearen och socialarbetaren som två helt olika roller. När det sociala och demokratiska uppdraget uppfattas som alltför svårhanterligt förläggs det helt och hållet utanför den musikaliska praktiken.

Burnard et al. (2008) förlägger musikundervisningens inkluderande och rättvisa aspekter i den pedagogiska situationen. En socialt rättvis musikundervisning främjas genom en iscensättning av kollektiva, meningsfulla och stärkande upplevelser i praktiken. I denna avhandlings resultat förläggs förståelsen av sociala och demokratiska frågor i hög grad till en förgivettaget inkluderande och fostrande struktur. Den här typen av strukturella förutsättningar verkar samtidigt generera idéer om ett specifikt känslomässigt bemötande. I den andra delstudien (Artikel II) synliggörs detta bland annat genom lärarnas affektiva styrning av elevernas handlingar under lektionstid, affirmativa diskurser som även framträder i Dobsons (2016) studie av engelska El Sistemapraktiker. I avhandlingens studie diskuteras hur den här typen av affektiv styrning också får kraftfulla effekter för elevernas kollektiva handlingsutrymme (Wetherell, 2012). Men, för att hantera den frustration och osäkerhet som uppstår när idén om den inkluderande strukturen inte räcker till för att skapa mening, är det istället affektiva positioneringar av specifika elever och familjer med brister och problem som får legitimeras det sociala uppdraget. I den andra, tredje och fjärde delstudien blir det tydligt hur affektiva positioneringar inverkar på lärarnas uppfattningar om sin lärarroll och elevernas utvecklingsmöjligheter. Det är också i dessa diskussioner som idén om socialarbetaren konstrueras. Den här typen av relationella förutsättningar genererar och vidmakthåller moraliska föreställningar och värden kring barn, familjer och socialt utanförskap, diskursiva effekter som även Bergman och Lindgren (2014b) uppmärksammat i en av sina svenska El Sistemastudier.

De liberala retoriska och neutrala strukturella förutsättningar som syns i resultatet underbygger och legitimerar praktikens relationella förutsättningar – de affektiva, moraliska och fostrande värden – som syns genomsyra undervisningspraktiken. Detta inverkar i sin tur på lärares uppfattningar om praktikens

innehåll och sina egna handlingsmöjligheter. Härigenom påverkas även elevernas kollektiva förhandlingsutrymme och utvecklingen av musikalisk agens. Enligt de strukturella förutsättningar som synliggjorts i avhandlingens samlade resultat organiseras musikaliskt lärande huvudsakligen genom instruktion och ledarskap. Elevernas musikaliska förmågor kopplas då i stor utsträckning till individuell strävan, talang och kompetens. Trots idéer om en neutral och inkluderande struktur förläggs de sociala och demokratiska frågorna i hög grad utanför den musikaliska praktiken, skilt från elevernas musikaliska handlingar och erfarenheter. I Artikel II syns konsekvenserna av sådana relationella förutsättningar, när eleverna, inom ramen för den begränsade undervisningstiden, ges mycket få möjligheter att utforska och utveckla musikalitet inom praktiken, varken tillsammans eller i sin egen takt. Härmed skapas också väldigt få utrymmen för elevernas medverkan i praktikens utformning, något som både Silvermann (2013) och O'Neill (2015) menar är ett avgörande kriterium för en socialt rättvis undervisning. I resultatet i Artikel II synliggörs dock hur elevernas egna kollektiva handlingar ges ett visst utrymme i direkt anslutning till den schemalagda undervisningen. I denna studie tar barnen dessutom hjälp av praktikens uppenbart affirmativa konstruktioner för att markera sitt utrymme. I förhandlingen med lärarna framställs dock barnens kollektiva musikaliska handlingar som mindre betydelsefulla i jämförelse med den dominerande, instruktionsbaserade musikundervisningen. Genom att premiera musikaliska kompetenser, instruktion och individuell fostran framför kollektiva musikaliska handlingar och elevernas eget utforskande, finns det en risk att barn och unga utan musikaliska förkunskaper hamnar i ständigt underläge gentemot sina lärare (Rimmer, 2009). I analysen av den tredje delstudiens lärarsamtal (Artikel III) synliggörs på liknande vis hur deltagande lärares föreställningar om sociala brister och specifika elevers behov av inkludering och fostran, snarare får som konsekvens att det ställs lägre musikaliska förväntningar på dessa barn.

Praktikens relationella förhandlingsutrymme

I resultatet syns samtidigt en stark vilja och ett stort engagemang att bidra till samhällelig förändring. Det är också denna önskan som fått flera av delstudier-
nas musiklejare att söka sig till El Sistemas undervisningsformer. Medverkande aktörer är överlag mycket välvilligt inställda till de båda skolformernas sociala och demokratiska utbildningsmål. I diskussioner och gemensamma förhandlingar kommuniceras en önskan om att stödja individens utveckling, om att motverka hinder för lärande samt om att kompensera för elevernas olika förutsättningar. Här framträder även en uppenbar strävan efter att kunna förmedla meningsfulla musikaliska upplevelser och relevanta musikaliska utmaningar i praktiken. Men, när det musikaliska lärandet upplevs som hotat framställs de sociala och demokratiska målen istället som störande, förvirrande, oprofessionella och tidskrävande. När sociala och demokratiska frågor inte kan hanteras som neutrala och positiva sidoeffekter av musikundervisningens inkluderande struktur uppfattas de istället som institutionella pålagor och komplexa extrauppgifter, placerade

utanför musikläraruppdraget. För lärarna i Artikel II och IV blir den logiska slutsatsen av dessa förhandlingar att satsningar på likvärdighet, inkludering och sociala musikprojekt snarare uppfattas stå i vägen för musikalisk utveckling. Lärarna menar att i den mån musikundervisning förväntas fokusera på kollektiva upplevelser missgynnas de specifikt talangfulla eleverna. När sociala och demokratiska utbildningsfrågor står under förhandling verkar det som att hela meningskapandet kring musikundervisningens syfte, innehåll och struktur sätts på spel. Lärarnas frustration och uppenbara ambivalens tolkas därför som ett uttryck för bristande kontroll av sin yrkesroll. Samtidigt är det kanske just i denna frustration och ambivalens som förändringsmöjligheterna står att finna.

Enligt resultatet i Artikel II visar medverkande elever både musikalisk och social kompetens i den mån de får utrymme att vara medskapande, får utforska och handla. Här tar barnen också flera initiativ för att utmana praktikens struktur och relationella förutsättningar. Barnen hanterar sin kollektiva agens genom multimodala förhandlingar, genom musikaliska och sociala handlingar. Resultatet visar att det är barnens möjligheter för kollektiv förhandling, deras gemensamma utrymme för musikalisk agens inom strukturen, som kan bidra till både musikalisk och social utveckling. Genom att förhandla om musikaliskt utrymme utmanar de medverkande eleverna de förutsättningar som premierar struktur och instruktion före delaktighet och kollektiv agens. Det framstår med andra ord som att det är distributionen av, och utrymmet för, individuella och kollektiva handlingsmöjligheter inom den musikaliska praktiken som öppnar för socialt rättvisa och demokratiska erfarenheter. Detta resultat visar också att det är en uppmärksamhet på elevernas musikaliska handlingar som möjligen kan utmana och förändra de retoriska och strukturella förutsättningar som sätter ramar för praktiken.

Meningsskapandet kring demokratiska och socialt rättvisa frågor utmanar lärarnas föreställningar om lärarroller och undervisningens innehåll. I den fjärde delstudiens resultat menar lärarna att de konstnärliga kompetenserna löper risk att trivialiseras när sociala mål ska hanteras. Sociala mål uppfattas konkurrera med musikaliska mål. Konsekvensen blir att lärarnas musikaliska förmågor framställs som både hotade och undervärderade och musiklärarskapet – musiklärarens grundkompetens – uppfattas stå på spel. För att hantera den frustration som uppstår görs ett kollektivt motstånd mot vad lärarna uppfattar som praktikens styrande strukturer. Både i den tredje och fjärde delstudiens diskussioner ifrågasätter medverkande lärare ett splittrat och svårtolkat uppdrag, ett otydligt institutionellt ledarskap, för stora elevgrupper samt bristen på tillräcklig undervisningstid och gemensam planeringstid. Lärarna har helt enkelt svårigheter att uppfatta, förstå och reflektera över musikundervisningspraktiken som en arena för socialt lärande, för erfarenheter av demokrati och social rättvisa i med och genom musikaliska handlingar, en förståelse som är mycket väsentlig för att främja socialt rättvisa praktiker (Ballantyne & Mills, 2015; Rohan, 2011). De liberala retoriska och strukturella förutsättningar som verkar styrande för praktikerna i denna avhandlings resultat tillhandahåller dock inte några reflektionsverktyg som underlättar lära-

res meningsskapande kring praktikens relationella förutsättningar. Det blir därför svårt både att hantera och omförhandla det komplexa uppdraget. Inom arkitekturen skapas heller inga strukturella möjligheter, tidsmässiga eller praktiska arrangemang, som skulle kunna underlätta ett sådant meningsskapande. Angelo och Georgii-Hemming (2014) menar att utvecklingen av professionsförståelse samt en ökad intern professionell styrning av musiklärarens uppdrag skulle kunna utveckla praktiken. Även denna avhandlings resultat visar att det finns ett behov av att stärka lärares reflektionsförmåga, förhandlingsmöjligheter och handlingskompetens när det gäller iscensättandet av demokrati och social rättvisa *i, med och genom* musikaliska handlingar. Med detta menas förmågan att uppmärksamma och gestalta både sociala och musikaliska handlingsutrymmen i spel och sång, tal och handling. Det innebär att verka genom musikerskapet, att arbeta med utveckling av musikaliska kompetenser parallellt med sociala och demokratiska erfarenheter i praktiken samt att kritiskt reflektera över vilka handlingsmöjligheter som kommer till stånd. För att kunna uppmärksamma praktikens relationella handlingsmöjligheter behövs helt enkelt nya reflektionsverktyg. Medverkande lärares ambitioner och engagemang synliggör samtidigt en aktivistisk grund. I lärarnas uttalanden syns en stark önskan att medverka till ett bättre samhälle. Resultatet i artikel IV visar dessutom att i den mån medverkande lärare får möjlighet att reflektera och skapa mening kring praktikens olika förutsättningar, syns mindre frustration och fler kreativa utvecklingsmöjligheter. Lärares möjligheter för aktiva medförhandlingar kring hela sitt undervisningsuppdrag skulle därför mycket troligt kunna utmana och förändra praktikens etablerade retoriska och strukturella förutsättningar.

Det är konstruktioner av social rättvisa i svensk musikundervisning som stått i fokus för avhandlingens undersökningar. Dekonstruktionen av praktikens retoriska, strukturella och relationella förutsättningar synliggör en svensk musikundervisningskontext som i mycket hög grad verkar styras av liberala grundantaganden när det gäller frågor om utbildning, demokrati och social rättvisa. Dessa retoriska förutsättningar verkar styrande för deltagande aktörers uppfattningar om individen, om det musikaliska objektet, om musikaliskt lärande, om praktikens handlingsutrymmen och sociala relationer. När det gäller det övergripande fostransuppdraget syns en övertro på strukturens inkluderande möjligheter och individens sociala fostran. En sådan arkitektur står helt enkelt i vägen för kritiska reflektioner över praktikens iscensättning och en uppmärksamhet på elevers handlingsmöjligheter.

6.4 Mot en aktivistisk praktikarkitektur?

Att verka för social rättvisa och demokrati i all utbildning är ett övergripande samhällspolitiskt mål. Det kräver skolpolitiska beslut, omfördelning av ekonomiska resurser, stödåtgärder, lagar och förordningar. Det kräver samhällsdebatt, målformuleringar och ständiga omprioriteringar. De båda skolformer som behandlas i avhandlingen förväntas att följa grundläggande demokratiska mål och visioner. Verksamheten ska inte exkludera eller diskriminera. Enligt denna avhandlings

slutsatser innebär en socialt rättvis och demokratisk undervisningspraktik dessutom både kunskap och förmåga att värdera praktikens sociala handlingar. Att verka för social rättvisa och demokrati i praktiken innebär därför ett ständigt pågående kollektivt arbete för att motverka och omförhandla upplevda orättvisor och missförhållanden, att skapa utrymmen för socialt närande och demokratiska erfarenheter. Uppfattat på detta vis är det socialt rättvisa musikundervisningsuppdraget också i förlängningen ett samhällsförändrande och aktivistiskt uppdrag (Hess 2018; Higgins, 2015; Laes & Schmidt, 2016).

Har musiklärarutbildningen rustat lärare för de varierade krav som praktiken ställer? Utgår man ifrån den tidigare forskningens mer radikala och aktivistiska perspektiv framstår det väsentligt att de musiklärare som vill arbeta med social rättvisa också försöker utveckla en medvetenhet om undervisningens olika institutionella nivåer: politiskt, retoriskt såväl som praktiskt. I denna förståelse rymms även en viss kännedom om de respektive skolformernas historik, normer, traditioner och kulturpolitiska uppdrag. Men, utgår man ifrån ett mer handlingsinriktat perspektiv på musikundervisning får det framförallt som konsekvens att musiklärare behöver ges möjlighet att reflektera över praktikens iscensättning, på mikronivå såväl som på makronivå. Det gäller skolpolitik, styrdokument, dominanta och styrande ideologier, såväl som praktikens innehåll. I ett sådant reflekterande förhållningssätt innefattas förmågan att värdera och svara upp mot elevernas egna perspektiv, samt en förmåga att fokusera på elevernas resurser istället för att fokusera på deras eventuella problem och brister. I denna avhandlings resultat framstår det som att lärarna har svårt att skapa mening kring övergripande demokratiska mål, utbildningspolitiskt som kulturpolitiskt. Det framstår dessutom som att de finner det mycket problematiskt att förlägga dessa mål inom den musikaliska praktiken. I lärarnas diskussioner framträder även en frustration kring bristen på kontroll över de strukturella förutsättningar som styr utformningen av undervisningen. I takt med den senaste tidens utbildningspolitiska förändringar har musiklärarens interna professionella styrning successivt försämrats. Avhandlingen visar dock att i den mån musiklärarna har möjligheter att själva hantera förhandling, planering, reflektion och design av sitt mångfasetterade uppdrag, när de själva ges tid och utrymme att skapa mening kring sociala, demokratiska och musikaliska mål, minskar både frustration och osäkerhet. Resultatet visar att lärarnas kollektiva förhandlingsutrymme och kreativa potential, deras höga ambitioner och reflektionsförmåga kan bidra till en utveckling av praktiken. Om det är i praktiken demokrati och social rättvisa ska iscensättas måste det vara lärarna som gör jobbet.

Avslutande reflektion

Delstudiernas sammantagna resultat har dekonstruerats och kategoriserats med syfte att synliggöra avhandlingens kunskapsbidrag samt i relation till detta, forskningsfrågor i behov av vidare utveckling. Avslutningsvis presenteras tre områden där avhandlingen har bidragit med nya perspektiv.

Avhandlingens första bidrag berör de ideologiska grunder som verkar styrande för idéer om musikundervisning och social rättvisa i praktiken. I den mån offentligt finansierad musikundervisning ska ta ett socialt och demokratiskt ansvar är det inte oväsentligt vilka retoriska grundantaganden detta uppdrag vilar på. För att främja en socialt rättvis musikundervisning behöver praktikens retoriska förutsättningar diskuteras och problematiseras. En dekonstruktion av filosofiska och ideologiska grundantaganden, av retorik och policy underlättar reflektioner över praktikens strukturella och relationella förutsättningar. Med en sådan dekonstruktion synliggörs även de kopplingar mellan mikro- och makronivåer som förhindrar eller främjar utvecklingen av en socialt rättvis och demokratisk undervisningspraktik. Med en omdefiniering av styrande retoriska och strukturella grundantaganden ökar möjligheterna att förlägga musikundervisningens socialt rättvisa aspekter även på en praktisk och relationell nivå, att uppmärksamma och iscensätta det demokratiska uppdraget genom musikaliska handlingar i en musikalisk praktik. För att undvika neutrala förgivettaganden samt för att kunna medverka till en utveckling av musikundervisningspraktiken behövs därför fler studier som undersöker kopplingar mellan undervisningspraktikens iscensättning och dess retoriska, strukturella och relationella förutsättningar.

Avhandlingens andra kunskapsbidrag är teoretiskt. Genom att tillhandahålla utrymmen för musikalisk agens kan musikaliska och sociala förmågor tas i bruk (Karlsen 2011). Med hjälp av avhandlingens multimodala, relationella och diskursiva perspektiv på begreppet musikalisk agens synliggörs hur elevernas musikaliska (för)handlingar i hög grad iscensätts genom kroppsliga, affektiva och kollektiva uttryck. Detta analysverktyg synliggör hur eleverna kommunicerar, samarbetar och tillägnar sig kunskap multimodalt. När fysiska uttryck, affekter och samhandlingar kommer till uttryck, när elevernas kollektiva förhandlingar möjliggörs, underlättas utvecklingen av musikalisk agens. Med hjälp av det affektiva diskursiva agensperspektivet synliggörs den väv av multimodalt meningsskapande som avgör vilka erfarenheter som görs möjliga i relation till praktikens diskursiva begränsningar. Eftersom musikaliska uttryck och handlingar också i hög grad är ickeverbala, kroppsliga och affektiva lämpar sig ett sådant analysperspektiv väl för undersökningar av barns handlingsmöjligheter i musikaliska praktiker. Perspektivet utmanar dessutom alltför neutrala uppfattningar om praktiken. Att kritiskt granska undervisningspraktikens iscensättning innebär därmed att uppmärksamma elevernas faktiska möjligheter för musikalisk agens. Att medverka till utvecklingen av musikalisk agens betyder att göra plats för musikaliska utmaningar inom ramen för demokratiska och socialt rättvisa erfarenheter. En viktig och avgörande aspekt av agensbegreppet är just dess intersubjektiva grund (Barnes, 2000). Ett affektiva diskursiva agensperspektiv inbegriper en kollektiv dimension och medverkar till synliggörandet av både möjligheter och hinder för gemensamma multimodala förhandlingar och samhandlingar i praktiken. Detta kollektiva agensperspektiv går också väl i linje med en radikal förståelse av den socialt rättvisa musikundervisningspraktiken där dialogiska metoder, gemen-

samma relationer (Hess, 2014, 2015b) och elevernas kollektiva utveckling (Carson & Westvall, 2016; Karlsen & Westerlund, 2015) premieras framför individens sociala fostran. Avhandlingens resultat synliggör därför ett behov av fler studier som belyser och skapar förståelse kring musikundervisningens mer handlingsbaserade aspekter, särskilt när det gäller yngre barn. Med hjälp av ett multimodalt och diskursivt agensbegrepp är avsikten att undersöka hur, och om, musikaliska handlingsmöjligheter kan medverka till socialt rättvisa och demokratiska erfarenheter i praktiken. Detta teoretiska reflektionsverktyg behöver prövas i framtida empiriska studier om musikundervisning och social rättvisa.

Avhandlingens tredje och kanske viktigaste kunskapsbidrag berör musiklärarna och praktiken. Resultet visar att medverkande lärare, trots höga ambitioner och ett stort engagemang, i hög grad kommunicerar frustration, ambivalens och osäkerhet inför ett socialt rättvist undervisningsuppdrag. Det råder brist på relevanta reflektionsverktyg kring lärarroller och undervisningsformer vilket också tenderar att ställa praktikens musikaliska och sociala frågor i opposition till varandra. I relation till frågor om demokrati och social rättvisa har därför både grundutbildning och fortbildning ett avgörande ansvar för att stärka musiklärarprofessionen (Rohan, 2011). Iscensättandet av en socialt rättvis musikundervisningspraktik förutsätter att musiklärare rustas med både reflektions- och handlingskapacitet samt att de ges möjligheter till intern professionell styrning av sitt eget fält. Om musiklärare ges möjligheter att förhandla om praktikens iscensättning, om lärarroller och undervisningsuppdrag i relation till retoriska och strukturella förutsättningar, kan professionen stärkas och framtida musiklärare ges också möjligheter att medverka till en utveckling av praktiken. Även här framträder ett mycket viktigt område för fortsatt forskning. Det behövs fler studier om musiklärarutbildningens inriktning samt om musiklärarens handlingskompetenser i relation till undervisningens demokratiska och socialt rättvisa aspekter. Det behövs fler studier som synliggör och problematiserar musikens, musikerskapets och de musikaliska undervisningspraktikernas roll i utvecklandet av musikalisk och social agens. Härigenom ökar också möjligheterna för en kreativ, demokratisk och rättvis musikundervisning, en undervisning som hanterar att fördela makten över praktikens handlingar till medverkande barn och unga.

Slutsatsen är att en demokratisk och socialt rättvis musikundervisning till stor del handlar om barn och ungas möjligheter till musikaliska handlingar och förhandlingar i relation till de strukturer och föreställningar som konstituerar undervisningspraktiken. Det är där demokratiska erfarenheter skapas och det är där förändring kan påbörjas. Ett samhälle där individer förhindras att handla kan inte förvänta sig att demokrati utvecklas (Biesta, 2006). Att synliggöra och kritiskt reflektera över undervisningspraktikens iscensättning – över de relationella förutsättningar som distribueras – kan därför medverka till omförhandling av praktikens retoriska och strukturella förutsättningar samt till iscensättandet av en socialt rättvis musikundervisningspraktik som erbjuder och använder sig av musikaliska handlingar som de sociala aktioner de också är.

Epilog

Som musiklärare i 2C började jag fundera över vilka olika erfarenheter som iscensattes för de medverkande barnen. Det som fångade mitt intresse var hur praktikens sociala och musikaliska handlingar så tydligt inverkar på varandra. Jag började observera hur barnen drog nytta av sina kunskaper om musikaliska byggstenar genom det sociala samspelet samt hur nya sociala erfarenheter i sin tur även genererade musikaliska kompetenser. Det var också den här typen av funderingar som behövde problematiseras. Vad jag inte hade beaktat var hur etablerade diskursiva förutsättningar (retoriska, strukturella och relationella) avgör vilka erfarenheter som görs möjliga i praktiken. Jag kan därför inte heller förutsätta att medverkande elever alltid får möjligheter att tillägna sig sådana musikaliska och sociala verktyg som främjar deras musikaliska utveckling och som dessutom tillhandahåller socialt rättvisa erfarenheter. Vad jag lärt mig genom arbetet med avhandlingen är dock att musikundervisningens sociala praktik har flera möjligheter att distribuera socialt närande, demokratiska och musikaliskt utvecklande erfarenheter i den mån lärare ges kritiska reflektionsmöjligheter och elever ges handlings- och förhandlingsutrymme. En socialt rättvis musikundervisning handlar därför snarare om de musikaliska och sociala möjligheter och handlingar som gagnar praktikens deltagare på bästa möjliga sätt, efter de förutsättningar som råder, här och nu.

Avhandlingen har fokuserat på den övergripande förhandlingen om begreppet social rättvisa i relation till konsekvenser för musikundervisningens praktik. Detta kan synas vara en begränsning då frågor kring olika former av utanförskap som till exempel etnicitet, kön, funktionsvariationer eller socioekonomisk utsatthet, varken specificerats eller särskilt beaktats. Ambitionen har snarare varit att göra en diskursiv kartläggning av praktikens föreställningar om social rättvisa i allmänhet. Med det aktivistiska perspektiv på musikundervisning för barn och unga som skrivits fram uppfattas praktiken därför aldrig som neutral men det går att skapa utrymme för både musikalisk och social agens inom strukturen, oavsett förutsättningar. Det gäller för både lärare och elever.

När avhandlingsarbetet nu går mot sitt slut är det denna nyvunna kunskap jag tar med mig. Musiklärare utgår från sitt musikerskap, det är med musikaliska byggstenar och ett gemensamt musicerande som yrkesrollen förväntas verka i skola och utbildning. Dessa aspekter utgör helt enkelt musiklärarens huvudkompetens och kreativa potential. När social rättvisa ska beaktas är det med hjälp av dessa kompetenser som praktiken iscensätts. För det musikpedagogiska forskningsfältet handlar det därför om att ständigt granska de hegemoniska föreställningar och ideologiska paradigmer som sätter ramar för praktiken. Spänningsfältet mellan musiklärarens kreativa potential och de ideologiska styrningsmekanismer som styr handlingar i praktiken syns därför som ett angeläget område för vidare forskning. Här ser jag till exempel möjligheter för aktionsforskningsprojekt där

musiklärare ges möjligheter att medverka till utvecklingen av professionsförståelse i relation till formerna för ett framtida socialt rättvist musikläraruppdrag. Att återkoppla avhandlingens diskussioner om en socialt rättvis musikundervisningspraktik till de specifika kontexter som medverkat i avhandlingen kan vara ett första steg mot ett sådant projekt.

Slutsatsen är att iscensättandet av en socialt rättvis musikundervisning innebär ett ständigt pågående, empatiskt, solidariskt och reflekterande arbete inom den sociala musikaliska praktiken. Förstått på detta vis är det inte endast musikaliska kompetenser som utvecklas. Här iscensätts även fysiska, känslomässiga och kollektiva erfarenheter, ett delat meningsskapande och nya berättelser. Att arbeta för demokrati och social rättvisa i skolan kräver förvisso politiska, ekonomiska och strukturella styrmedel. Men när det gäller musikundervisningens praktik handlar det framförallt om vilka sociala och musikaliska handlingsmöjligheter som kan främja det gemensamma iscensättandet av ett rimligt demokratiskt samhälle i förändring.

English Summary

Introduction and aims

This thesis elaborates the conceptions of social justice and democracy in elementary and community school music educational practices for children. In Sweden, pupils have music in the weekly school curriculum. Additionally, all children have the choice of receiving music education in a community school of music and art, which are politically sanctioned and municipally organized as complements to school music. Community schools charge for their activities but costs are subsidised by authorities and activities are often distributed in collaboration with elementary schools. Both institutions are regulated by national and municipal policy regarding social justice and democracy in education, although differently organized and communicated (SFS 2010: 800; SKL, 2015, 2018; Skolverket, 2011). The thesis has an ethnographic frame, and the summarised results are found in four scientific articles with different theoretical approaches. The data is generated from the period between 2014 and 2017, and consists of marketing materials, films and texts, participative observations, sound recordings, and interviews in which policy, teachers, and pupils are studied.

Aside from national and municipal policies of social justice and democracy, the thesis takes as its departure point contemporary societal challenges, such as accentuated integrative tensions, socio-economic inequalities, and an accompanied housing and educational segregation (UNESCO, 2015). All of these issues affect pupils' performances, and issues of alienation (Skolverket, 2009, 2018; SOU 2016:69), as well as their experiences of inclusion, justice and democracy within the music educational practices (Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Hofvander Trulson, 2010; Holmberg, 2010; Sernhede, 2006). An overarching philosophy influencing the thesis is that of contemporary music sociology (e.g. DeNora, 2012; Elliott, 1995, Small, 1998; Wright, 2014), placing social development within the music educational practice. The distribution and handling of social justice and democracy is thus understood as having the opportunity to be intertwined within the educational experiences in situ (see also Aspelin, 2007; Aspelin & Persson, 2009; Biesta & Säfström, 2011; Säfström, 2010).

The primary objective of the thesis is to discuss the relationship among experiences of social justice in music educational practice. The aim is to identify, describe and problematize constructions of social justice in Swedish music education. Two overarching research questions are operationalised within the four studies: In what way can music education in community schools of music and art be understood as a democratic and inclusive practice in light of issues of inclusion and musical agency (Article I and II)? In what way do music teachers construct and legitimise their role as music teachers in regard to questions of social justice (Article III and IV)?

The body of international research in the field of education and democracy is huge. The number of studies focusing explicitly on social justice, however, is smaller. A common denominator within those studies is a sharp focus on practice. Centred within policies of democracy, teachers' critical reflections on practice formation and on pupils' opportunities to take action are put at the forefront. (Hjelmér & Rosvall, 2017; Klette et al., 2018). Looking at studies in the field of arts education, both teachers' reflections and students' agency are highlighted (Desai, 2017; Mardirosian, 2009; Zakin, 2012). According to some studies, working with democracy and social justice in aesthetics may increase the opportunities for different perspectives (Belliveau, 2006; Garber, 2004; Mc Ardle et al., 2013), leading to critical reconsideration of already established standards of society (Gallagher, 2017; Garber, 2004; Powell & Serrieres, 2013; Rolling, 2008).

International research on music education and social justice is a growing field, primarily following the lead of the on-going philosophical debate concerning designation and conceptualization of *musical practice* (Bowman, 2002; Elliott, 1995; Small, 1998). A big part of this research body discusses the practical meaning of social justice in music education (e.g. Benedict et al., 2015), although philosophically rather than empirically. Looking specifically at conceptualisations of social justice and democracy in empirical studies, the field shows some different approaches. These differences concern international as well as Scandinavian studies. Firstly, music educational practices can be understood as inclusive opportunities for children and young people, and as spaces where democracy and justice are mediated through a fair and fostering educational structure (e.g. Langston & Barrett, 2008; Marsch, 2015). Democracy and justice are thus understood as mere continual goals for a coming future. With this structural understanding, though, comes a risk of stigmatising certain pupils through strong ideas of salvation and breeding (e.g. Gustavsson & Ehrlin, 2016; Hampshire & Matthijisse, 2010; Saether, Bergman & Lindgren, 2017). Secondly, democracy and social justice can be placed within the pedagogical situation (Burnard et al., 2008). From this understanding, the educational practice may offer collective, meaningful and empowering experiences. For example, equality can be understood as inter-culture, an opportunity for participation on equal terms on the basis of various pre-conditions (Carson & Westvall, 2016; Westerlund, Partti, & Karlsen, 2015). Within this understanding, teachers' critical reflections on practice and the pupils' opportunities for action are strongly advocated (e.g. Hess, 2014; Higgins, 2015; Karlsen & Westerlund, 2010). A third perspective of social justice in music education sets out the needs of all stakeholders through conscious elaboration on different educational levels: the political and rhetorical, the structural and institutional, as well as the practical and relational. To embrace all those levels, music teachers need to consider the cultural, social and relational meanings of music, to counter obstacles to a socially just practice, and to constantly reflect over connections between those different levels while developing their professional skills. Several studies in this area also highlight the disparity between a liberal versus a radical

understanding of practice. Within a liberal (or neoliberal) paradigm, both musical and social development merely concerns the individual's competences. Within a radical paradigm, both social and musical development is practically, collectively, and relationally understood, and educational opportunities are conceived of as tools for social change, leading to an understanding where both the pupils' and the teachers' agencies are highlighted. Such differing philosophical standpoints also delineate a clear disparity between two very antagonistic views of social justice in education: fostering (breeding) or activism.

The focus of this thesis is on the performance and shape of the music educational practice. Overarching educational policies of democracy and social justice, contemporary societal challenges affecting pupils' experiences of education, and an obvious lack of empirical studies discussing the relationship between rhetoric, structure and practical relations in music education motivate this outset. These factors also motivate the theoretical and methodological framework of the thesis.

Theoretical framework

In this thesis, music and *musicking* (Small, 1998), aside from educational content, is considered something social, coupled to traditions, norms and culture (Wright, 2010). With the concept of *Social Justice in Music Education* (Benedict et al., 2015), this understanding also comprises matters of inclusion, equality and democracy. Using the concept thus means striving for social change through a conscious working with apparent inequalities in such categories as class, gender, ethnicity, sexuality, disabilities and culture. First and foremost, however, a social justice mind-set points out the need to pay attention and affirm the very complexity in participants' musical experiences within practice. Music is thus understood as an important medium for experiences of social practice, related to socialisation and social being (DeNora, 2003). The distribution of individual and collective resources within music educational practices are concurrently determined by context, by societal structures, politics, history and ideologies, which also makes the practice vulnerable and exposed to rhetorical and structural changes (Hesmondhalgh, 2013).

This opens space for a critical perspective on practice. In this thesis, the underlying theoretical starting point is social constructionism, i.e. assuming social interaction, speech and actions are socially constructed (Foucault, 1977). Institutionalised structures, or discourses, are thus governing the meaningmaking for attendant social actors. Actions are at the same time considered productive and reconstituting of discursive frames (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Discourses are seen as contingent and partly negotiable. Furthermore, the discourse-psychological perspectives focus on actors' meaningmaking through speech and actions in local discursive practices (Laclau & Mouffe, 1985; Potter & Wetherell, 1987), even though local practices are considered always coupled to societal and institutional macro discourses (Fairclough 1995). Such discursive practices offer

some possible subject positions for action. Those positions are thoroughly legitimised through participants' speech and actions, so-called interpretative repertoires. When analysing social negotiation in practice, hierarchies between different constructions become visible (Edwards & Potter, 1992; Potter & Wetherell, 1987).

Following Wetherell (2012, 2013, 2015) and Wetherell et al (2015), social discursive practices are always wordless, embodied and affective. As such, affects are seen as collective and relational expressions rather than individual and essential experiences (Wetherell, 2015). In an *affective discursive practice* (Wetherell, 2012), it is impossible to separate affective expressions from other discursive constructions, including words, texts, images, and embodiments. All aspects are seen as intertwined, when affects contribute in making the discursive constructions powerful. Seen in this way, affects are never neutral. They function, rather, as tools of discipline and control. They govern what is communicated, and how things are spoken and handled (Wetherell et al., 2015). This perspective is used as a theoretical framework for analysis in Articles II and III.

Looking at the discursive practice in this way postulates that meaning can be constructed through different modalities (Kress & van Leeuwen, 1998; van Leeuwen, 2008). Following Barthes (1977), cultural values and preconceptions are frequently distributed through multimodal constructions that generate myths about society. Article I elaborates a multimodal perspective when studying moving images in marketing films where verbal, visual and audial signs together are interpreted as discursive constructions (Blommaert, 2005; Machin, 2007; Skåræus, 2009). When moving a multimodal perspective to practice, *dramaturgical theory* (Goffman, 2014/1959) offers useful tools for elaborating situated actions and performances. Social speech and actions are read as dramatic interaction rituals with the aim of producing and presenting collective capacity and power. Within practice, social actors can take different dramaturgical *roles* in relation to established social norms. Some actions are shown on the frontstage, and some are hidden backstage. Here, emotional rules (Hochschild, 1998) also operate to make performances credible and conceivable. Studying all the different levels in a collectively agreed dramaturgy help to make interaction order visible (Persson, 2013).

The concept of *musical agency* describes musical actions whereby social actors may develop social competences – self-regulation, identity and thinking capacity – as well as musical competences. The concept is thus used to recognise the distribution of opportunities for action in relation to preconditions in practice (DeNora, 2000; 2003, 2004, 2011; DeNora & Adorno, 2003; Karlsen, 2011, 2012, 2013, 2014; Karlsen & Westerlund, 2010). Developing musical agency also gives opportunities for meaningful interactions, i.e. collective agency (Barnes, 2000). Hence, the social space for actions and relations, for communication and negotiation within practice, determines how musical agency is performed. Viewed from this perspective, opportunities for musical agency can contribute to developing social agency and resistance, even in other contexts (DeNora, 2016; Elliott, 2007).

While accentuating inter-subjectivity (Barnes, 2000), the very locus of education is placed in between – not within or beyond – individuals (Aspelin & Persson, 2011), postulating social meaningmaking as, above all, communal (Gergen, 2009). A relational perspective on democratic education thus aims at compensating and counteracting the effects of unequal preconditions found in already established structural and societal relations (e.g. parents education, housing and educational segregation)(Aspelin & Persson, 2011).

In this thesis, agency and inter-subjectivity are conceived as always being determined and governed by discursive structures (Björck, 2011). Discursive practices are both performative and productive in the way that social actors may transform discursive borders. Following Wetherell (2012), speech, actions and negotiations are always equally embodied, wordless and affective. In such a manner, the concept of musical agency is problematized. Opportunities for the negotiation and handling of agency seem totally determined by affective discursive frames, by what kind of opportunities are distributed and appropriated. Looking at musical agency with an affective discursive practice lens still give the discursive subjects some room for negotiation.

Finally, within a social constructionist frame, some outlines of *practice architecture theory* (Kemmis, 2008) are used for analysing the studies' collected findings. This theory provides a paradigm for discussing and categorising rhetorical and practical performances of social justice in music education in relation to “the sedimented ‘mediating preconditions’ that frame, enable and constrain practice” (Kemmis, 2008, s. 20). The very performance of practice is thus conceived as the architecture of rhetorical, structural, and relational building blocks, all interdependent. This practice architecture shapes the individual and collective opportunities for action, as well as the participants' self-conception and self-understanding (Salomon et al., 2016). While making connections between those building blocks visible, the practice's governing narratives may be visualised. In identifying which block(s) prevent or support development, possibilities for deconstruction and re-conceptualisation of practice may be uncovered.

Methods and data

The thesis has an ethnographic frame, using different methods for generating data in each of the four articles. This approach provides an opportunity for producing a rich and polyphonic description of the study object (Patton, 2002). This design also aims at uncovering different discursive levels. In order to generate rich material, ethnographic fieldwork often proceeds over a length of time; in the case of this thesis, the work went on for four years. My own empirical experiences as a music teacher for 25 years, both in community schools and elementary schools, often with children of the same ages as in the studied contexts, can be seen as partially compensating (Hammersley & Atkinson, 2007). Still, professional bias and preconceptions need to be reflected. The empirical material consists of film- and text documents (Article I), audio-recorded focus-group interviews with music

teachers (Articles III and IV), as well as field-notes and audio-recordings from one semester's fieldwork in a children's beginner orchestra (Article II).

In order to map what kind of knowledge could be gathered regarding music education and social justice, a focus on the choir- and orchestra-school of El Sistema seemed relevant. Claiming to effect social transformation and democracy through group music education, this music educational program, originally from Venezuela, has received broad international attention. Since 2010, replicas of it have been implemented within Swedish community schools of music and art, with group music lessons also organised in elementary schools. With the implementation of El Sistema, the educational, accessible, and inclusive vision of the community schools of music and art is complemented with democratic, integrative, and socially sustainable aims. These explicit claims also affect the music teachers working in both types of schools. Some research preparations included reading literature about El Sistema, studying homepages and marketing strategies, as well as visiting some educational practices. The preparations provided an understanding for the international, national and municipal organisation, as well as for the cooperation between the community schools and elementary schools, hopefully reducing some bias in the description of the program in future studies. One test-interview was elaborated with the aim of trying out the concept of *social development*, understanding, conceptualising, and speaking about it. This experience also influenced how interview questions were formulated later on.

During my preparations, I realised that teachers and stakeholders often referred to an extensive body of information published on the national homepage of El Sistema (www.elsistema.se). This material also consisted of several films marketing the program. In fall 2014, when my project started, El Sistema Sweden received huge media attention, new programmes were implemented, and the programme obtained large funding. The official rhetoric framing the implementation coincided in large part with what was communicated on the homepage. Based on that, a relevant starting point for studying constructions of social justice in Swedish music education seemed to be the website and its rhetoric. Two marketing films, one from Sweden and one from Venezuela, were selected, together with some official written material on the website. Then, I took the opportunity to observe practice, following one children's beginner orchestra, at one school, for one semester. The preparation study had left me with some important contacts, finally getting me access to one specific school context, delineated as a typical case (Patton, 2002) in relation to how El Sistema was nationally organised. During that semester, several informal chats with teachers occurred, and while elaborating constructions of social justice, interviewing teachers seemed relevant. One focus group interview with six teachers aimed at studying the meaning-making of teaching with social aims. One single interview with the principal of the same college aimed at outlining the rhetorical, political and structural framework of the educational practice. Finally, to get a broader understanding of how music teachers construct meaning regarding social justice and democracy in music edu-

cation, two more focus-interviews were performed. At this time, the selection was based on such schools (both community schools of music and art and elementary schools) where El Sistema was *not* implemented. One college from each type of school was selected for this interview study.

In participant observations, data were collected through field notes and sound recordings, as well as through informal chats with children, parents, and teachers. As social meaningmaking is highly non-verbal, observation is an important method (Patton, 2002). While collecting data for Article II, I often participated in the musical activities, while sometimes just observing. The groups' ambiance and mood, as well as recurrent consultations with participating teachers, determined my choice for the day. At the same time, this flexible and semi-participant (Swain, 2007) manner seemed to defuse my presence. The group consisted of ten children aged between 7 and 9 years old. There were two, sometimes three teachers in charge. Data were collected from 18 music lesson events, from preparations and subsequent work, and from the weekly organised social events where both children and parents participated. To generate useful empirical material, the context needs to be thoroughly described (Hammersley & Atkinson, 2007). For example, this meant observing the material space, lesson plans and routines, in order to notice the reason and background of upcoming actions (Patton, 2002). Fieldnotes were always completed with personal reflections. As affective discursive practice (Wetherell, 2012) represents one of the thesis' theoretical frames, signs of actors' emotions as well as my own affective reactions were noticed. Still, the study's aim and questions regulated the way fieldnotes were handled.

Ethnography means studying a culture or a practice on its own terms (Patton, 2002), trying to understand all aspects of meaningmaking. Here, documents may delineate important information about the context, its rhetorical, material and structural preconditions, its organisation and history (Hammersley & Atkinson, 2007). Documents are thus conceived as social products. While generating data for Article I, I studied film and text material on the national website of El Sistema Sweden. For framing the educational contexts in both types of school, national curricula (Skolverket, 2011a, 2011b), national educational investigations (Skolverket, 2015; SOU 2016:69), and locally distributed supervisory documents were collected as complementary material for Articles II, III and IV. Even here, the studies' respective sensitizing concepts (Hammersley & Atkinson, 2007; Patton, 2002) gave frames and direction for the interpretation of the documentary data.

Through interviews, participants' conceptions regarding practice can be made visible. This kind of material still needs to be coupled with observations and contextual descriptions (Cresswell & Miller, 2000), an important foundation for understanding what is constructed in speech. Some differing interview materials were collected. During the one semester's fieldwork, informal chats were sometimes transcribed verbatim within the fieldnotes, and sometimes just noted as conclusive actions. The single interview with the principal was fully transcribed, and this material was used to frame the context in Articles II and III. The main interview

material was generated in three different focus group interviews with teachers, an interview form suitable for studying the construction of social meaning (Wibeck, 2010). Here, the researcher initiates a theme for discussion and leaves the speaking space for participants' discussions and social negotiation. The researcher can still interact and coordinate the speech, pointing back to the theme or stimulating participants to give their opinions. While choosing a theme that participants were expected to have knowledge of, the discussion could be led by the participants, rather than by the researcher (Kvale, Brinkman & Torhell, 2009). The aim of the interviews was to study music teachers' constructions of teacher roles, and their educational tasks, in regard to aspects of social justice and democracy.

All empirical data were collected in either: multimodal tables (Article I), literally transcribed sound-recordings and fieldnotes (Article II), and the verbatim transcriptions of sound-recorded focus group interviews (Article III and IV). Empirical material, such as contextually relevant documents and one transcribed single interview, was used as complementary data. While interpreting and analysing, different analytical tools were elaborated, although all of those in a social constructionist framework.

From a social constructionist perspective, it is important to consider my own professional experiences as problematic in at least two ways. A previous anchorage in educational practice is inexorably influencing my attitudes towards documents and material conditions, with the risk for missing well known, but important, information. While sharing practice with the participants, I also inexorably influence the meaningmaking. Following this theoretical perspective, the question of truth will also be problematized. The final result is not mirroring some truth about each participating subject, but it can say something about the kind of social meaning-making that emerged in the situated social practices studied. Hence, the result in an ethnographic study with a social constructionist theoretical perspective is to be valued against the theoretical and analytical tools elaborated.

Despite such relativity, participants' identity and integrity should be protected. None of the methods should harm, abuse or subject anyone to stress or anxiety. All participants were thoroughly informed about the research themes and overarching aims at an early stage. They were informed about research ethics concerning anonymity, informed consent, and their right to drop out from the study whenever they wish to do so (Vetenskapsrådet, 2017). In preparing the fieldwork for Article II, parents had to sign a written consent allowing their children to participate in the study. Still, it can be difficult to prepare the participants for how results will be interpreted. In this thesis, none of the participating actors have read any drafts or analyses. When focusing on local, institutional, societal and historical constructions, not on each individual's subjective conceptions, the researcher is given a primacy of interpretation. The theoretical perspective thus offers the opportunity to problematize possibilities for consensus between researcher and participating actors (Svensson, 2017). Yet, the findings have to be presented with a concern for the participants based on an understanding of existing contextual conditions.

Quality, credibility, and validity are dependent upon which tradition or perspective frames the research. In social constructionism, it is impossible to liberate the subject from discourses and discursive practices, my own subjectivity as well as the informants'. Hence, it is extra important to describe the practical context convincingly, both authentically and reflectively. The aim is to give justice to each case while also deepening an understanding of the educational conditions. The objective is to create knowledge.

Findings and discussion

This thesis shows how different levels of practice – rhetorical, structural and relational preconditions – govern the way music education is performed in relation to issues of social justice and democracy. In this practice architecture, a merely liberal understanding of social justice is visible. Here, it means that constructions of social justice and democracy in music education, to a great extent, consist of different ideas about *fostering* and *inclusion*. In a liberal rhetoric, fostering is conceptualised as the shaping of an individual with social defaults or social problems. To achieve social justice, then, the educational task is perceived to be transforming the individual with respect to already established norms of citizenship. Inclusion, on the other hand, is conceptualised as a kind of good, welcoming and neutral structure where everybody has access and is allowed to participate. A liberal understanding of social justice through inclusion thus means that the individual has a place to exist, where he or she can have positive musical experiences. In this way, democracy and social justice in music education translates to the individual not being excluded.

In Article I, multimodal microanalyses of El Sistemas marketing rhetoric show moral, affective and fostering constructions about music, participating children, and their families. Three rhetoric themes are found: *music as harmony*, *music saving families* and *music and emotions as moral fostering*. Those constructions are multi-modally communicated through moving images, texts, speech, sounds and music. These professionally directed marketing compositions show how official rhetoric governs the understanding of social transformation and democracy in the overarching ideology of El Sistema. In Article II, the concept of *musical agency* is elaborated in order to study social development, understood as childrens' opportunities for action within the musical practice. With the help of three more analytical concepts; *discipline*, *empowerment*, and *space*, the discursive frames for action are analysed. Through these concepts, important governing and constituting conditions of the social discursive practice could be mapped. These constructions also delineate the discursive practice's rhetorical and structural limitations. This study shows that children's musical agency is determined by the opportunities for collective negotiation distributed within practice. In the third study (Article III), the analysis of teachers' meaning-making within one focus group interview shows three dominant affective interpretative repertoires, and three dominant affective subject positions. Those constructions also contribute

to the affective positioning of individuals partaking in the educational practice handled. In delineating the affective discursive frames for meaningmaking, antagonistic constructions could be found. Social aspects of music education are often placed outside of the educational situation. When social aspects are handled they are often legitimised by the affective positioning of individuals and cultural groups with defaults and problems. Hence, two different and non-compatible music teacher positions are found: the music teacher and the social worker. Finally, in analysing the empirical material for Article IV, the dramaturgical tools show the interaction rituals and the interaction order of each college interviewed. While negotiating for consensus about educational tasks and teacher roles in relation to music education and issues of social justice, four institutional roles could be found: *the artist*, *the fosterer*, *the civil servant* and *the rebel*. Some of those roles were merely placed backstage while others were placed frontstage. The dramaturgical play between different roles delineates conceptions of inclusion and democracy as mainly placed within a liberal paradigm. At the same time, an ambivalent understanding of social justice and democracy in relation to the music educational practice is visible. Besides that, teachers also show some resistance to the institutional regulation of their educational tasks, as well as perceiving it as a challenge to their artistic competences. Thus, in regard to questions of social justice in music education, music teachers' opportunities for the negotiation and professional governing of their own practical tasks are discussed.

Following the results of the four studies, consequences for the performance of practice (*praxis*) is at the fore. The thesis' theoretical and methodological frames have the ambition of making different discursive levels visible. When rhetoric, structural and relational preconditions are coupled, a *practice architecture* (Kemmis, 2008) appears. According to this theory, it is the relationship between different discursive conditions that enable or hinder the very space for action. It is the complexity of embedded preconceptions and discursive values that is framing the practice. At the same time, it is by speech, actions, affects, embodiments and relations that those frames are negotiated, constituted, performed and transformed (Wetherell, 2012). In this thesis, by acting and negotiating, the participants show both frustration and resistance. Concurrently, strong ambitions and deep engagement are visible. In such discursive tension, potential opportunities for the transformation of practice can be traced.

While deconstructing the practice in this thesis, liberal rhetoric preconditions are shown. The social aspects of music education are highly legitimised by individual needs and defaults. This rhetoric also follows the line of an accentuated individual focus in education developed over recent decades (Aspelin & Persson, 2011). Such an ideological foundation (neo-liberalism) creates consequences for the philosophy of education, and also influences the conceptions of social justice and democracy in education. Defaults and needs are highly individualised, and ideas of underlying causal factors risk creating normative values regarding certain cultures and certain families (Articles I and III). Some socially exposed

individuals and communities are thus positioned to be in greater need of social development and inclusion than others. These individuals also have a longer journey to reach musical competence. At the same time, such rhetoric preconditions construct simplified connections between music education and social fostering. The musical practice is conceived of as inclusive in itself, and inclusion is defined as the educational practice's self-evident, neutral, un-problematic and equal foundation, since every child is welcome. As social responsibility already lies within the educational structure. If publicly funded music education has a social just and democratic responsibility, thus, the ideological ground the structure is founded upon is highly essential. Hence, to support social justice in music education, ideological foundations and rhetorical preconditions need to be further discussed and critically problematized.

Looking at structural preconditions, teachers and stakeholders seem to have difficulties constructing a practice out of wide, overarching, democratic visions and aims. The ambivalence is handled either by pointing to a neutral and equal practice, or by constructing the music teacher and the social worker as two antagonistic roles. When a social commission is too difficult to handle, it is sited outside of the musical practice. This result shows the need for strengthening teachers' abilities and opportunities to reflect, negotiate and act when it comes to the performance of democracy and social justice in, with, and through musical actions. Liberal rhetoric preconditions govern the structural understanding of practice. This also explains actors' consensus of practice as an inclusive place. It can also explain the need to construct a practice primarily based on teacher instruction and soft discipline. Still, teachers' ambitions and engagement show activist tendencies. There is a strong wish to contribute to the transformation of society. The results also show that while participative teachers have the opportunity to contribute in creative meaningmaking regarding their different tasks, their frustration is visible to a lesser extent. These issues calls for renewed reflections on democracy and social justice in music teacher education and in in-service training. If future music teachers are to handle and negotiate the performance of social justice in practice, both rhetorical and structural preconditions need to be critically deconstructed. Such professional reflections may also give opportunities for creating a practice where power and agency are shared with the pupils

Rhetorical and structural preconditions also influence how relations are conceived and handled. In this thesis, we deal with a certain type of relational preconditions where affective, moral, and fostering values seem to inform the understanding of practice. A social commission is thus legitimised, with affective positioning of pupils and families with needs and defaults. These relational preconceptions also influence the space for actions and negotiations, the space for musical agency. In the results, the use of musical agency within an affective social discursive framework helps widen the conceptual understanding of agency. When using musical agency in this way, inter-subjectivity is highlighted. At the same time, children's nonverbal, affective, and embodied actions and negotiations are made visible.

This theoretical and methodological tool thus helps show how opportunities for relational and socially just experiences may be distributed within practice. This tool may be tested further in future studies of social justice in music education.

Based on such an inter-subjective perspective on social justice in practice, the freedom of the individual is, therefore, totally determined on, and totally inter-dependent on, which society, which structure, and which practice he or she is included in. Above all, democracy and social justice thus appear as an ongoing, empathic, loyal, and reflective work within the social and musical practice. This practice not only provides opportunities for musical craft, it also offers embodied, emotional, and collective, experiences, shared understandings, and new narratives. Based on such an understanding, inclusion and social fostering concern, rather, the distribution of socially nourishing and transformative experiences in, with, and through shared actions in a musical community. Conceived as such, social and musical experiences and actions may benefit the common performance of a fair and democratic society as it evolves further.

Bilagor

Bilaga 1a

Informerat samtycke



Umeå Universitet - Institutionen för Estetiska Ämnen

Information om forskningsprojekt

Jag heter Anna-Karin Kuuse och är doktorand i pedagogiskt arbete med inriktning mot musik vid institutionen för estetiska ämnen Umeå Universitet. Min avhandling kommer att handla om *musik som socialt verktyg* för barn i skola och kulturskola. Till exempel kommer jag att studera kulturskolans projekt med El Sistema. Studiet av detta projekt kan bidra till diskussioner om hur musikundervisning för alla barn ska formas och utvecklas.

Jag kommer att följa stråkgruppen **XXX** under större delen av höstterminen och medverka vid de flesta av deras lektioner och konserter med El Sistema. Mitt deltagande blir att medverka, spela, prata med barn och lärare, observera och anteckna. Jag kommer ibland att göra ljudinspelningar för minnet men kommer inte att filma eller fotografera. Det material jag samlar in kommer att analyseras men barnens namn, plats, skola eller stad kommer inte att anges i texten vilket gör medverkan helt anonym. Inga personuppgifter av något slag kommer att lämnas ut. Om exempel från verksamheten beskrivs i min kommande text är det i så fall med fingerade namn. Medverkan är frivillig och deltagare har rätt att när som helst avbryta medverkan utan att skäl behöver anges.

Huvudman för projektet är Umeå Universitet och institutionen för estetiska ämnen. Kontaktperson samt huvudansvarig för genomförande är jag själv. Huvudhandledare är lektor Eva Skåreus. Vid frågor och undringar går det bra att kontakta mig.

Jag vill med denna information ställa en förfrågan till dig/er som vårdnadshavare om ni godkänner att ert barn medverkar i studien.

Med vänlig hälsning
Anna-Karin Kuuse
Doktorand i Pedagogiskt arbete/musik
Tel: 0708 761382
E-post: anna-karin.kuuse@umu.se



Medgivande för deltagande i forskningsprojekt

Jag har fått information om forskningsprojektet *Musik som socialt verktyg* och är medveten om att medverkan är frivillig och att jag har rätt att när som helst under forskningsprocessen avbryta medverkan utan att ange skäl för detta.

Jag samtycker till att min son/dotter medverkar i projektet

Jag samtycker **inte** till att min son/dotter medverkar i projektet

Sätt kryss i lämplig ruta

Elevens namn: _____

Målsmans namnteckning: _____

Namnförtydligande: _____

Bilaga 1b



Umeå University - Department of Creative Studies

Information about a research-project

My name is Anna-Karin Kuuse and I am a doctoral student of Educational Science and music at the department of Creative studies at Umeå University. My thesis will discuss *music as a social tool* for children in school settings. For example I will study El Sistema activities within community school of music and arts. The study will hopefully contribute to discussions about how music education for all children could be created and developed.

I will follow the string-group **xxx** all this autumn and I will participate at the most of their lessons and concerts with El Sistema. My participation consists of playing, talking with children and teachers, observing and taking field notes. I will sometimes make audio-recordings for my memory but never collect films or photos. The material collected will be analysed but names of children, place, school or city will not be mentioned in the text what makes the participation totally anonymous. No personal information will be exposed. If there will appear written examples from activities in my coming text names will be bogus. Participation is voluntary and participants have the right to drop out from the study without giving reasons.

Principal for the project is Umeå University and the department for Creative Studies. I am contact person and responsible for the realisation of the participation study. Head supervisor is senior lecturer Eva Skåreus. For questions please contact me.

With this information I want to pose the question to you as caregiver/-s if you approve the participation of your child in this study.

Best regards

Anna-Karin Kuuse

Ph.D. Educational Science/Creative studies Umeå University

Mobile: 0708-761382

E-mail: anna-karin.kuuse@umu.se



Consent for participation in a research-project

I have been given information about the research-project *Music as a social tool* and I am conscious about the voluntary participation and that I have the right to let my child drop out whenever it is appropriate without giving a reason.

I approve of participation for my son/daughter in the study

I approve **not** of participation for my son/daughter in the study

Please mark the appropriate box

Name of pupil: _____

Signature of caregiver: _____

Print name of caregiver: _____

Bilaga 2

Informationsbrev

Hej xx!

Hindås 2017-xx-xx

Tack för att ni lägger er tid på ett samtal om ert musikläraruppdrag med mig. Jag är mycket tacksam för det.

Jag heter Anna-Karin Kuuse, är 55 år gammal och har nu under en senare del av min musiklärarkarriär fått möjlighet att forska. Jag har en doktorandtjänst vid Umeå universitet vid institutionen för Estetiska ämnen i lärarutbildning. Jag bor dock utanför Göteborg och har mina jobb där. Forskningsdisciplinen i Umeå är pedagogiskt arbete och lärar-erfarenhet är ett krav för att få en sådan anställning. Jag har arbetat som lärare i kulturskolan, som frilansande pedagog och musiker samt som lärarutbildare på Högskolan för Scen och Musik (HSM) i Göteborg. Jag är sedan 2011 också utbildad musikerapeut vid Kungl. Musikhögskolan i Stockholm (KMH). Ofta har jag haft alla olika uppdrag igång samtidigt fast med olika intensitet och tjänstestorlek. De senaste 10 åren har den största delen varit på HSM. Jag är utbildad IE-pedagog i Göteborg och har rytmik och sång som mina huvudinstrument. Då jag sjungit i Sångensemblen Amanda i över 30 år samt arbetat/tagit fortbildningar i teater och scenisk kommunikation har det också blivit något jag undervisat i. Jag spelar dessutom cello samt har undervisat på nybörjarnivå i piano och arbetat med körer på både barn och vuxen-nivå.

Mina forskningsintressen är musikundervisning för barn och unga, social inkludering och demokrati men i det, givetvis hur vi som lärare gör, vad musikundervisning i praktiken är!

Jag vill egentligen ha ett mer öppet samtal kring synen på musikläraruppdraget här och nu, i vår tid, samt i er specifika kontext. Formen för denna forskningsintervju är fokusgrupps-samtalet där jag som forskare initierar ett tema som vi tillsammans diskuterar. Jag kommer att göra en ljudinspelning av samtalet samt göra vissa anteckningar för minnet. Ni behöver inte vara förberedda på något specifikt sätt. Jag tänker att vi håller på ca 2 timmar, inte längre än det. Börjar vi 10.00 ska vi vara klara före lunch.

Enligt etiska riktlinjer kring anonymitet kommer inga namn, ålder, plats, stad, instrument eller annat identifierbart att finnas med vare sig i utskrifter eller i det material som sedan används för ett färdigt forskningsarbete. Som deltagare har man alltid dessutom rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Inspelning och anteckningar måste enligt lag förvaras på ett skyddat vis och ingen annan än jag får använda materialet. Då jag är doktorand har jag handledare men materialet har jag ansvar för. Denna intervju är den andra intervjun jag gör med lärare, jag har dessutom varit ute i fält och följt en barngrupp.

Jag kommer att finnas på plats på xxx kl. xxx. Jag har med mig kaffe/te och fikabröd/smörgåsar som jag vill bjuda på som tack för att ni ställer upp. Är det några allergier meddela mig gärna. Är det något ni undrar över innan dess, vänligen kontakta mig på mailen: anna-karin.kuuse@umu.se

Eller på mobil: 0708-761382/Anna-Karin

Bilaga 3

Intervjuguide till fokusgruppsamtal med lärare i grundskola och kulturskola

Bakgrund

Mina forskningsintressen är musikundervisning för barn och unga, social inkludering, social rättvisa och demokrati och i det framförallt hur vi som lärare gör, vad musikundervisning i praktiken är.

Vi har ett samhälle i förändring - är musikläraryrket i förändring? vilket lärande handlar det om idag, resurser, förutsättningar, musikundervisningens innehåll?

Ett öppet samtal kring synen på musikläraruppdraget här och nu, i vår tid, samt i er specifika kontext.

Syfte och forskningsfrågor

Syftet är att undersöka hur mening kring sociala aspekter av lärande konstrueras samt hur social musikundervisning kan problematiseras i relation till det musikpedagogiska fältet i stort. Jag har musikpedagogisk utbildningssociologi som fält och har initialt valt El Sistema som en utgångspunkt pga programmets explicita mål. Jag är dock framförallt intresserad av musikundervisning generellt.

De övergripande frågor som ställs i avhandlingen är:

- Hur konstrueras mening kring sociala aspekter av musikundervisning för barn och unga inom ramen för El Sistema Sverige/kulturskolan/skolan?
- Hur kan teorier och reflektioner kring musikundervisning och social rättvisa generera kunskap om innehållet i musikundervisningspraktiken riktad till barn och unga?

I de fyra artiklar som tillsammans utgör resultatet bryts syfte och frågeställningar ner. Delstudiernas resultat diskuteras därefter i relation till övergripande syfte och frågor.

I den första artikeln *"The feelings have come home to me"- examining advertising film on the Swedish website of El Sistema* är syftet att **undersöka hur El Sistemas musikpedagogiska program marknadsförs och legitimeras genom filmmaterial på den nationella hemsidan**. Studien har två forskningsfrågor: Hur legitimeras svenska El Sistema i två filmer på hemsidan? På vilket sätt konstrueras musik inom denna legitimering?

I artikel två *"We will fight Goliath"- negotiation of space for musical agency in children's music education* är syftet att empiriskt utforska musikalisk agens som analytiskt begrepp för att både **synliggöra barns aktioner i en musikalisk lärandepraktik** samt för att kunna **diskutera musikalisk agens i relation till en diskursiv praktik**. Forskningsfrågan i denna studie är: Hur konstrueras musikalisk agens (agency) inom en situation och diskursiv undervisningspraktik?

I artikel tre ”*Det är så lätt att känna sig otillräcklig*”- musiklärares förhandlingar kring musikundervisning och sociala mål, är syftet att **undersöka hur lärarprofessionen artikuleras i musikutbildning för barn och unga med ett explicit socialt uppdrag.**

Forskningsfrågor i denna studie är: Hur konstruerar lärare sin professionella roll i ett socialt musikarbete? Vilken lärarkompetens värdesätts och förhandlas i dessa konstruktioner?

Sammanfattning:

- Skapa kunskap om sociala aspekter av musikundervisning
- Vill prata med musiklärare i olika kontexter
- Men det handlar om synen på musikundervisning generellt

Med detta som bakgrund, hur ser ni på ert musikläraruppdrag så som ni själva uppfattar det? Möjligheter, svårigheter?

Följdfrågor:

Kan du berätta lite mer

Kan du ge exempel på detta

Tänker du på någon särskild händelse

Visioner?

Eventuella, kompletterande frågor:

Konstnärliga/pedagogiska mål

Repertoar?

Professionsförståelse, instrumentellt/estetiskt?

Musiklärares kompetens, vad är vi rustade för? Styrdokument, uppdrag?

Musiker/lärare

Vad fungerar/fungerar inte?

Mångkultur, demokrati, musikaliskt lärande, socialt lärande

Bilaga 4

Samtalsteman:

1. Bakgrund och historik

- Relationen mellan stadsdelsnämnden – kulturskolan – grundskolan?
- Definition av uppdraget – val av skola?
- Återrapportering och uppföljning?
- Balansen mellan musikalisk och social utveckling? Vad poängteras i retorik och policy?
- Övergripande vision – hur kommuniceras den till deltagare?
- Vad tänker du själv om detta?

2. Praktiska förutsättningar

- Rekrytering av lärare, arbetsbeskrivning?
- Information till elever och föräldrar? Informationsmaterial på flera språk? Föräldramöten, avgifter?
- Samverkan med ordinarie kulturskola?
- Samverkan med andra aktörer i stadsdelen? Socialtjänst?
- Uppföljning och utvärdering? Föräldrars röster?
- Progression?
- Instrument och noter samt övrigt material?
- Styrande dokument – El Sistemas hemsida, lärarhandledning
- Hur uppfattar du att lärarna tolkar sitt uppdrag?
- Vad tänker du själv? Vad kan förbättras? Vad är du nöjd med?

Käll- och litteraturförteckning

- Ahmed, S. (2014). *Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Allan, J. (2010). Arts and the inclusive imagination: Socially engaged arts practices and Sistema Scotland. *Journal of Social Inclusion*, 1(2), 111-122.
- Allan, J., Moran, N., Duffy, C., & Loening, G. (2010). Knowledge exchange with Sistema Scotland. *Journal of Education Policy*, 25(3), 335-347. doi:10.1080/02680931003646196
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse – En innfallsvinkel til å profesjonisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 15* (p. 25-47). Oslo: NMH-publikasjoner 2014:8.
- Aspelin, J. (2007). Biesta och utbildningens brännpunkt. *Utbildning och demokrati*, 16(3), 95-100.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Baker, G. (2016). Citizens or Subjects? El Sistema in Critical Perspective. I D. Elliott, M. Silverman, & W. Bowman (Eds.), *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility and Ethical Praxis* (p. 313-338). New York: Oxford University Press.
- Baker, A. A., & Lee, J. J. (2011). Mind the Gap: Unexpected Pitfalls in Doing Classroom Research. *Qualitative Report*, 16(5), 1435-1447.
- 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.
- Ballantyne, J., & Mills, C. (2015). The intersection of music teacher education and social justice: where are we now? I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 644-657). New York: Oxford University Press.
- Barnes, B. (2000). *Understanding agency: Social theory and responsible action*. Beverley Hills, CA: Sage .
- 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.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text*. London: Fontana Press.
- Belliveau, G. (2006). Engaging in drama: Using arts-based research to explore a social justice project in teacher education. *International Journal of Education & the Arts*, 7(5). Hämtad 2018-09-06 från <http://ijea.asu.edu/v7n5/>.
- Benedict, C. (2009). Processes of alienation: Marx, Orff and Kodaly. *British Journal of Music Education*, 26(02), 213-224.
- Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. & Woodford, P. (2015). Preface: Why Social Justice in Music Education? I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. xi-xvi). New York: Oxford University Press.
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014a). Social change through Babumba and Beethoven – musical educational ideals in El Sistema. *Swedish Journal of Music Research*, 96(2), 43-58.
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014b). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7(3), 1-11.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid*, Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). Ett manifest för pedagogik. *Utbildning & demokrati*, 20(3), 83-95.

- Björck, C. (2011). *Claiming space: Discourses on gender, popular music, and social change*. (Doctoral thesis, Gothenburg, studies in Music Education, 22). Göteborg: Art Monitor. Hämtad 2016-06-05 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24290/1/gupea_2077_24290_1.pdf
- Blommaert, J. (2005). *Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Booth, E. (2009). Thoughts on Seeing El Sistema. *Teaching Artist Journal*, 7(2), 75-84.
- Booth, E. (2010). El Sistema's Open Secrets. *Teaching Artist Journal*, 9(1), 16-25.
- Booth, E. , & Tunstall, T. (2014). Five Encounters With El Sistema International: A Venezuelan Marvel Becomes a Global Movement. *The Teaching Artist Journal*, 12(2), 69-81.
- Borchert, G. (2012). *Sistema Scotland: A critical inquiry into the implementation of the El Sistema model in Raploch* (Master's thesis). Glasgow, school of Culture and Creative Arts, University of Glasgow. Hämtad 2015-12-06 från <http://theses.gla.ac.uk/id/eprint/4044>
- Born, G. (2010). For a Relational Musicology: Music and Interdisciplinarity, Beyond the Practice Turn. *Journal of the Royal Musical Association*, 135(2), 205-243.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. I R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (p. 63-84). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2006). Music, beauty and privileged pleasures: Situating fine art and "aesthetic" experience. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(1),1-22.
- Bradley, D. (2006). Music education, multiculturalism and anti-racism: Can we talk. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2), 2-30.
- Bradley, D. (2009). Oh, that magic feeling! Multicultural human subjectivity, community, and fascism's footprints. *Philosophy of Music Education Review*, 17(1), 56-74.
- Bresler, L. (1995). Ethnography, Phenomenology and Action Research in Music Education. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6(3), 4-16.
- Bull, A. (2016). El Sistema as a Bourgeois Social Project: Class, Gender, and Victorian Values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 120-153.
- 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.
- Carson, C., & Westvall, M. (2016). Intercultural Approaches and "Diversified Normality" in Music Teacher Education: Reflections from Two Angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), 37-52.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2013). *El Sistema-inspired programs: A literature review of research evaluation and critical debates*. San Diego, CA: Sistema Global.
- Creswell, J. W. & Miller D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice, Taylor & Francis, Ltd*, 39 (3), 124-130.
- Cohen, M. L., & Duncan, S. P. (2015). Behind Different Walls: Restorative Justice, Transformative justice, and Their Relationship to Music Education. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 544-566). New York: Oxford University Press.
- Cunha, R., & Lorenzino, L. (2012). The secondary aspects of collective music-making. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 73-88.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DeNora, T. (2003). Music sociology: getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2), 165-177.
- DeNora, T. (2011). *Music-in-action: selected essays in sonic ecology*. Farnham: Ashgate.
- DeNora, T. (2016). *Music Asylums: Wellbeing through music in everyday life*. Abingdon, UK: Routledge.

- DeNora, T., & Adorno, T. W. (2003). *After Adorno: rethinking music sociology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Desai, S.R. (2017). Utilizing Theatre of the Oppressed within Teacher Education to Create Emancipatory Teachers. *Multicultural Perspectives*, 19(4), 229-233.
- Dobson, N. (2016). Hatching Plans: Pedagogy and Discourse within an El Sistema-Inspired Music Program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (1), 89-119.
- Eatock, C. (2010). From Venezuela to the World: Exporting EL SISTEMA. *Queen's Quarterly*, 117(4), 590-601.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992). *Discourse Psychology*. London: Sage.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2007). "Socializing" music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 60-95.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2011). The conditions for establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(5), 713-728.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London: Longman.
- Finney, J. (2002). Music education as aesthetic education: a rethink. *British Journal of Music Education*, 19(02), 119-134.
- Flenagh, T. C. (2012). *Youth Orchestra Los Angeles (YOLA): Creating Access to Excellent Music Education for Underrepresented Students of Color*. (Doctoral thesis, Los Angeles, Musical Arts, University of California), Hämtad 2015-12-06 från <https://escholarship.org/uc/item/4gp822f1>
- Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish*. London: Allen Lane.
- Foucault, M. (1983). Subject and Power. I H.L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds.), *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1988). Politics and Reason. I L.D. Kritzman (Ed.), *Michel Foucault. Politics, Philosophy, Culture, Interviews and Other Writings 1977-1984* (p. 57-85). London/New York: Routledge.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness* (Vol. 1). London & New York: Bloomsbury Publishing.
- Freire, P. (1996/1970). *Pedagogy of the oppressed* (revised). New York: Continuum.
- Frierson-Campbell, C. (2007). Without the 'ism: Thoughts about equity and social justice in music education. *Music Education Research*, 9(2), 255-265.
- Gallagher, K. (2017). The gendered labor of social innovation: Theatre, pedagogy, and the girl-child in India. *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 39(5), 470-485.
- Garber, E. (2004). Social Justice and the Art Education. *Visual Arts Research*, 30(2), 4-22.
- Gaztambide-Fernandez, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-237.
- 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.
- Gergen, K. (2009). *Relational being: Beyond Self and Community*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Goffman, E. (2014/1959). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Lund: Studentlitteratur.

- Goodyear, V.A., Casey, A., & Kirk, D. (2017). Practice architectures and sustainable curriculum renewal. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 235-254.
- 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) University College, Cork, Ireland.
- Grix, J. (2002). Introducing students to the generic terminology of social research. *Politics*, 22(3), 175-186.
- Gustavsson, H.-O., & Ehrlin, A. (2016). Music pedagogy as an aid to integration? El Sistema-inspired music activity in two Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 188(2), 183-194.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography - principles in practice* (Third edition). London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Hampshire, K. R., & Matthijssse, M. (2010). Can arts projects improve young people's wellbeing? A social capital approach. *Social Science & Medicine*, 71(4), 708-716. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.05.015
- Hesmondhalgh, D. (2013). *Why music matters*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Hess, J. (2014). Radical musicking: towards a pedagogy of social change. *Music Education Research*, 16(3), 229-250.
- Hess, J. (2015a). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International journal of music education*, 33(3), 336-347.
- Hess, J. (2015b). 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. https://doi.org/10.1177/0255761417703781
- Higgins, L. (2015). Hospitable Music Making: Community Music as a Site for Social Justice. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 446-455). New York: Oxford University Press.
- Hjelmér, C. & Rosvall, P-Å. (2017). Does social justice count? 'Lived democracy' in mathematics classes in diverse Swedish upper secondary programmes. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 216-234.
- Hochschild, A. R. (1998). The Sociology of Emotions as a Way of Seeing, I S. J. Williams & G. Bendelow (Eds.). *Emotions in Social Life: Critical Themes and Contemporary Issues*. London: Routledge.
- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion. Musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund*. (Doktorsavhandling, 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>
- Hollinger. (2006). *Instrument of social reform : a case study of the Venezuelan system of youth orchestras*. Arizona: Arizona State University.
- Holmberg, K. (2010). *Musik-och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doktorsavhandling Studies in music and music education, Vol. 14). Academy of Music: Lund University. Hämtad 2015-10-30 från <http://portal.research.lu.se/portal/files/6094378/1593039.pdf>
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber.
- Jeppson, C., & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*. Prepublished October 2, 2018. DOI: 10.1177/1321103X18773153

- Kanellopoulos, P. (2015). Musical Creativity and “the Police”: Troubling Core Music Education Certainties. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 318-339). New York: Oxford University Press.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107-121. doi:10.1177/1321103X11422005
- Karlsen, S. (2012). Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students’ musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research*, 14(2), 131-148. doi:10.1080/14613808.2012.685460
- Karlsen, S. (2013). Immigrant students and the “homeland music”: Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 161-177.
- 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. doi:http://dx.doi.org/10.1177/0255761413515806
- Karlsen, S., & Westerlund, H. (2010). Immigrant Students’ Development of Musical Agency-- Exploring Democracy in Music Education. *British Journal of Music Education*, 27(3), 225-239.
- Karlsen, S., & Westerlund, H. (2015). Music Teachers’ Repertoire Choices and the Quest for Solidarity: Opening Arenas for the Art of Living with Difference. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 372-387). New York: Oxford University Press.
- Kelly-McHale, J., & Abril, C. R. (2015). The Space Between Worlds: Music Education and Latino Children. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 156-172). New York: Oxford University Press.
- Kemmis, S. (2008). Praxis and Practice architectures in mathematics education. In M. Goos, R. Brown, & K. Makar (Eds.), MERGA 31, Conference Proceedings at the 31st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australia (p.17-30). Hämtad 2018-09-01 från https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/9663729/Kemmis%26%2320%3BMERGA%26%2320%3B2008%26%2320%3B080528_17sk.pdf
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kerz-Welzel, A. (2013). Internationalizing and localizing: Shaping community music in Germany. *International Journal of Community Music*, 6(3), 263-272.
- 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.
- Klette, K., Sahlström, F., Blikstad-Balas, M., Luoto, J., Tanner, M., Tengberg, M., Roe, A. & Slotte, A. (2018). Justice through participation: student engagement in Nordic classrooms. *Education Inquiry*, 9(1), 57-77.
- Kress, G. (2005). Gains and losses: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and composition*, 22(1), 5-22.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kulturrådet (2009). *Nationella kulturpolitiska mål*. Hämtad 2018-05-20 från http://www.kulturradet.se/om-kulturradet/kulturpolitiska_mal/
- Kuuse, A.-K. (2013). *Teknik och känsla: konstruktioner i samtal med lärare inom högre musikalisk utbildning*. (Magisteruppsats) Institutionen för musik, pedagogik och samhälle, Kungl. Musikhögskolan Stockholm.
- Kvale, S., Brinkman S. & Torhell S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. London: Verso.
- Laes, T., & Schmidt, P. (2016). Activism within music education: working towards inclusion and policy change in the Finnish music school context. *British Journal of Music Education*, 33(1), 5-23.
- Lamb, R., & Dhokai, N. (2015). Disjunctured Feminisms: Emerging Feminisms in Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 122-139). New York: Oxford University Press.
- 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. doi:10.1177/1321103X08097503
- Larsen, M. C. & Glud, L. N. (2013). Nye medier, nye metoder, nye etiske utfordringer. *Metode & Forskningsdesign*, 1(1), 67-94.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., . . . Ma, L. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Lesniak, M. (2012). El Sistema and American Music Education. *Music Educators Journal*, 99(2), 63-66.
- Lesniak, M. (2013). Things to Remember about El Sistema: A Response to "El Sistema-A Perspective for North American Music Educators" by Tricia Tunstall. *Music Educators Journal*, 100(1), 72-74.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan – diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. (Doktorsavhandling. Musikpedagogik). Göteborg: Art Monitor. Hämtad 2014-09-30 <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16773>
- Lindgren, M., Bergman, Å., & Saether, E. (2016). The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. I Ø. Varkøi, E. Georgii-Hemming, A. Kallio, & F. Pio (Red.), *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok 17* (p.65-81). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2010). The Rockband Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 9(3), 34-54.
- Logan, O. (2016). Lifting the Veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 58-88.
- Lorenzino, L. (2015). El Sistema in Canada: A Recent History, Part 1. *Canadian Music Educator*, 56(4), 18-25.
- Lui, A. (2012). *Orchestrating Communities: An Investigation of El Sistema and its Global Influences*. (Master's thesis). Ottawa, Ontario: School for Studies in Art and Culture, Carleton University. Hämtad 2015-10-30 https://curve.carleton.ca/system/files/etd/2be54c52-eofa-43d9-9079-8c9e38f604a8/etd_pdf/0c9ccf584b9c99e3799fb4e91485d963/lui-orchestratingcommunitiesaninvestigationof.pdf
- Machin, D. (2004). Building the World's Visual Language: The Increasing Global Importance of Image Banks in Corporate Media, *Visual Communication*, 3(3), 316-336.
- Machin, D. (2007). *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Bloomsbury.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). Musicality: Communicating the vitality and interest of life. In S. Malloch & C. Trevarthen (Eds.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (p. 1-11). New York: Oxford University Press, USA.
- Mardirosian, G-H., Belson, S.I., & Lewis, Y. P. (2009). Arts Based Teaching: A Pedagogy of Imagination and a Conduit to a Socially Just Education. *Current Issues in Education*, 12(10). Hämtad 2018-09-01 från <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/134>

- Marner, A. (1995). Musikvideo och semiotik. I C-G. Holmberg & J. Svensson (Red.), *Medietexter och medietolkningar* (p. 79–100). Otta: Bokförlaget Nya Doxa.
- Marsh, K. (2015). Music, Social Justice, and Social Inclusion: The Role of Collaborative Music Activities in Supporting Young Refugees and Newly Arrived Immigrants in Australia. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 173-189). New York: Oxford University Press.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109. doi: 10.2307/1354446
- McArdle, F., Knight, L., & Stratigos, T. (2013). Imagining Social Justice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14(4), 357-369.
- McPherson, G. E., Osborne, M. S., Barrett, M. S., Davidson, J. W., & Faulkner, R. (2015). Motivation to study music in Australian schools: The impact of music learning, gender, and socio-economic status. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 141-160.
- Nemoy, L., & Gerry, D. W. (2015). Adapting the El Sistema Program to Canadian Communities. *The Canadian Music Educator*, 56(3), 8-12.
- Norsk Kulturskoleråd (2016) [The Norwegian council for schools of music and Performing arts]. *Curriculum Framework for schools of Music and Performing Arts*.
- Novakowski, C. (2012). El Sistema-Inspired: The Joy and Goodness of Striving Towards Excellence, 54(2), 14-17.
- O'Neill, S. A. (2015). Youth Empowerment and Transformative Music Engagement. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 388-405). New York: Oxford University Press.
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS-musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet*. (Doktorsavhandling, Musikvetenskap) Göteborg: Göteborgs Universitet. Hämtad 2015-10-30 från <http://hdl.handle.net/2077/13455>
- Osborne, M. S., McPherson, G. E., Faulkner, R., Davidson, J. W., & Barrett, M. S. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156-175.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. London: SAGE.
- Pedroza, L. (2015). Of orchestras, mythos, and the idealization of symphonic practice: the Orquesta Sinfonica de Venezuela in the history of El Sistema. *Revista de Música Latinoamericana*, 36(1), 68-93. doi:10.7560/LAMR36103
- Persson, A. (2013). Erving Goffman. I H. Stenberg & B. Isenberg (Red.), *Relationell socialpsykologi-klassiska och samtida teorier* (s. 90-115). Stockholm: Liber.
- Potter, J. (1996). *Representing reality – discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage publications.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology*. London: Sage publications.
- Powell, K. & Serriere, S. (2013). Image-based Participatory Pedagogies: Reimagining Social Justice. *International Journal of Education & the Arts* 14(15). Hämtad 2018-09-01 från <http://www.ijea.org/v14n15/>
- Prop. 2017/18:164. *En kommunal kulturskola för framtiden-en strategi för de statliga insatserna*. Hämtad 2018-06-01 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2018/03/prop.-201718164/>
- Richardson, C. P. (2007). Engaging the world: Music education and the big ideas. *Music Education Research*, 9(2), 205-214.
- Rimmer, M. (2009). 'Instrumental' playing? Cultural policy and young people's community music participation. *International Journal of Cultural Policy*, 15(1), 71-90. doi:10.1080/10286630802682193
- Rohan, T. J. (2011). *Teaching music, learning culture: The challenge of culturally responsive music education*. (Doctoral thesis). University of Otago. Hämtad 2015-10-30 från <http://hdl.handle.net/10523/1865>

- Rolling, J.H. (2008). Sites of Contention and Critical Thinking in the Elementary Art Classroom: A Political Cartooning Project. *International Journal of Education & the Arts* 9(7). Hämtad 2018-09-01 från <http://www.ijea.org/v9n7/>
- Salamon, A., Sumsion, J., Press, F., & Harrison, L. (2016). Implicit theories and naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4), 431-443.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Saether, E. (2008). When minorities are the majority: voices from a teacher/researcher project in a multicultural school in Sweden. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 25-42. doi:10.1177/1321103X08089888
- Saether, E., Bergman, Å., & Lindgren, M. (2017). El Sistema–musiklärare i en spänningsfylld modell för socialt inkluderande pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1-2), 9-27.
- Sernhede, O. (2006). Skolan och populärkulturen. I Vetenskapsrådet (4:2006), U. P. Lundgren (ed), *Uttryck, intryck, avtryck: Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s.11-18). Stockholm: Vetenskapsrådet .
- Silverman, M. (2009). Sites of social justice: Community music in New York City. *Research Studies in Music Education*, 31(2), 178-192.
- Silverman, M. (2013). A critical ethnography of democratic music listening. *British Journal of Music Education*, 30(1), 7-25.
- SKL (2015). *Musik och kulturskolornas mål och utmaningar. Sammanställning av rådslag om kulturskolans framtid*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- SKL (2018). *Mer för fler. Hur når vi fler inom kulturområdet?* Stockholm: Sveriges kommuner och landsting/Kulturskolerådet/Svensk biblioteksörening.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk skola?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011a). *Lp 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *Kursplan i musik för grundskolan*. Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket (2015). *NÄU-13. Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). Rapport 467. *Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor. En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i slutet av grundskolan*. Stockholm: Skolverket Hämtad 2018-06-01 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3927>
- Skåreus, E. (2009). Pictorial analysis in research on education: method and concepts. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(2), 167–183.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Univ. Press of New England.
- SOU2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm: Kulturdepartementet
- Spruce, G. (2015). Music Education, Social Justice, and the “Student Voice”: Addressing Student Alienation Through a Dialogical Conception of Music Education. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p. 287-301). New York: Oxford University Press.
- Stålhammar, B. (1995). *Samspel: grundskola-musikskola i samverkan: en studie av den pedagogiska och musikaliska interaktionen i en klassrumssituation* (Doktorsavhandling, Musikvetenskap). Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad 2017-04-30f från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/14361>
- Svensson, M. (2017). Hoppet om en framtidsplats. Asylsökande barn i den svenska skolan. (Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande). Göteborg: Göteborgs universitet. Hämtad 2018-06-10 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/52611>

- Swain, J. (2007). An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School. *International Journal of Social Research Methodology*, 9 (3), 199-213.
- Säfström, C. A. (2010). Vad kan utbildning åstadkomma. *En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. Utbildning och demokrati*, 19(3), 11-22.
- Sturken, M. & Cartwright, L. (2009). *Practices of Looking: An Introduction to Visual Culture* (1st edition). New York: Oxford University Press.
- Talbot, B. C. (2013). Discourse analysis as potential for re-visioning music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 12 (1), 47-63.
- The Scottish Government (2011). *Evaluation of Big Noise, Sistema Scotland*. Hämtad 2014-10-15 från <http://www.gov.scot/Publications/2011/03/16082812/0>
- Thrift, N. (2008). *Non-Representational Theory: Space, Politics And Affect*. London: Routledge.
- Tomkins, S.S. (1963). *Affect, Imagery, Consciousness. Vol 2: The Negative Affects*. New York: Springer
- Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. New York: WW Norton & Company.
- Tunstall, T. (2013). Another Perspective: El Sistema – A Perspective for North American Music Educators. *Music Educators Journal*, 100(1), 69-71.
- UNESCO.(2015). *Plan of action: World programme for human rights education*. Paris: Unesco.
- Uy, M. S. (2012). Venezuela's National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and Its Participants' Engagement in Praxis. *Music and Arts in Action*, 4(1), 5-21.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis*. New York: Oxford University Press.
- Vaugeois, L. (2009). Music as a practice of social justice. In E. Gould, J. Countryman, C. Morton, & L. S. Rose (Eds.), *Exploring social justice: How music education might matter* (p.2–22). Toronto, Canada: Canadian Music Educators' Association/L'Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Veblen, K. (2013). The Tapestry: Introducing Community Music. In K. Veblen, S. Messenger, M. Silverman, & D. Elliott (Eds.), *Community Music Today* (p.1-12). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet. www.vr.se ISBN:978-91-7307-352-3
- Vettraino, E., Linds, W., & Goulet, L. (2013). Click, Clack, Move: Facilitation of the Arts as Transformative Pedagogy. *Journal of Transformative Education*, 11(3), 190-208.
- Wassrin, M. (2017). *Towards Musicking in a Public Sphere: 1-3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in Swedish preschool*. (Doktorsavhandling, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik). Stockholm: Stockholms Universitet. Hämtad 2018-02-15 från <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1026292/FULLTEXT02.pdf>
- Westby, I.A. (2017). Undervisningsfaget musikk i kulturskole og grunnskole-to sider av samme sak? I E. Angelo, A. Rønningen & R.Jorunn (Red.), *Forskning og Utvikling i kulturskolefeltet. IRIS-den doble regnbuen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Westerlund, H., Partti, H., & Karlsen, S. (2015). Teaching as improvisational experience: Student music teachers' reflections on learning during an intercultural project. *Research Studies in Music Education*, 37(1), 55-75.
- Wetherell, M. (1998). Positioning and interpretative repertoires: Conversation analysis and post-structuralism in dialogue. *Discourse & Society*, 9(3), 387–412.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. London, UK: Sage Publications.
- Wetherell, M. (2013). Affect and discourse – What's the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. *Subjectivity*, 6, 349–368.
- Wetherell, M. (2015). Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body & Society*, 21(2), 139–166.

- Wetherell, M., McCreanor, T., McConville, A., Moewaka Barnes, H., & le Grice, J. (2015). Settling space and covering the nation: Some conceptual considerations in analysing affect and discourse. *Emotion, Space and Society*, 15 (16), 56-64.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Woodford, P. (2015). Introduction – From Pioneers to New Frameworks. In C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (p.3-6). New York: Oxford University Press.
- Wright, R. (2010). *Sociology and music education*. Burlington, VA: Ashgate.
- Wright, R. (2012). Music Education and Social Transformation: Building Social Capital through Music. *Canadian Music Educator*, 53(3), 12-13.
- Wright, R. (2014). The fourth sociology and music education: Towards a sociology of integration. *Action Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 12-39.
- Yerichuk, D. (2014). 'Socialized Music': Historical Formations of Community Music through Social Rationales. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 126-154.
- Zakin, A. (2012). Hand to Hand: Teaching Tolerance and Social Justice One Child at a Time. *Childhood Education*, 88(1), 3-13.
- Zandén, O., & Ferm Thorgersen, C. (2015). Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. *British Journal of Music Education*, 32(1), 37-50. doi:10.1017/S0265051714000266
- Åsberg, R. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 2001(4), 270–292.

Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete
Dissertations in Educational Work
Umeå universitet
I serien har utkommit:

1. Monika Vinterek, 2001. *Åldersblandning i skolan: elevers erfarenheter*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-136-5.
2. Inger Tinglev, 2005. *Inkludering i svårigheter. Tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-806-8.
3. Inger Erixon Arreman, 2005. *Att rubba föreställningar och bryta traditioner. Forskningsutveckling, makt och förändring i svensk lärarutbildning*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-855-6.
4. Berit Lundgren, 2005. *Skolan i livet – livet i skolan. Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7305-843-2.
5. Camilla Hällgren, 2006. *Researching and developing Swedkid. A Swedish case study at the intersection of the web, racism and education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-031-6.
6. Mikaela Nyroos, 2006. *Tid till förfogande. Förändrad användning och fördelning av undervisningstid i grundskolans senare år?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-007-3.
7. Gunnar Sjöberg, 2006. *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-047-2.
8. Eva Leffler, 2006. *Företagsamma elever. Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-041-3.
9. Ron Mahieu, 2006. *Agents of change and policies of scale. A policy study of entrepreneurship and enterprise in education*. ISSN 1650-8858. ISBN 91-7264-121-5.
10. Carin Jonsson, 2006. *Läsningens och skrivandets bilder. En analys av villkor och möjligheter för barns läs- och skrivutveckling*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-127-4.
11. Anders Holmgren, 2006. *Klassrummets relationsetik. Det pedagogiska mötet som etiskt fenomen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 91-7264-221-1.
12. Kenneth Ekström, 2007. *Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-241-6.
13. Anita Håkansson, 2007. *Lärares pedagogiska arbete inom den kommunala vuxenutbildningen*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-271-3.
14. Ulf Lundström, 2007. *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-278-2.
15. Gudrun Svedberg, 2007. *Entreprenörskapets avtryck i klassrummets praxis. Om villkor och lärande i gymnasieskolans entreprenörskaps-projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-310-9.
16. Eva Nyström, 2007. *Talking and Taking Positions. An encounter between action research and the gendered and racialised discourses of school science*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-301-7.

17. Eva Skåreus, 2007. *Digitala speglar – föreställningar om lärarrollen och kön i lärarstudenters bilder*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-341-3.
18. Elza Dunkels, 2007. *Bridging the Distance – Children's Strategies on the Internet*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-371-0.
19. Constanta Oltenau, 2007. "Vad skulle x kunna vara?": *Andragradsekvation och andragradsfunktion som objekt för lärande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-394-9.
20. Tommy Strandberg, 2007. *Varde ljud! Om skapande i skolans musikundervisning efter 1945*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-449-6.
21. Laila Gustavsson, 2008. *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-527-1.
22. Maria Wester, 2008. "Hålla ordning, men inte överordning" *Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-533-2.
23. Berit Östlund, 2008. *Vuxnas lärande på nätet – betingelser för distansstudier och interaktivt lärande ur ett studentperspektiv*. ISBN 978-91-7264-590-5.
24. Edmund Knutas, 2008. *Mellan retorik och praktik. En ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasireformen 1994*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-634-6.
25. Liselott Olsson, 2008. *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-655-1.
26. Maria Hedlin, 2009. *Konstruktion av kön i skolpolitiska texter 1948-1994, med särskilt fokus på naturvetenskap och teknik*. ISSN 1653-6894. ISBN 978-91-7264-703-9.
27. Manfred Scheid, 2009. *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del av ungdomars musikskapande*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-716-9.
28. Lottie Lofors-Nyblom, 2009. *Elefskap och elevskapande – om formandet av skolans elever*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-751-0.
29. Per Högström, 2009. *Laborativt arbete i grundskolans senare år: lärares mål och hur de implementeras*. ISSN 1652-5051. ISBN 978-91-7264-755-8.
30. Lena Lidström, 2009. *En resa med osäkra mål. Unga vuxnas övergångar från skola till arbete i ett biografiskt perspektiv*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7264-813-5.
31. Alison Hudson, 2009. *New Professionals and New Technologies in New Higher Education? Conceptualising struggles in the field*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-7264-824-11.
32. Lili-Ann Kling Sackerud, 2009. *Elevers möjligheter att ta ansvar för sitt lärande i matematik. En skolstudie i postmodern tid*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-7264-866-1.
32. Anna Wernberg, 2009. *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1404-9066. ISBN 978-91-7264-895-1.

34. Anna Lindqvist, 2010. *Dans i skolan – om genus, kropp och uttryck*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7264-968-2.
35. Niklas Gustafson, 2010. *Lärare i en ny tid: Om grundskollärares förhandlingar av professionella identiteter*. ISSN 1653-6894, 1650-8858, 1651-4513. ISBN 978-91-7459-013-5.
36. Kerstin Bygdesson-Larsson, 2010. *"Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt": Utveckling av samspeletsdimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion*. ISSN: 1650-8858. ISBN 978-91-7459-076-0
37. Charlotta Edström, 2010. *Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik*. ISSN 1650-8858. ISBN 978-91-7459-078-4.
38. David Lifmark, 2010. *Emotioner och värdegrundsarbete: Om lärare, fostran och elever i en mångkulturell skola*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-098-2.
39. Lena Granstedt, 2010. *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. ISSN 1653-6894, 1650-8858. ISBN 978-91-7459-099-9.
40. Carina Granberg, 2011. *ICT and learning in teacher education - The social construction of pedagogical ICT discourse and design*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-212-2
41. Esko Mäkelä, 2011. *Slöjd som berättelse – om skolorngdom och estetiska perspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-282-5.
42. Maria Rönnlund, 2011. *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolan årskurs 7-9 ur ett könsperspektiv*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-288-7.
43. Mikael Hallenius, 2011. *Clio räddar världen: En analys av argumentationen för historieämnets ställning i det svenska skolsystemet i Historieläraarnas Förenings Årsskrift, 1942–2004*. ISSN 1653-6894, ISBN 978-91-7459-290-0
44. Helena Persson, 2011. *Lärares intentioner och kunskapsfokus vid ämnesintegrerad naturvetenskaplig undervisning i skolår 7-9*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-299-3
45. Anna Olausson, 2012. *Att göra sig gällande. Mångfald i förskolebarns kamratkulturer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-363-1
46. Peter Bergström, 2012. *Designing for the Unknown. Didactical Design for Process-Based Assessment in Technology-rich Learning Environments*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-386-0
47. Hakim Usoof, 2012. *Designing for Assessment of Higher Order Thinking. An Undergraduate IT Online Distance Education Course in Sri Lanka*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-455-3
48. Eva Mårell-Olsson, 2012. *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-456-0
49. Per-Åke Rosvall, 2012. *"...det vore bättre om man kunde vara med och bestämma hur det skulle göras..." En etnografisk studie om elevinflytande i gymnasieskolan*. ISSN 1650-8858, 0280-381X, ISBN 978-91-7459-465-2
50. Carina Hjelmér, 2012. *Leva och lära demokrati? En etnografisk studie i två gymnasieprogram*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-514-7

51. Birgit Andersson, 2013. *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-550-5
52. Katarina Kärnebro, 2013. *Plugga stenhårt eller vara rolig? Normer om språk, kön och skolarbete i identitetsskapande språkpraktiker på fordonsprogrammet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7459-741-7
53. Karin Engdahl, 2014. *Förskolegården. En pedagogisk miljö för barns möten, delaktighet och inflytande*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-015-0
54. Åsa Pérez-Karlsson, 2014. *Meeting the Other and Oneself. Experience and Learning in Upper Secondary Sojourns*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-102-7
55. Stina Wikberg, 2014. *Bland självporträtt och parafraaser: om kön och skolans bildundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-123-2
56. Marta Isabel Maria do Rosário Mendonça, 2014. *Developing Teaching and Learning in Mozambican Higher Education. A study of the Pedagogical Development Process at Eduardo Mondlane University*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-130-0
57. Erik Sigurdson, 2014. *Det sitter i väggarna. En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-124-9
58. Kristina Hansson, 2014. *Skola och medier. Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-143-0
59. Stina Westerlund, 2015. *Lust och olust – elevers erfarenheter i textilslöjd*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-224-6
60. Anneli Nielsen, 2015. *Ett liv i olika världar: Unga kvinnors berättelser om svåra livshändelser*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-221-5
61. Annika Manni, 2015. *Känsla, förståelse och värdering – Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-238-3
62. Catarina Andersson, 2015. *Professional development in formative assessment: Effects on teacher classroom practice and student achievement*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-256-7
63. Anette Bagger, 2015. *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-314-4
64. Anna-Karin Westman, 2016. *Meningsskapande möten i det naturvetenskapliga klassrummet*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-467-7
65. Jenny Hellgren, 2016. *Students as Scientists: A study of motivation in the science classroom*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-477-6
66. Michael Lindblad, 2016. *"De förstod aldrig min historia". Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-485-1
67. Lars Norqvist, 2016. *Framing Perceived Values of Education - When perspectives of learning and ICTs are related*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-486-8
68. Anna Rantala, 2016. *- Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-511-7

69. Per Kristmansson, 2016. *Gymnasial lärlingsutbildning på Handels- och administrationsprogrammet. En studie av lärlingsutbildningens förutsättningar och utvecklingen av yrkeskunnande*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-570-4
70. Anna J Widén, 2016. *Bildundervisning i möte med samtidskonst. Bildlärares professionella utveckling i olika skolformer*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-561-2
71. Daniel Arnesson, 2016. *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-581-0
72. Anders Norberg, 2017. *From blended learning to learning onlife - ICTs, time and access in higher education*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-622-0
73. Mai Trang Vu, 2017. *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-631-2
74. Åsa Jeansson, 2017. *Vad, hur och varför i slöjdämnet. Textillärares uppfattningar om innehåll och undervisning i relation till kursplanen*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-638-1
75. Jan Olsson, 2017. *GeoGebra, Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-697-8
76. Alzira André Munguambe Manuel, 2017. *Non-Formal Vocational Education and Training in Mozambique: Contexts, policies, pedagogies and contradictions*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-704-3
77. Charlotta Vingsle, 2017. *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-705-0
78. Sofie Areljung, 2017. *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-708-1
79. Farhana Borg, 2017. *Caring for People and the Planet: Preschool Children's Knowledge and Practices of Sustainability*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-719-7
80. Linn Hentschel, 2017. *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-758-6
81. Åsa Björk, 2017. *Drama, hat och vänskap - Om ungdomars interaktioner i sociala medier*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-783-8
82. Anna-Karin Kuuse, 2018. *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. ISSN 1650-8858, ISBN 978-91-7601-976-4

Umeå Studies in the Educational Sciences

The Post-Graduate School for the Educational Sciences,

Umeå School of Education, Umeå University

1. Pérez-Karlsson, Åsa (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. ISBN 978-91-7601-102-7.
2. Hipkiss, Anna Maria (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdiraktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. ISBN 978-91-7601-100-3.
3. Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISBN 978-91-7601-124-9.
4. Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISBN 978-91-7601-143-0.
5. Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISBN 978-91-7601-238-3.
6. Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. ISBN 978-91-7601-265-9.
7. Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISBN 978-91-7601-314-4.
8. Isaksson, Cristine (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. ISBN 978-91-7601-341-0.
9. Lindblad, Michael (2016). *"De förstod aldrig min historia": Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISBN 978-91-7601-485-1.
10. Lindblom, Cecilia (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till måluppfyllelse*. ISBN 978-91-7601-498-1.
11. Norqvist, Mathias (2016). *On mathematical reasoning: Being told or finding out*. ISBN 978-91-7601-525-4.
12. Bergman, Bengt (2016). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. ISBN 978-91-7601-527-8.
13. Rantala, Anna (2016). *-Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISBN 978-91-7601-511-7.
14. Andersson Hult, Lars (2016). *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. ISBN 978-91-7601-582-7.
15. Arnesson, Daniel (2016). *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISBN 978-91-7601-581-0.

16. Lindster Norberg, Eva-Lena (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. ISBN 978-91-7601-577-3.
17. Norberg, Anders (2017). *From blended learning to learning onlife - ICTs, time and access in higher education*. ISBN: 978-91-7601-622-0.
18. Vu, Mai Trang (2017). *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISBN: 978-91-7601-631-2.
19. Gheitasi, Parvin (2017). *"Say It Fast, Fluent and Flawless": Formulaicity in the Oral Language Production of Young Foreign Language Learners*. ISBN: 978-91-7601-688-6.
20. Fjellström, Magnus (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. ISBN 978-91-7601-673-2.
21. Olsson, Jan (2017). *GeoGebra, Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISBN 978-91-7601-697-8.
22. Diehl, Monika (2017). *"Måste det här vara som en väckelserörelse?": En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. ISBN: 987-91-7601-694-7.
23. Vingsle, Charlotta (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISBN: 978-91-7601-705-0.
24. Areljung, Sofie (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISBN är 978-91-7601-708-1.
25. Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. ISBN: 978-91-7601-725-8.
26. Deldén, Maria (2017). *Perspektiv på historiefilmslitteracitet: En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. ISBN: 978-91-7601-755-5.
27. Hentschel, Linn (2017). *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämmnet under grundskolans senare år*. ISBN: 978-91-7601-785-6.
28. Olov Nordvall (2018). *Cognition in interned adolescents: Aspects of executive functions and training*. ISBN: 978-91-7601-832-3.
29. Kuuse, Anna-Karin (2018). *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. ISBN 978-91-7601-976-4