

”Rörlig och stabil,
bred och spetsig”

Cecilia Jeppsson

”Rörlig och stabil,
bred och spetsig”

Kulturell reproduktion och
strategier för breddat deltagande
i den svenska kulturskolan

Högskolan för scen och musik,
Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet

Abstract

Title: "Rörlig och stabil, bred och spetsig". Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan

English title: "Dynamic and stable, broad and deep". Cultural reproduction and strategies for widening participation in the Swedish kulturskolor

Author: Cecilia Jeppsson

Research subject: Research on arts education

Language: Swedish with a summary in English. Two articles in English.

Keywords: kulturskola, Community Schools of Music and Arts, music education, widening participation, social inclusion, cultural reproduction, social stratification, field theory, Bourdieu, positioning, institutional discourses, cross-field effects

ISBN: 978-91-7833-832-0 (printed version)

ISBN: 978-91-7833-833-7 (digital version)

URL: <http://hdl.handle.net/2077/63291>

One point of departure of this study is the intensified national interest at the policy level in Swedish *kulturskolor* (Community Schools of Music and Arts) as an inclusive and accessible institution. Yet, the field can be described as torn between tradition and change. The field's traditional features can be understood as associated with the music field's institutional discourses.

The aim of the study is to deepen our understanding of Swedish *kulturskolor* as a field in relation to the political mission to strive for widening participation. The theoretical perspective of Bourdieu is applied at an overarching level, supplemented with discourse theoretical perspectives. Discourses are understood as resources in actors' positioning in the field.

This mixed-methods study is based on a survey of 2413 sixth-graders, focus group conversations with 18 teachers, and interviews with five principals of seven *kulturskolor*. The results of article I identify the typical student as a Swedish-born girl with well-educated parents, in line with Bourdieu's theory of cultural reproduction. It is suggested that a "*kulturskola*-appropriate habitus" contributes to children's satisfaction in their studies.

In article II–IV, teachers' and principals' strategies for widening participation incorporated various measures from inclusion in existing tradition to inclusion through a wide range of flexible and short-term courses. The strategies and positions are interpreted as orthodox versus heterodox strategies to legitimize the programmes.

The theoretically informed conclusions describe the field as heteronomous and affected by media, politics, and economics – a phenomenon interpreted as comprising cross-field effects. Despite the field's diminishing autonomy, teachers and principals are seen as powerful actors who are encouraged to take action in shaping conditions for participation in the *kulturskolor* of the future.

Doktorsavhandling ledande till filosofie doktorsexamen i ämnet estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för scen och musik, Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Publicerad av Göteborgs universitet (Avhandlingar)

Doktorsavhandlingen är nr. 78 i serien Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser och ges ut av Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

www.konst.gu.se/artmonitor

Avhandlingen finns också tillgänglig som PDF på:

<http://hdl.handle.net/2077/63291>

Denna doktorsavhandling har genomförts inom ramen för forskarskolan i utbildningsvetenskap vid Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, Göteborgs universitet.

Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning, CUL

Forscarskolan i utbildningsvetenskap

Doktorsavhandling nr. 82

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och läraryrkning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och läraryrkningen. Forscarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i läraryrkningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.
www.cul.gu.se

Engelsk språkgranskning: Proper English AB, Everett Thiele och Margaret Ruck
Omslagets fram och baksida: Inga-Britt Jeppsson, broderi och Savannah Fält, foto

Sättning: Daniel Flodin

Tryck: Stema Specialtryck AB

© Cecilia Jeppsson 2020

ISBN 978-91-7833-832-0 (tryckt version),

ISBN 978-91-7833-833-7 (PDF/GUPEA)

Innehållsförteckning

Abstract	v
Förord.....	xi
Prolog	1
Kapitel 1: Inledning	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	10
1.2 Disposition, delstudierna och avhandlingens helhet	10
Kapitel 2: Bakgrund och tidigare forskning.....	13
2.1 Centrala begrepp.....	14
2.2 Det fria valet och elevinflytande	16
2.3 Kulturskolans demokratiska uppdrag	19
2.4 Internationell musikpedagogisk forskning om breddat deltagande.....	21
2.5 Genreval	23
2.6 Sociala mål inom El Sistema.....	27
2.7 Institutionella diskurser, policyprocesser och ledarskap	29
2.8 Stabila mönster och öppningar till förändring	32
2.9 Sammanfattning av tidigare forskning.....	35
Kapitel 3: Teoretiska utgångspunkter	39
3.1 Bourdieu.....	40
3.1.1 Fält och kapital	40
3.1.2 Habitus.....	42
3.1.3 Kulturskolan som plats för odling av kulturellt kapital.....	43
3.1.4 Doxa, det ortodoxa och det heterodoxa.....	44
3.1.5 Explicit och implicit pedagogik.....	46

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

3.2 (Ny)institutionell teori och institutionella diskurser.....	47
3.3 Fältöverskridande effekter.....	48
3.4 Diskursteori.....	49
3.4.1 Diskurs.....	49
3.4.2 Positioneringsteori och diskurspsykologi.....	50
3.5 Sammanfattning.....	51
Kapitel 4: Metodologi, metod och design.....	53
4.1 Mixed methods och metodologiska överväganden.....	54
4.2 Dataproduktion.....	56
4.2.1 Enkät och statistik.....	58
4.2.2 Fokusgruppsamtal och intervjuer.....	58
4.3 Analys.....	59
4.3.1 Analys av enkätresultat.....	59
4.3.2 Analys av fokusgruppsamtal och intervjuer.....	60
4.4 Etiska överväganden och reflexivitet.....	62
Kapitel 5: Sammanfattning av de fyra artiklarna.....	65
5.1 Artikel I: Exploring Equal Opportunities: Children's Experiences.....	65
of the Swedish Community School of Music and Art	
5.2 Artikel II: Kulturskolelärares legitimitetsarbete i mötet med ett.....	66
politiskt ideal om socialt inkluderande musikundervisning	
5.3 Artikel III: Music teachers' perspectives on their chances.....	67
to disrupt cultural and social reproduction in the Swedish	
Community Schools of Music and Arts	
5.4 Artikel IV: Chefers positioneringar i relation till breddat.....	68
deltagande i kulturskolan	
5.5 Översikt över artiklarna.....	69
Kapitel 6: Syntetiserat resultat.....	73
6.1 Barns värdering av kulturskoledeltagande.....	73
6.2 Kulturskolans aktörers positioneringar.....	76
6.3 Möjligheter och hinder.....	77
6.4 Strategier för att bryta kulturell reproduktion.....	78

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Kapitel 7: Diskussion	81
7.1 Institutionella diskurser på kulturskolefältet.....	82
7.2 Diskursiva strider på kulturskolefältet.....	85
7.3 Kunskapsproduktion.....	88
7.4 Styrkor, begränsningar och förslag på vidare forskning.....	90
7.5 Avslutande reflektioner	93
Epilog.....	95
English summary	97
Bilagor	107
Referenser.....	113

Förord

Kulturskolans värld med allt den innebär har betytt mycket i mitt liv. Som nio-åring började min kulturskoleresan med blockflöjtspel tillsammans med några klasskamrater i ett grupprum på Ljungdalaskolan. Efterhand introducerade Hässleholms musikskola mig för såväl klarinettetyder, blåsorkesterspel, blåskvintettspel som dixielandmusik. Liksom för min syster Åsa fick musiken en stor plats i mitt liv och efter Hässleholms musikskola följde musikgymnasium och musikhögskola. Därefter har jag tillbringat 25 år som kulturskolelärare. Ganska ofta möter jag människor som inte vet vad kulturskolan är men för mig har den blivit en självklar och välbekant miljö. Genom avhandlingsarbetet har dock även jag ställt mig frågan vad kulturskolan egentligen är och till sist kommit fram till att den snarare blir än är. Att betrakta kulturskolan med ett lite mera distanserat forskarperspektiv har varit en av de utmaningar avhandlingsskrivandet inneburit. Förutom erfarenheter av kulturskolan har en lång rad möten och samtal haft betydelse för den text som nu är färdig.

För det första, vill jag rikta ett stort tack till mina handledare vid Göteborgs universitet, huvudhandledare *Monica Lindgren*, professor i musikpedagogik, Högskolan för scen och musik och bihandledare *Åsa Bergman*, lektor, Institutionen för kulturvetenskaper. Ni har in i det sista utmanat mig att sträva efter att höja nivån på texten. Tack Monica, för att du stöttat mig i allehanda små och stora beslut, exempelvis när det gäller artikelpubliceringar. Att publicera artiklar har varit en ny erfarenhet för mig vilken inneburit en hel del mer eller mindre mystiska procedurer. Tack till redaktörerna på de

vetenskapliga tidskrifterna *Research Studies in Music Education*, *Finnish Journal of Music Education* och årsboken för *Nordisk Musikpedagogisk Forskning*. En rad anonyma granskare har bidragit till betydande omarbetningar av texterna och jag vill tacka er för ert stora engagemang även om jag inte vet vilka ni är. Tack också till *Everett Thiele*, *Rachel Rudbäck*, *Margaret Ruck*, *Carrie Danielson* och *Proper English* för engelsk språkgranskning och till professor *Ulrika Wolff*, professor, institutionen för pedagogik och specialpedagogik, för vägledning i arbetet med det kvantitativa materialet till artikel 1 i dataprogrammet SPSS. Tack till Kulturskoleutredningen för att jag fick tillgång till datamaterialet som utgjorde empiriskt material i artikel 1, till *Jan Gustafsson* för hjälp med datorn och till universitetsbiblioteket och *Karin Petterson* för hjälp med EndNote.

Forskarskolan CUL, Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet, har utgjort min fasta punkt genom forskarutbildningen. Tack till alla er inom CUL som jag mött under utbildningen. Såväl kurser, skrivarveckor som konferenser och kontakter och samtal med andra CUL-doktorander har på olika sätt utvecklat och inspirerat mig.

Johan Söderman, professor, Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande i Göteborg, *Cecilia Ferm Almqvist*, professor, Södertörns högskola och *Jan Gustafsson Nyckel*, professor, Avdelningen för utbildningsvetenskap och språk, Högskolan Väst har vid de olika etappseminarierna hjälpt mig ta beslut i olika vägval i avhandlingsskrivandet. Ni har alla gett mig perspektiv som påverkat hur den slutliga texten ser ut. Tack.

Doktorandmiljön på Högskolan för scen och musik har självklart betytt väldigt mycket. Otaliga är de vetenskapliga och mänskliga samtal som jag fått förmånen att föra med er: *Niklas Rudbäck*, *Ingrid Hedin Wahlberg*, *Lena Ostendorf* och *Christer Larsson*. Ni har inspirerat mig så mycket och förgyllt doktorandlivet på så många olika sätt. Tack *Anders Carlsson*, *Bengt Jönsson* och *Olle Zandén* för hjälp i många praktiska ärenden. Tack doktorandkollega *Anna-Karin Kuuse* och temaledare och lektorer *Carina Borgström Källén* och *Cecilia Björck*. Tack, doktoranderna *Joakim Andersson*, *Emma Gyllerfelt*, *Camilla Johansson Bäcklund*, *Martin Göthberg* och *Ola Henricsson* och HDK-professorerna *Tarja Häikiö Karlsson* och *Marléne Johansson* för samtal och inblick i angränsande estetiska ämnen som slöjd, bild, drama och berättande.

Doktorandcirkelarna har också sträckt sig utanför Göteborg. Jag vill tacka Malmödoktoranderna *Camilla Jonasson*, *David Johnson*, *Markus Tullberg* och Malmöprofessorerna *Göran Folkestad* och *Eva Sæther* exempelvis för spännande samtal om musikpedagogisk teori. Jag vill också tacka *Mikael Persson*, *Gry Sagmo Aglen* och *Carrie Danielsson* för givande doktorandsamtal.

Under doktorandtiden har nordiska forskarnätverk med kulturskolan i centrum byggts upp vilket inneburit en stor tillgång i min avhandlingsprocess. Tack *Adriana Di Lorenzo Tillborg* för gott samarbete, stimulerande samtal och sällskap vid spännande konferensresor runt om i Europa kring vårt gemensamma intresse för kulturskolan. Tack *Adriana, Anders Rønningen, Hanna Backer Johnsen* och *Finn Holst* för gott samarbete med litteraturöversikten över nordisk kulturskolerelaterad forskning. Norsk Kulturskoleråd liksom det svenska Kulturskolecentrum (del av Statens kulturråd) har stöttat arbetet med kunskapsöversikten vilket inneburit en stor tillgång. Tack till Norsk Kulturskoleråd för stimulerande nordiska kontakter och samarbeten i anslutning till *KIL*-forsk (*Kulturskolan som inkluderande kraft i lokalsamhället*) vilket möjliggjort publiceringen av artikel 4 i antologin. Stöd från det svenska Kulturskolecentrum har bidragit till möten med nordiska kulturskolekontakter genom deltagande i konferensen i Reykjavik. Tack *Torgny Sandgren*, svenska Kulturskolerådet, för uppmärksamhet i artikel och Pod.

Finansiering via Adlerbertska stiftelsen och Jonseredsstiftelsen har möjliggjort deltagande i nationell musikpedagogisk konferens i Atlanta, USA och en skrivarvistelse på Jonsereds Herrgård. Tack.

Tack, *Tina Kullenberg* och *Märtha Pastorek Gripson* för att ni fick mig att våga tro på möjligheten att bli CUL-doktorand och för vänskap, otaliga spännande samtal och erfarenheter genom åren. *Monica Kollert* och *Kerstin Axelsson*: arbetet med er väckte mitt intresse för att fortsätta studera och gav mig en förhandskänsla av forskarglädje vilket motiverade mig att söka mig vidare till en doktorandplats.

Såklart har Halmstads kulturskola betytt oerhört mycket för hur jag ser på kulturskola idag. Tack till kollegorna där och rektor *Ulf Fembro* som lät mig skriva utvärderingen som blev utgångspunkten för skissen som jag antogs till forskarskolan på. Jag vill även tacka alla elever, lärare och chefer som deltagit och på olika sätt bidragit till studien. Utan er hade studien inte kunnat komma till.

Slutligen vill jag tacka min familj: mamma *Inga-Britt Jeppsson* som alltid trott på mig och även broderat barn till avhandlingens omslag, mina döttrar *Savannah Fält* som fotograferat broderiet och *Malin Fält* som bidragit med egna kulturskoleperspektiv. Tack syster *Åsa Klinthage Andersson* och *Mikael Johansson* för alla intensiva samtal om kulturskolan och Mikael för att du påminner mig om att det finns andra saker i livet än avhandlingsskrivande.

/Getinge i januari 2020, Cecilia Jeppsson

Förteckning över artiklar

- I Jeppsson, C., & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. © 2018 Sage. doi: org/10.1177/1321103X18773153
- II Jeppsson, C. (2018). Kulturskolelärares legitimitetsarbete i mötet med ett politiskt ideal om socialt inkluderande musikundervisning. *Finnish Journal of Music Education*, 02(21), 38–53.
- III Jeppsson, C. (in press). Music teachers' perspective on their chances to disrupt cultural and social reproduction in the Swedish Community Schools of Music and Arts. I: F. Pio, A. Kallio, G. G. Johansen, & O. Zandén (Red.). *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 20*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- IV Jeppsson, C. (in press). Chefers positioneringar i relation till breddat deltagande i kulturskolan. I: A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen Scheel, & Y. Hofvander Trulsson (Red.), *Kulturskolen som inkluderande kraft: Perspektiver fra forskning til forandring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP.

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

Prolog

Efter ett treårigt blåsorkesterprojekt där vi kulturskolelärare kämpat med att övertyga elever i det speciellt utvalda området om orkesterspelets glädje och förtjänster var det nu dags för utvärderingssamtalet på kulturskolechefens kontor. Projektet hade drivits av kulturskolan där jag var anställd och riktade sig till fjärdeklassare som bodde i ett bostadsområde med högre andel utlandsfödda, lägre medelinkomst, högre ohälsotal och med lägre andel vuxna med eftergymnasial utbildning än medeltalen för kommunen. Generellt sett deltog barnen i detta bostadsområde i kulturskolans verksamhet i lägre grad än övriga barn i kommunen. I samtalet skulle nu vi blåslärare tillsammans med chefen utvärdera huruvida vårt projekt varit lyckat, nått målsättningarna, på vilka sätt i så fall och hur vi skulle gå vidare. Skulle projektet fortsätta, kanske flyttas till annan skola eller rent av läggas ned?

När mötet var över var det beslutat att projektet skulle läggas ned. Chefen hade bland annat hänvisat till någon lokalpolitiker som tyckte att kulturskolans resurser hellre skulle användas till att erbjuda undervisning till elever i den långa gitarrkön än till att undervisa elever som inte ens hade anmält sig. Efter mötet stod jag undrande och fundersam. Mina funderingar rörde sig kring vilka motiv som egentligen drivit projektet från början och hur dessa motiv hörde samman med anledningarna till att det avslutades.

Vid starten av projektet formulerades aldrig mål i skrift utan projektet drogs igång utifrån en löst hållen vision, inspirerad av den vision som finns

inom undervisningskonceptet El Sistema¹, om att med musikens kraft berika barnens liv och övertyga dem om värdet av att musicera. Valet av skola motiverades med att kulturskoledeltagandet var lågt i området. Även om eleverna inte självmant anmält sig till instrumentalundervisning fanns bland oss från kulturskolan en föreställning om att själva direktkontakten med oss, undervisningen och upplevelsen av att musicera skulle kunna komma att förändra elevernas inställning och i förlängningen göra dem mer benägna att söka sig till den reguljära kulturskoleundervisningen. I inledningsskedet förhöll sig den aktuella grundskolans rektor och lärare positiva till dessa mål. Följaktligen vägledde två mål verksamheten: att inkludera elever som vi vanligtvis inte nådde med vår verksamhet samt att rekrytera fler elever till vår reguljära blåsverksamhet. Tanken var att det ena målet – inkludering – skulle leda till det andra – att eleverna anmälde sig till fortsatt reguljär instrumentalundervisning. Även om det första målet nåddes på så sätt att hela klasser faktiskt spelade blåsinstrument tillsammans visade sig det andra svårare att uppnå. Efter att undervisningen som integrerats i elevernas ordinarie skolverksamhet avslutats var antalet som valde att söka sig vidare till kulturskolans reguljära blåsundervisning betydligt lägre än vi hoppats.

Eventuellt skulle det kunnat ligga nära till hands att härleda projektets utgång till brister av något slag i upplägg eller genomförande. Självklart fanns förbättrings- eller förändringspotential, men med reservation för min möjligtvis vinklade position vill jag ändå hävda att lärarna i projektet var välutbildade, kompetenta och engagerade. Detta gjorde att jag blev nyfiken på orsakerna till utgången av projektet på ett mera strukturellt plan. Vilka faktorer påverkade barnens inställning till musicerande och vilka strukturer kan tänkas ha påverkat chefens och kulturskolelärarnas inställning till upplägget av verksamheten?

Att undersöka dessa frågor inom ramen för avhandlingsarbetet inspirerade och engagerade mig men innebar också stora utmaningar. Frågan visade sig komplex. Frågan om hur attraktivt kulturskoledeltagande framstår för barn och unga hör samman med vilket slags verksamhet som erbjuds. Hur verksamheten utformas påverkas av dess anställda lärare och chefer och

1. El Sistema är en undervisningsform baserad på kör- och orkesterundervisning med uttalat sociala mål (El Sistema Sverige, 2020). El Sistema startade i Venezuela på 1970-talet ur ambitionen att rädda barn och ungdomar från fattigdom och kriminalitet (Tunstall, 2012). I svensk kontext har det kommit att handla om att bryta det segregationsmönster som är typisk för svenska storstadsregioner (Lindgren & Bergman, 2014).

institutionens historia liksom hur uppdraget formuleras politiskt. Frånvaron av styrande dokument för kulturskolan liksom det faktum att det inte finns en lag som ålägger varje kommun att ha en kulturskola innebär att det inte överhuvudtaget finns kulturskola i vissa kommuner. Vidare öppnar avsikten av styrande måldokument upp för enskilda kommunpolitiker och kulturskolechefer att sätta sin prägel på olika kommuners respektive kulturskolverksamhet (Heimonen, 2004) vilket gjort att stora skillnader mellan kulturskolor uppstått (SOU 2016:69).

Tänkarna ledde också vidare till mera ideologiskt färgade frågor kring huruvida kulturskolan på ett aktivt sätt ska vara socialt inkluderande och vända sig till alla barn eller möjligtvis tillåta sig att vara exklusiv och på ett riktat sätt vända sig till redan specialintresserade barn. Är det faktum att verksamheten till största del är frivillig förenlig med tankefiguren om kulturskolan som en skola för alla? Vad skulle behövas för att deltagande i kulturskolan skulle bli lika attraktivt och vanligt bland alla barn i en stads alla stadsdelar oavsett barnens socioekonomiska bakgrund?

KAPITEL 1

Inledning

I denna avhandling riktas ljuset mot den svenska kulturskolan som ett fält. Kulturskolefältet befolkas i sin inre verksamhet av lärare, chefer och elever i olika åldrar. Med en något vidare blick kan alla som har intresse av kulturskolans verksamhet räknas till fältet – det vill säga politiker som formulerar mål och styr över resurser och elevernas föräldrar med sina förväntningar på verksamheten. I en ännu vidare utblick är även kommuninnevånare intressenter, exempelvis som publik till kulturskolans olika evenemang. Kulturinstitutioner är intressenter genom att de kan ha intresse av att blivande kulturarbetare får sin initiala konstnärliga utbildning inom kulturskolans ram. Kulturskolans uppdrag formuleras politiskt medan förverkligandet sker lokalt på respektive kulturskola.

Hösten 2015 accentuerades statens intresse av kulturskolornas verksamhet genom tillsättningen av en särskild kulturskoleutredning. I regeringens kommittédirektiv (Dir. 2015:46) till kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) lyftes att "regeringens utgångspunkt är att alla barn oavsett bakgrund ska ges möjlighet att utöva kultur" (Dir 2015:46, s.2). Som ett resultat av kulturskoleutredningen antog riksdagen våren 2018 en proposition (Prop. 2017/18:164) som formulerade kriterier som ska ligga till grund för statliga projektstöd för kulturskolor. Som en följd kan kulturskolor, baserat på kriterierna, söka stöd för projekt som "bidrar till att tillgänglighet och jämlikhet främjas" genom ett "brett och angeläget utbud". Vidare nämns "hög kvalitet i såväl den breda som en fördjupade undervisningen" som ett kriterium. Propositionen kan

ses som den första statliga styrningen av kulturskolan någonsin även om ingen kulturskolelag antogs. Kommunerna fick bibehålla sin autonomi och kulturskolorna även fortsättningsvis frihet att utforma verksamheterna lokalt.

Det kan också nämnas att FN:s barnkonvention, som lagstodgades i Sverige 1 januari 2020 (Regeringskansliet, 2020), betonar ”barnets rätt att till fullo delta i det kulturella och konstnärliga livet” (UNICEF, 1989, s. 29). Huvudparten av Sveriges kulturskolor drivs kommunalt och över 90 procent av verksamheten finansieras med allmänna medel (Statens kulturråd, 2018) vilket innebär att det från politiskt håll finns ett intresse av att verksamheten når många barn. Kulturskolor² fanns år 2017 i 283 av Sveriges 290 kommuner och åtminstone 218 000 barn deltog varje vecka i kulturskolornas ämneskurser och ytterligare ca 337 000 i övrig kulturskoleverksamhet (Statens kulturråd, 2018).

På nationellt plan koncentreras kulturdeltagande till stor del till socioekonomiskt starka grupper (Myndigheten för kulturanalys, 2019). Baserat i tidigare forskning som finns kring deltagande i svensk kulturskola (Brändström & Wiklund, 1995; Elofsson, 2009) framstår det som sannolikt att liknande mönster även präglar kulturskolan. Forskning framställer kulturskolan med drag av slutenhet och exkludering (Gustafsson, 2000; Rostwall & West, 2001; Tivenius, 2008) och svårigheter att nå utanför den etniskt svenska medelklassen (Elofsson, 2009; Hofvander Trulsson, 2004). Nämnade undersökningar är inte helt aktuella och även geografisk begränsade vilket belyser behovet av aktuell och nationell statistik. I ljuset av det accentuerade politiska intresset för frågan om en jämlik kulturskola, vilket kommit till uttryck i tillsättandet och avrapporterandet av kulturskoleutredningen (SOU 2016:69), framstår det som angeläget att forskningsmässigt uppmärksamma detta aktuella skeende i Sverige. Denna avhandling har ambitionen att belysa hur kulturskolan som fält med dess aktörer hanterar politiska förväntningar på utveckling mot större öppenhet, inkludering och ett breddat deltagande.

En utblick på det nordiska forskningsfältet kring inkludering och breddat deltagande i kulturskolan ger en bild av hur frågan hanterats i övriga nordiska länder. Att uppnå en mera inkluderande kulturskola har i Finland beskrivits

2. Då kulturskola omnämns i avhandlingen åsyftas även musikskolor i Sverige då ett mindre antal kommuner har musikskolor och inte kulturskolor. Under slutet av 1990-talet omformades många musikskolor till kulturskolor genom att inkludera fler kulturämnen än musik i sitt utbud. Vissa skolor har också behållit namnet musikskola även efter att fler kulturämnen än musik inkluderats i utbudet. Totalt sett är dock musik det största ämnet på kulturskolorna då 70% av ämnesplatserna var 2017 i ämnet musik (Statens kulturråd, 2018).

som avgörande när det gäller skolornas långsiktiga legitimitet (Väkevä, Westerlund, & Ilmola-Sheppard, 2017). Laes (2017) har beskrivit strävan efter inkludering i kulturskolan som en komplex och mångtydig utmaning och framhåller att förståelsen av diskurser om inkludering kontinuerligt behöver utmanas. I norsk forskning framstår begreppet inkludering som relativt frekvent använt i anslutning till ideal för kulturskolan. Bjørnsen (2012) förhåller sig till begreppet ”inkluderande kulturskola” medan Gustavsen och Hjelmbrække (2009) diskuterar idealet ”kulturskola för alla”. Liksom Bjørnsen (2012) och Gustavsen och Hjelmbrække (2009) konstaterar Kleppe (2013) ett lägre kulturskoladeltagande i socioekonomisk mindre gynnade grupper såväl som i invandrargrupper. Holst (2018) har beskrivit hur projekt i dansk kulturskolekontext varit utformade utifrån målsättningen att genom inkluderande praktiker nå fler barn med musikundervisning.

Liksom i övriga Norden kan breddat deltagande på kulturskolefältet i Sverige ses som associerat med kulturskolefältets kamp om vari dess legitimitet ska byggas. Berge, Angelo, Heian, och Emstad (2019, s. 11) beskriver det norska kulturskolefältet som ett ”fält i spagat” genom dess vitt skilda uppdrag, medan Jordhus-Lier (2018) ser en möjlighet till mångfald genom att olika lärare kompletterar varandra när det gäller kompetenser och profiler. Striden om legitimitet kan sägas handla om ifall fältet ska hävda sin traditionella kärna eller söka förnyelse i arbetssätt och ämnen i syfte att bredda deltagandet. Forskning har belyst inflytelserika diskursiva spänningsfält. Bredd och spets belyses ofta som kontrasterade diskurser (Björk et al., 2018; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018). Diskussionen om bredd och spets kan relateras till spänningsfältet mellan idealet att nå alla barn kontra att möta ett mindre antal barns möjligheter att specialisera sig (Di Lorenzo Tillborg, 2017b). Andra, ofta nyare texter, kontrasterar skoldiskurs med en fritidsdiskurs (Björk et al., 2018; Di Lorenzo Tillborg, 2017b; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018; Statens kulturråd, 2019b). Nordiska studier har även fokuserat hur större tillgänglighet i kulturskolorna kan kombineras med undervisning som har potential att förbereda barn för en möjlig framtid inom något estetiskt yrke (Björk et al., 2018; Dons, 2015; Johansen, 2018; Jordhus-Lier, 2018; Oddane & Wennes, 2015; Stabell & Jordhus-Lier, 2017).

Bourdieu's teoretiska perspektiv (t.ex. Bourdieu, 1972/1977, 1964/1979) kan sättas i rörelse för att belysa kulturell reproduktion och spelet om kulturskolans nuvarande och framtida legitimitet. Diskursteoretiska perspektiv (t.ex. Davies & Harré, 1990; Potter, 1996) har en potential att bidra till förståelse för hur aktörer på fältet formar och utvecklar diskurser i relation till frågan om

breddat deltagande i kulturskolan. Vilket slags kulturskoleverksamhet som förverkligas runt om i landet är vidare avhängigt av hur lokala kulturskolechefer och lärare uppfattar och förverkligar kulturpolitiska mål. Då kulturpolitiska mål och därigenom kulturskolornas uppdrag definieras politiskt blir policyforskning (t.ex. Ball, 1993, 2015; Di Lorenzo Tillborg, 2017b) viktigt att förhålla sig till i studien.

Då deltagande i kulturskolan till övervägande del är frivilligt och inte obligatoriskt ser jag breddat deltagande som en fråga som rör vilka grupper av barn som lockas att börja delta, men också om vilka som väljer att fortsätta sitt deltagande. I ett förslag till förändring av högskolelagen förknippas breddat deltagande med ”såväl rekryteringsfrämjande åtgärder” som ”ett bra mottagande och stöd under hela utbildningen”³. Detta belyser vikten av att “vidta åtgärder för att främja deltagande” oavsett exempelvis kön, etnisk tillhörighet, funktionsnedsättning och social bakgrund. På liknande sätt ser jag breddat deltagande som relevant i kulturskolekontext.

När det gäller breddat deltagande i ett något längre tidsperspektiv blir det också relevant att vända sig till teoretiska perspektiv som förmår belysa kulturell mobilitet. Kulturell mobilitet handlar, enkelt uttryckt, om när barn som inte har kulturintresserade föräldrar trots detta utvecklar ett mera långsiktigt kulturintresse och/eller -utövande (Nagel & Ganzeboom, 2015). När det gäller att möjliggöra sådan kulturell mobilitet är det tänkbart att kulturskolan skulle kunna spela en roll i barns liv (Andersen & Hansen, 2011; DiMaggio, 1982; Esping-Andersen, 2008; Pitts, 2007, 2012; Trondman, 1994).

När det gäller forskning om social inkludering har Popkewitz och Lindblad (2000) identifierat två olika sätt att problematisera frågan: ett rättviseperspektiv respektive ett perspektiv som undersöker kunskapsproduktionen. Dessa två angreppssätt ses som relevanta i relation till avhandlingens fokus.

Ur det förstnämnda angreppssättet, rättviseperspektivet, är en utgångspunkt att inkludering kan uppnås till högre eller lägre grad och det blir centralt att undersöka praktiken med det övergripande syftet att identifiera mer eller mindre effektiva sätt att verka för inkludering. Utifrån tanken att det finns grupperingar i samhället blir det möjligt att tala om breddat deltagande och social inkludering utifrån exempelvis ålder, kön, sexuell läggning, funktions-

3. Formuleringarna är hämtade från promemorian 2017-07-18, vilken föreslog en förändring i högskolelagen från formuleringen ”breddad rekrytering” till breddat deltagande” i högskolelagen kap. 1 § 5. Regeringen drog dock senare under år 2017 tillbaka förslaget.

hinder, etnicitet/ras och klass. Ur rättviseperspektiv, baserat i Popkewitzs och Lindblads (2000) beskrivning, ser jag det som relevant att definiera och värdera huruvida barns och ungas deltagande i kulturskola är proportionerligt, sett till exempelvis socioekonomisk bakgrund (föräldrarnas utbildningsbakgrund), kön och etnicitet (barns födelseland). I avhandlingen är rättviseperspektivet närvarande genom avsikten att undersöka deltagande i kulturskolan baserat på kvantitativa metoder men även när det gäller intentionen att diskutera olika strategiers potential att bidra till breddat deltagande i ett kortare och ett längre perspektiv.

Det andra angreppssättet bottenar i ett perspektiv som rör kunskapsproduktion – det vill säga hur man genom språket konstruerar och klassificerar grupper och därigenom skapar villkor och begränsningar för hur människor på ett fält kan tänka, tala och agera. Inkluderingsbegreppet blir rörligt och hör samman med exkluderingsbegreppet. Makt och definieringsmakt blir centralt. Med hjälp av diskursanalysens metoder och redskap kan förgivettaganden och grundantaganden kring kulturskoledeltagande belysas genom analys av lärares och chefers uttalanden.

Avhandlingen skrivs inom disciplinen utbildningsvetenskap och hanterar den utmaning all utbildning står i när det gäller att bidra till att berika barns liv, oavsett sociokulturella förutsättningar, och rusta dem så bra som möjligt för framtiden såväl på ett individuellt som på ett samhälleligt plan. I kulturskolan är medlet för att berika och rusta barn för framtiden utbildning i estetiska ämnen. Kulturskolan liksom andra utbildningsinstitutioner utför sitt uppdrag i skärningspunkten där det förflutna reproduceras samtidigt som framtiden skapas. Den diskurs vi lever och verkar inom sätter upp vissa gränser för vad vi kan tänka, säga och göra (Foucault, 1993) samtidigt som diskursen är formbar. Språket/diskursen är både konstruerat och konstituerande (Potter & Wetherell, 1987). Bourdieu talar om denna skärningspunkt i termer av objektiva och subjektiva livsvillkor (Bourdieu, 1972/1977; Bourdieu & Passeron, 1964/1979) vilket anknyter till den sociologiska frågan om struktur kontra agens då det objektiva syftar på den befintliga verkligheten medan det subjektiva och agensen belyser de möjligheter vi som människor har att påverka nuet och vår framtid. I avhandlingen riktas intresset mot hur kulturskolans aktörer hanterar förväntningar på social inkludering och breddat deltagande och vad som händer i skärningspunkten mellan reproduktion och nyskapande.

1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Syftet är att fördjupa förståelsen av kulturskolan som fält i relation till det politiska uppdraget att verka för breddat deltagande. Syftet uppnås genom följande forskningsfrågor:

1. Hur kan barns värdering av deltagande i kulturskolan förstås utifrån kön samt kulturell och socioekonomisk bakgrund? (Artikel I)
2. Hur positionerar sig musiklärare och chefer i kulturskolan i relation till breddat deltagande i kulturskolan? (Artikel II och IV)
3. Hur framställs hinder och möjligheter till breddat deltagande i kulturskolan i musiklärares respektive chefers tal? (Artikel II, III och IV)
4. Hur kan musiklärares perspektiv på möjligheter att bryta kulturell och social reproduktion i kulturskolan beskrivas och problematiseras? (Artikel III)

1.2 DISPOSITION, DELSTUDIERNA OCH AVHANDLINGENS HELHET

I avsnittet om bakgrund och tidigare forskning presenteras forskning som berör studiens centrala begrepp, det fria valet, elevinflytande och kulturskolans demokratiska uppdrag. Vidare följer en orientering kring internationell musikpedagogisk forskning som berör breddat deltagande. Forskning som berör betydelsen av genreval refereras därefter, följt av en presentation av forskning om sociala mål i El Sistema. Forskning kring institutionella diskurser, policyprocesser och ledarskap som kan kopplas till kulturskolefältet presenteras därefter. Kapitlet avslutas med forskning om kulturell och social reproduktion samt kulturell och social mobilitet.

I kapitel 3 presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter: Bourdieus teori, nyinstitutionell teori, teorier om institutionella diskurser och fältöverskridande effekter samt diskursteori. Kapitel 4 handlar om avhandlingens metoder som inbegriper såväl kvalitativ som kvantitativ metod – *mixed methods* – och reflektioner över metodologiska och etiska överväganden i studien.

I kapitel 5 presenteras sammanfattningar av de fyra delstudiernas artiklar, medan kapitel 6 innehåller ett syntetiserat resultat med utgångspunkt från de fyra övergripande forskningsfrågorna som introducerats ovan i inledningskapitlet. Det syntetiserade resultatet är en kvalitativ analys baserat på en sammanvägning av de fyra artiklarnas såväl kvantitativa som kvalitativa resultat.

I det sjunde och avslutande kapitlet diskuteras resultatet relaterat till tidigare forskning och en ny modell över institutionella diskurser på kulturskolefältet presenteras. Kapitlet innehåller också etiska reflektioner, övergripande reflektioner över avhandlingens styrkor respektive begränsningar och förslag på vidare forskning.

KAPITEL 2

Bakgrund och tidigare forskning

Avsnittet om bakgrund och tidigare forskning har utformats utifrån frågan om hur kulturskolor hanterar/kan hantera idén om breddat deltagande och kulturell mobilitet. Betoningen i avsnittet om tidigare forskning ligger i första hand på musikpedagogisk forskning och begreppet social inkludering. Betoningen på musikpedagogisk forskning och social inkludering motiveras utifrån att inledande litteratursökningar visade att sådan forskning i stora drag motsvarade mitt intresseområde gällande breddat deltagande. Kompletterande sökningar har gjorts med fokus på andra begrepp som jag bedömde som relevanta i relation till avhandlingens syfte som exempelvis demokrati, rättvisa (*social justice*) och, i viss mån, genus, integration och multikulturella perspektiv. Andra begrepp som väglett sökningarna var kulturell och social reproduktion, social mobilitet och policyprocesser. Ämnet musik har prioriterats framför andra estetiska ämnen. Anledningen är att musik är det största och mest inflytelserika ämnet i kulturskolorna (Statens kulturråd, 2018). I många avseenden handlar dock såväl litteraturöversikten som avhandlingen i stort om kulturskolan som institution snarare än om musikundervisning specifikt.

Avsnittet inleds med en diskussion om grundläggande perspektiv på social inkludering, frågan om det fria valet och elevinflytande. Sedan följer en beskrivning av kulturskolans demokratiska uppdrag och vidare en internationell utblick över internationell musikpedagogisk forskning som belyser villkor för breddat deltagande. Forskning kring betydelsen av olika genreval presenteras därefter. Därpå följer ett avsnitt som rör forskning om

sociala frågor i El Sistema-kontext. Orkester- och körundervisningskonceptet El Sistema kan ses som en del av kulturskolornas strategi för att hantera uppdraget kring breddat deltagande. I det påföljande avsnittet presenteras nordisk forskning som rör institutionella diskurser, policy-processer och ledarskap på det svenska kulturskolefältet i relation till övriga nordiska länder. Avsnittet om tidigare forskning avslutas med studier som förmedlar en bild av kulturskolan som präglad av reproduktion respektive som förmedlar möjligheter till förändring (kulturell/social mobilitet).

2.1 CENTRALA BEGREPP

I avhandlingen är breddat deltagande och social inkludering de mest centrala begreppen medan exempelvis demokrati, jämlikhet och (social) rättvisa kan betraktas som närbesläktade och relevanta begrepp. Begreppen har det gemensamt att de kan upplevas som svåra att hantera i forskningssammanhang då de är politiska, undanglidande och mångtydiga. Även om flexibla och positivt laddade begrepp kan se som en tillgång i politisk retorik kan bristen på definitioner innebära ett problem i forskningskontext. Detta innebär att jag kommit att betrakta breddat deltagande och social inkludering som fenomen som undersöks i den empiriska kontexten snarare än som teoretiska eller analytiska begrepp.

I analogi med hur regeringskansliet talar om breddat deltagande i högskolekontext (Regeringskansliet, 2017) som något som både handlar om åtgärder som främjar en bred rekrytering och ett brett deltagande i själva utbildningen, så ser jag breddat deltagande i kulturskola som något som berör såväl rekrytering som mera långsiktigt deltagande. Breddat deltagande, betraktat som ett begrepp som inkluderar såväl kortsiktigt som mera långsiktigt deltagande, överlappar i stort sett hur jag ser på social inkludering på kulturskolefältet.

En svårighet med att tillämpa begreppet social inkludering hör samman med att det har normativa nyanser, åtminstone om det tillämpas i ett rättviseperspektiv (Popkewitz & Lindblad, 2000) och förutsätter en slags bättre eller sämre handling i relation till ett idealiserat socialt inkluderande sluttillstånd. Det finns, så att säga, inbyggt en tanke om att det går att fastställa ett slutmål där social inkludering är fullständigt uppnått och att det utifrån detta skulle gå att identifiera handlingar som i varierande grad närmar sig eller distanserar sig ifrån detta definierade idealiserade tillstånd. Man kan också säga att begreppet bygger på en förförståelse av vem eller vilka som, i det idealiserade

tillståndet, ska inkluderas i vilken grupp och en sådan förförståelse står inte heller oberoende av värderingar (Bowman, 2007; Popkewitz & Lindblad, 2000). Vidare innebär tillämpning av begreppet social inkludering i forskning en risk att utgå från och ta över samma slags som klassificeringar och problem som formulerats på den politiska arenan till forskningsarenan (Popkewitz & Lindblad, 2000). Detta medför två risker: att försumma att se hur klassificeringar och problemdefinitioner utgår från en politisk maktposition och att man som forskare mer eller mindre ofrivilligt fungerar som språkrör och verktyg för en viss politisk agenda. Bourdieu (1994, s. 1) kallar risken som finns i forskning att "tas över av staten" för "statstänkande". Bourdieus varning för "statstänkande" ser jag som relevant att förhålla mig till i studien då breddat deltagande tenderar att framstå eller framställas som normativt bättre än ett avgränsat deltagande.

Det kan också finnas en risk att förblindas när det gäller hur värderingar färgats av strömningar som hör samman med en viss kontext i tid och rum. Klos-Czerwińska (2015) har påpekat att humanismen är en relativt nutida företeelse beroende av tid och rum och att humanistiska värden inte kan tas för givna som universella och tidlösa.

Då inkludering omtalas bland pedagogiska forskare (som t.ex. Allan, 2007; Asp-Onsjö, 2006; Carlsson & Nilholm, 2004; Di Lorenzo Tillborg, 2017a; Ferm Almqvist & Christophersen, 2017; Laes, 2017) och politik- och policyaktörer (Skolverket, 2013) avses i första hand hur barn med särskilda behov organiseras i undervisningskontexter som exempelvis grundskola eller gymnasium. Just denna problematik faller utanför avhandlingens avgränsning men jag ser dessa teoretikers resonemang om innebörden i inkludering som relevant även i relation till kulturskola.

Carlsson och Nilholm (2004) skiljer på svag och stark inkludering. Svag inkludering innebär att barn med särskilda behov kan delta i en verksamhet i olika slags speciallösningar och olika grupperingar medan stark inkludering innebär att alla barn deltar i den normala verksamheten. De talar också om inkludering som ett dilemma eftersom idealen om individanpassat stöd och sammanhållen undervisningsgrupp kan visa sig svåra att kombinera. Att betrakta inkludering som ett dilemma har likheter med hur Laes (2017) talar om inkludering i kulturskolekontext som en process i oupphörlig omförhandling. Allan (2007) diskuterar inkludering utifrån att det kommit att förknippas med oöverstigligen krav på pedagogerna att specialanpassa undervisningen. Hon vill lyfta utmaningen som ligger i att alla barn ska känna sig inkluderade som en gemensam utmaning eller gåta att lösa för alla inblandade vuxna och barn – inte som en uppgift som enkom angår pedagogerna.

Asp-Onsjö (2006) skiljer på rumslig, social och didaktisk inkludering. Asp-Onsjö (2006) såväl som Ferm Almqvist och Christophersen (2017) belyser olika aspekter av inkludering respektive exkludering av barn med särskilda behov på ett sätt där barnens perspektiv står i centrum.

I kulturskolan har elever som inte känner sig inkluderade på det sociala eller didaktiska planet möjlighet att avsluta sig deltagande vilket skiljer från deras möjligheter i grundskole- och, i viss mån, gymnasieskolekontexten. Därför menar jag att rumslig inkludering – det vill säga vilka som deltar respektive inte deltar – i kulturskola även hör samman med sociala och didaktiska aspekter. Själva deltagandet – den rumsliga inkluderingen i Asp-Onsjös indelning – blir i kulturskolan en slags värdeområde på hur väl de sociala och didaktiska aspekterna upplevs fungera ur elevens och föräldrarnas perspektiv.

Till skillnad från i grundskolekontext kan det i kulturskolekontext ses som en etablerad praxis att dela in i grupper baserat på barnens och ungdomarnas kunskapsnivå, val av ämne intresseområde och ibland till och med kön⁴. Med tanke på denna praxis med gruppindelningar handlar det, med Carlssons och Nilholms (2004) termer, i stort sett alltid om svag inkludering⁵. Praktikerna som utgår från hierarkier kan eventuellt upplevas som exkluderande, som Elmgren (2019) skriver med utgångspunkt från den finska motsvarigheten till kulturskola. Men de hierarkier som eleverna har att förhålla sig kan också upplevas som sporrande och motiverande för eleverna i kulturskola (ibid.).

2.2 DET FRIA VALET OCH ELEVINFLYTANDE

I norsk kulturpolitisk kontext har ett ideal för kulturskolan formulerats som “en kulturskola för alla” med glidning över till “en kulturskola för alla som önskar det” (Gustavsen & Hjelmbrække, 2009, s. 44, ang. det s.k. “Kulturloftet”). En sådan liten nyansförändring i formulering, menar jag, kan få ganska stora konsekvenser. Tillägget “som önskar det” innebär att det blir centralt att förhålla sig till barns och ungdomars intressen och fria val. Att kulturskolan är

-
4. Särskiljning av pojkar respektive flickor kan förekomma exempelvis i dans. Flick- respektive gosskör är också förekommande. Motiv för isärhållandet kan vara olikheter när det gäller hur flickors respektive pojkars sångröster fungerar eller en uppfattning om att olika slags uttryck tilltalar respektive kön. I vissa fall kan uppdelningen ses som en tillfällig fas och en metod för att locka fler pojkar till verksamheterna.
 5. Att sammanföra alla elever i en och samma grupp skulle kunna förekomma i stora föreställningar men sådan verksamhet förutsätter förberedelser i mindre grupperingar.

öppen för alla som önskar delta kan framstå som rättvist på det transparanta enhetliga sätt som Jorgensen (2015) talar om som procedurmässig rättvisa men det intressanta i sammanhanget är, menar jag, bakgrunden till att barn och unga gör olika val.

Idén om individens fria val och möjligheterna att påverka sitt eget liv är en central del i den liberala demokratin (Orfield & Frankenberg, 2013; Reay, David, & Ball, 2005) eller som Orfield och Frankenberg (2013, s. 4) uttrycker det: ”Det fria valet är en förförlig idé”. När författarna analyserar det amerikanska skolsystemet belyser de hur det fria valet manifesterar sig på utbildningsarenan och bidrar till ojämlikhet mellan olika grupper av barn. I deras perspektiv bidrar valfrihet snarare till ojämlikhet än till rättvisa. På liknande sätt kan det fria valet att delta eller inte delta i den svenska kulturskolan få ojämlika följder genom att olika grupper av barn väljer att delta i olika omfattning trots att tillgängligheten kan se likvärdig ut⁶ vilket relaterar till Karlsens (2017) perspektiv på inkludering som en komplex utmaning som kräver ett dynamiskt förhållningssätt i relation till omvärlden.

Den pedagogiska strävan att tillgodose individens önskemål eller behov kan, ideologiskt sett, betraktas på olika sätt. Att kompensera barn med en socioekonomiskt mindre privilegierad situation kan ses som vänsterorienterad politik och betecknas som hävdande av *positiva rättigheter* i kontrast till *negativa rättigheter* vilka istället utgår från jämt fördelad tilldelning av resurser (Horsley, 2015). Hess (2015a) beskriver det som en del av en antiliberal ideologisk agenda att kompensera socioekonomiskt mindre gynnade barn vilket harmonierar med Horsleys beskrivning av positiv rättvisa. Med utgångspunkt från begreppet *multicentric curriculum* (Dei & Bradford, 1999) förespråkar Hess (2015b) en pedagogik som utgår från varje barn i klassrummet som ett centrum.

Carlsson och Nilholm (2004), å andra sidan, beskriver det som en aspekt av ett (ny)liberalalt perspektiv att förorda individualiserade lösningar. De framhåller att vänsterorienterade perspektiv oftast snarare betonar kollektiva lösningar. I Holmqvists (2015) beskrivning av det socialt gynnade Djursholm framställs en del föräldrar som att de förväntar sig särskild behandling för sina barn grundat i barnens neuropsykiatriska diagnoser. I detta fall utgår förväntningar på särskild behandling från en privilegierad position och föräldrarnas förväntningar på att få ha ett betydande inflytande över sina

6. Något som inte har med individens fria val att göra men som kan öka orättvisor är det faktum att kulturskoleerbjudandet kan skilja stort mellan olika kommuner (sou 2016:69).

barns utbildning, vilket snarare kan ses som uttryck för en liberal ståndpunkt än en anti-liberal. Även Lindgren (2006) tolkar skolans praktik att anpassa undervisningen efter kartläggning av elevers särskilda behov som uttryck för nyliberal ideologi: ”Att med omsorg värna om det enskilda barnets individuella behov i skolan utifrån en kartläggning av dess problem ser jag som en klart nyliberalistisk idé//...//” (s. 158). Följaktligen kan individualiserade lösningar uppfattas som uttryck för (ny)liberal ideologi (Carlsson & Nilholm, 2004; Holmqvist, 2015; Lindgren, 2006) men också som det motsatta: som uttryck för vänsterorienterad ideologi (Hess, 2015a; Horsley, 2015). Det sistnämnda betonar kompensation av socioekonomiskt missgynnade grupper.

Jordhus-Lier (2018, s. 91) har kartlagt kulturskollärares diskurser och resultatet visade att kulturskolelärare associerade idén om en skola ”för alla” med anpassning till barn med särskilda behov såväl som anpassning till särskilt begåvade barn. Detta illustrerar hur ett och samma begrepp kan konnoteras med olika och till med motsatta diskurser, vilket Ellefsen och Karlsen (2019) uppmärksammat i relation till begreppet ”mångfald” (*diversity*).

I den svenska kulturskolekontexten har också frågan om elevinflytande och individuella lösningar skildrats på olika sätt. Holmbergs (2010, s. 175) framställning av kulturskolan som en ”nöjespark för egobarn” påminner om Holmqvist beskrivning av Djursholm – snarare välsituerade barns och föräldrars tendens att hävda sitt inflytande än ett kompenserande av missgynnade barn. Men det finns också forskning som talar om vikten av att värna om barns (musikaliska) agens i musikundervisning (Karlsen, 2011; Kuuse, 2018b). Elevinflytande som utgår från barnens lärande där barnens agens sätts i centrum kan skiljas från en förståelse av elevinflytande där eleven betraktas som kund (Weimer, 2013). Baserat på Weimers distinktion skulle Holmbergs (2010) framställning av elevinflytande kunna sägas harmoniera med diskursen om eleven som kund. Kuuse (2018b) talar inte bara om individuell utan också kollektiv agens vilket pekar på ett perspektiv på elevinflytande som distanserar sig från eleven som kund.

Som ett sätt att möjligtvis sammanföra olika perspektiv menar Tuovinen (2018), som gjort en litteraturöversikt kring elevinflytande, att samtida teoretiker lyft vikten av att läraren får stoffet att framstå som intressant för eleven. I kulturskola handlar det ofta om relativt unga barn som inte alltid har så uttalade egna preferenser när det gäller till exempel instrument eller genrer (Björk et al., 2018). Därför kan det ses som relevant att belysa hur läraren, ibland genom ett välargumenterat motstånd, kan främja elevers lärande (Biesta, 2017).

Som jag inledningsvis lyfte, är elevernas fria val att delta en förutsättning för det frivilliga deltagandet i kulturskola. Elevernas inflytande över såväl kulturskolornas utbud som undervisningens former skulle kunna vara sådana faktorer som påverkar huruvida de deltar eller inte och blir därför relevanta att uppmärksamma i studien.

2.3 KULTURSKOLANS DEMOKRATISKA UPPDRAG

Sedan mitten av 1900-talet har barn i praktiskt taget alla svenska kommuner erbjudits kulturskoleundervisning på sin fritid. Ambitionerna som lade grund för de första kulturskolorna i olika delar av landet var uttryckligen inkluderande, byggda på folkbildningsidealet (Brändström & Wiklund, 1995; B. I. Olsson, 1994; Persson, 2001). Kulturskolorna växte fram jämsides med välfärdsstaten, och rättvis- och jämlikhetsidealen var vägledande i utvecklingen (Bergman & Lindgren, 2014a; Persson, 2001). I linje med svensk utbildningstradition skapades kulturskolorna utefter idealet att göra musikundervisning tillgänglig för alla barn oavsett socioekonomisk situation (Bergman & Lindgren, 2014b). Andra drivande krafter som sammanvävdes med kulturskolornas uppkomst var musiken inom kyrkan, militärmusiken och studiecirkelverksamheten (Persson, 2001). Olika parter hade olika intressen i kulturskolornas framväxt. Vidare kom ett konkret intresse från de lokala orkestrarna och deras önskan om att kunna rekrytera nya musikanter.

På 1990-talet fick inramningen av kulturskolan som en öppen och inkluderande verksamhet ny aktualitet genom att skolorna kunde legitimera sin verksamhet på detta sätt i ett ekonomiskt bistert klimat (Persson, 2001). Detta var också den period då många musikskolor ombildades till kulturskolor.

Implementeringen av El Sistema i Sverige kan ses som ett svar på förväntningar på kulturskolan att verka för integration. Verksamheten har uttalade sociala mål vilket är intressant i relation till avhandlingens syfte. Samtidigt som El Sistema-verksamheter i Sverige övergripande är organiserade under kulturskolornas paraply är El Sistema emellertid även en åtskild verksamhet med egen historia, filosofi och metodik.

El Sistema grundades på 1970-talet i Venezuela av musikern och ekonomen José Abreu. Abreus drivande vision handlade om att arbeta med klassisk konstmusik i orkester och därigenom rädda fattiga barn från kriminalitet (Tunstall, 2012). Enligt El Sistemas hemsida startas El Sistema-verksamheter ”där behoven är störst” (El Sistema Sverige, 2020) med kör och orkestermusicerande inom genrerna konstmusik och folkmusik med gruppen som prioriterad

lärmiljö och speltillfällen minst tre gånger i veckan. El Sistema involverar professionella orkestrar och körer för att jobba med förebildning (El Sistema Sverige, 2020). Utövandet av klassisk konstmusik i orkester med barn och ungdomar med sociala värden som övergripande mål är något som i stort sett har följt med från Venezuela till Sverige. En justering av de sociala målen har dock skett då det i svensk kontext främst handlar om att bryta det segregationsmönster som är typisk för svenska storstadsregioner (Lindgren & Bergman, 2014). Enligt El Sistemas hemsida har rörelsen från etableringen år 2010 utvecklats till att år 2020 nå upp mot 10 000 barn på cirka 40 platser i Sverige.

Kulturskolan och den form den har i Sverige idag, och viss utsträckning Norden, kan betraktas som ovanlig internationellt sett (Gustafsson, 2000; Heimonen, 2004). I jämförelse med liknande skolor i resten av världen har Heimonen (2004) funnit den svenska kulturskolans breda och inkluderande inriktning som ovanlig. Svenska kulturskolor tillämpade år 2006 en låg avgift relativt andra nordiska länder (Heimonen, 2006). Undervisningen var år 2017 subventionerad med kommunala medel till över 90 procent och den genomsnittliga terminsavgiften var 625 kr. Terminsavgifterna varierar stort och år 2017 var kurserna avgiftsfria i 7 procent av kommunerna (Statens kulturråd, 2018).

Idealet om kulturskolan som tillgänglig för alla barn oavsett socioekonomisk bakgrund har åtminstone i viss grad styrt utvecklingen i alla de nordiska länderna (Björk et al., 2018). Ett sätt att få en bild av kulturskolornas förmåga att nå ut till barn, totalt sett, är att titta på andelen barn i målgruppen som deltar. Siffrorna varierar mellan de nordiska länderna. I målgruppen 9–12 år nås 12 procent i Finland (Aluehallintovirasto [Regionförvaltningsverket], 2014). Motsvarande tal är cirka 13 procent i Norge (Björk et al., 2018) medan ca 11 procent av barnen i åldern 6–19 år nås i Sverige (Statens kulturråd, 2019a). I Danmark nås ca 7 procent av barnen i målgruppen 6–16 år av kulturskolans verksamhet (Björk et al., 2018). I Danmark har omfattande samarbetsprojekt mellan grundskolor och kulturskolor, så kallade Åben Skole-projekt som lagstadgades år 2014, lett till att många fler barn fått möjlighet att ta del av undervisning i kultur (Holst, 2018).

Våkevä et al. (2017) har studerat den finska motsvarigheten till den svenska kulturskolan och undersökt hur institutionen på systemmässig nivå kan bygga in hållbarhet i förhållande till ett förändrat samhälle och förväntningar på social rättvisa och jämlikhet. De betonar att en sådan hållbarhet är en förutsättning för att den finska motsvarighet till kulturskolan ska kunna utvecklas och bestå. De framhåller en verksamhets rättvisa och jämlika ideal på makronivån som en väg till förändring på mikronivån i systemet.

Baserat i kulturpolitiska mål kan svenska kulturinstitutioners deltagandemål idag formuleras utifrån två funktioner: att verka för att göra kulturell verksamhet tillgänglig och angelägen för alla grupper i samhället samt att använda kultur som medel för integration (Myndigheten för kulturanalys, 2019). Tillämpat på kulturskolan handlar det, i det första perspektivet, om att erbjuda en tillgänglig, attraktiv och relevant verksamhet som upplevs meningsfull i sig själv medan det andra perspektivet aktualiserar kulturskolan som verktyg för inkludering i samhället. Då Myndigheten för kulturanalys (2019) undersökt vilka grupper av medborgarna som tar del av offentligt finansierad kultur konstaterades att deltagandet till stor del koncentrerades till socioekonomiskt starka grupper. Att, från politiskt håll, förändra detta konstaterades som svårt då kulturvanor till stor del påverkas av större samhälleliga mönster och mekanismer (ibid.)

Sammantaget så har den svenska kulturskolan växt fram som en öppen och tillgänglig institution väglett av demokratiska och inkluderande ideal. Deltagandet begränsas dock av att undervisningen är frivillig och i många fall avgiftsbelagd och förlagd till eftermiddags- och kvällstid. Den geografiska tillgängligheten begränsas av undervisningens lokalisering och av att vissa kommuner inte har kulturskola överhuvudtaget. Då kyrkan och militären influerat musik- och kulturskolornas framväxt är det relevant att ta denna historia i beaktande då tillgänglighet i dagens kulturskolor analyseras. När det gäller utbud och pedagogiska ideal kan denna historia eventuellt begränsa öppenheten för andra ideal för kulturutövande.

2.4 INTERNATIONELL MUSIKPEDAGOGISK FORSKNING OM BREDDAT DELTAGANDE

Forskning som belyser undervisning i konstnärliga ämnen i relation till demokratisering, inkludering och social rättvisa kan erbjuda nycklar för att bättre förstå kulturskolans utmaning att utvecklas i riktning mot breddat deltagande. På det internationella musikpedagogiska forskningsfältet har debatten om dessa frågor varit aktiv.

Reimer (2007) har lyft utmaningar han ser när det gäller musikpedagogikens möjligheter att balansera krav som följer av tankar kring rättvisa och jämlikhet och de krav som följer av att fokusera på fördjupad kunskap inom själva musiken. Han har betonat ett perspektiv på lärande inom ämnet som överordnat mera sociala mål, även om strävandena inte nödvändigtvis behöver ses som motstridiga.

Reimers perspektiv har kontrasterats med Elliots (1995, 2012) praxisnära deltagande-perspektiv på musik. Elliott (2012) poängterar musikundervisningens ansvar för att värna om människors välbefinnande och möjligheter att växa. Han framhåller att “musikens värde/.../ står att finna i de sociala aktiviteter genom vilka musiken sätts i arbete/.../ (2012, s. 25).

Woodford (2005) har diskuterat musikpedagogiska principer och gått i debatt med såväl postmoderna kritiska och feministiska strömningar som nyliberala strömningar. Woodford (2005) söker en neutral position varifrån han riktar ljuset mot frågor om demokratiska ideal inom musikundervisning.

Vaugeois (2007) och Bradley (2007) har utifrån postkolonial teori kritiserat andra teoretikers eurocentriska utgångspunkter. De varnar för initiativ som har karaktären av välgörenhet och menar att dessa riskerar att utgå från en självpåtagen men omotiverad position som överordnad hjälpare. Bradley (2007) påpekar att insatser som riskerar att få karaktären av välgörenhet inte borde behövas i ett socialt rättvist samhälle. Att välgörenhetsinsatser ses som något ”gott” tjänar som ett tecken på att ojämlikhet alltjämt genomsyrar samhället (ibid.).

Vidare belyser Vaugeois (2007) Woodfords (2005) sätt att beskriva sig som ”i mitten” som missvisande så till vida att det kamouflerar ett idealiserande av ett västerländskt liberalt demokratibegrepp. Vaugeois (2007) ifrågasätter såväl Reimers, Elliots som Woodfords sätt att betrakta demokratiska eller inkluderande ideal i musikundervisning och påkar på att “litteratur inom kritisk rasteori och postkolonial feministisk litteratur erbjuder analysredskap som uppmärksammar vår politiska position och våra investeringar i särskilda sätt att se på världen. Utan dessa verktyg riskerar vi att omfatta de välgörenhetsdiskurser som utgår från ett okritiskt accepterande av liberala demokratiska ideal” (Vaugeois, 2007, s. 190, min översättning). Feministiska teoretiker som Vaugeois (2007) och Gould (2011) har lyft den potential som de menar finns i musikundervisning när det gäller feministiska strävanden.

Jorgensen (2003, 2007) hyser en tilltro till möjligheterna att förändra hela den musikpedagogiska professionen för att bättre ta tillvara svagare gruppers intressen och perspektiv. Den sorts omvärdering som Jorgensen (2003) förordar bygger på en kollektiv reflektion som i sin tur skulle förändra musiklärarutbildning i stort och, i nästa steg, musikundervisning för barn i allmänhet.

I Finland tillämpas praktiker som kan upplevas som exkluderande som till exempel antagningsprov, examinationsprov och varierande möjlighet att framträda och ta del av mer avancerad studiegång (Elmgren, 2019). Antag-

ningsproven resulterar i att cirka hälften av barnen nekas möjlighet att börja kulturskoleutbildningen (ibid.). Kallio och Länsmans (2018) beskriver samiska barns erfarenheter av ojämlikhet i mötet med den finska kulturskolan. Författarna tolkar exkluderingen som sammanhängande med ett kolonialt arv.

Karlsen (2017) konstaterar att intentioner och insatser för att uppnå en inkluderande kulturskola kan finnas på policynivå men att exkluderande mekanismer trots det ofta visar sig i relation till musikalisk kultur, social klass och etniskt ursprung i kulturskolornas praktik. Insatser byggda på inkluderande intentioner kan ge exkluderande effekter i mötet med strukturella socioekonomiska krafter i samhället. Med utgångspunkt från musikpedagogisk forskning (Bradley, 2007; Jorgensen, 2003, 2007; Karlsen, 2013; Vaugeois, 2007) kan inkludering ses som en komplex utmaning som kräver en flexibilitet i relation till förändringar i omvärlden och en receptiv dialog med de barn och unga man har för avsikt att inkludera.

2.5 GENREVAL

Internationell musikpedagogisk forskning har fokuserat på genreval av olika slag i anslutning till tankar om social inkludering. Ideal som rör demokrati och elevinflytande har diskuterats i relation till breddning eller förändring av genrer i musikundervisning vilket skulle kunna innebära ett närmande till elevernas ”egen musik” (*participatory music*, Regelski, 2014, s. 77). Högre inflytande kan, på ett allmänt plan, förknippas med högre inre motivation och därmed som något som borgar för ett större och mera beständigt intresse (Verboord, 2005).

Williams (2011) har problematiserat att musikundervisning i allmänhet baseras på den, från början av 1900-talet, överlevande ensembleformen med stora grupper, som symfoniorkestern och blåsorkestern. Han hävdar att sådana undervisningsformer sätter hinder i vägen för många elever att delta.

En utgångspunkt för sådan argumentation är ett förgivettagande om att klassisk konstmusik och skolmusik utgör ett slags norm som skulle kunna brytas genom ett närmande till mera informellt lärande och populärmusik eller andra genrer i musikundervisningen. Green (2002, 2009) är en av de forskare som sett en positiv potential i ett sådant skifte. Hon beskriver hur gehörsbaserade inlärningsmetoder skulle kunna innebära mera inkluderande musikundervisning (2009).

Wright (2014) har lyft en kanadensisk praktik där eleverna fick åtnjuta fritt inramad musikundervisning där de fick spela egenvald musik i mindre grupper. Detta upplevde eleverna, enligt Wright, som en positiv kontrast till

sin vanliga undervisning som enligt eleverna i studien mera bestod av att sjunga i storgrupp till lärarens pianospel. Hess (2015a) som också utgår från kanadensisk kontext utgår från att västerländsk klassisk musik är obligatorisk i musikutbildning medan musik från andra delar av världen är frivillig – en ordning som hon utmanar.

Vid läsning av Greens, Williams, Regelskis, Hess liksom Wrights exempel, vilka representerar bland annat Storbritannien, Irland, Finland, USA och Kanada, kan det vara av stor vikt att betänka hur musikpedagogisk forskning från olika delar av världen har olika musikpedagogiska kontexter i åtanke då de återger ett slags rådande tillstånd som utgångspunkt. I texter som argumenterar för en viss förändring blir det relevant att vara på det klara med vad texternas författare utifrån sin geografiska hemvist utgår från för slags rådande norm för musikundervisning (Heimonen, 2004). När det gäller vilken genre som dominerar i musikundervisning menar jag att svensk, och i viss mån nordisk kontext, utgör ett undantag internationellt sett genom att populärmusik är den genre som dominerar i grundskolans undervisning (Skolverket, 2015). Svensk forskning har lyft vissa problem som har uppenbarats då populärmusik kommit att dominera i musikundervisning på grundskolenivå (Bergman, 2009; Ericsson & Lindgren, 2010b). Bergman (2009) och Zandén (2010) har belyst att elever med rockbandsbakgrund och därmed rockbandskompetens premieras medan andra elever riskerar att osynliggöras i en sådan praktik. I undervisning på gymnasiet där eleverna har musikprofil har också genusnormer funnits styrande på ett problematiskt sätt (Borgström Källén, 2014). Borgström Källén (2014) kunde se hur en ökad lärarstyrning och medverkan i ensembler som inte associerades med populärmusik innebar att eleverna valde mindre genusstereotypa sätt att musicera. Man skulle kunna säga att Borgström Källén (2014) fann att lärarstyrning och musicerande i icke-populärmusikalisk genre i denna kontext ledde till en genusmässigt mera inkluderande miljö.

Vidare kan det problematiseras på vilket sätt genreval hänger samman med undervisningens mer didaktiska val. En association mellan populärmusikutövande och informellt eller gehörsbaserat lärande kan inte tas för självklar. I en övergång från klassisk till en mera populärmusikalisk bas kan formen för musikundervisningen i vissa fall följa med oförändrat i de delar som handlar om tidsstyrning, uppgiftskultur och lärarstyrning (Ericsson & Lindgren, 2010a; B. Olsson, 1993).

I kontrast till populärmusikens dominans i svensk grundskola så tycks klassisk konstmusik fortfarande ha ett stort inflytande i kulturskolan även

om populärmusik vunnit starkt insteg (Holmberg, 2010). Holmberg (2010) som reflekterat över kulturskolans möte med populärkulturella strömningar belyste populärkulturella preferenser som något eleverna tagit med sig in i undervisningssituationen och som kulturskolelärarna motvilligt anpassat sig efter. Hon har beskrivit lärarna som "försvarare av sin verksamhet, finkulturens sista livlina på ett hav av stormande kulturell relativism" (s. 195). Lärarna offerar sig för elevernas och marknadens ideal, i Holmbergs beskrivning. På så sätt kan musicerande i populärmusikgenren ses som en kapitulation inför marknaden och kommersiell mediaexponering (Aulin-Gråhamn, Persson, & Thavenius, 2004).

I den finska motsvarigheten till kulturskolan dominerar den klassiska konstmusiken (Väkevä & Kurkela, 2012; Väkevä et al., 2017) liksom inom El Sistema i Sverige (Lindgren & Bergman, 2014). I dessa kontexter uppfattas genrevalen på skiftande sätt höra samman med social inkludering. Holmberg (2010) har inget direkt fokus på social inkludering men ser populärmusikens insteg som problematisk, medan Väkevä et al. (2017) ser en problematik i den klassiska konstmusikens dominans när det gäller skolornas långsiktiga legitimitet som socialt inkluderande institutioner i ett föränderligt samhälle. Lindgren och Bergman (2014) lyfter, å sin sida, fram ett perspektiv på den klassiska konstmusikens starka plats i El Sistema "som ett led i /.../ en demokratisk idé om pluralism" (Lindgren & Bergman, 2014, s. 125) i kontrast till populärmusikens dominans i svenska grundskolor.

När det gäller studierna av Ericsson och Lindgren (2010a), Borgström Källén (2014) och Holmberg (2010) så visar det sig att genrevalen i undervisningen svårligen låter sig utvärderas i anslutning till social inkludering åtskilt ifrån den inverkan lärarens undervisningssätt har. Som en reaktion mot idén om läraren som en handledare (Biesta, 2017, "guide on the side", s. 1) som i förhållande till det som ska läras i klassrummet förhåller sig som en kompis helt likställt med eleverna lyfter Biesta (2017) att läraren som undervisande behöver en upprättelse. Han skriver att en återupprättad lärarroll innebär att läraren erbjuder eleven en dialog som i sig möjliggör emancipation för eleven. En mera aktiv lärarroll förknippas i denna inramning inte med styrning och kontroll utan med ett fokus på elevens kreativitet, uttryck och elevens lärande i stort. I relation till forskning om musikundervisning, genre och social inkludering så menar jag att Biesta (2017) på ett klagande sätt visar att ett likställande mellan ett nedtonat lärarinflytande och ett mera socialt inkluderande, demokratiskt eller emanciperande klimat för eleverna inte behöver vara självklart. Biesta (2017) hävdar snarare motsatsen.

Forskare (Hess, 2013, 2014, 2015a, 2015b; Jorgensen, 2003; Sæther, 2003) har undersökt hur musikundervisning som inkluderar eller utgår ifrån musik från olika delar av världen eventuellt kan fungera som ett verkningsfullt sätt att nå en mer inkluderande musikundervisning. Hess (2013, 2014, 2015a, 2015b) framhåller utifrån en anti-rasistisk aktivistisk strävan att inkludering av musik från olika delar av världen kan vara ett verktyg för att nå en rättvisare musikundervisning. Skelton (2004) har delat upp musikaliskt lärande i lärande om själva musiken och lärande om kulturer, och uppmärksammar att lärande om främmande kulturers musik inte automatiskt innebär lärande om främmande länders kultur. Boeskov (2018) beskriver samarbete mellan norska musikstudenter och flyktingar i ett palestinskt flyktingläger som meningsfullt, men problematiserar även musikens potential som socialt transformerande då han lyfter fram att föreställningar om musikens potential ofta idealiseras på ett orealistiskt sätt. Cain (2010, 2015) har i sin forskning intresserat sig för implementering av genremässig mångfald i musikundervisning i Australien och ser såväl möjligheter som problem. Sæther (2008) har analyserat en svensk skolkontext där 99 procent av barnen hade annan bakgrund än svensk. Hon fann att internationellt präglad populärmusik utgjorde undervisningsrepertoar snarare än musik präglad av barnens ursprungsländer, vilket överraskade henne. Sæther (2006) har vidare skrivit om hybriditet och den gränsöverskridande musikläraren. Hon skriver att kulturer ständigt befinner sig i en sorts hybridiseringsprocess i ”ett tredje skapande rum där nya positioner kan skapas” (s. 75). Karlsen (2012, 2013, 2014) och Ellefsen och Karlsen (2019) har uppmärksammat hur föreställningar om personers entydiga identifikation med en viss etnicitet, kultur eller musikalisk preferens på ett olyckligt sätt riskerar att förenkla och schablonisera individers mera komplexa självuppfattning. Ellefsen och Karlsen (2019) förespråkar ett intersektionellt perspektiv som inkluderar såväl etnicitet som exempelvis klass och genus.

Musikundervisning som inkluderar musik från många olika delar av världen är något som i forskning problematiserats utifrån ett antal teman. Forskare har ställt etiska frågor som rör risker att exotifiera ”den andre” och ”den andres musik” (Bergman, Lindgren, & Sæther, 2016, s. 371) och frågor om hur musik kan/ska framföras på ett autentiskt sätt (Cain, 2010), frågor om representation (Hess, 2013) och musikalisk appropriering vilket syftar på de etiska problem som riskerar att uppstå då speciella musikpraktiker övertas av nya grupper (Feld, 2000).

När det gäller musikundervisning i olika genrer från olika delar av världen i relation till strävan efter social inkludering så ger forskningen

ingen entydig bild av hur sambanden ser ut. En del forskning lyfter fram möjligheter till social inkludering med hjälp av visst förhållningssätt till musikaliska genrer medan annan forskning pekar på problematiska aspekter. När det gäller möjliga förhållningssätt för institutioner i relation till genreval i musikverksamhet menar jag att detta indikerar ett spretigt och i mångt och mycket utforskat fält öppet för skiftande tolkningar.

2.6 SOCIALA MÅL INOM EL SISTEMA

El Sistema i Sverige är övergripande organiserade under kulturskolornas paraply även om verksamheten har en egen historia, filosofi och metodik. El Sistema har uttalade sociala mål och kan ses som ett svar på förväntningar på kulturskolan att verka för integration. Forskning om El Sistema fokuserar i stor utsträckning verksamheten i relation till sociala mål.

Booth (2009, 2011), Tunstall (2012, 2013) och Booth och Tunstall (2014) har i sina texter beskrivit El Sistemas potential att påverka barns liv i positiv riktning och verka för social inkludering. Ett problem med texter om El Sistema är emellertid att de ibland befinner sig i gränslandet mellan forskning och praktikerinriktade rapporter (som t.ex. Booth, 2009, 2011; Booth & Tunstall, 2014; Creech, Gonzalez-Moreno, Lorenzino, & Waitman, 2013; Tunstall, 2012, 2013). I många fall kan dessa ofta positivt vinklade studier brista när det gäller vetenskapliga krav gällande exempelvis metodologi och granskningsförfarande.

Även vetenskapligt granskad forskning lyfter dock El Sistemas positiva sociala effekter. Exempelvis har Govias (2014) som undersökte lärandet inom El Sistema i Venezuela beskrivit ett värdefullt lärande som saknas i traditionell undervisning, enligt Govias. Hollinger (2006) har skrivit om hur en av El Sistemas ungdomsorkestrar i Venezuela förmår hjälpa marginaliserade och utsatta barn i Venezuela.

Baker (2014) har genomlyst El Sistemas verksamhet främst i Venezuela med en genomgående kritisk blick medan han förefaller något mer positiv till de demokratiska kvaliteterna i El Sistema-satsningar på andra håll i världen. När det gäller El Sistema och konstruktion av musikalisk identitet kan man se El Sistemas betoning av västerländsk konstmusik som diskutabel i relation till rörelsens demokratiska och inkluderande mål, skriver Baker (2014, 2016). Baker (2014) har lyft det som problematiskt att använda symfoniorkestern som bas för inkludering då han ser symfoniorkestern som en i grunden exkluderande praktik. Vidare talar han om den komplexa problematiken med

inkludering då aktiviteter i sig kan vara exkluderande trots att de inkluderar marginaliserade grupper. Det krävs mycket mer än en öppen dörr för att verka för inkludering, skriver Baker (2014).

El Sistema kan betraktas som en arena för ett reproducerande av västerländska borgerliga värderingar (Bull, 2016) i en anda av välgörenhet som kan liknas vid den som förekom under den koloniala eran (Rosabal-Coto, 2016). Den disciplinerande funktionen som kan observeras inom El Sistema kan betraktas som tjänande en neoliberal agenda på så sätt att barnen genom disciplin och produktivitet formas till bättre arbetskraft vilket i sin tur snarare kan ses som gynnsamt för det kapitalistiska systemet än för individen (Borchert, 2012; Fink, 2016).

Bergman, Lindgren och Sæther (Bergman & Lindgren, 2014a, 2014b; Bergman et al., 2016; Lindgren & Bergman, 2014; Lindgren, Bergman, & Sæther, 2016) har analyserat El Sistema i Göteborg och Malmö. Enligt Bergman och Lindgren (2014a) försöker El Sistema omfatta både bildningsdiskursen med strävan mot hög musikalisk kvalitet och den kreativa diskursen med den lekbetonade och anti-auktoritära relationen mellan vuxna och barn. Bergman och Lindgren (2014a) konstaterar att programmets legitimitet förutsätter en social maktstruktur men ser programmets betoning av denna sociala maktstruktur eller stege som motsägelsefull i relation till programmets demokratiska mål.

När det gäller El Sistema och konstruktion av musikalisk identitet ser Bergman och Lindgren (2014a), i likhet med Baker, El Sistemats betoning av västerländsk konstmusik som diskutabel i relation till rörelsens demokratiska och inkluderande mål. Å andra sidan, menar Lindgren och Bergman (2014), kan man också se det som att verksamhetens betoning av västerländsk konstmusik utmanar i Sverige rådande diskurser om musikundervisning och därigenom bidrar till pluralism.

Kuuse, Lindgren, och Skåreus (2016) har analyserat hur El Sistema i Sverige marknadsför och legitimerar sin verksamhet i rörliga bilder genom att framhålla verksamhetens potential att genom musikundervisning vara socialt utvecklande och integrerande. Författarna problematiserar marknadsföringens association mellan musikundervisning, känslor och fostran. Vidare är Kuuse (2018a) kritisk till ett särhållande mellan musikundervisningens musikaliska och sociala uppdrag och till liberal retorik som på ett oproblematiserat sätt framställer musikundervisning som danande och korrigerande. Hon utforskar barns såväl individuella som kollektiva agens som en väg bort från verkningarna av dessa liberala grundantaganden. Kuuse (2018b) liksom

Dobson (2016) har uppmärksammat undervisningsmetoder inom El Sistema som auktoritära med bristande utrymme för barnens kreativitet. I likhet med Kuuse undersöker Lindgren, Bergman och Sæther (Lindgren et al., 2016; Sæther, Bergman, & Lindgren, 2017) i vilken grad barnen erbjuds möjligheter att utveckla *agency*, med andra ord aktörsfrihet i sitt eget musicerande. Författarna ser en potential i El Sistemas verksamhet att bidra till demokratiska processer i invandrartäta områden i Malmö och Göteborg genom utvecklande av *agency*, även om de hänvisar till behovet av vidare forskning kring konceptets betydelse på längre sikt.

2.7 INSTITUTIONELLA DISKURSER, POLICYPROCESSER OCH LEDARSKAP

Den potential kulturskolefältet uppvisar när det gäller att verka för breddat deltagande är avhängig institutionella diskurser som präglat och präglar fältet. Med utgångspunkt från forskning som speglar kulturskolefältets framväxt kan diskurser som historiskt varit inflytelserika spåras.

Med utgångspunkt från en beskrivning av 1970-talets SÄMUS-utbildning (Särskild ämnesutbildning i musik) har B. Olssons (1993) undersökt principer som präglat svensk instrumentalundervisning. B. Olsson (1993) hävdar att ett trendbrott inom SÄMUS-utbildningen på 1970-talet har präglat hur instrumentalundervisning därefter kommit att utformas. De 1970-tals-principer B. Olsson beskrivit kombinerade konservatorietraditionen med radikala ideal. Konservatorietraditionen betonade en-till-en-undervisning och undervisning som i stort utformades beroende av i vilken tradition läraren utbildats. De radikala idealen, å andra sidan, innebar en öppenhet för olika genrer, bortväljande av standardiserad kursplan, ett brett deltagande och att undervisningen utformades lokalt mellan respektive lärare och elev. Man kan överväga i vilken grad Olssons beskrivning av instrumentalundervisning fortfarande är giltig i dagens instrumentalundervisning.

Tivenius (2008) har undersökt hur kulturskolelärare ser på sig själva och sitt arbete. Åtta musiklärartyper identifierades där fyra typer framstod som värnande om traditionen: Missionären, Portvakten, Mästarläraren och Kapellmästaren medan tre framstod som förnyare: Förnyaren, Antiformalisten och Pedagogen medan Musikanten finns någonstans mittemellan. De tre förstnämnda typerna samlades kring traditionella värden som hantverkskunnande, orkesterspel och notkunnande artikulerat inom konservatoriediskursen. Tivenius (2008) kopplar vissa av kulturskolelärartypernas attityder och värderingar till socialisation

och tillägnade av traditioner inom sina respektive ämnen. Förnyarna, å andra sidan, framställdes som värnande om förnyelse av kulturskolan i olika grad med ett fokus på demokrati och omsorg om eleven. Tivenius (2008, s. 200) beskriver konservatoriediskursens funktion på kulturskolefältet som ett kitt som håller det samman vilket liknar B. Olssons sätt att tala om reproduktionen av principer sammankopplade med konservatorietraditionen. Såväl B. Olsson (1993) som Tivenius (2008) har även uppmärksammat institutionella diskurser som utmanar konservatoriediskursen genom att betona demokrati och omsorg om eleven. Gustafsson (2000) har beskrivit hur framväxten av det musikpedagogiska fältet präglats av ett spänningsfält mellan pedagogiska kontra konstnärliga principer ("skol-polen" respektive "musik-polen").

Nyare forskning om institutionella diskurser på kulturskolefältet speglar till viss del Tivenius, B. Olssons och Gustafssons beskrivningar men talar även om andra diskurser som vunnit inträde. Jordhus-Lier (2018) identifierade ett spänningsfält mellan bredd och spets där många lärare stod för en spetspositionering medan styrdokument i högre grad talade om bredd. I andra texter (t.ex. Berge et al., 2019; Björk et al., 2018; Di Lorenzo Tillborg, 2017b; Holmberg, 2010; Statens kulturråd, 2019b) kontrasteras skoldiskursen med fritidsdiskursen. Spänningsfältet som talar om en fritidsdiskurs kan spegla kulturskolan som en verksamhet som sker på barnens fritid till skillnad från grundskoleverksamhet. Talet om en fritidsdiskurs kan också spegla en motsättning mellan synen på kulturskolan som en rakt igenom frivillig fritidssysselsättning kontra en utbildning som visserligen är frivillig men i övrigt omgärdas av kontinuitet och förväntad progression jämförbar med annan utbildning.

Kulturskolors potential att verka för breddat deltagande kan också ses som sammankopplat med policyprocesser och ledarskap. Forskning om policyprocesser när det gäller kulturskolornas vägval har exempelvis fokuserat styrdokument och framtagande av styrdokument för kulturskolorna och chefernas roll och möjligheter att påverka. Analys av policyprocesser i de andra nordiska länderna erbjuder perspektiv på utvecklingen av tillgänglighet och jämlikhet även på det svenska kulturskolefältet. Norska Kulturskolerådet har tagit fram en läroplan (Norsk Kulturskoleråd, 2016) som har fått genomslag i de norska kulturskolorna även om den inte är tvingande (Ellefsen, 2017). Rønningen (2017) har argumenterat att framtagandet av läroplanen drar det norska kulturskolefältet åt ett håll som tydligare betonar inkludering och tillgänglighet även om såväl den finska som den norska läroplanen för kulturskola inkluderar skrivningar om såväl fördjupad som allmän studiegång (Björk, 2016; Ellefsen, 2017). Rønningen (2017) har

diskuterat den norska kulturskolan i relation till begreppet *Community Music*⁷ och ser gemensamma drag kring temana tillgänglighet och deltagande, sociala aspekter och ramar samt flexibilitet. Vidare hävdar Rønningen att skrivningar i den nya norska *Rammeplan for kulturskolen* motiverar en förflyttning mot ännu mera *Community Music*-liknande praktiker. I en genomlysning av kulturskolechefers uppfattningar om kompetensbehov i kulturskolan framträder en diskrepans mellan kulturskolelärnarnas befintliga mera specialiserade kompetens och den kompetens som cheferna efterfrågar inför framtiden (Rønningen, 2019). Den kompetens som cheferna efterfrågar handlar i Rønningens (2019) beskrivning om gruppundervisning och kulturskoleverksamhet riktad mot kulturskolans breddprogram.

Även Ellefsen och Karlsen (2019) har analyserat den norska läroplanen (Norsk Kulturskoleråd, 2016). Då de fokuserade begreppet ”mångfald” (*diversity*) fann de att begreppet förknippades med fyra delvis olika betydelser. Mångfald kunde förstås utifrån olikheter baserat i studenterna etniskt-kulturella bakgrund och som mångfald avseende erbjudna uttryck och genrer i kulturskolans utbud. Vidare uppmärksammade författarna att mångfald kunde framställas som såväl motsatt, överlappande som sammanvävt med förståelser av fördjupat kunnande. Slutligen fann de i dokumentet en förståelse av mångfald som associerat med entreprenöriella förväntningar på kulturskoleeleverna. Författarna (Ellefsen & Karlsen, 2019) tolkar läroplanens beskrivningar av mångfald som avtecknade mot bakgrund av formuleringar som framställer specialisering inom västerländsk klassisk musik som en utgångspunkt och det mest önskvärda målet.

Heimonen (2003, 2004, 2006) har lyft barns rätt till musikundervisning genom att betona såväl positiv som negativ frihet – det vill säga att tillgång till undervisning betryggas samtidigt som frihet finns i utformningen av själva undervisningen. Heimonen skriver om att det faktum att kulturskoleverksamheten i Sverige inte är lagstadgad riskerar att leda till att lokalpolitik och enskilda kulturskolechefer ges spelrum att påverka undervisningen i alltför hög grad. Till skillnad från i Norge och Finland är undervisningen inte reglerad av styrdokument i Sverige vilket även problematiserats av Holmberg (2010).

I nordisk policyforskning belyses också hur större tillgänglighet i kulturskolorna kan kombineras med undervisning som har potential att

7. Gränsöverskridande musikverksamhet på de deltagandes villkor (Veblen & Olsson, 2002).

förbereda barn för en möjlig framtid inom något estetiskt yrke (Björk et al., 2018). Norsk forskning (Dons, 2015; Johansen, 2018; Oddane & Wennes, 2015; Stabell & Jordhus-Lier, 2017) har belyst hur talangutveckling kan kombineras med breddundervisning. I Jordhus-Liers (2018) beskrivning är spänningsfältet mellan bredd och specialisering (*bredd* og *dybde* på norska) det mest framträdande på kulturskolefältet i Norge. När det gäller att skapa ett ömsesidigt befruktande system för såväl brett som fördjupat lärande har goda kontakter på skolledarnivå mellan grundskola och kulturskola identifierats som betydelsefullt (Emstad & Angelo, 2017, 2019; Waagen, 2015). När det gäller chefers möjligheter att fungera i en mångskiftande institutionell miljö beskriver Berge och kollegor (2019, s. 144) den idealiska kulturskolechefen som en flexibel person, ofta en ”eldsjäl”, med god kännedom om lokala förhållanden och god kontakt med lokalpolitiska företrädare. Det beskrivs som önskvärt att chefen förmår använda sig av sin autonomi för att se möjligheter att anpassa kulturskolans verksamhet till lokala förutsättningar (ibid.).

Di Lorenzo Tillborg (2017b) har också undersökt ledarskap, närmare bestämt hur svenska kulturskolechefer positionerar sig i relation till sitt uppdrag och funnit ett antal spänningsfält som de förhåller sig till. Dessa var exempelvis spänningsfältet mellan managementdiskurs och management för lärande vilket rör chefernas ekonomiska ansvar kontra ett fokus på utbildningsmässigt ansvar, en skoldiskurs kontra fritidsdiskurs (d.v.s. kulturskolan som en fritidssysselsättning) samt reglering kontra frihet vilket handlar om kulturskolornas grad av autonomi i relation till politisk styrning. Ett annat spänningsfält hade att göra med ifall kulturskolorna ska inrikta sig på att nå alla barn kontra renodla fokus på ett mindre antals barns färdigheter (ibid.).

2.8 STABILA MÖNSTER OCH ÖPPNINGAR TILL FÖRÄNDRING

Forskning om social snedfördelning i relation till musikutbildning eller annan estetisk utbildning kan på kvantitativ eller kvalitativ väg belysa mönster av social reproduktion på området och eventuellt ge nycklar till en förståelse av mekanismer som bidrar till mönstrets upprätthållande. Svenska Myndigheten för kulturanalys (2019) visar på sega strukturer när det gäller samband mellan kulturkonsumtion och socioekonomiska faktorer. Rapporten visar att personer med eftergymnasial utbildning tar del av kultur och utövar kultur i större utsträckning än genomsnittet. Internationell forskning påvisar att barns deltagande och lärande inom musik har samband med föräldrarna. Faktorer som

funnits ha inverkan på barns musikaliska lärande är föräldrarnas musikaliska bakgrund (Bloom & Sosniak, 1981), föräldrarnas socioekonomiska bakgrund (Klinedinst, 1991), föräldrars stöd gällande övning och lektioner (Davidson, Sloboda, & Howe, 1995; Howe & Sloboda, 1991), föräldrars stödjande och positiva attityd, engagemang och strukturerande av hemmiljön (Howe & Sloboda, 1991; Zdzinski, 2013) och föräldrarnas självförtroende (Creech & Hallam, 2003).

I Sverige visade Brändström och Wiklund (1995) redan år 1995 att två tredjedelar av eleverna på Piteå musikskola var flickor och att det var dubbelt så vanligt bland barn till högre tjänstemän och universitetsutbildade att vara kulturskoleelev än bland barn med arbetarbakgrund. Brändströms och Wiklunds (1995) resultat kan sägas bekräftas i Eloffssons betydligt senare (2009) utredning vilken baseras på Stockholms stad och visar en överrepresentation av flickor och barn ur ett högre socioekonomiskt skikt i kulturskolan. I en kvantitativ studie på magisternivå fann Hofvander Trulsson (2004) att 16 procent av 11-åringarna i Malmöregionen som hade invandrarbakgrund var kulturskolelever medan 40 procent av 11-åringarna totalt sett i Malmöregionen hade invandrarbakgrund.

I Norge har Nilsen och Lind (2013) visat att norska barns kulturkonsumtion har ett positivt samband med mödrarnas utbildningsnivå. Författarna skriver att demokratisering i termer av jämlika möjligheter (*opportunities*) kan sägas redan vara uppnått medan systematiska skillnader ändå uppvisas i faktisk kulturkonsumtion. Gustavsen och Hjelmbrekke (2009) har visat att barnen som deltar i kulturskolan till största del har föräldrar som har en inkomst som överstiger 60 procent-medianen och att avgifter kan ses som ett viktigt hinder för deltagande. Hylland och Haugsevje (2016) har visat på skillnader i kulturdeltagande mellan flickor och pojkar, och mellan barn med olika etnisk bakgrund. Ett komplext mönster av faktorer befanns påverka kulturdeltagande av vilka en del kunde härledas till kulturskolornas organisation och andra till samhällliga mönster. Bjørnsen (2012) och Kleppe (2013) har undersökt inkludering respektive invandrade barns (och föräldrars) syn på den norska kulturskolan och hinder för deltagande. Kleppe (2013) belyste hinder som exempelvis har att göra med språkbarriärer, ekonomiska faktorer och undervisningens geografiska tillgänglighet. Han har också lyft kulturskolan som en väldigt typiskt norsk företeelse och att olika invandrargrupper i en del fall ser på barnens fritid på sätt som inte harmonierar med och inbegriper kulturskoledeltagande.

I en forskningsgren som kommit att betona kvantitativ forskning har frågan om att undersöka teorin om kulturell reproduktion i jämförelse med

teorin om kulturell mobilitet fokuserats (t.ex. De Graaf, De Graaf, & Kraykamp, 2000; DiMaggio, 1982; Jæger, 2009; Roksa & Potter, 2011; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999). Föräldrars respektive skolans inverkan när det gäller barns långsiktiga kulturintresse och kulturutövande jämförs i denna forskningsgren med det övergripande intresset att klargöra huruvida barns hemmiljö eller skolpåverkan påverkar deras långsiktiga kulturintresse i störst omfattning. Nagel och Ganzeboom (2015) som utfört en forskningsöversikt kring frågeställningen fann att stödet för teorin om kulturell reproduktion var robustare än stödet för teorin om kulturell mobilitet. De diskuterar också de påtagliga metodologiska utmaningar som är förknippade med ambitionen att, i forskningsdesignen, åtskilja påverkan från föräldrar och påverkan från skolning när det gäller kultur.

Lareau (2011) har beskrivit familjeförhållanden och interaktionsmönster i amerikanska familjer av olika klass i relation till såväl skolrelaterat som fritidsrelaterat lärande. Hon fann att interaktionsmönster i familjernas sätt att kommunicera samvarierade med klasstillhörighet. Hon har föreslagit begreppet *concerted cultivation* (ibid., s. 1) för att summera det förhållningssätt som hon ser som utbrett bland medelklassföräldrar när det gäller deras sätt att hantera sina barns uppfostran och utveckling. Lareaus forskning är inte baserad på svensk kontext men kan ändå ses som tillämplig när det gäller föräldrars influenser över barns kulturskoledeltagande i Sverige.

Hofvander Trulsson (2014) har tillämpat Lareaus (2011) begrepp *concerted cultivation* översatt till *medelklasskultivering* och relaterat det till svensk kulturskoleverksamhet och det hon kallat klassåterresa, vilket syftar på invandrarfamiljer som genom barnens musikutbildning eftersträvat att återupprätta sin klassposition som förlorats vid flytten till Sverige (Hofvander Trulsson, 2010). I dessa, till Sverige invandrade familjer, betraktades barnens musicerande som en viktig nyckel för att nå insteg i det svenska kulturlivet och i en förlängning även i det svenska samhällslivet allmänt sett. På så sätt kan medelklasskultivering inte bara fungera reproducerande utan i vissa fall som ett sätt att främja social mobilitet.

Internationell forskning har belyst hur musikpedagoger kan spela en roll för att bryta reproduktion i musikundervisning. Gaztambide-Fernández och Stewart Rose (2015) har kontrasterat musikalisk reproduktion med musikalisk produktion och uppmärksammat hur ett sådant perspektivskifte kan öppna upp möjligheter till förändring. Författarna framhöll därigenom lärarnas möjligheter att utifrån sin position utmana orättvisor och ojämlikhet. Wright (2015) har uppmärksammat hur musikpedagoger på mikronivån skulle kunna

medverka till att förändra den diskurs som präglar de cirklar som reproducerar sociokulturell ojämlikhet. Det handlar om att påverka vid tillfällen då diskurser om musikalisk kunskap ”flödar fritt” och ”står på spel” (“is in free flow” and “up for grabs”, s. 18 och 13, Wright, 2014). Wright och Froehlich (2012, s. 212, min översättning) har betonat hur ”framtida musklärare borde bli uppmuntrade att verka i mellanrummet mellan den tänkbara och den otänkbara kunskapen” och därigenom verka för förändringar.

Hess (2015b) har belyst musklärarens praktiker som syftar till att bryta sociala orättvisor genom pedagogik som uppmärksammar och kompenserar barn med mindre privilegierade sociala och ekonomiska förutsättningar. På liknande sätt har Schmidt (2015, 2017) lyft hur lärare kan utvidga sitt inflytande när det gäller policyprocesser. Även Philpott och Kubilius (2015, s. 441) har uppmärksammat hur lärare kan påverka i ”mellanrummet mellan praktik och policy”.

I avhandlingens undersökning av kulturskoledeltagande kan såväl stabila mönster som öppningar till förändring visa sig. Kartläggning över hur deltagandet ser ut relativt kön, klass och etnicitet är relevant liksom en analys av hur öppningar till förändringar skulle kunna identifieras utifrån hur kulturskolans olika aktörer och intressenter talar om utmaningar och möjligheter till breddat deltagande.

2.9 SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING

Den forskning som presenterats ovan ger en bild av hur de svenska kulturskolorna växt fram i samspel med demokratiska ideal i ett kulturpolitiskt landskap som uttrycker jämlikt kulturdeltagande som ett ideal (Brändström & Wiklund, 1995; Heimonen, 2004; Lindgren & Bergman, 2014; Persson, 2001) samtidigt som vissa villkor verkar begränsande när det gäller kulturskolornas öppenhet och tillgänglighet. De begränsande mönstren kan förstås som förknippade med musikfältets traditioner (Elmgren, 2019; B. Olsson, 1993; Rostwall & West, 2001; Tivenius, 2008). Strukturer som visar sig svåra att förändra kan också härledas till institutionell trögrörlighet (B. Olsson, 1993).

Forskningsgenomgången visar på olika perspektiv på social inkludering (Carlsson & Nilholm, 2004; Laes, 2017; Popkewitz & Lindblad, 2000) vilket innebär olika villkor för hur frågan om breddat deltagande kan betraktas. Ett nyanserat perspektiv på deltagande tar olika tidsperspektiv på deltagande i beaktande liksom sociala och didaktiska aspekter. Talet om social inkludering och breddat deltagande i politisk retorik och politiska mål har också

ideologiska nyanser vilket uppmanar till ett kritiskt förhållningssätt till såväl forskningsmässiga som praktiska tillämpningar.

Kulturskolans organisationsform är byggd på elevers frivilliga deltagande. Eftersom en förutsättning för elevers långsiktiga deltagande är att de är nöjda med sina studier kan det ses som särskilt relevant med elevinflytande. I Holmbergs (2010) skildring av elevinflytande framställs eleven som kund. I Karlsens (2011), Kuuses (2018b) och Sæthers et al. (2017) framställningar handlar elevinflytande snarare om elevens möjligheter att påverka sitt lärande – att få möjlighet till *agency*.

Olika val av musikgenre i undervisning har kopplats till frågor om social delaktighet och inkludering (Ericsson & Lindgren, 2010a; Green, 2009; Hess, 2014; Holmberg, 2010; Jorgensen, 2003; Karlsen, 2013; Sæther, 2006). Ett initiativ som kan förstås som ett uttryck för strävan i riktning mot mera jämlik musikutbildning är El Sistema-verksamheter. I vissa forskningsbaserade beskrivningar framstår El Sistema som verksamt i relation till mål som social inkludering (Govias, 2014; Hollinger, 2006) medan annan forskning intar en betydligt mera kritisk hållning (Baker, 2014; Bergman & Lindgren, 2014a; Borchert, 2012; Kuuse, 2018b; Kuuse et al., 2016). Då breddat deltagande undersöks ser jag olika perspektiv på elevinflytande och genreval som relevanta att ta i beaktande.

En institutionell diskurs som präglar musikundervisning på kulturskolefälet sedan lång tid är konservatoriediskursen byggd på en-till-en undervisning (B. Olsson, 1993; Tivenius, 2008). Såväl Olsson som Tivenius har uppmärksammat institutionella diskurser som utmanar konservatoriediskursen genom att betona demokrati och omsorg om eleven och Gustafsson (2000) har talat om ett spänningsfält mellan konstnärliga och pedagogiska principer. Bredd och spets belyses ofta som kontrasterade diskurser (Björk et al., 2018; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018). Andra, ofta nyare texter kontrasterar skoldiskurs med en fritidsdiskurs (Björk et al., 2018; Di Lorenzo Tillborg, 2017b; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018; Statens kulturråd, 2019b).

Medan forskning beskriver kulturskolan som en relativt konservativ institution förmedlar policydokument (Dir. 2015:46; SOU 2016:69) och forskning om chefers uppfattningar (Di Lorenzo Tillborg, 2017b; Rønningen, 2019) en strävan efter förnyelse och breddning av verksamheten utifrån ideal om tillgänglighet och elevinflytande. Lärare förefaller däremot mera motsträviga mot förändringar (Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018). Lärare värnar enligt vissa studier mindre om förändring och mer om en kulturskolepraktik där

deras specialiserade och konstnärliga kompetens värdesätts och tas tillvara (Kuuse, 2018a).

Trots, eller på grund av, att strukturer visat sig svåra att förändra uppvisar viss forskning en aktivistisk karaktär med ett påtagligt intresse för frågor kring social inkludering och rättvisa i musikundervisning (Bradley, 2007; Hess, 2015b; Kuuse, 2018a; Laes, 2017; Vaugeois, 2007). Wright och Froehlich (2012, s. 212) respektive Schmidt (2015, 2017) uppmanar lärare till att verka för förändring i mellanrummen mellan "tänkbar och otänkbar kunskap" respektive i mellanrummet mellan praktik och policy. Då diskursiva spänningsfält styr kulturskoleinstitutionen i stort sätter de också upp gränser för hur institutionen kan verka för breddat deltagande. Som kontrast kan avhandlingens undersökning också komma att visa på öppningar till förändringar.

För att ytterligare fördjupa förståelsen av kulturskolan presenteras i det följande kapitlet teoretiska perspektiv som potentiellt kan bidra till förståelsen av såväl reproduktion som förändring av kulturskolorna som institutioner på ett fält.

KAPITEL 3

Teoretiska utgångspunkter

Teoretiskt utgår denna avhandling från relationen mellan sociala mönster eller strukturer respektive skapandet av desamma. På kulturskolefältet handlar detta om verksamhetens utformning vilken styrs av traditioner och politiska diskurser. Men kulturskolans legitimitet är även i en ständig omformningsprocess beroende av vad olika aktörer lyfter fram som viktigt och angeläget. På så sätt påverkar politik, praktik och omgivande samhälle varannat ömsesidigt.

Bourdieu's teori är speciellt användbar för att beskriva sociala strukturer i ett mera övergripande perspektiv. (Ny)institutionell teori (t.ex. DiMaggio & Powell, 1982; Røvik, 2008) fokuserar institutioner och kopplas i avhandlingen samman med Bourdieus fältteori och tillämpas i delstudie 2. Diskursanalysen i avhandlingen är baserad på diskurspsykologi (t.ex. Potter, 1996) och positioneringsteori (Davies & Harré, 1990) och är både teori och metod. Diskursanalys tillämpas främst som metod i kombination med Bourdieus teori i delstudie 2 och i kombination med policyteori (Ball, 1993, 2015; Ball, Maguire, Braun, Hoskins, & Perryman, 2012) i delstudie 4. Då en ambition finns att sammanväva makro-, meso- och mikroperspektiv i avhandlingen kan det anses funktionellt att använda Bourdieus teori på makronivå, perspektiv på institutionell nivå på mesonivå och diskursanalysen som redskap för att analysera på mikronivå. Det nyinstitutionella perspektivet och diskursanalysen erbjuder teoretiska begrepp respektive analysredskap som har visat sig effektiva i analyser på meso- och mikronivå. Som övergripande ramverk har Bourdieus perspektiv en potential att binda samman de olika nivåerna.

3.1 BOURDIEU

3.1.1 Fält och kapital

Med hjälp av Bourdieus teoretiska ramverk kan kulturskolorna och El Sistema förstås som institutioner eller organisationer som strider på ett eller flera *fält*. Så här beskriver Bourdieu (1996/1998, s. 61) ett fält:

Ett fält är ett strukturerat socialt rum, ett kraftfält – inom vilket det finns dominerande och dominerade och ständiga, permanenta relationer och inbördes ojämlikhet – som också är en skådeplats för strider syftande till att förändra kraftfältet eller bevara det i oförändrat skick. Inom denna sfär uppstår var och en i sin tävlan med de andra den (relativa) styrka han förfogar över, vilken bestämmer hans position i fältet och, som en följd därav, hans strategier.

För att tydligt definieras som ett fält i Bourdieus mening ska det uppvisa betydande autonomi, det vill säga styras av interna principer och relationer (1979/2000). På fältet strider agenter eller institutioner om något för dem gemensamt. Ett fält kan förstås som ett magnetiskt kraftfält där krafter placerade utanför agenterna ändå drar dem i särskilda riktningar. Ett fälts autonomi uppvisas genom att diskursiva kamper på fältet inte ifrågasätter vissa förgivettagna principer. Dessa förgivettaganden gör kampen på fältet värd att föra (1979/2000). Bourdieu (1993b) analyserar de parisiska modehusens kamp om inflytande vilket uppvisar många likheter med konstvärlden som exempelvis när det gäller hur tro och magi skapas genom *social alkemi*. Tron Bourdieu talar om är *illusio* ”den kollektiva anslutning till spelet som på en och samma gång är orsak till och följd av spelets existens” (1979/2000, s. 252). De autonoma fälten, som exempelvis mode- eller konstfälten blir världar som lever efter sina egna icke uttalade lagar (1979/2000, ss. 251–252):

Något mycket utmärkande för fälten är att bakom det som står på spel i konkurrensen döljs ett hemligt samförstånd om själva spelets principer.//...// Kampen om legitimitet bidrar till att stärka den legitimitet i vars namn kampen förs//...// När man delar de intressen som är grundläggande för tillhörigheten i fältet (som förutsätter och producerar dem genom sitt sätt att fungera) accepterar man en samling förutsättningar och postulat, vilka är det odiskutabla villkoret för diskussionen och som därför hålls utanför den.

Enligt Bourdieus (1979/2000) sätt att se på fält ingår inte bara konstnärerna, när det gäller det konstnärliga fältet, utan också exempelvis gallerister, konsthandlare och konstkritiker. Broady (1990) skriver att analys av produktionsfält i Bourdieus anda vinner på att alla positioner finns representerade.

Bourdieu (1984/1996) analyserar även det egna fältet – det akademiska – och Broady (1998) prövar fältbegreppet på den akademiska disciplinen pedagogik. Han uppfattar dock inte det pedagogiska fältet som renodlat autonomt i Bourdieus mening eftersom kamperna på det pedagogiska fältet är avhängiga politiken och resten av samhället.

Gustafsson (2000) föreslår att kulturskolefältet, betraktat genom Bourdieus fältteori, inte bör ses som autonomt utan heteronomt då det samverkar dels med det pedagogiska fältet och dels det konstnärliga fältet – “skol-polen” respektive “musik-polen” i Gustafssons (2000) termer. Detta skulle då innebära att kulturskolefältet påverkas av principer och relationer dels på det pedagogiska fältet och dels på det konstnärliga fältet.

Det kan också konstateras att kulturskolefältet befinner sig i en beroendeställning till politiska och ekonomiska ställningstaganden på såväl nationell som på kommunal nivå vilket gör att det inte kan anses kunna fungera autonomt i relation till det politiska fältet. Privata kulturskoleinitiativ har också vuxit upp jämsides med de kommunalt styrda och finansierade skolorna (Di Lorenzo Tillborg, 2017b) vilket innebär att kulturskolor också verkar i näringslivssfären. Kulturskolorna kan alltså ses som samverkande med ett antal andra fält.

Bourdies olika teoretiska begrepp hör samman på så sätt att de fylls med mening genom hur de ställs i relation till varandra. *Kapitalbegreppet* hör samman med fält på så sätt att kapital är den “valuta” som är gångbar i kampen på fältet – det slags kapital som erkänns som värdefullt. Genom de olika kapitalsorterna *ekonomiskt kapital*, *kulturellt kapital*, *socialt kapital* och *symboliskt kapital* inbegriper Bourdieu såväl den ekonomiska som den sociala världen (Bourdieu, 1993b; Holgersson, 2011). Kulturellt och socialt kapital kan ses som underkategorier till symboliskt kapital, som i sin tur står för resurser som, i princip, kan omvandlas till ekonomiskt kapital (Broady i Bourdieu, 1993b). Bourdieus sätt att resonera om kapital – hur det kan erhållas, konverteras och omsättas (1979/1993, s. 279–281) – har han lånat från den rent ekonomiska begreppsvärlden. Huruvida detta innebär att Bourdieu betraktar människan som en i grunden kalkylerande och nyttomaximerande varelse, det vill säga ”en stridande och bytande varelse” (Broady i Bourdieu, 1979/2000, s. 12), har debatterats. Det står emellertid klart att Bourdieus tillämpning av det ekonomiska begreppssystemet inriktar sig på den socio-

logiska och symboliska nivån. Traditionella ekonomiska värden som pengar, egendom och kunskap om ekonomiska förfaringssätt finns med i Bourdieus verktygslåda som ekonomiskt kapital men analyseras snarare i termer av status och bytesvärde än i konkret pengavärde.

Jämsides med det ekonomiska kapitalet är det kulturella kapitalet mycket centralt i Bourdieus analyser. Det kulturella kapitalet innefattar exempelvis förtrogenhet med (fin)kultur, kännedom om umgängeskonventioner och formell utbildning men också den uppväxtmiljö ett barn tar del av med exempelvis kulturella aktiviteter och verbal interaktion i familjen. Kulturellt kapital omnämns i tre former: *förkroppsligat* (vilket också kan kallas *habitus*), *institutionellt* det vill säga i formell utbildning och andra meriter och *objektiverat* vilket kan vara i form av böcker, målningar och musikinstrument (Bourdieu & Passeron, 1964/1979).

Den tredje kapitalformen som brukar nämnas jämsides med ekonomiskt kapital och kulturellt kapital är socialt kapital som innefattar sociala kontakter som vänskapsförbindelser och andra sociala nätverk. Slutligen kan man betrakta symboliskt kapital som den överordnade kategorin som innefattar såväl ekonomiskt, kulturellt som socialt kapital och symboliskt kapital kan definieras som *det som erkänns* (Broady, 1998). I tillämpningar menar Broady att symboliskt kapital är det som erkänns allmänt sett oavsett kontext vilket innebär att erkännandet kan ske på mikronivå såväl som makronivå. Kulturellt kapital däremot är en tillgång som får betydelse på samhälls- och utbildningsmässig nivå (Broady, 1998). Även andra kapitalformer förekommer i Bourdieus senare texter som exempelvis *informationskapital* som står för tillgång till den sorts information som har betydelse exempelvis för inträde till en viss utbildningsinstitution (Broady, 1998, s. 8). När det gäller barns kulturskoledeltagande så är det tänkbart att föräldrarnas informationskapital när det gäller kännedom om kulturskolan inklusive ansökningsförfarande kan ha stor betydelse.

3.1.2 Habitus

På fältet bryts det existerande mot det möjliga; agenternas *positioner* bestäms av deras *dispositioner* i mötet med de möjligheter fältet erbjuder (Broady i Bourdieu, 1979/2000, s. 21). Dispositionerna sammanfattas i Bourdieus terminologi i begreppet *habitus* som är summan av en persons sociala erfarenheter genom uppväxten och kommer till uttryck i personens kunskaper, åsikter och smak liksom sätt att prata och föra sig. Då Bourdieu resonerar om hur ett barn tillägnar sig kulturellt kapital använder han begreppet *habitus*,

som står för den mer eller mindre omedvetna handlingsdisposition som barnet genom sin uppväxt utvecklar. Det som upplevs som naturligt, tillgängligt och lätt kan betraktas som en persons habitus. Oftast betraktas habitus som omedveten men den kan göras medveten genom *socioanalys* (Bourdieu, 1990; Broady, 1998, s. 18). Begreppet habitus tillämpas oftast på individnivå men kan även tillämpas på gruppnivå vilket benämns som *klasshabitus*. De olika kapitalformerna sammanstrålar och kommer till uttryck i habitus. I *Distinktionen* (1979/1993, s. 294) definierar Bourdieu habitus så här:

Habitus är inte bara en strukturerande struktur som organiserar praktikerna och hur de uppfattas, utan också strukturerad struktur: den princip för indelning i logiska klasser som organiserar sättet att uppfatta den sociala världen är själv en produkt, ett resultat av att samhällets uppdelning i sociala klasser existerar i förkroppsligad form.

Han erbjuder även en kortfattad definition som lyder: ”Habitus – det system av scheman som genererar praktiker” (1979/1993, s. 294).

Bourdieu beskriver habitus som såväl strukturerad (den funktion som kallas *opus operatum*) och strukturerande (*modus operandi*). Det sätt habitus kan fungera strukturerande är inte bara determinerad av den habitus individen tillägnat sig utan bestäms också av mötet med fältet och de möjligheter det erbjuder.

Föreställningen om att habitus lärs in i tidig ålder och utvecklas till omedvetna handlingstendenser kan göra att människor kan ha svårt att reflektera över sin egen habitus och klassituation och även att förändring av habitus, och därav eventuellt följande klassresa, försvåras.

3.1.3 Kulturskolan som plats för odling av kulturellt kapital

I Bourdieus perspektiv skulle barns deltagande i kulturskola kunna ses som en strategi för att höja alternativt bekräfta sitt kulturella kapital för att därigenom uppnå distinktion. Med tanke på att det ofta är föräldrarna som ligger bakom att barn börjar i kulturskolan (SOU 2016:69) så förstärks bilden av att detta kan vara en strategi från föräldrarnas sida att vinnlägga sig om att deras eget kulturella kapital förs vidare till deras barn. Forskning har lyft föräldrars önskan att bibringa sina barn kulturellt kapital genom utbildning i kultur (Brändström & Wiklund, 1995; Elofsson, 2009; Hofvander Trulsson, 2010, 2016; Lareau, 2011; Palme, Arnman, Jönsson, & Trondman, 1993).

Elofsson (2009) lyfter det dilemma som kulturskolan hamnar i då den i strävan efter jämlikhet sträcker sig mot populärkultur men därigenom förlorar sin legitimitet som instans som borgar för överföring av kulturellt kapital – ett resonemang som emellertid förutsätter att man uppfattar ett motsatsförhållande mellan kulturellt kapital och populärkultur. Musikpedagogisk forskning har satt associationen mellan kulturellt kapital och finkultur (inom musik åsyftas då främst konstmusik eller klassisk musik som finkultur) i nytt ljus. Dyndahl, Karlsen, Skårberg, och Nielsen (2014) reflekterar kring begreppet musikaliska “allätare” (*omnivorousness*) och *musikalisk gentrifiering*. De anknyter till Bourdieu, och beskriver hur man genom att välja från ett brett spektrum av konstnärliga uttryck och stilar – eventuellt i kraft av socialt kapital – ackumulerar kulturellt kapital och därigenom hittar nya sätt att uppnå distinktion. Jag tolkar det som att författarna menar att strävan efter distinktion kvarstår medan medlen för att uppnå distinktion har förnyats.

3.1.4 Doxa, det ortodoxa och det heterodoxa

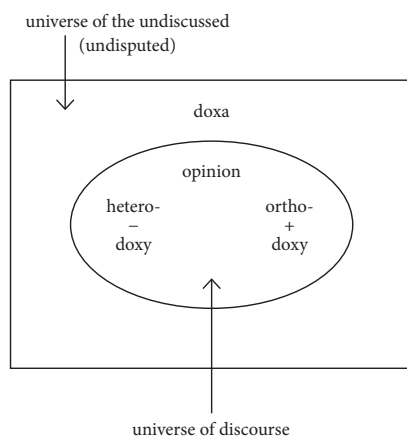
Bourdieu använder begreppet *doxa* för att benämna det förgivettagna och outtalade i ett fält. Doxa framstår som självklart – naturgivet (*phisei* i Bourdieus vokabulär) eller som etablerade konventioner (vilket Bourdieu kallade *nomos*) – och omfattas av alla på fältet och behöver därför inte artikuleras (1972/1977, ss. 164, min översättning):

Där det finns en quasi-perfekt överensstämmelse mellan den objektiva ordningen och de subjektiva principerna för organisering (som i antika samhällen) framstår den naturvetenskapliga och den sociala världen som självklar. Denna erfarenhet ska vi kalla *doxa*.

För att doxa ska ifrågasättas krävs enligt Bourdieu en kris (1972/1977) som belyser det godtyckliga i doxa. När en diskussion kommer i dagen innebär detta att det som diskuteras har förflyttats från den oartikulerade sfären (*universe of the undiscussed*), det vill säga doxa, till diskursens sfär (*universe of the discourse*), vilket benämns *opinion*. De dominerande klasserna har ett intresse av att sakernas tillstånd består som doxa men då denna möjlighet undermineras genom att en diskussion initieras finns möjligheten kvar att inta en *ortodox* ställning i diskussionen. De som utmanar de ortodoxa benämner Bourdieu *heterodoxa* och representeras av den dominerade klassen eller nykomlingarna (*avant gardet* eller *pretendenterna*) inom ett fält (1972/1977, ss. 169, min översättning):

De dominerade klasserna har intresse av att begränsa *doxas* inflytande och exponera godtyckligheten hos det förgivettagna; de dominerande klasserna har intresse av att försvara *doxas* inflytande eller, i brist på detta, i dess ställe etablera den näst bästa ersättningen, det *ortodoxa*.

Det heterodoxa kallar Bourdieu även *kätteri* vilket kan ses som ett av flera spår av Webers religionssociologi i Bourdieus resonemang. De kätterska eller heterodoxa kan kritisera de etablerade formerna och rutinerna som de ortodoxa försvarar (1979/2000, s. 302, se figur 1):



Figur 1. Ur Outline of a Theory of Practice (Bourdieu, 1972/1977, s. 168)

Ett medel för de dominerande att verka för att *doxa* ska bestå är utövandet av *symboliskt våld*. Symboliskt våld handlar om en sorts våld som är så mjukt, omärkligt och legitimerat att det ofta inte betraktas som våld överhuvudtaget. I utbildningssystemet talar Bourdieu och Passeron (1964/1979) om hur personer ur arbetarklass på ett självexkluderande sätt tar begränsade möjligheter till framgång för givet. De skriver: "...arbetarklassen tar över de övre klassernas essentialism och upplever sitt underläge som ett personligt öde" (1964/1979, s. 70). Essentialismen kopplas till ideologin om karisma och medfödd talang som förklaringsgrund till framgång.

I analys av samtalen i studien är det tänkbart att lärare och chefer arbetar med skolornas legitimitet genom att sträva efter att få en viss diskurs om verksamheten att framstå som självklar och rimlig. Tolkat genom Bourdieus teori kan det diskursiva arbetet ses som ett försök att få den framförda diskursen

att framstå som doxa. Förespråkare för arbetsmetoder som institutionaliserats genom fältets historia kan betraktas som de ortodoxa medan förespråkare för nyare metoder kan ses som de heterodoxa.

3.1.5 Explicit och implicit pedagogik

Explicit respektive implicit pedagogik kan ses som två skilda pedagogiska strategier. Explicit pedagogik väljs avsiktligt medan implicit pedagogik förknippas med dold läroplan vilken förmedlas mera intuitivt. I Bourdieus ramverk är implicit pedagogik den huvudsakliga källan till tillägnande av kulturellt kapital. Bourdieu och Passeron beskriver (1964/1979) hur lärarna oavsiktligen reproducerar ett system som legitimerar privilegier som till exempel härrör från föreställningen om medfödd talang och belönar färdigheter som inte uttryckligen lärs ut. Kulturellt kapital som eleverna haft med sig hemifrån belönas på så sätt. Senare fokuserar Bourdieu och Passeron (1970/2008) mera på lärarnas utmanande uppgift att bryta den sociala reproduktionen och diskuterar huruvida en mjukare eller en mera auktoritär undervisningsstil lämpar sig bäst för syftet. Det är svårt att skönja optimism oavsett strategi – att lära ut latin till massorna eller att beakta mångfalden – båda strategierna riskerar att bli uttryck för maktutövning genom så kallat mjukt våld och därigenom bidra till vidmakthållandet av reproduktion.

Med utgångspunkt från Bourdieus habitusbegrepp har Yang (2014) utvecklat argument för att explicit pedagogik gynnar utvecklande av ett nytt förändrat habitus. Förädling av ett befintligt habitus, menar hon dock kan ske baserat på uteslutande implicit pedagogik (ibid.).

I likhet med Bourdieu beskriver Bernstein (2007) utbildning som oundvikligen hierarkisk – läraren är alltid överordnad eleven. Explicit respektive implicit pedagogik (i Bernsteins vokabulär *synlig* och *osynlig pedagogik*) representerar bara hur uppenbara maktrelationerna framstår för eleven. När lärarens tillämpar implicit pedagogik betyder det att eleven uppfattar ett större inflytande. Maktförhållanden är då emellertid bara kamouflerade med hjälp av kommunikativa medel medan hierarkin som sådan består. Explicit pedagog, å andra sidan, innebär att utvärderingskriterierna är uttalade och transparenta.

I utbildningssystemet i stort liksom i kulturskola är de praktiker som hör samman med explicit respektive implicit pedagogik relevanta att uppmärksamma och skilja åt då de enligt forskning (Bernstein, 2007; Bourdieu & Passeron, 1964/1979, 1970/2008; Yang, 2014) erbjuder skilda förutsättningar för att kulturell och social reproduktion ska kunna brytas.

3.2 (NY)INSTITUTIONELL TEORI OCH INSTITUTIONELLA DISKURSER

Kulturskolorna kan ses som institutioner på ett fält och i syfte att hitta teoretiska begrepp och analysredskap för att belysa dessa institutioners funktionssätt erbjuder nyinstitutionell teori och analys av institutionella diskurser värdefulla perspektiv. Dessa perspektiv möjliggör en analys på mesonivå där själva institutionerna kan ses som aktörer i egen rätt men också som aktörer i interaktion med den institutionella omgivningen.

Institutionell teori utgår från institutionsbegreppet som baseras i processen där vanemässigt beteende automatiserats och skapat en organiserad och etablerad procedur (Berger & Luckmann, 1967/1991; Eriksson-Zetterquist, 2012). Handlingsmönster kan fortsätta tillämpas utan medveten koppling till den ursprungliga rationella grunden och detta, i sin tur, innebär att institutionaliserade handlingar kan fortgå trots att den ursprungliga eventuellt rationella grunden försvunnit. Institutionalisering kännetecknas av att det institutionaliserade handlandet tillämpas i en ömsesidighet mellan aktörer sprunget ur en gemensam historia. Baserat i detta blir det centralt att söka en förståelse för historiska omständigheter för att förstå ett institutionellt skeende i nutiden.

Institutioners tendens att anpassa sig efter sin institutionella omgivning kan ses som en strävan efter legitimitet (Meyer & Rowan, 1977) och i denna strävan kan organisationer visa en hög trendkänslighet Røvik (2000). Sett i ett övergripande perspektiv kan detta innebära att organisationer på ett fält blir alltmer lika varandra och uppvisar så kallad *isomorfism* (DiMaggio & Powell, 1982) men även att fristående organisationer utvecklar en egen särprägel alternativt att det utvecklas en viss inkongruens mellan den formella och den informella nivån i en och samma organisation (Røvik, 2000) – *lösa kopplingar* i Weicks (1976) terminologi.

Meyer och Rowan (1977) beskriver hur organisationer kan agera baserat på myter som omhuldas i den institutionella omgivningen. Det skulle kunna handla om att man inför vissa tekniker, produkter eller policies utifrån myter motiverat i en strävan att höja organisationens legitimitet. Legitimitetsskapande åtgärder i en politisk styrd organisation skulle, i enlighet med den så kallade *lämplighetslogiken* (March & Olsen, 1989), kunna handla om en strävan att framstå som en organisation som anstränger sig för att vara socialt inkluderande – förutsatt att det är det som framställs som prioriterat från politiskt håll.

DiMaggio och Powell (1982) talar om normativ isomorfism associerat med påverkan från den aktuella professionen. Om professionella i organisationer på ett fält delar samma bakgrund i form av viss utbildning så kan detta bidra till att de agerar utefter likartade principer i sina respektive organisationer vilket då bidrar till en samstämmighet. Förekommer det kontakter i form av professionella nätverk kan detta antas bidra ytterligare till normativ isomorfism. Dominerande och seniora agenter på fältet tenderar att inta mera konservativa positioner på ett fält (Kłos-Czerwińska, 2015; Maton, 2005). Dominerande och seniora agenter på musikfältet skulle kunna var exempelvis lärare på musikhögskolor eller konservatorier eller inflytelserika kulturpersonligheter. Tendensen att bekräfta det gemensamma kulturella kapitalet kan resultera i en professionell samstämmighet vilket kan förstärkas genom association med dominerande agenter på fältet (B. Olsson, 1993).

3.3 FÄLTÖVERSKRIDANDE EFFEKTER

En utgångspunkt för Bourdieus perspektiv på fält är fält som i huvudsak autonoma (Bourdieu, 1979/2000). En viss autonomi kan ses om en förutsättning för att ett fält överhuvudtaget ska kunna identifieras. Bourdieu (1993a) har emellertid också uppmärksammat fälts relativa autonomi som något som varierar med tid och plats. I Bourdieus senare texter (Bourdieu, 1996/1998, 2001/2003; Bourdieu, Accardo, Balazs, & Ferguson, 1993/1999) talar han om mera betydande utbyten mellan fält. Bourdieu (1996/1998, s. 79) betonar att ”alla fält med kulturell produktion påverkas av logiken i det journalistiska fältets strukturella tvång” och kommersiella krafter på de konstnärliga fälten lyfts fram som ett direkt hot (2001/2003). Bourdieu (2001/2003, s. 74) skriver att kommersiella krafter resulterar i ”kitch products” och argumenterar att global konkurrens snarare skapar likriktning än mångfald. Bourdieu och kollegor (1993/1999) har också lyft fram hur utbildningsfältet, inklusive lärarna, manipuleras av globala nyliberala politiska strömningar vilka kan skapa illusioner av demokratiserande processer. Detta belyser lärarna som utsatta för tidsandans manipulation i kontrast till i tidigare texter (Bourdieu & Passeron, 1964/1979, 1970/2008) där de mera framstått som reproducerade agenter. Han uppmärksammar hur starka nyliberala aktörer i sitt tal om globalisering, genom en blandning mellan beskrivande och påbjudande på ett performativt sätt bidrar till att det beskrivna skapas (Bourdieu, 2001/2003).

Andra forskare som har utvecklat perspektivet belyser interaktion mellan olika fält och talar om fältöverskridande effekter (*cross-field effects*)

(Lingard, Rawolle, & Taylor, 2005; Maton, 2005; Rawolle, 2005; Zanten, 2005). I denna forskning har utbildningsfältets autonomi beskrivits som minskande beroende på inflytande från logik inom mediafältet, det politiska och ekonomiska fältet, ofta kopplat till globalisering och nyliberalism (Zanten, 2005). Zanten (2005) har beskrivit hur nyliberalism brutit ner skolsystemet genom en illusion av demokratisering medan stora grupper av barn och unga istället exkluderats på livsavgörande sätt.

3.4 DISKURSTEORI

3.4.1 Diskurs

En diskurs kan beskrivas som betydelsestrukturer som tillfälligt kommit att dominera i ett visst sammanhang – som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 7) – medan diskursiva praktiker kan betraktas som bestämda sätt att handla i vissa sammanhang. Flera olika inriktningar kan urskiljas inom ramen för diskursanalys/diskursteori varav diskurspsykologi och positioneringsteori främst tillämpas i avhandlingen. Gemensamt för alla diskursanalytiska inriktningar är en socialkonstruktionistisk utgångspunkt och ett kritiskt perspektiv på språket som representation av en objektiv verklighet. Gemensamt är också att maktbegreppet på något sätt analyseras (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Med influens från Foucault (1993) betraktas subjektet som icke-essentiellt, rörligt och skapat i diskursen. Genom att subjektet skapas i diskursen utgör de begränsningar och ordningar som styr diskurser också begränsningar för subjektets frihet i tal och handling. På samma sätt som individer i ett Foucaultperspektiv i sitt tal och agerande kan uppfattas som styrda av diskursernas osynliga trådar styrs institutioners aktörer av förgivettaganden och utgångspunkter i sina sätt att uppfatta och tala om exempelvis policy.

Även om inte Bourdieu definierade begreppet diskurs så kan diskurs förstås som den bakgrund som utgör en förutsättning för aktörers möjligheter att positionera sig och strida på ett fält (Kłos-Czerwińska, 2015). Diskursen utgör den källa som aktörer, på ett ofta omedvetet sätt, kan använda som resurs i sina strategier för att befästa eller stärka sina positioner. Att behärska ett visst språk eller en viss diskurs kan vara inträdesbiljetten till att kunna dominera inom ett fält (ibid.). Analys av diskurser kan fungera som ett sätt att medvetandegöra hur habitus hämtar stoff ur diskurser i syfte att legitimera vissa ståndpunkter.

Habitus betraktas i Bourdieus perspektiv som åtminstone delvis omedvetet men trots det skulle många se sina sätt att argumentera som personliga och självvalda. Att analysera diskurser snarare än habitus kan ses som en framkomlig väg att lägga fram strukturella tolkningar som skulle ha misskänts av individer om de istället kopplats till deras personliga habitus (ibid.).

3.4.2 Positioneringsteori och diskurspsykologi

I ett bourdieuskt perspektiv engagerar sig aktörer på ett fält genom mer eller mindre medvetna strategier för att förbättra sina positioner (Naidoo, 2004). Strategierna manifesterar sig som positionerande ("*position-taking*", Bourdieu, 1993a, ss. 34–35). Positionerande kan då ses som tillfälliga strategier för att nå mera beständiga positioner. På så sätt kan positionerande ses som rörligt och kompatibelt med hur det betraktas i positioneringsteori enligt Davies och Harré (1990). Med hjälp av tillämpning av positioneringsteori blir det vidare möjligt att urskilja specifika positioneringar som individer intar i interaktioner. När det gäller kulturskolechefer positionerar de sig till exempel i relation till anställda lärare, barn och ungdomar i och utanför kulturskolans verksamhet och i relation till lokalpolitiker vilket blir intressant i avhandlingen då fokus ligger på hur kulturskoleverksamhet legitimeras.

I linje med beskrivningen av diskursen som såväl konstruerad som konstituerande (Potter & Wetherell, 1987) utgör diskursen inte bara begränsningar för vad som kan sägas och göras utan själva diskursen formas också genom den handlingsfrihet individen har i sitt hanterande av tillgängliga diskurser. Inom diskurspsykologi fokuseras hur dessa konstruerande processer tar sig uttryck genom personers användande av retoriska verktyg. Diskurspsykologi (baserad på bl.a. Potter, 1996 och Potter och Wetherell, 1987) bidrar med teoretiska verktyg för att kunna visa hur ett budskap görs trovärdigt – det vill säga vilka retoriska verktyg som används och hur de används. Ett sätt att identifiera dessa verktyg är att ställa frågor till materialet varav frågan om vad som står på spel ofta är klagörande (Potter, 1996). Det som står på spel kan exempelvis handla om att framstå som trovärdig, sympatisk eller professionell. En strävan är ofta att få sina utsagor att framstå som så övertygande som möjligt eller uppnå vissa effekter (Willig, 2008). Fokus ligger på individens anspråk och intressen i konversationsituationen och analysen håller sig därigenom på mikronivå. Detaljrikedom, metaforiska eller känslomässiga beskrivningar, rapporterade uttalanden från verkliga eller imaginära andra personer (direkt tal eller *active voicing*) och normalisering

av egen ståndpunkt är några exempel på sådana verktyg (Holmberg, 2010; Potter, 1996). Ett sätt att framföra kritik utan att framstå som osympatisk är friskrivning (*disclaimers*, Van Dijk, 1992) som innebär att kritiken föregås av ett uttalande som motsäger den påföljande kritiken. Ett annat exempel på hur uttalanden kan fungera speciellt övertygande är extremiserande beskrivningar som till exempel ”jättebra”. Trovärdighet kan också uppnås genom hänvisning till konsensus då den talande påtalar att fler än hen till exempel delar en viss åsikt (Potter, 1996).

I sociala interaktioner står saker på spel; de talande har speciella intressen av att vissa konstruktioner av verkligheten framstår som riktiga (Potter, 1996). I olika sammanhang kan olika sätt att förhålla sig till och framföra sitt budskap visa sig funktionella. Den som talar ser till att förhålla sig på ett visst sätt, distanserat eller nära, till sitt eget uttalande (*footing*) (Goffman, 1981; Potter, 1996) vilket får följderna för om personen måste försvara uttalandet eller möjligtvis erbjudas en möjlighet att förhålla sig ifrågasättande. Beroende på den respons som ett uttalande väcker kan dessa olika förhållningssätt visa sig olika lämpliga och lockande. I ett samtal med mig som forskare kan deltagarna exempelvis ha underliggande föreställningar om vad jag väntar mig eller värderar som goda exempel och beskrivningar av exempelvis social inkludering, vilket kan tänkas påverka vilka slags konstruktioner som deltagarna väljer att utveckla.

3.5 SAMMANFATTNING

I Bourdieus (t.ex. 1972/1977, 1979/2000) perspektiv beskrivs samhällsliga strukturer genom skildringar av sociala agenter som kämpar för dominans på olika fält där kapital av skilda slag används som resurser. Kapitalet kan exempelvis vara kulturellt, socialt eller ekonomiskt och ett fält kan beskrivas som ett socialt rum eller kraftfält (1979/2000). Det förgivettagna på ett fält kallar Bourdieu *doxa* medan det rörliga och förhandlingsbara betecknas *opinion* (1972/1977). Kapital, vilket personer tillägnar sig genom livet, manifesteras i *habitus* (1979/1993). Dominerande och dominerade agenter strider på fältet med hjälp av ortodoxa och heterodoxa strategier (1972/1977). Ortodoxa strategier drar nytta av *doxa* genom att traditionella värden och diskurser tas för givna och därigenom består som erkänt kapital på fältet. Heterodoxa strategier, å andra sidan, strävar efter legitimitet genom ett ifrågasättande av *doxa*. På musikfältet har mera samtida omförhandlingar kring vilka musikgenrer som ska erkännas som kapital benämnts *musikalisk*

gentrifiering (Dyndahl et al., 2014). I undervisning kan lärare använda explicit respektive implicit pedagogik i strävan att bryta kulturell och social reproduktion (Bourdieu & Passeron, 1964/1979, 1970/2008). Implicit pedagogik utgår från förgivettagna principer som definierar kvalitet medan explicit pedagogik strävar efter att tydliggöra sådana principer på ett sätt som blir påtagligt för eleven.

Diskurser kan förstås som resurser som möjliggör för aktörer att positionera sig och strida på ett fält (Kłos-Czerwińska, 2015). Agenternas mera tillfälliga strategier för att förbättra sina stabila positioner på fältet manifesterar sig som positionerande (Bourdieu, 1993a; Naidoo, 2004) vilket vidare kan betraktas ur Davies och Harrés (1990) positioneringsteoretiska perspektiv.

Ett fält kan uppvisa varierande grad av autonomi; ett mera heteronomt fält interagerar i högre grad med omgivande fält. Sådana fältöverskridande effekter (*cross-fields effects*) som kan kopplas till media, ekonomi och politik har konstaterats på utbildningsfältet (Lingard et al., 2005; Maton, 2005; Rawolle, 2005).

I avhandlingens teoretiska ramverk inkluderas slutligen ett nyinstitutionellt perspektiv (t.ex. DiMaggio & Powell, 1982; Røvik, 2008) som belyser institutioners agerande på fältet. Exempelvis kan institutionernas grad av likformighet betraktas som olika grad av isomorfism (DiMaggio & Powell, 1982). Integreringen av diskursteoretiska verktyg (t.ex. Potter, 1996), positioneringsteori (Davies & Harré, 1990) och nyinstitutionellt perspektiv (t.ex. DiMaggio & Powell, 1982; Røvik, 2008) i Bourdieus övergripande perspektiv möjliggör en sammankoppling av de teoretiska makro-, meso- och mikronivåerna.

KAPITEL 4

Metodologi, metod och design

Denna avhandling är en sammanläggningsavhandling som består av fyra artiklar. Den första artikeln är kvantitativ och presenterar statistik som bygger på en enkät medan Artikel II, III och IV baseras på kvalitativ metod och närmare bestämt diskursanalys av fokusgruppsamtal, intervjuer och dokumentanalys. Avhandlingen kan beskrivas som en studie med kombinerade metoder (*mixed methods*). Studiernas ordningsföljd med en enkätstudie följd av kvalitativa undersökningar på liknande fokus kan betraktas som en *förklarande sekventiell kombinerad studie (explanatory sequential mixed methods)* (Creswell & Clark, 2007; Morgan, 1993). Syftet med avhandlingen är att fördjupa förståelsen av kulturskolan som fält i relation till det politiska uppdraget att verka för breddat deltagande och avhandlingens kvantitativa respektive kvalitativa delar bidrar till syftet på kompletterande sätt. Den demografiska bild som baserades på det nationella urvalet som låg till grund för resultatet i artikel 1, tjänade som en viktig referenspunkt för samtalen som utgjorde empiriskt material för de påföljande kvalitativa delstudierna. Artikel 1 påvisade en överrepresentation av svenskfödda flickor med välutbildade och ofta kulturutövande föräldrar och denna bild av deltagandet utgjorde utgångspunkten för lärares och chefs reflektioner som kom till uttryck i de påföljande artiklarna. En översikt över artiklarnas titel, forskningsfrågor, empiri, analysredskap, teoretiska utgångspunkter och slutsatser finns i avsnitt 5.5

4.1 MIXED METHODS OCH METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN

Vid planering av ett forskningsprojekt med *mixed methods* pekar Creswell och Clark (2007) på att det finns ett antal överväganden att göra. För det första ska beslutet att använda *mixed methods* botten i att kombinationen av olika metoder har potential att besvara forskningsfrågan på ett bättre sätt än användande av en enskild metod på egen hand skulle ha gjort (Creswell, 2010). I ett vidare perspektiv kan avhandlingens upplägg motiveras med utgångspunkt från frågeställningen och utifrån strävan efter kompletterande perspektiv som sammantaget belyser hur villkor för breddat deltagande och kulturell mobilitet produceras respektive reproduceras diskursivt av aktörer på kulturskolefältet.

Avhandlingens kombination med en kvantitativ del som ger en kartläggning som utgångspunkt för samtalen i de påföljande studierna menar jag ger ett mer trovärdigt resultat i relation till studiens syfte än vad de kvalitativa metoderna skulle ha förmått på egen hand. Tack vare att det statistiska materialet fanns som utgångspunkt så styrdes samtalen till ett nationellt plan samtidigt som deltagarna refererade till sin subjektiva upplevelse av problematiken. På så sätt fungerade designen på ett sätt som överbryggade generella och specifika villkor för breddat deltagande i kulturskolor i Sverige och därigenom överbryggade makro-, meso- och mikroperspektiven. Urvalet av skolor i studien motiverades övergripande utifrån variation när det gäller geografisk spridning och större och mindre orter, vilket stärker överbryggandet mellan det specifika och det mera generella.

Creswell och Clark (2007) skiljer på förklarande (*explanatory*) och utforskande (*exploratory*) *mixed methods*-designer vid på varandra följande delstudier. Vanligtvis är ordningsföljden vid en förklarande design kvantitativ-kvalitativ medan ordningsföljden vid utforskande oftast är kvalitativ-kvantitativ. Vid den förklarande designen används då exempelvis fokusgrupper för att förklara ett utfall som visats sig i en enkät. I en utforskande design så används däremot inledande öppet hållna fokusgruppsamtal för att generera teman som senare undersöks i en enkät.

Det ligger närmast till hands vid en förklarande *mixed methods*-design att utföra den kvalitativa undersökningen på samma population som enkäten riktat sig till. I föreliggande avhandling var enkäten i delstudie 1 riktad till barn medan fokusgruppsamtalen och intervjuerna genomfördes med kulturskolemusiklärare och chefer. Detta förfarande innebär att delstudierna 2, 3 och

4 kan betraktas som utforskande (*explorative*). Eftersom det inte är barnens perspektiv som fördjupades i den kvalitativa delen utan istället kompletterande perspektiv i form av lärares och chefers perspektiv så är kopplingen snarare utforskande än renodlat förklarande. De kvalitativa delstudierna kan fungera bekräftande och illustrerande av enkätresultatet men kan också motsäga eller påvisa aspekter som är orelaterade till den föregående kvantitativa studien (Morgan, 1993). Det är ofta svårt att förutse utgången av forskning och därför påpekar Bryman (2006) att det kan visa sig onödigt att lägga alltför mycket tid på att precisera vilken speciell modell en studie representerar. Jag väljer därför att betrakta studien som såväl förklarande som utforskande.

Etiska riktlinjer som handlar om att personer och skolor i möjligaste mån ska anonymiseras i texterna (Vetenskapsrådet, 2017) har beaktats. Jag har också vinnlagt mig om att de teman som identifierats i tolkningar baseras på flera personers uttalanden och inte ett fåtal. Ett annat övervägande som gjorts innebär att jag avstått från att uppsöka deltagarna i ett andra skede för respons på mina analyser av samtalen. Med stöd i Bourdieus forskningstradition hävdar jag att aktörernas spontana verifiering av tolkningar varken är att vänta eller är eftersträvansvärd i sig, istället är aktörernas misskännande att vänta. Bourdieus (1993b) menar att aktörer ofta snarare tenderar att hänvisa till sammanträffanden eller personlig smak än godtar forskarens förklaringsmodeller. Att erbjuda forskningsmässiga tolkningar som påvisar strukturer ser Bourdieu som centralare än att förklaringsmodellerna godtas av deltagarna.

En bärande tanke genom hela avhandlingsarbetet liksom de metodologiska övervägandena har att göra med spänningsfält mellan olika begreppspar. De två sätten att närma sig inkluderingsproblematiken – rättviseperspektivet respektive perspektivet som fokuserar kunskapsproduktion (Popkewitz & Lindblad, 2000) – relaterar till diskursen som konstruerad respektive konstituerande. Diskursanalys har av Naidoo (2004) föreslagits som ett lämpligt komplement i Bourdieuinspirerade analyser för att blottlägga dels förgivettagna grundantaganden och dels belysa hur diskursiva positioneringar skapas på ett institutionellt fält. Institutionella diskurser används som resurser då personer positionerar sig i den strid om legitimitet som pågår på ett fält (Kłos-Czerwińska, 2015; Naidoo, 2004). De respektive begreppsparen har alla att göra med tanken om att vi är såväl begränsade av som medskapare till språket, diskursen och praktiken. Metodologiskt speglas detta i att den skapande/konstruktiva/producerande aspekten, det vill säga kunskapsproduktionen, undersöks med hjälp av diskursanalys av samtalen med lärare och chefer. Den andra sidan av myntet – verkningarna av kunskapsproduktionen, det vill säga

de begränsande, eller objektiva strukturerna i Bourdieus termer – kan spåras i analys av uttalanden men undersöks också med hjälp av statistik. Bourdieu har beskrivit sig själv som ”konstruktivistisk strukturalist” (Bourdieu, 1990, ss. 123–127) vilket säger något om hans ideal att överskrida struktur-agens-dualiteten och även kommer till uttryck i hans metodval. Inom ramen för Bourdieus reflexiva sociologi kan strukturer som har att göra med kön, klass och etnicitet påvisas genom kvantitativa metoder medan dimensioner som har att göra med det subjektiva – människors sätt att uppfatta sin verklighet och tala om den – kräver kvalitativa metoder (Fries, 2009). Detta sätt att se på dualiteten mellan objektiva och subjektiva villkor och kvantitativa respektive kvalitativa metodval utgör sammantaget argument för avhandlingens design baserat på *mixed methods*.

4.2 DATAPRODUKTION

Figur 2 syftar till att ge grundläggande information om sambanden mellan kulturskolor, chefer och lärare som deltagit från respektive skola och vilka slags dokument som inkluderats i analysen i artikel IV. Kulturskola 2–4 i artikel II och III är identiska med skola B–D i artikel IV. Dokumenten togs fram av respektive chef, vilket är anledningen till att sådana dokument saknas på vissa skolor.

	Chefer	Musiklärare i fokusgruppsamtal	Kort information om respektive kulturskola	Dokument
Kulturskola 1 i artikel II och III	–	5 musiklärare	Kulturskola i mellanstor stad i södra Sverige	–
Kulturskola A i artikel IV	Chef 1	–	Kulturskola i mellanstor stad i norra Sverige	Dokument med kommunalpolitiska mål i kombination med lönekriterier
Kulturskola 2 i artikel II och III Kulturskola B i artikel IV	Chef 2 och 3	2 musiklärare	Kulturskola i förortsområde i södra Sverige	Gemensam handlingsplan för kommunens kulturskolor samt Kulturskoleutredningen
Kulturskola 3 i artikel II och III Kulturskola C i artikel IV	Chef 4	2 musiklärare	Kulturskola i mellanstor stad i södra Sverige	Kulturskolans interna arbetsplan
Kulturskola 4 i artikel II och III Kulturskola D i artikel IV	Chef 5	5 musiklärare	Kulturskola i mellanstor stad i södra Sverige	–
Kulturskola 5 i artikel II och III	–	4 musiklärare	Kulturskola i mindre samhälle i södra Sverige	–
Kulturskola E i artikel IV	Chef 1	–	Kulturskola i liten ort i norra Sverige där chef 1 tjänstgjort tidigare	–

Figur 2. Översikt över empiriskt material i avhandlingen inklusive skolor, deltagare och dokument.

I delstudie 4 utfördes en dokumentanalys som komplement till intervjuerna med kulturskolechefer. De dokument som låg till grund för analysen var dokument som cheferna valt ut utifrån kriteriet att de var ”styrande, vägledande eller inspirerande”, för utformningen av kulturskoleverksamheten på aktuell plats, som jag formulerade det i informationen till cheferna. Formuleringen speglar min strävan att inte styra vilka dokument som skulle kunna komma ifråga utan istället låta chefernas urval bli ett resultat i sig då inga nationella strikt styrande dokument, i skrivande stund, finns för svenska kulturskolor. De dokument som cheferna hänvisade till var en verksamhetsplan, en handlingsplan, en arbetsplan och ett dokument med kommunalpolitiska mål

i kombination med lönekriterier för lärarna. De respektive texterna i dessa dokument lades in separat i NVivo kodades och analyserades. Analyserna av dokumenten förkom i artikel 4 men berördes i relativt begränsad omfattning.

4.2.1 Enkät och statistik

I delstudie 1 användes en bred enkät som distribuerades av statistiska centralbyrån (SCB) till svenska sjätteklassare hösten 2015, vilken 2413 elever besvarade. Urvalet av skolor var stratifierat baserat på regioner och städernas storlek. Enkäten utgjorde en del i kulturskoleutredningen (SOU 2016:69). Jag antogs till forskarutbildningen under slutfasen av framtagandet av enkäten och fick möjlighet att nyttja den rådata som enkäten genererade. Studien undersökte sambandet mellan bakgrundsfaktorer och barns deltagande i kulturskola. Såväl kulturskoleelever som före detta kulturskoleelever och icke-kulturskoleelever deltog. Bakgrundsfaktorerna som undersöktes var föräldrarnas utbildningsbakgrund, barnets födelseland (Sverige/annat land) och föräldrarnas kulturutövande liksom barnens egna perspektiv på orsaker till att de slutat respektive aldrig gått på kulturskola.

Enkäterna fylldes i inom ramen för den ordinarie skolverksamheten och 88 procent av skolklassernas barn svarade. För att säkerställa att frågorna i enkäten fungerade så bra som möjligt och enligt intentionerna förbereddes frågorna genom ett mättekniskt test administrerat av SCB. Inför ifyllandet av enkäten fick eleverna ta del av en kort instruktionsfilm som var konstruerad av Kulturskoleutredningen i syfte att förtydliga och underlätta elevernas ifyllande. Barnen uppmanades också att fråga sin klasslärare i de fall de var osäkra på hur de skulle tolka eller besvara frågorna.

Barnens perspektiv när det gäller anledningar till att de avslutat sitt deltagande i kulturskola alternativt aldrig börjat efterfrågades. Barnen kunde välja mellan ett antal förutbestämda svarsalternativ men även lägga till egna kommentarer.

4.2.2 Fokusgruppsamtal och intervjuer

I avhandlingen har fokusgruppsamtal med kulturskolemusiklärare använts som metod för att generera empiri till delstudie 2 och 3. Intervjuer med enskilda chefer (i ett fall med två chefer samtidigt) användes i delstudie 4. Samtalen spelades in och transkriberades ordagrant. Deltagarna talade om sin egen verksamhet när det gäller exempelvis social inkludering, snedrekrytering

och barns hinder för deltagande. Lärarna talade på ett sätt som förmedlade inte bara egna utan också andras upplevelser och åsikter, nämligen elevers och föräldrars. Dessa uttalanden utgår från lärarnas tidigare kontakter med barn och föräldrar.

Ett fokusgruppsamtal kan definieras som ett samtal med en mindre och väldefinierad grupp kring ett bestämt fokus och som leds av en moderator (Morgan, 1997). Fokusgruppsamtal är en metod som utvecklats från att kartlägga attityder till att istället på ett effektivt sätt påvisa hur åsikter och ståndpunkter i dialog med andra förs fram, förhandlas och formuleras i syfte att övertyga (Holmberg, 2010; Marková, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007; Willig, 2008). Det empiriska materialet har potential att bli intressant när tolkningen kan lyftas från individuellt tyckande till mera allmänt rådande diskurser då olika intressesfärer kan komma till tals genom individerna (Marková et al., 2007).

Jag själv agerade samtalsledare och styrde de relativt fritt hållna fokusgruppsamtalen och intervjuerna (se bilaga 3 och 4). I samtalen försökte jag förhålla mig bejakande till de perspektiv som kom upp men försökte också öppna upp för ytterligare infallsvinklar. Att bjuda på självupplevda episoder och liknande kan fungera som öppnande för andra kompletterande vinklar genom att små delgivanden signalerar att man kan ha erfarenheter som pekar i annan riktning än det som dittills framkommit i samtalet (Zeller, 1993).

Diskursanalys förutsätter inte att man använder en speciell typ av empiriinsamling men samtal som skulle kunna ha uppkommit även utan en forskare närvarande kan ses som extra lämpliga att analysera (Potter, 1996). Genom att fokusgruppsamtal snarare bygger på deltagarnas interaktion än på intervjuarens styrning liknar de till stor del sådana spontana dialoger. När det gäller intervjuerna med chefer interagerade cheferna, av naturliga skäl, i högre grad med mig då inga andra var närvarande (med undantag för intervjun med två chefer).

4.3 ANALYS

4.3.1 Analys av enkätresultat

Artikel 1 presenterar deskriptiv statistik som visar sambandet mellan kulturskoledeltagande och vissa utvalda variabler. De huvudsakliga variablerna som undersöktes var kön, barnets föräldrars utbildningsbakgrund och föräldrarnas kulturutövande. I diagram visas vilken procent av barnen i en viss

grupp som deltar, har deltagit respektive aldrig har deltagit i kulturskolan vilket visar vilka grupper av barn som är över- respektive underrepresenterade i kulturskolan.

Med hjälp av bearbetning i mjukvaruprogrammet SPSS togs frekvenser och korstabeller tas fram för att visa samband mellan variabler. Skillnader testades med χ^2 -tests (chi²-test). Stapeldiagram togs fram i Word. Eftersom alla variabler var på nominalnivå kunde inte regelrätta korrelationskoefficienter räknas fram utan samband framstod i jämförelser mellan olika kombinationer av variabler. Detta innebär att regressionsanalyser inte genomförts och att analysen inte, i strikt statistisk mening, förmår påvisa kausala samband. Det faktum att de oberoende variablerna (kön och bakgrund) självklart föregår den beroende variabeln (kulturskolemedverkan) innebär dock att ett omvänt orsakssamband är uteslutet och därför är en slutsats att bakgrundsvariablerna på något sätt påverkar kulturskolemedverkan. Denna påverkan skulle kunna ha en rad olika orsakssamband och aspekter och det är dessa som undersöks i de vidare kvalitativa studierna.

När det gäller barns skäl till att de avslutat eller aldrig påbörjat kulturskolestudier anges i procent av de svarande som angett olika förutbestämda svarsalternativ. Mer än ett svarsalternativ kunde anges. Hur stor andel av barnen som markerade ett visst svarsalternativ ger en indikation på hur stort förklaringsvärde respektive svarsalternativ har ur barnens perspektiv.

4.3.2 Analys av fokusgruppsamtal och intervjuer

Analys av fokusgruppsamtal och intervjuer har gjorts med hjälp av analysredskap hämtade från diskurspsykologi och positioneringsteori. Samtalen skrevs ut ordagrant och analyserades tematiskt i vad som kan kallas en mekanisk fas, varefter materialet analyserades med hänsyn tagen till den kontext som utsagorna förekom i (Knodel, 1993).

Diskurspsykologi fokuserar *variation*, *konstruktion* och *funktion* i det material som analyseras (Parker, 1999; Potter & Wetherell, 1987) vilket i avhandlingen handlade om den text som transkriptionerna av samtalen gav vid handen. Tillämpningen av diskurspsykologi (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987) innebar en analys av *hur* ett budskap gjordes trovärdigt – det vill säga vilka retoriska verktyg som användes och hur de användes.

Positioneringsteori som tillämpades i delstudie 4 utgår från ett perspektiv inspirerat av Ericsson och Lindgren (2011) där diskurs ses som cirkulerande på så sätt att diskursen på makronivå antas komma till uttryck även på

mikronivå. Positioneringsbegreppet betraktas som rörligt (Davies & Harré, 1990) i relation till de respektive individerna i studien vilket innebär att en viss positionering kan komma till uttryck genom olika individer och att en och samma individ kan positionera sig på olika sätt i olika sammanhang. I artikel IV analyserades förhållningssätt till policy genom analys av chefers tal och de diskurser som kom till uttryck på mikroplanet sågs som lokala variationer som antogs ha kopplingar till gemensamma makrodiskurser. Positioneringarna betraktades som rörliga och skapade i social interaktion (Davies & Harré, 1990) på så sätt att chefernas val av framställningar antogs hänga samman med intervjusituationen och på vilket sätt interaktionen utvecklades. Även om min funktion som samtalspart i intervjuerna antas ha påverkat chefernas utsagor analyserades chefernas förhållningssätt främst i relation till anställda lärare, barn och ungdomar i och utanför kulturskolans verksamhet samt i relation till lokalpolitiker. Chefernas förhållningssätt och ibland återberättade interaktioner till andra aktörer återgavs och beskrevs i intervjuerna på ett sätt som analyserades som positioneringar i relation till dessa andra aktörer.

I delstudie 3 baserades analysen av fokusgruppsamtalet främst på Bourdieus teori och begreppen implicit respektive explicit pedagogik (Bourdieu & Passeron, 1964/1979, 1970/2008). Det innebar att uttalandena betraktades som representationer av förhållningssätt och strategier som lärarna antogs tillämpa i relation till frågorna om breddat deltagande i kulturskolan och eventuella möjligheter att göra en skillnad för kulturskoleelevernas relation till kultur i ett längre perspektiv. Analysen innebar ett tentativt teoretiskt prövande av strategierna i relation till det aktuella teoretiska ramverket.

Ahmed (2012) som intervjuat personer som arbetar med mångfald i organisationer konstaterade hur de intervjuade inledningsvis gärna ville kommunicera den "lyckliga" eller "lyckade" bilden av mångfaldsarbetet medan de efter ett tag kom in på den mera komplexa och något mera dystra bilden av processen. Med ledning av detta har jag i syfte att fånga såväl den "lyckade" som den mer "dystra" bilden, strävat efter att uppmärksamma såväl inledningen som avslutningen av de inte alltför korta samtalen. I likhet med Ahmeds iakttagelse framkom en mera polerad bild av verksamheten i början av samtalen medan en mera dyster eller komplex bild framkom i slutet av samtalen.

4.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN OCH REFLEXIVITET

Forskningsetiska överväganden kan på ett övergripande plan beskrivas som en avvägning mellan *forskningskravet* och *individskyddskravet* – det vill säga en avvägning mellan det etiska imperativet att bedriva god forskning och kravet på att undvika att orsaka fysisk eller psykisk risk eller skada för individer (Vetenskapsrådet, 2017). I forskning är en strävan att designa forskningen på sätt som har potential att bidra med största möjliga insikter eller nytta för samhället utan att denna strävan väger tyngre än omsorgen om individer som deltar i forskningen. Deltagarna bjuder på sin tid och sina tankar och perspektiv utan inflytande över den slutliga textprodukten vilket föranleder att de behandlas med respekt och omsorg. Individskyddskravet och det informerade samtycket innebär att deltagarna före studiens genomförande får information om studiens syfte och fokus och att de har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Vidare innebär det att individens anonymitet skyddas genom att individer inte ska kunna identifieras utifrån information i texten. Individerna ska också skyddas genom att uppgifter och empiriskt material lagras på ett tillfredställande sätt och endast används i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2017).

Avhandlingens kvantitativa del baseras på en enkätstudie som administrerats av SCB och genomgått etisk prövning i enlighet med ISO 20252:2012 för marknads-, opinions- och samhällsundersökningar vilket innebär att grundläggande kvalitetskrav uppfyllts. Rektorer för utvalda skolor och vårdnadshavare till deltagande sjätteklassare har fått skriftlig information om enkätens syfte som del i kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) liksom om att barnens medverkan var frivillig. De fick information om att elevernas svar anonymiseras och hanteras konfidentiellt och enligt sekretesslagstiftningen (2009:400). Materialet har förvarats och hanterats enligt dessa principer och har endast varit tillgängligt för behöriga.

När det gäller fokusgruppsamtalen och intervjuerna har medverkande lärare och kulturskolechefer fått skriftlig information via mejl med information om att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas om så önskas (se bilaga 1 och 2). När det gällde delstudie 2 och 3 har kulturskolechefer och deltagare fått information om att samtalen skulle filmas i syfte att underlätta analysarbetet och hållas inom den allra närmaste forskningskretsen. Alla deltagare har gett sitt skriftliga medgivande. Konfidentialitetskravet innebär att uttalanden som analyseras inte ska kunna kopplas till en viss person och därför har inte bara namn fingerats utan nämnda instrument, skolnamn etcetera har också

bytts ut i detta syfte. Vissa skolor benämnde sig som musikskolor och inte kulturskolor och i dessa fall har benämningen ”kulturskola” tillämpats av samma konfidentialitetsskäl.

Gällande studiens kvalitativa delar kan det anses motiverat att göra mera långtgående etiska överväganden än reglerna kring informerat samtycke och konfidentialitet förskriver (Vetenskapsrådet, 2017). Då fokusgruppsamtal och intervjuer innebär tillgång till de medverkandes personliga tankar finns det anledning för forskaren att vinnlägga sig om att respektera deltagarnas integritet och sträva efter respektfulla samtal (Mauthner, 2002). Det kan också vara motiverat att överväga att möjliggöra för deltagarna att omvärdera sitt medgivande under ett forskningsprojekts gång (Miller & Bell, 2002). Miller och Bell (2002) belyser att det för deltagarna kan råda en oklarhet kring vad de egentligen gett sitt samtycke till. Ett annat etiskt dilemma kan uppstå i de fall forskarens uppfattning om hur deltagarnas verklighet ska beskrivas inte sammanfaller med deltagarnas egen uppfattning. Miller och Bell (2002) förespråkar att forskaren av etiska skäl bör ta hänsyn till deltagarnas uppfattning när det gäller hur deras verklighet ska beskrivas i forskningstexten. När det gäller detta står Bourdieu (1993b) för en kontrasterande ståndpunkt då han menar att människor ofta inte har en övergripande förståelse för de sammanhang de verkar i utan att de genom så kallat *misskännande* anger orsaker till sitt handlande som kan ha karaktären av bortförklaringar eller förnekelse. Bourdieu framhåller därför att forskaren inte bör tillerkänna deltagarnas förklaringsmodeller en dignitet överordnad forskarens egen. Mitt ideal i själva fokusgruppsamtalsituationerna har präglats av den öppenhet och respektfullhet som Mauthner (2002) förespråkar medan analysarbetet vägledades av principer hämtade från Bourdieu (1993b). Varje deltagare har en egen bevekelsegrund för att delta i forskning. I min studie kan det ha funnits deltagande lärare som uppfattat det som förväntat att de skulle delta eftersom fokusgruppsamtalen genomfördes på arbetstid och på deras arbetsplats. Eftersom de informerats om att deltagandet var frivilligt kan jag dock anta att deltagarna även såg det som angeläget att bidra till att forskningen skulle kunna komma till stånd även utan kontroll över den kommande forskningstexten eller vad den skulle kunna komma att leda till.

Det kan också anses lämpligt att analysera sitt eget bidrag i fokusgruppsamtalen (Zeller, 1993) och att reflektera över att situationen var arrangerad och tillrättalagd av mig som forskare kring ett visst tema. Det är rimligt att tro att en del uttalanden var formade utifrån en medveten eller omedveten önskan att vara mig till lags genom att säga det deltagarna bedömde som

förväntat eller önskat. Det finns anledning att beakta att uttalanden kan ha fällt på grund av önskan att uppträda socialt önskvärt eller i överensstämmelse med det konforma (Morgan, 1997).

Det är rimligt att utgå från att de val jag som författare gjort när det gäller vad som undersöktes, hur avgränsningar gjordes, vilken teori och tidigare forskning som inkluderats och hur materialet framställdes och tolkats påverkat och styrt resultatet och slutsatserna som avhandlingen landat i. Den förståelse som utgjort utgångspunkt för dessa val utgår från min bakgrund bland annat som kulturskolelärare. Att beforska den miljö man själv ingår i eller har ingått i kan betraktas som såväl potentiellt fördelaktigt som problematiskt (Bulterman-Bos, 2008).

I fokusgruppsamtalen kan deltagarnas vetskap om min kulturskolebakgrund ha varit positiv på så sätt att deltagarna kunde utgå från att jag enklare skulle kunna förstå deras resonemang utan alltför tidskrävande förklaringar. Men detta kan också ha inneburit att vissa förklaringar, som kunde varit värdefulla, uteblev. I analysarbetet finns en utmaning i att gå ur sitt perspektiv som härrör ur bakgrunden som praktiker i strävan att nå ett mera övergripande analytiskt perspektiv, men under förutsättning att ett holistiskt perspektiv eftersträvas kan tillgången till ett eget praktikerperspektiv fungera som en tillgång (Bulterman-Bos, 2008).

KAPITEL 5

Sammanfattning av de fyra artiklarna

5.1 ARTIKEL I: EXPLORING EQUAL OPPORTUNITIES: CHILDREN'S EXPERIENCES OF THE SWEDISH COMMUNITY SCHOOL OF MUSIC AND ART

Syftet med artikel 1 var att undersöka barns uppfattningar om kulturskolan och barns tendens att gå i kulturskola relaterat till bakgrundsfaktorerna kön, barnets födelseland, föräldrarnas utbildning och föräldrarnas kulturutövande. För att uppnå syftet formulerades två forskningsfrågor: *Varierar barns tendens att gå på kulturskolan beroende på bakgrundsfaktorerna kön, barns födelseland, föräldrarnas utbildningsnivå och föräldrarnas kulturutövande, och i så fall hur?* Och *Vilka uppfattningar har barn om kulturskolan?* En enkät som togs fram av SCB i samarbete med kulturskoleutredningen distribuerades av statistiska centralbyrån till svenska sjuåringar, varav 2413 elever svarade. För att belysa kulturell reproduktion i kulturskola tillämpades Bourdieus teoretiska perspektiv på reproduktion och begreppet kulturellt kapital (Bourdieu, 1972/1977; Bourdieu & Passeron, 1964/1979). I studien relateras resultatet till stor del till kvantitativ forskning i Bourdieus efterföljd liksom forskning som rör genus och betydelsen av föräldrars stöd och beteende då det gäller barns musikaliska lärande. Enkäten i artikel 1 utgjorde en del av kulturskoleutredningen (SOU 2016:69). Resultatet visar att den typiska kulturskoleeleven är en svenskfödd flicka med välutbildade föräldrar. Barn till föräldrar som är musikutövande har en ökad tendens att

söka sig till kulturskolan och föräldrarnas stöd bidrar till barnens uthållighet i kulturskolestudierna. Barnens uppfattning av kulturskolan framgår av att nästan 90 procent av dem som deltar i kulturskolans verksamhet anger att de tycker att det är roligt eller mycket roligt. Resultatet visar dock att det bland dem som inte är kulturskoleelever är vanligt att uppfatta kulturskolan som ”tråkig” och som något man ”inte har lust” med att ta del av. Resultatet kan tolkas som uttryck för såväl kulturell reproduktion som kulturell mobilitet, dock stöds i huvudsak teorin om kulturell reproduktion.

5.2 ARTIKEL II: KULTURSKOLELÄRARES LEGITIMITETS- ARBETE I MÖTET MED ETT POLITISKT IDEAL OM SOCIALT INKLUDERANDE MUSIKUNDERVISNING

Syftet med studien var att på ett institutionellt plan belysa hur kulturskolelärare reflekterar kring socialt inkluderande musikundervisning. Forskningsfrågan var följande: *Hur legitimerar kulturskolemusiklärare sin verksamhet i relation till ett politiskt ideal när det gäller socialt inkluderande musikundervisning?* Arton musiklärare från fem kulturskolor medverkade i fokusgruppsamtal. Undervisningskonceptet El Sistema analyserades som en del i studien motiverat i att El Sistema har uttalade sociala mål och övergripande är organiserat inom kulturskolornas ram. Analysen baserades på Bourdieus (1972/1977) begrepp fält och doxa, diskurspsykologi, såväl som nyinstitutionell teori (t.ex. DiMaggio & Powell, 1982; Røvik, 2008). Lärarnas sätt att legitimera sin verksamhet representerade en spännvidd från att betona inkludering i en redan existerande tradition till att betona brett utbud och elevinflytande. Den stora variationen mellan skolornas sätt att legitimera sin verksamhet tyder på låg isomorfism (likformighet) (DiMaggio & Powell, 1982) mellan skolorna. Samtidigt uppvisades också en hög isomorfism genom den relativt vanliga tendensen att anamma El Sistema som en del av verksamheterna. Genom association med social inkludering som institutionaliserad myt (Meyer & Rowan, 1977) bedöms El Sistema ha en potential att skänka legitimitet till kulturskolor som socialt inkluderande. En implikation för kulturskolelärare skulle kunna vara att mera medvetet och initierat engagera sig i policyarbete och därigenom ta mandatet att verka för social inkludering i det egna arbetet i den riktning man anser lämpligt.

5.3 ARTIKEL III: MUSIC TEACHERS' PERSPECTIVES ON THEIR CHANCES TO DISRUPT CULTURAL AND SOCIAL REPRODUCTION IN THE SWEDISH COMMUNITY SCHOOLS OF MUSIC AND ARTS

Studiens syfte var att belysa kulturskolemusiklärarens perspektiv på sina utsikter att bryta kulturell och social reproduktion i musikundervisning i kulturskolan. Forskningsfrågorna var: *Vilka möjligheter och hinder beskriver musiklärarna i talet om sina ansträngningar för att bryta reproduktionen i kulturskolan? Och Vilka explicita och implicita komponenter kan identifieras i lärarnas beskrivningar av sina ansträngningar för att bryta reproduktionen i kulturskolan?* Arton musiklärare från fem kulturskolor deltog i fokusgruppsamtal. Analysen baserades på Bourdieus teoretiska perspektiv och diskuterades även i relation till begreppen explicit och implicit pedagogik (Bernstein, 2007; Bourdieu & Passeron, 1964/1979, 1970/2008; Yang, 2014). Resultatet visar att en startpunkt för lärarna är deras gemensamma erfarenheter av att i huvudsak barn från socioekonomiskt gynnade hem deltar i kulturskolan. Ur lärarnas perspektiv framstod en del föräldrars och grundskolors begränsade intresse för barns kulturskoledeltagande som andra hinder. Lärarna beskrev också de möjligheter de har att påverka genom att samarbeta med grundskolor, att stärka barns självförtroende och förmåga genom att lära ut övningsstrategier, initiativ för att nå föräldrar och barn med utländsk bakgrund och social träning. Beskrivningarna visar såväl explicita som implicita komponenter vilket kan beskrivas som implicita antaganden inbäddade i en explicit inramning. Reflektion över implicita förgivettaganden föreslås som ett sätt att utveckla mer radikala strategier för att bryta kulturell och social reproduktion i den svenska kulturskolan.

5.4 ARTIKEL IV: CHEFERS POSITIONERINGAR I RELATION TILL BREDDAT DELTAGANDE I KULTURSKOLAN

Syftet i delstudien är att belysa svenska kulturskolechefers positioneringar i relation till politiska mål om ett breddat deltagande i kulturskolan. Forskningsfrågorna var: *Hur talar svenska kulturskolechefer om kulturskolans intressenter och aktörer samt villkoren för verksamheten?* Och *Vilken variation uppvisas när det gäller chefernas positioneringar i relation till målet om breddat deltagande i kulturskolan?* Fem kulturskolechefer deltog i intervjuer. Analysen av policyprocesser inspirerades av Ball (1993, 2015) och Ball et al. (2012). Forskning om karakteristiska institutionella diskurser på kulturskolefältet (Björk et al., 2018; Gustafsson, 2000; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018; B. I. Olsson, 1994; Stabell & Jordhus-Lier, 2017) och kontrasterande diskurser tolkade som motsatta noder i spänningsfält (Di Lorenzo Tillborg, 2017b) samt forskning om kulturskoleledarskap (Berge et al., 2019) utgör bakgrund för studien. Chefernas uttalanden tolkades diskursanalytiskt med utgångspunkt från diskurspsykologi (t.ex. Potter, 1996) och positioneringsteori (Davies & Harré, 1990). Cheferna positionerade sig på sex olika sätt: som *Omvärldsspanaren*, *Den progressiva pådrivaren*, *Vän av långsiktigt lärande*, *Implementeraren*, *Ifrågasättaren* och *Kameleonten*. *Omvärldsspanaren* och *Den progressiva pådrivaren* associerades med ett gemensamt fokus på att nå nya grupper av barn med kulturskolans verksamhet och en livaktig verksamhet inriktad på att utveckla nya undervisnings- och rekryteringsmetoder. *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren* värnar om långsiktigt och fördjupat lärande och tillräckliga resurser för att uppnå det. Policyprocesserna, som cheferna var en del av, kännetecknades av balanserande mellan lojalitet med lokalpolitiska mål och lojalitet med lärandemål. Chefernas positionering i relation till lärarna uttrycker lojalitet men även att cheferna gärna skulle se förnyelse vad gäller lärarnas kompetens och metoder. Huruvida huvudmännen positionerar sig som *Implementerare* eller *Ifrågasättare* tolkas som beroende på tilldelade resurser. *Kameleonten* strävar efter att integrera olika positioner. Positionerna diskuteras i relation till institutionella diskurser och spänningsfält som bredd kontra spets och managementdiskurs kontra en diskurs för lärande. Olika ståndpunkter som representerar specifika institutionella diskurser diskuteras i relation till möjliga konsekvenser för breddat deltagande i kulturskolan.

5.5 ÖVERSIKT ÖVER ARTIKLARNÄ

Figur 3 visar en översikt över artiklarna i avhandlingen inklusive titel, forskningsfrågor, empiri, analysredskap, teoretiska utgångspunkter och slutsatser.

KAPITEL 5: SAMMANFATTNING AV DE FYRA ARTIKLARNA

Titel	<p>Artikel 1: <i>Exploring equal opportunities: Children's experiences of the Swedish Community School of Music and Arts</i></p>	<p>Artikel 11: <i>Kulturskolelärares legitimitetsarbete i mötet med ett politiskt ideal om socialt inkluderande musikundervisning</i></p>
Forskningsfrågor	<p>1. Does the children's tendency to attend the CSMA vary according to the background factors gender, country of birth, parents' level of education and family involvement in the arts, and if so, how? 2. What perceptions do the children have about CSMA?</p>	<p>Hur legitimerar kulturskolemusiklärare sin verksamhet i relation till ett politiskt ideal när det gäller socialt inkluderande musikundervisning?</p>
Empiri	<p>Enkät med 2413 sjätteklassare</p>	<p>Fem fokusgruppsamtal med 18 kulturskolemusiklärare.</p>
Analysredskap	<p>Kvantitativ metod. Deskriptiv statistik som visar andelen flickor/pojkar, barn födda i Sverige/utlandet, barn med föräldrar som har lägre/högre utbildning, barn med kulturellt utövande föräldrar</p>	<p>Kvalitativ diskurspsykologisk analys utifrån teoretiska utgångspunkter</p>
Teoretiska utgångspunkter	<p>Bourdieu's teori om kulturell reproduktion. Berör även genus och tidigare forskning kring förutsättningar som påverkar barns musikutövande.</p>	<p>Bourdieu's begrepp fält och doxa. Nyinstitutionell teori. Isomorfism. Institutionaliserade myter.</p>
Slutsatser	<p>Den typiska kulturskoleeleven är en svenskfödd flicka med välutbildade föräldrar. Att ha musikutövande föräldrar leder ofta till större uthållighet i barnets kulturskoleddeltagande. Huvudsakligen stödjer resultatet teorin om kulturell reproduktion. Beskrivande fokus och elevperspektiv.</p> <p>Publicerad.</p>	<p>Lärarnas sätt att legitimera sin verksamhet visar en spännvidd från att betona inkludering i en redan existerande tradition till att betona brett utbud och elevinflytande. Både låg och hög isomorfism. Perspektiv på El Sistema som institutionaliserad myt förknippad med inkludering. Institutionellt fokus.</p> <p>Publicerad.</p>

Figur 3. Översikt över artiklarna i avhandlingen.

<p>Artikel III: <i>Music teachers' perspectives on their chances of disrupting cultural and social reproduction in the Swedish Community Schools of Music and Arts</i></p>	<p>Artikel IV: <i>Chefers positioneringar i relation till breddat deltagande i kulturskolan</i></p>
<p>1. What opportunities and obstacles do the music teachers describe in their talk about their efforts to disrupt reproduction in <i>kulturskolor</i>? 2. What explicit and implicit components can be identified in the music teachers' descriptions of their efforts to disrupt reproduction in <i>kulturskolor</i>?</p>	<p>1. Hur talar svenska kulturskolechefer om kulturskolans intressenter och aktörer samt villkoren för verksamheten? 2. Vilken variation uppvisas när det gäller chefernas positioneringar i relation till målet om breddat deltagande i kulturskolan?</p>
<p>Fem fokusgruppsamtal med 18 kulturskolemusiklärare.</p>	<p>Intervjuer med fem kulturskolechefer från fem kulturskolor och dokument berörda i samtalen.</p>
<p>Bourdieu's begrepp kapital, habitus och fält. Begreppen implicit och explicit pedagogik utifrån Bernstein (2007), Bourdieu och Passeron (1964/1979, 1970/2008) och Yang (2014).</p>	<p>Kvalitativ metod. Analys av chefers positioneringar och <i>policy enactment</i> (Ball, 1993, 2015; Ball et al. 2012).</p>
<p>Bourdieu's begrepp Kapital, habitus och fält. Begreppen implicit och explicit pedagogik utifrån Bourdieu, Yang och Bernstein.</p>	<p>Diskurspsykologi och positioneringsteori. <i>Policy enactment</i>.</p>
<p>Genom möjligheter som lärarna talar om exponeras också hinder att bryta reproduktionen. Explicita uttalanden inbegriper implicita förgivettaganden. Att arbeta ”i mellanrummen mellan det tänkbara och det otänkbara” (Wright & Froehlich, 2012, s. 212) skulle kunna leda till radikalare möjligheter att bryta reproduktionen.</p> <p>In press.</p>	<p>En gemensam betoning på och mycket insatser för att nå nya grupper av barn. En balansakt mellan lojalitet med kommunalpolitiska mål och med lärandet. Positioner: <i>Omvärldspanaren, Den progressiva pådrivaren, Vän av långsiktigt lärande, Implementeraren, Ifrågasättaren, Kameleonten</i></p> <p>In press.</p>

KAPITEL 6

Syntetiserat resultat

I det följande syntetiseras de fyra delstudiernas resultat genom en diskussion av de fyra övergripande frågeställningarna (se avsnitt 1.1). Såväl elevers som lärares och chefers perspektiv integreras på så sätt. Resultatet som presenteras i detta kapitel diskuteras sedan vidare i påföljande diskussion.

6.1 BARNNS VÄRDERING AV KULTURSKOLEDELTAGANDE

Den första övergripande forskningsfrågan handlar om barns värdering av deltagande i kulturskolan utifrån kön samt kulturell och socioekonomisk bakgrund. Delstudie 1 visar att barn som deltar i kulturskolans verksamhet värderar den högt; bland dem som deltar angav nästan 90 procent att de tycker det är roligt eller mycket roligt att delta. Barns värdering av kulturskoleddeltagande tenderar att samvariera med i vilken grad barnet representerar den typiska kulturskoleeleven – en svenskfödd flicka med välutbildade föräldrar, något som kan beskrivas som en person med ett kulturskoleanpassat habitus.

Barnen tenderar också att fortsätta sitt deltagande under en längre tid om de har kulturutövande och i synnerhet musikutövande föräldrar. Tidigare forskning visar att föräldrarnas musikaliska bakgrund har betydelse för barnens musikaliska lärande (Bloom & Sosniak, 1981). Faktorer som har visat sig påverka positivt är exempelvis föräldrars stöd gällande övning och lektioner (Davidson et al., 1995; Howe & Sloboda, 1991), deras stödande och

positiva attityd och engagemang i strukturerande av hemmiljön (Howe & Sloboda, 1991; Zdzinski, 2013). Sådana faktorer kan ligga bakom resultatet i delstudie 1 vilket visar att barn med musikutövande föräldrar har stor uthållighet och tillfredsställelse i sina kulturskolestudier. En förklaring till detta är att barnen utvecklar ett kulturskoleanpassat habitus som kopplas till att kulturskolelärares och föräldrarnas förväntningar överensstämmer och förstärker varann. Föräldrastöd i form av stöd, struktur och uppmuntran är följaktligen positiva för det enskilda barnets lärande men fungerar även som reproducerande mekanismer för kulturskoledeltagande i stort.

Resultatet i delstudie 1 visar att föräldrars musikutövande gynnar barns uthållighet i kulturskoledeltagande mer än föräldrarnas andra kulturutövande gör. Eftersom musik är det ämne som har längst tradition inom skolformen (Persson, 2001) är det mer sannolikt att föräldrar till dagens kulturskolelever spelat ett musikinstrument än att de deltagit i något annat ämne i kulturskolan. Kulturskolekontexten som gemensam referenspunkt, barn och föräldrar emellan, är därför oftare aktuell när det gäller föräldrar som utövat musik än när det gäller andra erfarenheter av kultur som föräldrar kan ha.

Av dem som inte deltar i kulturskola angav 66 procent att skälet var bristande lust medan många av dem som slutat hänvisade till att de tyckte att kulturskolan var tråkig (55%). En spontan implikation av detta resultat skulle kunna vara en uppmaning till kulturskolorna att sträva efter att utforma undervisningen på sätt som fler barn skulle kunna uppleva som mera lustfyllt. Det är emellertid inte helt okomplicerat att tolka och förstå anledningarna till att en del elever som slutat uppger att de uppfattar undervisningen som ”tråkig”. I linje med Bourdieus (1993b) perspektiv på misskännande kan det vara så att barn tenderar att hänvisa till förklaringsmodeller som har att göra med undervisningens brister snarare än pekar på samband mellan sin egen bakgrund och upplevelsen av kulturskoledeltagande. Självexkludering, vilket innebär exkludering som individen inte skulle identifiera som exkludering utan istället härleda till egna brister, kan också handla om tankar om egen brist på talang och därmed frivilligt bortväljande av möjligheter som skulle kunnat visa sig gynnsamma (Bourdieu & Passeron, 1964/1979, 1970/2008). När det gäller kulturskoledeltagande så skulle det kunna ses som ett exempel på sådant som barn skulle kunna ha en tendens att självexkludera sig ifrån. Baserat i erfarenheter i sin hemmiljö skulle kostsamma fritidsaktiviteter också kunna vara något som barn uppfattar som uteslutet och därför på ett mer eller mindre omedvetet plan konstruerar som oönskade eller tråkiga. Då barnens svar tyder på att de värderar social tillhörighet högt kan en annan

anledning till att de betecknar kulturskolan som tråkig höra ihop med att de inte upplevt social gemenskap i kulturskolan. Ytterligare förklaringar kan handla om brist på utmaningar eller bristande lust till övning. En relativt hög andel av barnen anger att de inte vet vad kulturskolan är (16%) vilket belyser vikten av att kulturskolorna vidmakthåller och eventuellt utvecklar sina marknadsföringsmetoder.

Sammantaget förefaller barns uppfattningar om kulturskolan variera stort beroende på om man tillhör gruppen som deltar i kulturskolan eller ej. Delstudie 1 visar hur deltagandet ser ut i proportion till nämnda variabler och ger övergripande stöd för teorin om kulturell reproduktion då barn med välutbildade och kulturutövande föräldrar visade sig överrepresenterade – en bild som överensstämmer med tidigare forskning (Brändström & Wiklund, 1995; Elofsson, 2009). Med tanke på uppdraget att verka för breddat deltagande framstår det ur rättviseperspektiv som en angelägen utmaning för kulturskolorna att utforma undervisningen på sätt som i mindre grad är avhängigt av utvecklande av ett specifikt kulturskolehabitus. En sådan verksamhet skulle potentiellt kunna locka fler och upplevas mer lustfyllt för fler grupper av barn.

Flickor visade sig i delstudie 1 vara en överrepresenterad grupp vilket kan ses som en effekt av att musik bland barn betraktas som ett feminint ämne (McGregor & Mills, 2006; Paechter, 2000). Kulturskolecentrums statistik (Statens kulturråd, 2018) visar att även dans, bild och teater engagerar fler flickor än pojkar. Bara media är ett ämne⁸ representerat i kulturskolorna som i övervägande grad lockar pojkar (Statens kulturråd, 2018). Överrepresentationen av flickor har även noterats i annan forskning om kulturskolan (Brändström & Wiklund, 1995; Elofsson, 2009). Utifrån ett rättviseperspektiv kan alla ämnens potential att locka barn oavsett kön ses som relevant vilket belyser vikten av att ämnen och musikinstrument marknadsförs och bedrivs på genusneutrala sätt. Om perspektivet däremot vidgas till att omfatta utvecklingen vidare till högre konstnärlig utbildning och till det professionella kulturlivet så ökar proportionen män succesivt (Blix, Mittner, & Gjørnum, 2019; Kvalbein & Lorentzen, 2008). Trots flickornas överrepresentation i kulturskolan ser det följaktligen ut som att män i högre grad är kvinnor väljer att satsa på en framtid inom de estetiska yrkena.

8. Här räknas ”musik” som ett ämne. I enskilda musikinstrument finns överrepresentation av pojkar.

6.2 KULTURSKOLANS AKTÖRERS POSITIONERINGAR

Den andra forskningsfrågan handlade om hur musiklärare och chefer positionerar sig i relation till breddat deltagande i kulturskolan. Övergripande kan man säga att alla, såväl lärare som chefer, positionerade sig positivt till breddat deltagande – det vill säga ingen uttryckte principiellt motstånd. Föreställningen om kulturskolan som något i grunden gott för alla eller åtminstone många barn och unga kan ses som en gemensam nämnare – i Bourdieus (1979/2000) termer som *illusio* – det som man gemensamt strider för även i fall då det inte uttryckligen artikuleras. Det faktum att alla studiens deltagare relativt villigt medverkade påvisar, menar jag, deltagarnas gemensamma grundläggande värdesättande av kulturskolan som institution.

I delstudie 4 undersöktes chefernas sätt att positionera sig i förhållande till breddat deltagande på en övergripande nivå och i relation till anställda lärare, lokalpolitiker samt barn och unga i och utanför kulturskolan. Chefernas positionering *Omvärldsspanaren* framställer det som självklart att ha en uppdaterad utblick och angeläget att nå nya grupper av barn vilket samspelar med *Den progressiva pådrivaren* som uppmuntrar lärarna att förnya sina metoder. *Implementeraren* och *Kameleonten* förhåller sig lojalt till lokalpolitiska mål medan *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren* genom värnande om lärande vinnlägger sig om rimliga ekonomiska förutsättningar att utföra uppdraget.

I delstudie 2 och 3 kan lärarnas sätt att legitimera sin verksamhet illustrera deras ortodoxa respektive heterodoxa positioneringar. En del lärare betonade inkludering i en redan existerande tradition vilket kan ses som ortodox medan andra gav exempel på heterodox positionering genom betonade brett utbud och elevinflytande.

Den ortodoxa positionen kan liknas vid chefernas positionering som *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättaren*. Lärarnas heterodoxa positionering skulle kunna motsvaras av *Omvärldsspanaren* och *Den progressiva pådrivaren*.

Som påpekades inledningsvis i stycket så positionerade sig alla deltagare, på ett övergripande plan, positivt till breddat deltagande. Detta hindrade emellertid inte att lärarna också intog en ”underdogposition” när det gällde möjligheterna att hävda kulturskoleverksamhetens relevans och värde i relation till idrott eller grundskolans krav (delstudie 2). De sa sig också finna det svårt att bryta strukturella mönster som kommer till uttryck i olika intresse hos olika grupper av barn när det gäller kulturskoledeltagande (delstudie 3). Lärare i delstudie 2 hänvisade till det orimliga i att förvänta sig att kulturskolan skulle vara ”lösningen på världens alla problem”.

6.3 MÖJLIGHETER OCH HINDER

Den tredje forskningsfrågan handlade om hur hinder och möjligheter till breddat deltagande i kulturskolan framställdes i musiklärares respektive chefers tal. Lärare och chefer talade om möjligheter till breddat deltagande genom att anpassa verksamheten efter strömningar i tiden och det som presumtiva elever kan antas efterfråga. I sammanhanget nämndes lovverksamheter, kortkurser och prova-på-verksamhet. Vissa talade om vikten av elevinflytande och en variation när det gäller ämnen och genrer. På skola 4/D betonade både chefen och lärarna vikten av att inte se prova-på-verksamheterna som rekrytering utan som en upplevelse i egen rätt och en av många möjliga vägar in. Gemensamt för dessa strategier är att de framställs som inriktade på att nå eleverna genom att locka dem till kulturskolans verksamhet utan uttalade krav på fördjupning eller långsiktighet.

Andra möjligheter att bidra till breddat deltagande som lyftes i delstudierna var att, helt enkelt, fortsätta bedriva den traditionella kärnverksamheten med höga ambitioner, kvalitetsmedvetenhet och engagemang. De argument som lärare hävdade kring hur detta skulle kunna leda till breddat deltagande handlade om att såväl lärare och mer avancerade elever kan fungera som inspirerande förebilder för elever på lägre nivåer och barn och ungdomar utanför verksamheten. Dessa strategier framställs som inriktade på att locka eleverna genom att erbjuda ett långsiktigt och fördjupat lärande.

I syfte att öka kulturskolans attraktivitet talade lärare och chefer om hur verksamheten ibland anpassas genom att man bedriver den i fler olika bostadsområden eller i samarbete med grundskolor, med anpassning av undervisningstidpunkten och genom att man tillämpar låga eller inga avgifter. De sistnämnda exemplen är exempel på insatser för att sänka trösklar och därigenom bredda deltagandet.

Inom El Sistema tillämpas strategier som betonar förebildande och västerländsk konstmusik vilket kan ses som i linje med idealen som handlar om traditionell verksamhet med höga ambitioner. Att verksamheterna bedrivs i barnens vardagliga grundskolekontext i mindre socioekonomiskt gynnade bostadsområden (El Sistema Sverige, 2020) kan ses som strategier som handlar om sänkta trösklar.

När det gäller hinder för breddat deltagande talade chefer och lärare om yttre förutsättningar som sågs som relativt svåra att förändra, även om man även såg utvecklingsmöjligheter i anslutning till vissa av dessa utmaningar. Att högre respektive lägre kulturskoledeltagande samvarierade med olika

bostadsområden var en bild många kände igen från sina respektive kommuner liksom flickors överrepresentation i stort och könsmässig snedfördelning i relation till specifika ämnen eller musikinstrument. En del lärare och chefer som utgick från att dålig kännedom om kulturskolan var ett hinder för deltagande betonade vikten av att utveckla informationsspridning och marknadsföring av kulturskolan.

Ett återkommande tema för lärares tal om hinder för barns deltagande är hindrande regelverk eller grundskolors och rektorers obenägenhet till samarbete kring att möjliggöra för barn att ta del av kulturskolans verksamhet inom ramen för skoldagen. Att möjligheterna till detta varierar stort över landet framhölls som en källa till bristande likvärdighet när det gäller barns möjligheter till kulturskoledeltagande.

Ett annat hinder som nämndes var bristande ekonomiska resurser för kulturskolornas olika initiativ. Lärare och chefer talade om förväntningar på att arbeta med breddat deltagande som orealistiska i de fall ambitionerna inte matchades av motsvarande tilldelning av ekonomiska resurser.

6.4 STRATEGIER FÖR ATT BRYTA KULTURELL REPRODUKTION

Den fjärde och sista forskningsfrågan löd: Hur kan musiklärares perspektiv på möjligheter att bryta kulturell och social reproduktion i kulturskolan beskrivas och problematiseras? Resultatet belyser hur lärarna ser på olika strategier för att göra skillnad för barnen och eventuellt bidra till att reproduktion kan brytas.

Ibland förordade lärarna förnyelse och ett brett utbud av ämnen och undervisningsformer. Grund för förnyelse av metoder kunde kopplas till barns och ungas delaktighet och inflytande. Strategierna byggde på kortsiktighet och flexibilitet, som exempelvis lovverksamheter, kortkurser och prova-på-verksamheter. Dessa praktiker exemplifierar heterodoxa strategier inriktade på att bryta reproduktion.

Vid andra tillfällen i samtalen förordades att kulturskolan håller fast vid att erbjuda möjlighet till ett långsiktigt och fördjupat lärande. Detta innebar ofta ett mindre men stabilt och traditionellt utbud av ämnen där uppbyggnaden av en hierarki i verksamheten möjliggör att elever fungerar som förebilder för varandra. På många sätt kan El Sistema-satsningar ses som exempel på sådana strategier. Dessa praktiker ses som exempel på ortodoxa strategier som syftar till att bryta reproduktion.

I den mån fältet kan ses som öppet och i dialog med andra fält, kulturer och traditioner kan lärarnas strategier som bygger på förnyelse och en lyhördhet för barns och ungdomars intressen ses som potentiellt verksamma för att bibringa dem kulturellt kapital som kan visa sig värdefullt i framtiden. Forskning beskriver hur en ökande variation av musikgenrer kan fungera som kulturellt kapital (Dyndahl et al., 2014) och det musikpedagogiska fältets villkor som präglats av förändringar kopplat exempelvis till den omfattande migrationen och utvecklingen av digitala redskap (Lindgren, 2013). Jag tolkar lärarnas strategier som bygger på förnyelse och elevinflytande som avpassade efter öppna villkor i fältet, något som Yang (2014) talar om som en premis för att social mobilitet ska kunna komma till stånd.

De villkor som motiverar lärarnas strategier som bygger på långsiktigt fördjupat lärande i mera traditionell verksamhet utgår istället från stabila drag i fältet – ett fält där värderat kulturellt kapital även i ett längre tidsperspektiv bibehåller sitt värde.

I avhandlingens delstudie 1 tecknas en bild av kulturskolefältet som präglats av främst kulturell reproduktion men även kulturell mobilitet. Även i de kvalitativa delstudierna framstår kulturskolefältet som såväl autonomt/stabilt som heteronomt/öppet. Sammantaget illustrerar såväl tidigare forskning som avhandlingens resultat 2010-talets svenska kulturskolefält som präglats av stabilitet men även påtagligt påverkat av nya strömningar. Följaktligen kan såväl de ortodoxa som de heterodoxa strategierna komma att visa sig verksamma för att bryta reproduktionen: Heterodoxa strategier bygger på att barns intressen ständigt förändras vilket innebär att kulturskolorna också behöver förändras för att hålla sitt erbjudande uppdaterat medan ortodoxa strategier bygger på en tilltro till att etablerade kulturella värden kommer att behålla sitt värde över tid. Beroende på vilket slags kulturellt kapital som i framtiden erkänns och visar sig värdefullt för eleverna så kan kulturskolans respektive olika strategier visa sig verkningsfulla för att bryta kulturell reproduktion.

I lärarnas uttalanden i delstudie 3 identifierades vissa explicita eller implicita föreställningar om bakgrunden till att reproduktionen visat sig i kulturskolan och antaganden kring vad som skulle kunna bryta den. Sådana förgivettaganden handlade exempelvis om kulturskolan som en ”väldigt speciell form” som bygger på hemövning på instrumenten. Vissa typer av kultur och lärande framställdes som normativt bättre och därför innebar många av strategierna en ambition att bibringa de normativt bättre värdena och kompetenserna till (nya grupper av) elever. Exempel på sådana värden var förmågan

att använda sig av speciella övningsstrategier och förmågan att bete sig på önskvärt sätt under en konsert med en professionell symfoniorkester. Sådana förmågor strävade lärare efter att bibringa eleverna. Lite tillspetsat kan man säga att medlet för att bryta reproduktionen var att bejaka och vidarebefordra just de värden som reproduktionen bygger på. En utgångspunkt i lärarnas uttalanden var också ett perspektiv på sociala mönster som svåra att förändra då förändringar till stor del framställdes som utanför lärarnas kontroll.

KAPITEL 7

Diskussion

Avhandlingens syfte är att fördjupa förståelsen av kulturskolan som fält i relation till det politiska uppdraget att verka för breddat deltagande. Barnens perspektiv på deltagande i kulturskola undersöks i delstudie 1 vilken också bidrar med en demografisk bild av vilka grupper som deltar. De kvalitativa delstudierna belyser diskurser som har betydelse för deltagandet baserat i kulturskolechefers och -musiklärares uttalanden. (För översikt över artiklarna, se figur 3 i avsnitt 5.5).

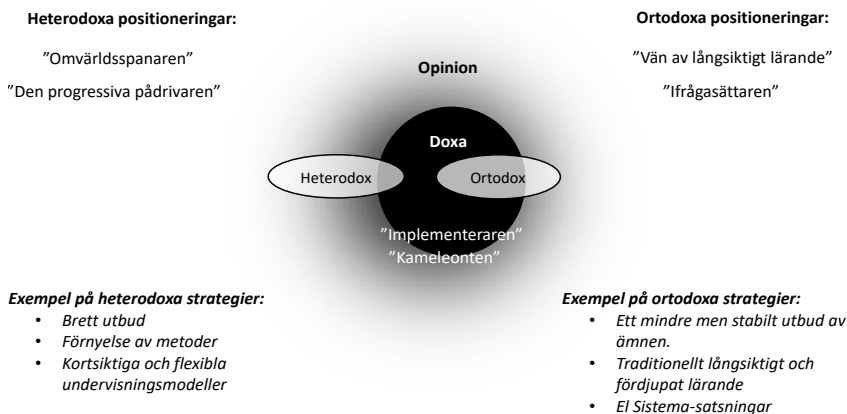
Det syntetiserade resultatet som presenterats ovan utgör utgångspunkt för den följande diskussionen. I detta kapitel kommer en ny modell som integrerar avhandlingens syntetiserade resultat med en av Bourdieus modeller att presenteras. I modellen presenteras *ortodoxa* respektive *heterodoxa* strategier och positioner i Bourdieus övergripande ramverk med begreppen *doxa* och *opinion* (se avsnitt 3.1.4 och artikel II där Bourdieus modell presenteras). De strategier och positioner i relation till breddat deltagande som identifierats i studien tolkas övergripande som sprungna ur äldre och nyare institutionella diskurser på kulturskolefältet. I modellen och diskussionen av modellen eftersträvas ett metaperspektiv där avhandlingens resultat och viss tidigare forskning integreras. Vidare diskuteras diskursiva strider på kulturskolefältet kopplat dels till fältautonoma institutionella strider som kan härledas långt tillbaka i tiden och dels till mera nutida fältöverskridande effekter. De fältöverskridande effekterna kopplas till heteronoma strategier och positioner.

I relation till Popkewitz och Lindblad (2000) sker i kapitlet en rörelse från det syntetiserade resultatets rättviseperspektiv till ett perspektiv som beaktar frågan om inkludering som avhängig en kunskapsproduktion som är i kontinuerligt görande. I avsnittet om kunskapsproduktion riktas intresset mot hur villkoren för inkludering respektive exkludering konstrueras snarare än till hur väl inkludering kan uppnås. I kapitlet följer därefter en diskussion av avhandlingens styrkor och begränsningar, förslag till vidare forskning och slutligen avslutande reflektioner.

7.1 INSTITUTIONELLA DISKURSER PÅ KULTURSKOLEFÄLTET

I likhet med Berge och kollegors (2019, s. 11) beskrivning av det norska kulturskolefältet som ett ”fält i spagat” kan det svenska kulturskolefältet, utifrån min studies resultat, beskrivas som präglad av en påtaglig kamp om vari dess legitimitet ska byggas. Lärare och chefer i studien strider om ifall fältet ska hävda sin traditionella kärna, söka förnyelse i arbetssätt och ämnen i syfte att bredda deltagandet eller möjligtvis försöka göra allt på en gång. I en chefs uttalande i delstudie 4 illustreras utmaningen som ligger i att förverkliga kulturskolans skilda och eventuellt motstridiga uppdrag inom en begränsad ekonomisk ram. Hen uttryckte det så här: “kulturskolans uppdrag idag... är väldigt stort och väldigt svårt att leva upp till, utifrån det man har. Du ska minska kön, du ska nå fler, du ska nå nya grupper, du ska ta bort kön”.

Figur 4 nedan illustrerar ortodoxa respektive heterodoxa strategier och positioneringar i relation till breddat deltagande och hur dessa förhåller sig till doxa och opinion, utvecklat med utgångspunkt från Bourdieus modell (1972/1977, s. 168). Doxa står för det som tas för givet i ett fält medan opinion står för det som förhandlas i diskursiva strider (Bourdieu, 1972/1977, 1979/2000).



Figur 4. Positioner, strategier och diskurser i striden om legitimitet på kulturskolefältet.

I jämförelse med Bourdieus modell har doxa och opinion bytt plats i min modell, visuellt sett. Doxa har fått platsen i mitten för att illustrera fältets traditionella kärna – det förgivettagna. Opinion har placerats som ett område runt doxa med en tilltagande transparens utåt kanterna vilket står för diskurser som debatteras och förhandlas och på så sätt är i rörelse – antingen på väg att bli en del av doxa eller på väg ut ur fältet. Ellipsen som står för det ortodoxa är placerad med betoning inom doxa-sfären för att illustrera hur ortodoxa aktörer drar nytta av och förlitar sig på det bestående doxa. De heterodoxa aktörerna, å andra sidan, har betoning i opinion och drar nytta av och förlitar sig på legitimitet som bygger på interaktion med det omgivande samhället.

Lärarnas och chefernas sätt att legitimera sin verksamhet i relation till breddat deltagande illustreras av *ortodoxa* respektive *heterodoxa positioneringar*. Att positionera sig som ortodox och betona *ortodoxa strategier* kan ses som föranlett av att lärare tenderar att betona just den sorts kulturellt kapital som hen själv investerat i och erövat (B. Olsson, 1993). Då dominerande och seniora agenter på fältet tenderar att inta mera konservativa positioner på ett fält (Kłos-Czerwińska, 2015; Maton, 2005) kan en ortodox positionering signalera en allians med fältets äldre etablerade auktoriteter. Det som står på spel i lärarnas betonande av det ortodoxa/traditionella förstås som relaterat till möjligheten att hävda sin egen legitimitet som lärare utifrån sin specifika erfarenhet och utbildningsbakgrund. Lärarnas definitions-makt, som ses som

ett uttryck för det ortodoxa, exemplifierades i delstudie 2 genom att lärarna talade om att lära sig ”spela ordentligt” och hur elever motiveras genom att avancera i en existerande hierarki. Baserat i lärarnas definitionsmakt argumenterade en lärare för det rimliga i att erbjuda det som *inte* efterfrågas. Motivering för social träning i anslutning till ett konsertframträdande grundades i lärarnas kunskap om och kontakter med en professionell symfoniorkester. I chefernas positioneringar som *Vän av långsiktigt lärande* och *Ifrågasättare* kan chefers allians med konservativa värden och eventuellt konservatorietraditionen märkas genom att kulturskolan lyftes som ett ställe som ska erbjuda möjligheten att på ett fördjupat sätt lära sig ett instrument långsiktigt. En chef i delstudie 4 argumenterade exempelvis för vikten av att förvänta sig övning från El Sistema-elever och en annan lyfte vikten av att satsa på spets med tanke på behov av musiker till professionella orkestrar.

Heterodoxa positioneringar och strategier, å andra sidan, kan härledas till att aktörer lutar sig mot erfarenheter och kunskap om samhället och barn och unga utanför kulturskolan. Som *Omvärldsspanare* betonade cheferna viken av omvärldsanalys och förnyelse. Som *Den progressiva pådrivaren* positionerade sig cheferna ännu tydligare för förnyelse i kontrast till hur lärare framställdes som motsträviga mot förändringar. Lärare i delstudie 2 och 3 lyfte det som en strategi för breddat deltagande, att erbjuda ett brett utbud och därigenom tillmötesgå barns och ungas intressen. Ett motiv för lärare att positionera sig som heterodox är att framstå som nutidsorienterad och insatt i ungdomskultur, eventuellt som en allians med chefernas betoning av omvärldsanalys.

Ett urval av strategier för breddat deltagande som identifierats i resultatet tolkas som ortodoxa respektive heterodoxa strategier. Brett utbud, förnyelse av metoder och kortsiktiga och flexibla undervisningsmodeller ses som exempel på heterodoxa strategier. Ett mindre men stabilt utbud av ämnen, traditionellt, långsiktigt och fördjupat lärande och El Sistema-satsningar ses som exempel på ortodoxa strategier. En lärare i delstudie 2 illustrerar kampen mellan det ortodoxa (”Vi spelar cello!”) och det heterodoxa (”...och vi kan göra allt.”) i citatet:

Det här är kulturskolan. Vi spelar cello. Eller så säger man: Det här är kulturskolan och vi kan göra allt. Och då kan alla vara med.

När det gäller cheferna framstår det heterodoxa som mera framträdande än det ortodoxa medan det hos lärarna snarare är tvärtom. Två av chefernas positioneringar tolkas som ortodoxa: *Vän av långsiktigt lärande*

och *Ifrågasättaren* medan två associeras med heterodoxa principer: *Omvärldsspanaren* och *Den progressiva pådrivaren*. Medan lärarnas bakgrund präglades av utbildning och erfarenheter som musiker och instrumentallärare hade cheferna en mera varierad bakgrund där även andra konstformer än musik förekom. Anställningen som chef i kommunal förvaltning innebär också politiska kontaktytor och ekonomiskt ansvar vilket kan tänkas påverka chefernas sätt att legitimera verksamheten. Positioneringarna *Implementeraren* och *Kameleonten* ses som flexibla positioneringar som inte i princip tar ställning i strider mellan ortodoxa och heterodoxa diskurser. I resultatet görs detta synligt i *Implementerarens* fokus på kommunala målformuleringar som chefen strävar efter att förverkliga oavsett om det innebär ortodoxa eller heterodoxa strategier. Även *Kameleonten* strävar efter att förverkliga vitt skilda målsättningar genom att förespråka en stor variation av strategier samtidigt.

7.2 DISKURSIVA STRIDER PÅ KULTURSKOLEFÄLTET

I resultatet visar sig fältöverskridande effekter (*cross-fields effects*) i formen av inflytande från mediafältet, det ekonomiska och det politiska fältet vilket har paralleller till hur forskning (Lingard et al., 2005; Maton, 2005; Rawolle, 2005) påvisat liknande tendenser på utbildningsfältet i stort. Principer lånade från näringslivsfältet, som exempelvis idealet om effektivt resursutnyttjande och kundtillvändhet, kan utifrån resultatet konstateras inte bara på utbildningsfältet utan också på kulturskolefältet. Kulturskola som en kommunal service, avpassad till övergripande (kommunala) politiska målformuleringar med förväntningar på att agera resurseffektivt, kan härledas till samma logik. Sådana fältöverskridande effekter kan förstås som nyliberala influenser (Lingard et al., 2005) eller som uttryck för *New Public Management*. Genom inflytandet från *New Public Management* begränsas tilliten till professionen eftersom styrning genom principer hämtade från marknadstänkande kommit att tillämpas (Olssen & Peters, 2005). Heterodoxa agenter på kulturskolefältet allierar sig med eller påverkas av agenter som representerar det ekonomiska, det politiska eller mediafältet vilket leder till minskad autonomi på kulturskolefältet.

I relation till tidigare forskning som åskådliggör historiskt etablerade diskursiva strider på det musikpedagogiska fältet (Gustafsson, 2000; B. Olsson, 1993) och det mera samtida kulturskolefältet (Tivenius, 2008) menar jag att de fältöverskridande effekter som kan urskiljas i avhandlingens resultat är något nytt eller åtminstone något som succesivt förefaller få alltmer inflytande.

Holmberg (2010, s. 81) beskrev med formuleringen ”Något har hänt” hur populärkulturella influenser nått insteg i kulturskolefältet på ett nytt sätt. I föreliggande studie talar en del lärare på liknande sätt om vikten av att erbjuda en bredd av ämnen och genrer och alla chefer talade i någon mån om vikten av att förnya verksamheten för att tillmötesgå barns och ungas önskemål om inriktning. Detta tolkas som en fältöverskridande effekt där populärkultur som spåras till media tas in i kulturskolefältet. Nutida media kan också spela en roll när det gäller hur olika ämnen som dans och vissa instrument som exempelvis flöjt, bas och slagverk uppvisar en snedfördelning av flickor respektive pojkar (delstudie 1). *Omvärldsspanaren* och *Den progressiva pådrivaren* tolkas som allierade med influenser från media genom antagandet att barns och ungas önskemål går att tillfredsställa genom förnyelse av verksamheten. Ett annat exempel där medialogiken framstår som inflytelserik gäller den legitimitet som byggs runt El Sistema, baserat i medial uppmärksamhet. El Sistema har från starten i Venezuela allierat sig med marknadsföringsstrategier och medialogik (Baker, 2014) vilket också svensk forskning uppmärksammat i analys av svenska marknadsföringsmetoder av El Sistema (Kuuse et al., 2016). I delstudie 2 belystes hur uppmärksamheten i media visade sig avgörande för huruvida satsningen på El Sistema överhuvudtaget skulle komma till stånd i den aktuella kommunen (skola 4/D) vilket tolkas som en effekt som kan härledas till mediafältet.

Chefernas tal (delstudie 4) om sitt ekonomiska ansvar ses som en annan fältöverskridande effekt där influenser från det ekonomiska och politiska fältet kommer till uttryck. Cheferna talar exempelvis om vikten av ett omvärldsperspektiv och goda dialoger med lokalpolitiker och de hänvisar till politiska och ekonomiska ramar som styrande för verksamheten. Dessa uttalanden har en motsvarighet i managementdiskursen (Di Lorenzo Tillborg, 2017b) och åskådliggör hur politiska mål främst på lokal nivå påverkar chefers sätt att tala om verksamheten. Ett annat exempel är hur *Implementeraren* och *Kameleonten* framstår som måna om att sträva efter att fullfölja sitt tjänstemannauppdrag i lojalitet med kommunens mål – *Implementeraren* med rigida medel medan *Kameleonten* eftersträvar friare penseldrag. Ett annat exempel på influenser från managementtänkande är hur El Sistemas sätt att renodla metoder och marknadsföring i delstudie 2 kan förstås som ett slags varumärkesbyggande.

Chefers såväl som lärares motiv bakom positionering som *Omvärldsspanare* förstås, förutom som en fältöverskridande effekt, som associerade med hur Røvik (2000, 2008) beskriver institutioners tendens att anpassa sig efter

trender i den institutionella omgivningen. Under tiden för studiens genomförande har kulturskolan och statens intentioner att utveckla kulturskolan i riktning mot att bli mera jämlik och inkluderande aktualiserats genom tillsättningen och avrapporteringen av Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69). Att det förts en såväl offentlig som lokal debatt kring Kulturskoleutredningen speglades i samtal och intervjuer då deltagare i samtalen gav prov på både förtrogenhet med och åsikter om utredningens olika förslag. Institutioners strävan att agera i enlighet med lämplighetslogiken (March & Olsen, 1989) – det vill säga att göra det som förefaller mest lämpligt givet regelverk och en institutions institutionella omgivning – kan ha förstärkt deltagarnas tendens att positionera sig som *Omvärldspanare*. Särskilt i positionen som chef kan förmågan att följa med sin tid och vara uppdaterad gentemot den institutionella omgivningen (Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2000, 2008) uppfattas som angeläget att framhålla i mötet med mig som forskare. Jag kan också ha uppfattats som en representant för Kulturskoleutredningen.

Genom inflytandet från andra fält offras något av kulturskolefältets autonomi och därigenom möjligheter att behålla kontrollen över fältet. Hur kan de fältöverskridande effekterna ses i relation till fältets potential att bidra till breddat deltagande? Kulturskolans uppdrag att verka för breddat deltagande ses som sprunget ur tanken att kulturskolan *ska* vara i interaktion med omgivande samhälle inklusive politiska och ekonomiska fält. En lägre grad av autonomi kan ur ett sådant rättviseperspektiv ses som något som gynnar tillgänglighet och inkludering då ett kulturskolefält som influeras av strömningar i resten av samhället torde ses som mera relevant att söka sig till för fler barn och unga. Utifrån resultatet i delstudie 1 framstår det som en angelägen utmaning för kulturskolorna att utforma undervisningen på ett mera öppet sätt som i mindre grad är avhängigt av utvecklande av ett specifikt kulturskolehabitus.

Ett kulturskolefält med lägre autonomi som influeras av media, politik och managementtänkande kan emellertid också ses som något problematiskt. Kulturskolefältet kan ses som ett fält med kulturell produktion och Bourdieu (1996/1998, s. 79) betonar att ”alla fält med kulturell produktion påverkas av logiken i det journalistiska fältets strukturella tvång”. På så sätt kan kulturskolefältet ses som negativt påverkat av fältöverskridande effekter från media och kommersialism. Då Bourdieu (1996/1998, s. 88) pekar på att nyliberala politiska strömningar kan skapa illusioner av demokratiska processer går han så långt att han talar om att ”osjälvständiga intellektuella måste bekämpas [eftersom de] utgör den trojanska häst genom vilken

osjälvständigheten, heteronomin – det vill säga kommersens och ekonomins lagar – tränger in på fältet.” Förändringar på kulturskolefältet som paketeras som demokratisering av verksamheten med barns intressen i centrum skulle på liknande sätt kunna kanalisera ett olyckligt inflytande från mediafältet, det (nyliberala) politiska och det ekonomiska fältet.

I studien exemplifieras fältöverskridande effekter på sätt som skulle kunna påverka negativt när det gäller kulturskolans potential att verka för breddat deltagande. På skola 4 i studie 2 och 3 (vilket är skola D i studie 4), belyste både lärare och chef en problematisk relation till den politiska nivån i staden. Lärarna hänvisade till ”feltänk” på den politiska nivån då kulturskolerepresentanter och politiker inte föreföll hitta en samsyn kring ekonomiska resurser och vilken verksamhet som skulle prioriteras i kulturskolan. Dessa samarbetsproblem föreföll påverka det långsiktiga arbetet för breddat deltagande negativt. På samma skola beskrevs en godtycklighet som utgick från mediareportering och dess inverkan på politiska beslut. Godtyckligheten inverkade på huruvida El Sistema-verksamhet skulle finansieras eller ej och på så sätt äventyrades verksamheten på både kort och lång sikt.

7.3 KUNSKAPSPRODUKTION

Vilka förgivettaganden präglar de sätt aktörerna på kulturskolefältet konstruerar kulturskoledeltagande och ett eventuellt breddat deltagande i kulturskola? Sådana grundantaganden kan ses som utgångspunkter för undervisningens nuvarande utformning och även som villkor för den framtida utvecklingen.

Konstruktionen av hemövning som en förgivettagen förutsättning för deltagande i kulturskolan menar jag förstärker kulturskolans reproduktiva karaktär. Om hemövning konstrueras som ett villkor för deltagande och hemövning till stor del är avhängigt av föräldrastöd motverkar detta förgivettagande breddat deltagande. Även andra typer av föräldrastöd som förutsätts i kulturskoledeltagande kan fungera på samma sätt – som positiva för det enskilda barnets lärande men som reproducerande mekanismer när det gäller kulturskoledeltagande i stort. Det kan exempelvis handla om stöd för materialinköp, hjälp med skjutsar och engagemang och uppskattning i anslutning till konserter och föreställningar.

Det finns också undervisningsstrategier som i materialet förknippas med El Sistema, som gruppundervisning (delstudie 2 och 3) och tendenser att avhålla sig från att ha höga förväntningar på eleverna (delstudie 4). I

verksamheter där gruppundervisning tillämpas, som exempelvis i El Sistema, är en utmaning att förmedla samma förväntningar på barnen och ge samma förutsättningar för att prestera som i annan undervisning. Välmenande intentioner att nå socioekonomiskt mindre gynnade grupper med verksamhet riskerar att befästa istället för att avhjälpa hierarkiska strukturer (Vaugeois, 2007). Det finns en tendens att förortsbarn konstrueras som barn med lägre självförtroende och i behov av anpassade inlärningsmetoder (Popkewitz & Lindblad, 2000). Vidare berättade lärare om vad lärarna kallade ”social träning” i El Sistema-undervisningen (delstudie 3), vilket skulle kunna fungera exkluderande genom kulturskolans självpåtagna makt att definiera vad barnen i El Sistema behöver, vilket kan associeras till det Vaugeois (2007) hänvisat till som ett ”frälsningsnarrativ”. I delstudie 2 framställdes metoderna i El Sistema som lämpliga i det socialt utsatta området men olämpliga i ett socialt gynnat område som nämnes som jämförelse i sammanhanget. Barn riskerar att möta en dubbel exkludering genom att socioekonomiskt svagare grupper tar del av kulturskoleundervisning i lägre grad och dessutom i vissa fall möts av en annan slags undervisning om de väl deltar. El Sistema-verksamhet i Sverige har kommit att initieras företrädesvis i storstadsområdenas förortsområden (Lindgren & Bergman, 2014). I positionen *Vän av långsiktigt lärande* framkom dock en medvetenhet kring risken att olika barn möts av olika förväntningar då chefen i fråga uttryckte en önskan att undvika att skapa ett B- och ett A-lag när det gällde El Sistema-elever kontra andra kulturskoleelever.

Även när det gäller verksamhet i allmänhet som utformas för grupper av barn som inte vanligtvis tar del av kulturskolans verksamhet visar sig i resultaten en tendens att initiativen präglas av kortsiktighet och lågt ställda förväntningar på barnens prestationer. I talet om en prova-på-verksamhet som vände sig till breda grupper av barn förklarade lärarna på skola 4 i delstudie 3 att det inte handlade om rekrytering till ordinarie verksamhet utan bara om att erbjuda en tillfällig erfarenhet för barnen. Cheferna talade om breddundervisning som något som hör samman med att nå nya grupper av barn och breddundervisning och spetsundervisning som ömsesidigt uteslutande, åtminstone i de fall ekonomiska resurser ses som en bristvara (delstudie 4). Ett helhetsperspektiv på bredd och spets uttrycks som ett ideal – ”rörlig och stabil, bred och spetsig” – som en chef uttryckte det, men sågs i vissa fall som orealistiskt att förverkliga.

7.4 STYRKOR, BEGRÄNSNINGAR OCH FÖRSLAG PÅ VIDARE FORSKNING

Studiens mest framträdande styrka är, som jag ser det, avhandlingens rika empiriska material och dess metodval som möjliggjort avhandlingens syntetiserade resultat. *Mixed methods*-designen har visat sig fruktbar då den kvantitativa delen bidragit med en statistiskt grundad bild av kulturskole-deltagande och elevers uppfattningar medan lärares och chefers perspektiv framkommit genom de kvalitativa delarna i studien. Enkätstudiens format med 2413 svarande sjätteklassare erbjöd ett nationellt generaliserbart analysmaterial, vilket saknats i tidigare studier om svensk kulturskola. I jämförelse med kvalitativa studier – vilket dominerar i svensk musikpedagogisk forskning – är den främsta styrkan med enkätundersökningar möjligheten att dra slutsatser från ett bredare underlag (Mertens, 2014). Strävan efter att uppnå generaliseringsbara resultat är relevant i all forskning (Larsson, 2005) vilket belyser värdet av den kvantitativa delen i avhandlingens design.

Delstudie 1 förmedlade ett nationellt perspektiv. I fokusgruppsamtal och intervjuer utgick deltagarna från detta nationella perspektiv i sina berättelser om sin lokala vardag. Därigenom menar jag att avhandlingens design gynnade ett överbryggande mellan makro- och mikroperspektiv. Inte bara i enkätstudien utan även i fokusgruppsamtal och intervjuer har en variation eftersträvats med geografisk spridning av kulturskolor i olika delar av landet och i mindre och större orter. De kvalitativa studierna har dock sin största styrka i reflekterad, teoretiskt grundad kritisk analys som syftar till att fördjupa förståelsen för lärares och chefers perspektiv på det socialt skiktade kulturskole-deltagandet. Den epistemologiska utmaning det innebär att kombinera kvantitativ och kvalitativ metod (Alvesson & Deetz, 2000; Potter & Wetherell, 1987) har jag hanterat genom att reflexivt inlemma den inledande enkätundersökningen i det övergripande socialkonstruktivistiska perspektivet.

Det statistiska underlag som ligger till grund för resultatet i artikel 1 är en tvärsnittsstudie. Utformningen innebär att jämförelser med andra studier kan vara svåra att göra då andra undersökningar har andra data och mätmetoder. Enkäten och undersökningsdesignen skulle dock med fördel kunna utgöra en modell för framtida undersökningar vilket då skulle kunna möjliggöra mera reliabla jämförelser mellan befintlig och kommande studier. Förändringar över tid skulle på så sätt kunna undersökas på mera tillförlitliga sätt än vad som hittills varit fallet på kulturskolefältet.

En möjlig risk med samtalens styrda fokus kring frågan om breddat deltagande är att deltagande lärare och chefer skulle kunna framstå som oproportionerligt fokuserade kring just dessa frågor i relation till andra frågor. Att jag eventuellt kan ha uppfattats som en representant för Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) vilken tillsattes utifrån statens intention att utveckla kulturskolan i riktning mot att bli mera jämlik och inkluderande kan ha bidragit till detta.

I chefernas uttalanden speglades bredden av ämnen på kulturskolan medan andra ämnen än musik speglades i lägre grad i fokusgruppsamtalen med lärare. Anledningen var att musiklektörer prioriterades i urvalet. Prioriteringen av musiklektörer motiveras i att musik är det ämne som har längst historia i kulturskolan (Persson, 2001) och också är det största ämnet (Statens kulturråd, 2018). Musiklektörerna och musikämnet har och har haft ett stort inflytande över kulturskolans utveckling och ses därför som relevanta att spegla. Mitt intresse för musiklektörernas perspektiv härrör också från min egen bakgrund som musiklektör.

En strävan i studien var att exponera förgivettaganden och reflexivt granska dem i syfte att inbjuda till att ”tänka i mellanrummet mellan det tänkbara och det otänkbara” (Wright & Froehlich, 2012, s. 212). Ett bourdieuskt perspektiv innebär också en uppmaning att förhålla sig reflexivt till sin egen tendens att undvika att ifrågasätta förgivettaganden. Avhandlingsarbetet har inneburit en utmaning för mig att inte ta värderingar som utgår från demokrati och mänskliga rättigheter som självklara. Klos-Czerwińska (2015) har belyst humanistiska värden som något som inte kan tas för givna som universella och tidlösa utan som beroende av tid och rum. Alvesson och Deetz (2000, s. 231) skriver att kritisk forskning bör göra upp med ”enkla fiendebilder” och kritiskt undersöka även praktiker som är tänkta att stödja vad som uppfattas som svagare grupper. Perspektivmedvetenhet, vilket kan ses som ett kriterium på kvalitet i kvalitativa studier (Larsson, 2005), har jag eftersträvat genom beaktande av tidigare forskning inom området och ett medvetet och reflekterat växlande mellan olika perspektiv.

Ett annat kvalitetskriterium är diskurskriteriet (Larsson, 2005) vilket jag tillmötesgått genom framläggande av texter på seminarier, vetenskapliga konferenser samt genom handledning och granskningsförfarande i artikelpubliceringsprocessen. De läsningar som kollegor på forskningsfältet har gjort har resulterat i betydande omarbetningar av artiklarna.

När det gäller framtida forskning om vilka strategier på kulturskolefältet som skulle kunna leda till breddat deltagande skulle den kunna kopplas till

specifika interventioner. Vilken grupp av barn som nås sett till kön, födelseland och föräldrarnas utbildningsbakgrund skulle kunna kartläggas med samma eller liknande metoder som den som tillämpades i avhandlingens delstudie 1. När det gäller detta skulle det vara möjligt att jämföra mätningar före respektive efter specifika satsningar eller interventioner.

Även kvalitativa metoder eller studier med kombinerade metoder vore relevanta när det gäller att klargöra hur olika strategier påverkar elevernas upplevelse av och relation till kultur. Barnens perspektiv på kulturskoledeltagande finns representerat i avhandlingen genom enkäten i artikel 1 men mycket mera finns att utforska när det gäller barnens perspektiv på kultursko-
leverksamhet vilket även en forskningsöversikt av Rønningen, Jeppsson, Di Lorenzo Tillborg, Backer Johnsen, och Holst (2019) uppmärksammat. Utifrån resultatet i delstudie 1 vore det exempelvis intressant att fördjupa förståelsen för barns perspektiv på anledningar att avstå från att delta alternativt avsluta sitt deltagande i kulturskola.

Andra områden som skulle behöva beforskas handlar om hur pedagogiska och didaktiska strategier i kulturskolan eventuellt skulle kunna höra samman med möjligheterna att bidra till social mobilitet. Ett möjligt uppslag skulle kunna vara att undersöka hur explicit respektive implicit pedagogik hänger samman med kulturskolans möjligheter att bidra till social mobilitet. Flera olika metoder skulle kunna vara relevanta i ett sådant utforskande som exempelvis longitudinella studier eller analys av konkreta undervisningssituationer.

Det vore också relevant att undersöka hur olika beslut på policynivå berör kulturskolorna. Aktuella exempel på sådana beslut och satsningar är inrättandet av Kulturskolecentrum⁹, start av nya utbildningar till kultursko-
lepedagog (det s.k. *Kulturskoleklivet*) och statliga ekonomiska stöd som kan sökas via Kulturskolecentrum för utveckling av projekt för breddat deltagande. Hur andra förutsättningar påverkar vore också intressant att belysa i relation till breddat deltagande, som exempelvis neddragningar i kommunala anslag och förändrade möjligheterna för barn att ta del av kulturskolans undervisning inom ramen för skoldagen.

9. <https://www.kulturradet.se/kulturskolecentrum/>

7.5 AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Sammanfattningsvis så kan kulturskolefältet beskrivas som påverkat av fältöverskridande effekter från media, ekonomi och politik vilket resulterat i en försvagning av kulturskolefältets autonomi. Genom fokus på demokrati och inkludering kan de fältöverskridande effekterna bidra till breddat deltagande. Det finns emellertid också en risk att ett olyckligt inflytande från andra fält paketeras som en ”trojansk häst” (jmr. Bourdieu, 1996/1998, s. 88) som bedrägligt hänvisar till demokratisering med barnens intressen i centrum. En lägre grad av autonomi innebär lägre intern kontroll över fältet vilket riskerar att försämra möjligheterna att säkra att verksamheten bedrivs långsiktigt med kvalitetsmedvetenhet och engagemang.

I avhandlingen har intresset inte uteslutande riktats mot frågan om breddat deltagande i kulturskolan utan också till viss del mot möjligheterna att göra skillnad för barn på längre sikt – i förlängningen att bidra till barns möjligheter till kulturell mobilitet. I resultatet visade sig en tendens att olika kulturskolor renodlade antingen strategier baserade på traditionella värden eller på förnyelse. Då kulturskolefältet karaktäriseras av såväl stabilitet som förnyelse kan det anses angeläget att varje skola erbjuder en variation av strategier snarare än att renodla en viss strategi.

Utformning av kulturskolan utifrån idealet om frihet och frivilligt deltagande har resulterat i ett ojämnt deltagande, vilket resultatet i delstudie 1 exponerar. Om ett jämnt deltagande skulle uppnås genom att deltagandet blev obligatoriskt skulle idealet om frihet och det fria valet, å andra sidan, behöva prioriteras ned. På så sätt är frivillighet kontra obligatorium exempel på ett värderingsmässigt dilemma som uppkommer ur att värdena frihet och jämlikhet beskrivs som lika viktiga men svåra att kombinera i praktiken (Badersten, 2006; Billig et al., 1988).

I kulturpolitiska målformuleringar tenderar kultur att ses som ett lämpligt redskap för integration (Myndigheten för kulturanalys, 2019) men kulturskolans potential att fungera som redskap för integration bör dock inte överdrivas genom det slags idealiserade syn på kultur som Boeskov (2018) problematiserat. I delstudie 4 uttryckte en chef en farhåga kring att skapandet av ett A- och ett B-lag (där El Sistema-elever riskerade att utgöra B-laget) skulle fungera dålig betraktat som integration. Om El Sistema-elever som träffar andra elever känner sig underlägsna – vilket det, utifrån chefens beskrivning fanns en risk för – så kan den integrerande effekten ifrågasättas. En chef uttryckte, genom att beskriva kulturskolornas uppdrag idag som ”stort och

svårt att leva upp till”, även en frustration över bristande överensstämmelse mellan uppdrag och resurser vilket kan ses som ett exempel på en problematik som kulturskolan delar med många andra kulturinstitutioner (Myndigheten för kulturanalys, 2019).

Ett sätt att sätta avhandlingens resultat i perspektiv skulle kunna vara att obekantgöra det, vilket är något som Alvesson och Deetz (2000) förordat. Ett sådant obekantgörande skulle kunna vara att vända på avhandlingens problemställning och på så sätt problematisera deltagandet istället för icke-deltagandet. Kanske kan man i vissa fall ifrågasätta det rimliga i att föräldrar och andra driver på barn att delta oberoende av barnens egen vilja? Att tillämpa ifrågasättanden när det gäller politik för kulturskolan skulle kunna innebära ett ifrågasättande av verksamhetens relevans för alla barn. Lärare i delstudie 2 kommenterade: “Kulturskolan är ju inte lösningen på världens alla problem”. Att avhålla sig från att problematisera till exempel ett ojämnt deltagande i kulturskola innebär i sig emellertid ett politiskt ställningstagande (Clarke, 2012; Orfield & Frankenberg, 2013) då relevansen i att problematisera till exempel det fria valet då förnekas. Anledningen till att jag ändå valt att problematisera den sociala skiktningen i kulturskolan är att ett undvikande av att problematisera skulle innebära att kulturskolans lärandemöjligheter, på ett orättvist sätt, skulle kunna fortsätta komma vissa barn till del och inte andra.

Denna avhandling och dess skildring av kulturskolefältet har tillkommit under en tid av förändring då policyfrågor kring kulturskolan på ett helt nytt sätt kommit i fokus för nationellt politiskt intresse. Även om kulturskolefältets autonomi i teoretiska termer minskat skänker ändå den kommunala autonomin möjligheter till inflytande, inte bara för kommunerna utan också för kulturskolornas aktörer. Liksom Ball (2015) beskriver policyprocesser som ett komplext samspel mellan politik, forskning och praktiker belyser avhandlingens resultat hur kulturskolors lokala policyprocesser samspelar med såväl nationell som lokal politik, samhället i stort samt barn och unga i och utanför kulturskolan. Lärares och chefers möjligheter att verka för såväl breddat deltagande som kulturell mobilitet ska inte underskattas. Framtidens diskurser och framtidens kulturskola konstrueras i det kontinuerliga görandet och positionerandet där lärare och chefer i kulturskolan är inflytelserika aktörer.

Epilog

Avhandlingsprojektet är nu efter fyra och ett halvt år avslutat. Har de perspektiv avhandlingsprojektet gett mig också gett svar på frågorna jag inledningsvis ställde? Har jag fått nya perspektiv på vad som skulle behövas för att deltagande i kulturskolan skulle bli lika attraktivt och vanligt bland alla barn i en stads alla stadsdelar oavsett barnens socioekonomiska bakgrund? Innebär dessa lärdomar att jag skulle ha tagit mig an blåsorkesterprojektet som beskrivs i prologen på något alternativt sätt?

Ja, i önskeprojektet där kulturskola och grundskola samarbetar med ett breddat deltagande som ledstjärna så hade de inblandade parterna haft en gemensam och nedskrivna målbild och gemensam planering och genomförande. En större medvetenhet om elevernas intressen hade väglett didaktiska val. Kanske hade projektet paketerats som El Sistema och kommit i åtnjutande av mer resurser som gett bättre förutsättningar för att kunna göra större skillnad för barnen med musiken som medel. Med hjälp av associationen med social transformation och inkludering, som konceptet El Sistema eventuellt hade kunnat skänka, hade projektet kanske fått en mera långsiktig utformning. Men de viktigaste framgångsfaktorerna hade i så fall troligen bottnat i ökade resurser för undervisningstid, föräldrakontakter och mentorsverksamhet med en professionell orkester. Målformuleringar och utformning hade utgått från en medvetenhet om svårigheten att integrera mål som handlar om inkludering och mål som handlar om rekrytering av elever till den "speciella form" som kulturskolan är (enligt lärare i delstudie 2).

Samtidigt har jag genom avhandlingens perspektiv, vilket sätter ljuset på diskursen som inte bara begränsande och styrande utan också formbar, insett att kulturskolan egentligen inte "är" något speciellt utan tvärtom ständigt är i omdaning. Vad kulturskolan förändras till att bli förhandlas ständigt av alla oss som engagerar oss på fältet i kampen om framtidens kulturskola. Omformningen kan komma till stånd genom tänkande i mellanrummen mellan det rådande och det som vi bara kan föreställa oss med hjälp av stor fantasi och ansträngning. Genom att engagera sig mera aktivt i debatten om kulturskolan skulle lärare och chefer kunna värna om fältets autonomi och påverka utifrån mer reflekterade och medvetna ställningstaganden. Hur värderar exempelvis medvetet reflekterade lärare och chefer influenser från mediafältet, det ekonomiska och det politiska fältet när det gäller breddat deltagande?

Många faktorer har betydelse i arbetet för breddat deltagande i kulturskolan. Vissa faktorer har med barnens hem att göra, andra med utformningen av undervisningen inklusive avgifter och geografisk placering. Ytterligare andra faktorer har med kulturskolans organisatoriska och diskursiva inramning att göra. Kulturverksamheter är också återkommande objekt för neddragningar och politiska nedprioriteringar vilket tyvärr i vissa fall underminerar möjligheterna att bredda deltagandet. Ofta avgörs frågor som har med kulturskolan att göra på policyplanet och kanske är den viktigaste insikten från avhandlingsarbetet att kulturskolelärare och -chefer inte bör underskatta möjligheterna att påverka policy utan istället ta kommandot i kampen på kulturskolefältet och därigenom verka i de riktningar som bedöms som mest gynnsamma för barns och ungas kulturskoleldeltagande.

English summary

INTRODUCTION AND AIMS

The aim of this dissertation is to deepen our understanding of Swedish *kulturskolor* (Community Schools of Music and Arts; sing. *kulturskola*)¹⁰ as a field in relation to the political mission to strive for widening participation. This dissertation is a mixed-methods article-based study consisting of one quantitative and three qualitative articles. The study focuses on *kulturskolor* as an institution in interaction with policy actors and society at large, in tension between tradition and change. The overarching research questions are:

1. How can children's valuation of participation in *kulturskolor* be understood in relation to gender and cultural and socioeconomic background? (Article I)
2. How do music teachers and principals in *kulturskolor* position themselves in relation to widening participation in *kulturskolor*? (Articles II and IV)

10. The translation “Community Schools of Music and Arts” is also used by Holmberg (2010). Other translations of *kulturskola* include “music and culture school” (Hofvander Trulsson, 2010), “municipal culture school” (SOU 2016:69), and “Art and Music Schools” (Di Lorenzo Tillborg, 2017b). The Norwegian counterpart has been called, for example, “Municipal School of Music and Arts” (Jordhus-Lier, 2018) and “School of Music and Performing Arts” (Norsk Kulturskoleråd, 2016). This form of school is largely publicly funded (i.e., 90%) (Statens kulturråd, 2018) and the teaching mostly takes place in the children's free time.

3. How are obstacles and opportunities for widening participation in *kulturskolor* presented in the speech of music teachers and principals? (Articles II, III, and IV)
4. How can *kulturskola* music teachers' perspectives on opportunities to disrupt cultural and social reproduction in *kulturskolor* be described and problematized? (Article III)

Existing research describes how Swedish *kulturskolor* have emerged in a cultural–political landscape characterized by democratic ideals of equal cultural access and participation (Brändström & Wiklund, 1995; Persson, 2001). At the same time, some conditions seem to have restricted openness and accessibility. The lack of openness can be understood as associated with the music field's traditions (B. Olsson, 1993; Rostwall & West, 2001; Tivenius, 2008) and institutional inertia (B. Olsson, 1993). Based on the socially inclusive ideals on the political level, it is interesting to consider how *kulturskolor*, as an institution, handle expectations of development towards greater openness and wider participation.

THEORETICAL FRAMEWORK

The theoretical underpinnings of this work describe institutions as reproductive but also changing entities. Bourdieu's theory is particularly suited to describing social structures more comprehensively – i.e., social structures as well as their emergence – so his theory has been applied throughout the dissertation.

From Bourdieu's perspective, *agents* engage in social relations and struggle for domination in a *field*. He describes a field as a “a structured social space, a field of forces, a force field” comprising “people who dominate and people who are dominated” (1996/1998, pp. 40–41). In a field, an agent uses *capital*, for example, social, economic, and cultural capital, as a resource to secure or improve his/her position (Bourdieu, 1993b). *Doxa* consists of taken-for-granted truths that are seldom or never questioned in the field (1972/1977). Agents use doxa to influence what capital is recognized in the field, and *orthodox* (traditional) agents in particular benefit from association with doxa. Agents use orthodox and *heterodox* (innovative) strategies and discourses to legitimize their positions. In the music field, a wider range of genres has been recognized as cultural capital, a process referred to as *musical gentrification* (Dyndahl et al., 2014).

Discourses can be understood as resources for actors positioning themselves in a field (Kłos-Czerwińska, 2015). The agents' more stable positions in a field are established through their more temporary positioning (Bourdieu, 1993a; Naidoo, 2004), which can be viewed from the perspective of Davies and Harré's (1990) theory of positioning.

Researchers have expanded on Bourdieu's field theory by adding the concept of *cross-field effects* (Lingard et al., 2005; Maton, 2005; Rawolle, 2005; Zanten, 2005). The concept refers to how other fields, such as the economic and political fields, can influence a field and cause weakened autonomy – a phenomenon identified in the educational field (Lingard et al., 2005; Maton, 2005; Rawolle, 2005).

Discourse psychology tools (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987) are used to analyze rhetorical legitimization strategies in greater detail. Finally, a new institutional perspective is applied (e.g., DiMaggio & Powell, 1982; Røvik, 2008), allowing analysis of the actions of institutions in a field. For example, the level of uniformity between institutions can be analysed as the degree of *isomorphism* (DiMaggio & Powell, 1982). Since one aim of this dissertation is to connect the macro-, meso-, and micro levels, I consider it functional to combine discourse theory (e.g. Potter, 1996), positioning theory (Davies & Harré, 1990), and the new institutional perspective (e.g. DiMaggio & Powell, 1982; Røvik, 2008) with Bourdieu's overarching theoretical perspective.

METHODS AND DATA

This dissertation can be described as a mixed methods project. The decision to combine quantitative and qualitative methods has proven useful, as the quantitative part contributes to the depiction of *kulturskola* participation and children's experiences, while the teachers' perspectives and the discursive conditions for change are described in the qualitative parts of the study. Teachers', principals', as well as children's perspectives and, to some extent, analysis of text documents have contributed to the overall depiction.

The order of the studies, starting with a quantitative survey study followed by qualitative studies with a similar focus, can be described as constituting an *explanatory sequential combined study* (Creswell & Clark, 2007; Morgan, 1993). However, the study also has explorative features. The initial quantitative study served as a starting and reference point for the conversations with teachers and the principals that constituted data for the qualitative descriptions in subsequent articles.

A central theme throughout the dissertation is binary tension between concepts. The two approaches to the inclusion issue – the equity- and knowledge production perspectives (Popkewitz & Lindblad, 2000) – relate to the discourse as constructed and constructive, respectively. The respective conceptual pairs relate to the idea that we are both limited by and co-creators of language, discourse, and practice. Firstly, this is reflected methodologically in the shaping/constructive/producing aspect. That is, the effects of knowledge production, which constitute the limiting, or objective, structures in Bourdieu’s terms – can be traced in the analysis of statements but also examined by means of statistics. The other side of the coin – the knowledge production perspective in the dissertation is investigated by means of discourse analysis of the conversations with teachers and principals. Bourdieu has labelled himself a “constructivist structuralist” (Bourdieu, 1990, pp. 123–127), which speaks to his ideal of exceeding the structure–agency binary, as also expressed in his methodology.

Discourse analysis of interviews and documents has been proposed as a useful complement to Bourdieu-inspired analysis, to expose taken-for-granted assumptions as well as to show how discursive positions are created in an institutional field (Naidoo, 2004). Institutional discourses are used as position-taking resources that express the struggle for legitimacy in a field (Kłos-Czerwińska, 2015; Naidoo, 2004). Structures that concern gender, class, and ethnicity can be exposed by quantitative methods, while dimensions of subjectivity – i.e., people’s ways of perceiving and speaking of their reality – require qualitative methods, within the framework of Bourdieu’s reflexive sociology (Fries, 2009). This way of looking at the duality between objective and subjective conditions and quantitative and qualitative method choices, respectively, is the overall argument for the study’s mixed methods design.

FOUR ARTICLES

Article 1:

Jeppsson, C., & Lindgren, M. (2018). Exploring equal opportunities: Children’s experiences of the Swedish Community School of Music and Arts. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 191–210. doi:[10.1177/1321103X18773153](https://doi.org/10.1177/1321103X18773153)

The purpose of Article 1 is to explore the children’s perceptions of *kulturskola* (CSMA) and their tendency to attend *kulturskolor* in relation to the

background factors gender, country of birth, parents' level of education and family involvement in the arts. To achieve this goal, two research questions were formulated:

1. Does the children's tendency to attend the CSMA vary according to the background factors gender, country of birth, parents' level of education and family involvement in the arts, and if so, how?
2. What perceptions do the children have about CSMA?

The survey forms part of the national *kulturskola* commission (SOU 2016:69). A survey produced by Statistics Sweden in collaboration with the national *kulturskola* commission (SOU 2016:69) was distributed by Statistics Sweden to Swedish sixth graders, 2413 of whom responded.

Theoretical points of departure were Bourdieu's works (Bourdieu, 1972/1977; Bourdieu & Passeron, 1964/1979), the concepts of cultural capital and cultural reproduction, and, to a large extent, quantitative research in a tradition following Bourdieu. Research applying gender perspectives and research focusing on the significance of parental support and behaviour in relation to the children's musical learning were also relevant to the focus of the article.

The results identify the typical *kulturskola* student as a Swedish-born girl with well-educated parents. Children of parents who play an instrument or sing were more likely to find their way to these schools, and the level of parental support contributed to the children's persistence in their studies. Generally speaking, the *kulturskola* students were satisfied, almost 90 percent finding their studies rather or very fun. At the same time, the most common reason children stated for leaving *kulturskolor* was that they thought "it was boring". The most common reason for children not entering *kulturskolor* was that they did not "feel like it". In essence, Bourdieu's theory of cultural reproduction is supported. Social mobility is noticeable to a lesser degree.

Article II:

Jeppsson, C. (2018). Kulturskolelärares legitimitetsarbete i mötet med ett politiskt ideal om socialt inkluderande musikundervisning [*Kulturskola* music teachers' legitimacy work confronting the political ideal of socially inclusive music education]. *Finnish Journal of Music Education*, 02(21), 38–53.

The purpose of Article II is, on an institutional level, to shed light on how *kulturskola* music teachers reflect on socially inclusive music education. The research question was formulated as follows:

- How do music teachers in *kulturskolor* legitimize their activities in relation to a political ideal of socially inclusive music education?

Eighteen music teachers from five *kulturskolor* participated in focus group discussions. The El Sistema teaching concept was analysed as part of the study, motivated by the fact that El Sistema has stated social goals and, overall, is organized within the framework of *kulturskolor*. Bourdieu's (1972/1977, 1979/2000) concepts of field and doxa guided the theoretical perspective of the study alongside new institutional theory (DiMaggio & Powell, 1982; Meyer & Rowan, 1977; Røvik, 2000, 2008; Weick, 1976), and the analysis applies the principles of discourse psychology (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). To legitimize their programmes, the *kulturskola* teachers cited a range of orientations from inclusion in an existing tradition to inclusion through the influence of students and a broad range of offered courses. Through its association with social inclusion, the El Sistema concept is suggested to have the potential to confer legitimacy on the *kulturskola* concept in the form of institutionalized myth (Meyer & Rowan, 1977). Simultaneously with the dissemination of the El Sistema concept in the field of *kulturskolor*, creating isomorphism (DiMaggio & Powell, 1982), the schools also display a strong tendency toward localized variation, embodied in their *decoupling capacity* (Røvik, 2000, 2008; Weick, 1976). One policy-level implication is that programmes deemed socially inclusive should be supported regardless of whether they adhere to the El Sistema construct, and, thereby, see through the institutionalized myth of this concept.

Article III:

Jeppsson, C. (in press). Music teachers' perspectives on their chances of disrupting cultural and social reproduction in the Swedish Community Schools of Music and Arts. *Yearbook no. 20 for the Nordic Network for Research in Music Education.*

The aim of Article III is to shed light on music teachers' perspectives on their chances of disrupting cultural and social reproduction in music education in Swedish *kulturskolor*, including perceived obstacles and opportunities. The research questions are:

1. What opportunities and obstacles do the music teachers describe when talking about their efforts to disrupt cultural and social reproduction in *kulturskolor*?
2. What explicit and implicit components can be identified in the music teachers' descriptions of their efforts to disrupt cultural and social reproduction in *kulturskolor*?

Focus group discussions were conducted involving 18 teachers at five *kulturskolor*. Points of departure for analysing the conversations were the theoretical perspective of Bourdieu and Passeron (1964/1979, 1970/2008), with emphasis on the concepts of explicit versus implicit pedagogy, and Bernstein's (2003, 2004) corresponding concepts of visible and invisible pedagogy. The teachers describe it as difficult to challenge social structures. Based on marketing efforts vis-à-vis families of foreign background, the teachers mention varied understandings of the significance of participation in the programmes. The teachers' descriptions point to opportunities stemming from efforts to help children take part in music education in association with compulsory schooling, teaching practice habits and more general habits ("social training", study 3), and initiatives to provide parents and children of foreign background with relevant information. The descriptions display explicit as well as implicit components, often in terms of implicit assumptions embedded in an explicit framing. Reflection on implicit assumptions is suggested as a means to develop more radical strategies to disrupt cultural and social reproduction in Swedish *kulturskolor*.

Article IV:

Jeppsson, C. (in press). Chefers positioneringar i relation till breddat deltagande i kulturskolan [Principals' positioning in relation to widening participation in the kulturskola]. In A. Rønningen, K. Boeskov, B. Christensen Scheel, & Y. Hofvander Trulsson (Eds.), *Kulturskolen som inkluderande kraft: Perspektiver fra forskning til forandring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk/NOASP.

The aim of Article IV is to shed light on principals' positioning in relation to the political goal of widening participation in Swedish *kulturskolor*. The research questions are:

1. How do principals in Swedish *kulturskolor* talk about the stakeholders and actors of the *kulturskolor* and the conditions of the programmes?
2. What variation can be identified regarding principals' positioning in relation to the goal of widening participation in *kulturskolor*?

The perspective on policy enactment applied in the study was inspired by Ball (1993, 2015) and Ball et al. (2012). Research on institutional discourses characteristic of the *kulturskola* field (Björk et al., 2018; Gustafsson, 2000; Holmberg, 2010; Jordhus-Lier, 2018; B. I. Olsson, 1994; Stabell & Jordhus-Lier, 2017) and on contrasting discourses interpreted as opposing nodes in fields of tension (Di Lorenzo Tillborg, 2017b), as well as research on *kulturskola* leadership (Berge et al., 2019), forms a background for the study. The data are derived from transcriptions of interviews with five principals from five *kulturskolor*. The principals' accounts are interpreted within a framework of discourse psychology (Potter, 1996) and position theory (Davies & Harré, 1990). Six ways in which the principals positioned themselves as leaders were found: *The Trend-spotter*, *Progressive enforcer*, *Friend of long-term learning*, *Implementer*, *Critic*, and *Chameleon*. *The Trend-spotter* and *The Progressive enforcer* positions are associated with a common tendency to emphasise the schools' mission to reach new target groups and develop new marketing and teaching methods. *The Friend of long-term learning* and *The Critic* positions safeguard long-term, in-depth learning and emphasise sufficient resources to achieve it. The principals' policy enactment can be described as a balancing act defined by loyalty to local political goals versus loyalty to learning goals. The principals' positioning in relation to the teachers expresses loyalty as well

as a marked tendency to urge the teachers to renew their teaching methods. Whether the principals position themselves as *Implementers* or *Critics* is interpreted as depending on the allocated resources. Finally, the *Chameleon* strives to integrate different positions. These positions are discussed in relation to institutional discourses and fields of tension, such as breadth versus depth discourses and management versus learning discourses. Different positions representing specific institutional discourses are discussed in relation to possible consequences for widening participation in *kulturskolor*.

FINDINGS AND DISCUSSION

The results of study 1 identify the typical *kulturskola* student as a Swedish-born girl with well-educated parents. Children with parents involved in the arts display greater persistence in their studies, attributable to parental support. The results indicate that parental support is beneficial for the individual child while also functioning as a mechanism that perpetuates cultural reproduction.

The teachers' and principals' ways to legitimize their activities are interpreted as orthodox versus heterodox positions, respectively. A wide range of courses, methodological renewal, and short-term and flexible teaching models are seen as examples of heterodox strategies. Common to these strategies is that they are presented as intended to reach students without making pronounced demands for long-term engagement or in-depth learning. A narrower but stable range of courses, traditional long-term, in-depth learning, and El Sistema initiatives are seen as examples of orthodox strategies. These strategies are presented as intended to attract students by offering long-term, in-depth learning.

Teachers' tendency to position themselves as orthodox and emphasize orthodox strategies can be seen as a result of their tendency to emphasize cultural capital of the sort, they themselves have invested in and mastered (B. Olsson, 1993). Dominant and senior agents in the field tend to take more conservative positions (Kłos-Czerwińska, 2015; Maton, 2005). What is at stake in the teachers' emphasis on the orthodox/traditional can be understood as related to the possibility of asserting their own legitimacy as teachers based on their specific experience and educational background. Heterodox positions and strategies, on the other hand, can be associated with actors referring to experiences and knowledge of society at large and children and young people outside the *kulturskola*.

Orthodox positions feature among the principals, but heterodox positions are more prominent among the principals than among the teachers. Two of the principals' positions are interpreted as orthodox, i.e., *The Friend of long-term learning* and *The Critic*, while two are associated with heterodox principles, i.e., *The Trend-spotter* and *The Progressive enforcer*. While the teachers' backgrounds were characterized by education and experience as musicians and teachers offering instruction in musical instruments, the principals had more varied backgrounds that also represented art forms other than music. The position of school principal in municipal administration also entails political contacts and financial responsibility, which may affect how the principals legitimize the programmes. *The Implementer* and *The Chameleon* are seen as flexible positions representing a more neutral stance in the struggles between orthodox and heterodox discourses.

Theoretically, the *kulturskola* field can be described as heteronomous and involving substantial interaction with other fields. *Cross-field effects* in the field of education reveal when principles from the economic and political fields have been adopted (Lingard et al., 2005; Maton, 2005; Rawolle, 2005). Similarly, the results of this study illustrate cross-field effects in the *kulturskola* field. Institutional discourses traceable to the media, economic, and political fields appear in the *kulturskola* field, with a subsequent loss of autonomy. By association with democracy and inclusion, the cross-field effects could contribute to wider participation. However, there is also a risk that the reduced autonomy of the field will jeopardize the long-term quality of the programmes. Despite the field's diminishing autonomy, teachers and principals are seen as powerful actors who are encouraged to take action in shaping conditions for participation in the *kulturskolor* of the future.

Bilagor



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Information om avhandlingsprojekt och medgivande

Jag heter Cecilia Jeppsson och är doktorand vid Göteborgs universitet och arbetar på ett avhandlingsprojekt med kulturskolan i fokus, ett intresse som grundar sig i min egen bakgrund som kulturskolelärare. I projektet undersöker jag bl.a. vilka grupper av barn som går, respektive inte går på kulturskola, eventuella hinder för barns deltagande i kulturskolan samt hur kulturskolor arbetar för att inkludera olika grupper av barn.

Inför år 2017 är min plan att belysa kulturskolelärares perspektiv på dessa frågor. Jag skulle därför vilja samla 4-6 kulturskolelärare inom musikämnen för ett s.k. fokusgruppsamtal. Jag själv planerar att leda detta samtal utifrån presenterat fokus. Med startpunkt i detta fokus kommer samtalslets fortsättning att präglas av de deltagandes egna perspektiv och reflektioner. Alla typer av musiklärare på kulturskolan är välkomna att delta men verksamhet i samverkan med grundskola är av speciellt intresse i projektet.

Deltagarnas anonymitet upprätthålls genom att deltagarna som individer inte kommer att fokuseras i min analys. Jag kommer att fingera alla namn på orter, kulturskolor och personer på så vis att deltagarnas identitet inte går att spåra till någon identifierad skola. Materialet kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av det. I ett gruppsamtal får ni deltagare information om varandra och jag som forskare kan inte garantera att deltagarna i gruppen inte sprider denna information vidare. Ditt deltagande är frivilligt och du kan också avbryta din medverkan när som helst om du av någon anledning skulle vilja det. Jag tänker mig ett 1-1 ½ tim. långt fokusgruppstillfälle som filmas och endast kommer att hanteras i forskningssyfte.

När projektet är slutfört kommer forskningsresultaten att publiceras i avhandlingen och samtliga medverkande erbjudas att ta del av dessa.

Under hela forskningsprocessen står jag till förfogande om något skulle upplevas som problematiskt eller för eventuella frågor som kan dyka upp längs vägen.

Med vänliga hälsningar/Cecilia Jeppsson, tel. 070-350 63 35

E-post: Cecilia.jeppsson@hsm.gu.se

Doktorand i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap
Forskarskolan Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet

Huvudman för projektet är Högskolan för scen och musik i Göteborg och min

huvudhandledare är Monica Lindgren, Professor i musikpedagogik

Tel: 031/786 41 57; E-post: Monica.Lindgren@hsm.gu.se

Jag är införstådd med ovanstående information och ger härmed mitt medgivande till att delta i studien (Sätt ett kryss i rutan för medgivande)

Ort, datum och namnunderskrift:



HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK

Information om avhandlingsprojekt och medgivande

Jag heter Cecilia Jeppsson och är doktorand vid Göteborgs universitet och arbetar på ett avhandlingsprojekt med kulturskolan i fokus, ett intresse som grundar sig i min egen bakgrund som kulturskolelärare. I projektet undersöker jag bl.a. vilka grupper av barn som går, respektive inte går på kulturskola, eventuella hinder för barns deltagande i kulturskolan samt hur kulturskolor arbetar för att inkludera olika grupper av barn.

Hösten 2018 är min plan att belysa kulturskolerektorers perspektiv på dessa frågor. Det vore mycket värdefullt om du som kulturskolerektor kunde medverka i en ca 1-1 ½ timmes intervju som ljudinspelad. (Din medverkan är av särskilt intresse då lärare från kulturskolan du leder medverkat i en tidigare delstudie.) Fokus för samtalet kommer att vara frågorna som nämns ovan och eventuella dokument som, ur ditt perspektiv, styr, vägleder eller inspirerar utformningen av er kulturskolas verksamhet.

Din anonymitet som deltagande i studien upprätthålls genom att jag kommer att fingera alla namn på orter, kulturskolor och personer på så vis att deltagarnas identitet inte går att spåra till någon identifierad skola. Materialet kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av det. Ditt deltagande är frivilligt och du kan också avbryta din medverkan när som helst om du av någon anledning skulle vilja det. Materialet kommer endast att hanteras i forskningssyfte.

När projektet är slutfört kommer forskningsresultaten att publiceras i avhandlingen och samtliga medverkande erbjudas att ta del av dessa.

Under hela forskningsprocessen står jag till förfogande om något skulle upplevas som problematiskt eller för eventuella frågor som kan dyka upp längs vägen.

Med vänliga hälsningar/Cecilia Jeppsson, tel. 070-350 63 35

E-post: Cecilia.jeppsson@hsm.gu.se

Doktorand i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap
Forskarskolan Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning vid Göteborgs universitet

Huvudman för projektet är Högskolan för scen och musik i Göteborg och min huvudhandledare är Monica Lindgren, Professor i musikpedagogik
Tel: 031/786 41 57; E-post: Monica.Lindgren@hsm.gu.se

Jag är införstådd med ovanstående information och ger härmed mitt medgivande till att delta i studien (Sätt ett kryss i rutan för medgivande)

Ort, datum och namnunderskrift och namnförtydligande:

Intervjuguide till fokusgruppsamtal

1. Informationen på papper. Skriftligt medgivande för dem som inte mejlat (eller alla). Samtalet filmas men det är det som sägs som kommer att bli viktigas i analysen. Filmen planeras inte att visas för fler än mina handledare och eventuellt någon av de närmaste doktorandkollegorna.
2. Välkomna. Bra om alla deltagare och alla åsikter kan få utrymme. Jag kommer inte att styra samtalet särskilt mycket utan känn er fria att bidra med det ni vill och kommer att tänka på. Det planerade fokuset handlar om den snedrekryteting som framkommit i vår tidigare studie (enkät som 2413 sjätteklassare svarat på inom ramen för kulturskoleutredningen) och de tankar ni har kring detta. Svenskfödda flickor med välutbildade och kulturutövande föräldrar är överrepresenterade på kulturskolan. (Särskilt musikutövande föräldrar). Visa sammantagna figuren. Här är faktorerna (barnets kön, barnets födelseland, föräldrarnas utbildningsnivå, föräldrarnas kulturutövande) sammanslagna men varje variabel för sig visar också snedfördelning.
3. Varför tror ni att det ser ut så här?
4. Tycker ni att kulturskolan kan göra något åt snedrekryteringen? Har kulturskolan något ansvar att göra det?
5. Har ni några exempel på vad ni gör på er skola för att motverka snedfördelningen?
6. Har ni några exempel på vad ni gör på er skola för att motverka könsmässig snedfördelning (olika på olika ämnen)?
7. Har ni några exempel på vad ni gör på er skola för att intressera utlandsfödda och barn med föräldrar som inte är högutbildade?
8. Är barn från alla skolor i kommunen representerade i samma grad?
9. Vilken betydelse har stödet från föräldrarna när det gäller barnets uthållighet med att spela/sjunga?
10. Varför slutar de som slutar? Kan ni urskilja några mönster som har med variablerna ovan att göra?
11. Har ni några exempel på hur ni brukar tala om snedfördelning på er skola?
12. Har ni några exempel på hur ni arbetar med det eller några talade exempel?
13. Är det något mera ni skulle vilja tillägga som ännu inte blivit sagt?
14. TACK

Intervjuguide till intervjuer med kulturskolechefer

(Fråga 14 sändes ut i förväg per mejl, fråga 13 ställdes ordagrant till samtliga medverkande medan övriga frågor berördes i mera fri samtalsform.)

1. Informationen på papper. Skriftligt medgivande. Information om att samtalet spelas in.
2. Välkommen. Jag kommer inte att styra samtalet särskilt mycket utan känn dig fri att bidra med det du vill och kommer att tänka på. Det planerade fokuset handlar om den snedrekrytning som framkommit i vår tidigare studie (enkät som 2413 sjätteklassare svarat på inom ramen för kulturskoleutredningen) och de tankar du har kring detta. Svenskfödda flickor med välutbildade och kulturutövande föräldrar är överrepresenterade på kulturskolan. (Särskilt musikutövande föräldrar). Visa sammantagna figuren. Här är faktorerna (barnets kön, barnets födelseland, föräldrarnas utbildningsnivå, föräldrarnas kulturutövande) sammanslagna men varje variabel för sig visar också snedfördelning.
3. Varför tror du att det ser ut så här?
4. Tycker du att kulturskolan kan göra något åt snedrekryteringen? Har kulturskolan något ansvar att göra det? Vilket ansvar har du som chef?
5. Har du några exempel på vad ni gör på er skola för att motverka snedfördelningen?
6. Har du några exempel på vad ni gör på er skola för att motverka könsmässig snedfördelning (olika på olika ämnen)?
7. Har du några exempel på vad ni gör på er skola för att intressera utlandsfödda och barn med föräldrar som inte är högutbildade?
8. Är barn från alla skolor i kommunen representerade i samma grad?
9. Vilken betydelse har stödet från föräldrarna när det gäller barnets uthållighet med att spela/sjunga?
10. Varför slutar de som slutar? Kan ni urskilja några mönster som har med variablerna ovan att göra? Hur ser du på elevers kortsiktiga respektive långsiktiga deltagande?
11. Har du några exempel på hur ni brukar tala om snedfördelning på er skola?
12. Har du några exempel på hur ni arbetar med det eller några talade exempel?
13. Vad är det som styr kulturskolornas utformning och verksamhet Politik, lokal eller på riksnivå? Förvaltning? Du som chef? Föräldrar och elever? Traditioner? Omgivande samhälle? Kommunala förutsättningar?
14. Vilka dokument vill du lyfta fram som styrande, vägledande eller inspirerande? (Frågan mejlades i förväg.)
15. Är det något mera du skulle vilja tillägga som ännu inte blivit sagt?
16. TACK

Referenser

- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Allan, J. (2007). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice* (Vol. 5). Dordrecht: Springer.
- Aluehallintovirasto [Regionförvaltningsverket]. (2014). *Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012: Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi*. (Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja [Publikationer från Regionförvaltningsverket i Södra Finland] 28/2014). Hämtad 2020-01-22 från <http://www.avi.fi/documents/10191/52019/Taiteen+perusopetuksen+alueellinen+saavutettavuus+2012/04fff831-7505-4d85-96bf-cof3bd9ff8ed>
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, P. L., & Hansen, M. N. (2011). Class and Cultural Capital-The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607–621. doi: 10.1093/esr/jcro29
- Asp-Onsjö, L. (2006). Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M., & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.

- Badersten, B. (2006). *Normativ metod – Att studera det önskvärda*. Lund: Studentlitteratur.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: orchestrating Venezuela's youth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Baker, G. (2016). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 10–32.
- Ball, S. J. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(2), 10–17.
- Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(3), 306–313.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., Hoskins, K., & Perryman, J. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Berge, O. K., Angelo, E., Heian, M. T., & Emstad, A. B. (2019). *Kultur + skole = sant, Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (TF-rapport nr. 489). Bø i Telemark: Telemarksforskning, NTNU.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967/1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik – Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden* (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet.
- Bergman, Å., & Lindgren, M. (2014a). Social change through Babumba and Beethoven–musical educational ideals of El Sistema. *Svensk tidskrift för musikforskning – 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), 365–377. doi: 10.1386/ijcm.7.3.365_1
- Bergman, Å., Lindgren, M., & Sæther, E. (2016). Struggling for integration: universalist and separatist discourses within El Sistema Sweden. *Music Education Research*, 18(4), 364–375. doi: 10.1080/14613808.2016.1240765
- Bernstein, B. (2003). *Class, codes and control. Vol 3, Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2007). Social class and pedagogic practice. I A. R. Sadovnik (Red.), *Sociology of education: a critical reader* (ss. 196–217). New York: The RoutledgeFalmer reader in sociology of education.

- Biesta, J. J. G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. London: Sage.
- Björk, C. (2016). *In search of good relationships to music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices* (Doktorsavhandling). Åbo: Åbo University Academy.
- Björk, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A.,... Laes, T. (2018). Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: the potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 10–37.
- Bjørnsen, E. (2012). *Inkluderende kulturskole. Utredning av kulturskoletilbudet i storbyene* (Rapport Prosjektrapport nr. 5/2012). Kristiansand: Agderforsk.
- Blix, H. S., Mittner, L., & Gjørsum, R. G. (2019). I kjønneorden? Kvalitet og betydningen av kjønn i vurdering av professor- og dosentkompetanse i kunstfagene. *Nordic Journal of Art and Research*, 8(1), 1–18.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development. *Educational Leadership*, 39(2), 86–94.
- Boeskov, K. (2018). Moving Beyond Orthodoxy: Reconsidering Notions of Music and Social Transformation. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 17(2), 92–117.
- Booth, E. (2009). Thoughts on Seeing El Sistema. *Teaching Artist Journal*, 7(2), 75–84. doi: 10.1080/15411790902762456
- Booth, E. (2011). 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. *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* (Doctoral Thesis). Glasgow: University of Glasgow.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad–genus och genrepraktiker i samspel*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Bourdieu, P. (1972/1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Övers.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1979/1993). Distinktionen (D. Broady & M. Palme, Övers.). I D. Broady & M. Palme (Red.), *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Symposion.
- Bourdieu, P. (1979/2000). *Konstens regler: det litterära fältets uppkomst och struktur*. Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Bourdieu, P. (1984/1996). *Homo academicus* (L. E. Nyman & M. Rosengren, Övers.). Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Oxford: Polity.
- Bourdieu, P. (1993a). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1993b). *Kultursociologiska texter* (D. Broady & M. Palme, Övers.). Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Bourdieu, P. (1994). Rethinking the state: Genesis and structure of the bureaucratic field. *Sociological theory*, 12(1), 1–18.
- Bourdieu, P. (1996/1998). *Om televisionen*. Stockholm: B. Östlings bokförlag, Symposium.
- Bourdieu, P. (2001/2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2* (L. J. D. Wacquant, Övers.). London: Verso.
- Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., & Ferguson, P. P. (1993/1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Stanford: Stanford University Press
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964/1979). *The inheritors: French students and their relation to culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970/2008). *Reproduktionen: bidrag till en teori om utbildningssystemet* (G. Sandin, Övers.). Lund: Arkiv.
- Bowman, W. (2007). Who's asking?(who's answering?) Theorizing social justice in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 1–20.
- Bradley, D. (2007). The sounds of silence: Talking race in music education. *Action, criticism, and theory for music education*, 6(4), 132–162.
- Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi: om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin* (Doktorsavhandling). Stockholm: Donald Broady och HLS Förlag.
- Broady, D. (1998). *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*. Uppsala: Skeptronhäftan.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97–113.

- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält: en studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå Universitet.
- 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.
- Bulterman-Bos, J. A. (2008). Will a clinical approach make education research more relevant for practice? *Educational Researcher*, 37(7), 412–420.
- Cain, M. A. (2010). Singapore International Schools: Best practice in culturally diverse music education. *British Journal of Music Education*, 27(2), 111–125.
- Cain, M. A. (2015). Musics of ‘The Other’: Creating musical identities and overcoming cultural boundaries in Australian music education. *British Journal of Music Education*, 32(1), 71. doi: 10.1017/S0265051714000394
- Carlsson, R., & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning och demokrati*, 13(2), 77–95.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical studies in education*, 53(3), 297–310.
- Creech, A., Gonzalez-Moreno, P., Lorenzino, L., & Waitman, G. (2013). *El Sistema and Sistema-inspired programmes: A literature review of research, evaluation, and critical debates*. USA: Sistema Global.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29–44. doi: 10.1017/S0265051702005272
- Creswell, J. W. (Writer). (2010). *When should I choose a mixed methods approach?* London: SAGE Research Methods Video.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Davidson, J. W., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 40–44.
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, 20(1), 43–63.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92–111. doi: 10.2307/2673239

- Dei, G. J., & Bradford, K. (1999). Anti-racism education: Theory & practice. *Canadian Social Studies*, 34(1), 165.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017a). *Forskningsrapport om kulturskolors verksamhet för barn och unga i behov av särskilt stöd*. Malmö: Malmö Musikhögskola.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017b). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practice. *The Finnish Journal of Music Education*, 1(20), 59–76.
- DiMaggio, P. J. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1982). The iron cage revisited institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160.
- Dir. 2015:46. *En nationell strategi för den kommunala musik- och kulturskolan*. Hämtad 2020-01-22 från <http://www.regeringen.se/49b726/contentassets/7738acadd94d40f79fec6d6fa40e4a80/en-nationell-strategi-for-den-kommunala-musik--och-kulturskolan-dir.-201546>
- Dobson, N. (2016). Hatching Plans: Pedagogy and Discourse within an El Sistema-Inspired Music Program. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(1), 88–119.
- Dons, C. F. (2015). Allmenndanning som talentutvikling. Ledelse och skolens dannelsesgrunnlag. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling* (ss. 241–257). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O., & Nielsen, S. G. (2014). Cultural Omnivorosity and Musical Gentrification: An Outline of a Sociological Framework and Its Applications for Music Education Research. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 13(1), 40–69.
- El Sistema Sverige. (2020). Hämtad 2020-01-22 från <http://www.elsistema.se>
- Ellefsen, L. W. (2017). Musikalsk kompetanse som “mangfold og fordypning” Kunnskapsdiskurser i Rammeplan for kulturskolen. *Nordic Journal of Art and Research*, 6(1), 1–19.

- Ellefsen, L. W., & Karlsen, S. (2019). Discourses of diversity in music education: The curriculum framework of the Norwegian Schools of Music and Performing Arts as a case. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843205>
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. (2012). Another Perspective: Music Education as/for Artistic Citizenship. *Music Educators Journal*, 99(1), 21–27.
- Elmgren, H. (2019). Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education*, 37(3), 425–439.
- Elofsson, S. (2009). *Kulturskolan 1998: Kön och social bakgrund* (Rapport). Stockholm: Stockholms universitet.
- Emstad, A. B., & Angelo, E. (2017). Outsourcing av skolens musikkundervisning – et bærekraftig samarbeid mellom kulturskole og grunnskole? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(2), 4–20.
- Emstad, A. B., & Angelo, E. (2019). Value-Based Collaboration Between Leaders at Schools of Music and Performing Arts and Leaders at Compulsory Schools. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 49(2), 107–120.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010a). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning* (Forskningsrapport). Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010b). The Rockband Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 9(3), 35–54.
- 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.
- Eriksson-Zetterquist, U. (2012). *Institutionell teori – idéer, moden, förändring*. Malmö: Liber AB.
- Esping-Andersen, G. (2008). Childhood investments and skill formation. *International tax and public finance*, 15(1), 19–44. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10797-007-9033-0>
- Feld, S. (2000). A sweet lullaby for world music. *Public Culture*, 12(1), 145–171.

- Ferm Almqvist, C., & Christophersen, C. (2017). Inclusive arts education in two Scandinavian primary schools: a phenomenological case study. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 463–474.
- Fink, R. (2016). Resurrection Symphony: El Sistema as ideology in Venezuela and Los Angeles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 33–57.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning: installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970* (M. Rosengren, Övers.). Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion.
- Fries, C. J. (2009). Bourdieu's reflexive sociology as a theoretical basis for mixed methods research: An application to complementary and alternative medicine. *Journal of mixed methods research*, 3(4), 326–348.
- Gaztambide-Fernández, R., & Stewart Rose, L. (2015). Social Justice and Urban Music Education. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (ss. 456–472). Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gould, E. (2011). Feminist Imperative(s) in Music and Education: Philosophy, theory, or what matters most. *Educational Philosophy and Theory*, 43(2), 130–147. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00424.x
- Govias, J. (2014). The Challenges of Sistema. *The Canadian Music Educator*, 56(1), 27–30.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Gustavsen, K., & Hjelmbrække, S. (2009). *Kulturskole for alle? Pilotundersøkelse om kulturskoletilbudet* (Rapport nr. 255.). Bø I Telemark: Telemarksforskning.
- Heimonen, M. (2003). Music Education and Law: Regulation as an Instrument. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 170–184. doi: 10.1353/pme.2003.0011

- Heimonen, M. (2004). Music and arts schools – Extra-curricular music education in Sweden: A comparative study. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 1(1), 2–35.
- Heimonen, M. (2006). Justifying the Right to Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 14(2), 119–141. doi: 10.1353/pme.2007.0003
- Hess, J. (2013). *Radical musicking: Challenging dominant paradigms in elementary music education* (Doctoral Thesis). Toronto: Department of Humanities, Social Sciences and Social Justice Education, Ontario institution for studies in education.
- Hess, J. (2014). Radical musicking: towards a pedagogy of social change. *Music Education Research*, 16(3), 229–250.
- Hess, J. (2015a). Unsettling Binary Thinking: Tracing an Analytic Trajectory of the Place of Indigenous Musical Knowledge in the Academy. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 14(2), 54–84.
- 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.
- Hofvander Trulsson, Y. (2004). *Kulturskolan i integrationens kraftfält* (Masteruppsats). Malmö: Malmö Musikhögskola.
- Hofvander Trulsson, Y. (2010). *Musikaliskt lärande som social rekonstruktion: musikens och ursprungets betydelse för föräldrar med utländsk bakgrund* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Musikhögskola.
- Hofvander Trulsson, Y. (2014). Barnet som investering för medelklasskultivering, generationell mobilitet och social framgång. I A. Persson & R. Johansson (Red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang – utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet* (ss. 195–213). Lund: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Hofvander Trulsson, Y. (2016). Striving for ‘class remobility’: Using Bourdieu to investigate music as a commodity of exchange within minority groups. I P. Burnard, Y. Hofvander Trulsson & J. Söderman (Red.), *Bourdieu and the sociology of music education* (ss. 29–41). New York: Routledge.
- Holgersson, U. (2011). *Klass: feministiska och kulturanalytiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

- Hollinger, D. M. (2006). *Instrument of social reform: A case study of the Venezuelan system of youth orchestras* (Doctoral Thesis). Phoenix: Arizona State University.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad?* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Musikhögskola.
- Holmqvist, M. (2015). *Djursholm: Sveriges ledarsamhälle*. Stockholm: Bokförlaget Atlantis.
- Holst, F. (2018). *Mere musik til byens børn* (Projektrapport). Köpenhamn: Børne- og ungdomsforvaltningen.
- Horsley, S. (2015). Facing the music: Pursuing social justice through music education in a neoliberal world. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (ss. 62–77). Oxford: Oxford University Press.
- Howe, M. J., & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education*, 8(01), 39–52.
- Hylland, O. M., & Haugsevje, A. D. (2016). *Kultur for å delta: Kulturbruk og kulturarbeid blant barn og unge i Drammen*[A Culture for Participation: Use of Culture and Cultural Work among Children and Youth in Drammen] (TF-rapport nr 383). Bø i Telemark: Telemarksforsking.
- Johansen, G. (2018). *Musikktalent i grunnskolen – En forskningsbasert evalueringsstudie av Musikk på Majorstuen. Sluttrapport* (Utdanningsforskning i musikk – skriftserie fra Centre for Educational Research in Music, vol. 2 NMH-publikasjoner 2018:2). Oslo: CERM.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* (Doktorsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Jorgensen, E. R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Jorgensen, E. R. (2007). Concerning justice and music education. *Music Education Research*, 9(2), 169–189. doi: 10.1080/14613800701411731
- Jorgensen, E. R. (2015). Intersecting social justices and music education. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (ss. 7–28). Oxford: Oxford University Press

- Jæger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87(4), 1943–1971. doi: 10.1353/sof.o.0192
- Kallio, A. A., & Länsman, H. (2018). Sámi Re-Imagings of Equality in/through Extracurricular Arts Education in Finland. *International Journal of Education & the Arts*, 19(7), 1–22.
- 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. 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.
- Karlsen, S. (2017). Policy, access, and multicultural (music) education. I P. Schmidt & R. Cowell (Red.), *Policy and the political life of music education* (ss. 221–230). New York: Oxford University Press.
- Kleppe, B. (2013). *Kultur møter kulturmøter. Kulturskolebruk blant innvandrere* (TF-rapport nr. 310). Bø i Telemark: Telemarksforskning.
- Klinedinst, R. E. (1991). Predicting Performance Achievement and Retention of Fifth-Grade Instrumental Students. *Journal of Research in Music Education*, 39(3), 225–238.
- Kłos-Czerwińska, P. (2015). *Discourse: An Introduction to Van Dijk, Foucault and Bourdieu*. Washington, D.C., Wrocław: Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu, Polska Akademia Nauk, Oddział we Wrocławiu & International Communicology Institute Wrocław
- Knodel, J. (1993). The design and analysis of focus group studies: A practical approach. I D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (ss. 35–50). Newbury Park: Sage.
- Kuuse, A.-K. (2018a). ”Liksom ett annat uppdrag”: iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.

- Kuuse, A.-K. (2018b). "We will fight Goliath": Negotiation of space for musical agency in children's music education. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 140–156.
- Kuuse, A.-K., Lindgren, M., & Skåreus, E. (2016). "The feelings have come home to me.": examining advertisingfilms on the Swedish website of El Sistema. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(1), 188–215.
- Kvalbein, A., & Lorentzen, A. (Red.). (2008). *Musikk og kjønn – i utakt?* Bergen: Norsk Kulturskoleråd.
- Laes, T. (2017). *The (im)possibility of inclusion: reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education* (Doktorsavhandling). Helsinki: Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 16–35.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lindgren, M. (2013). Kontext och diskurs som lärandets villkor – en diskussion med utgångspunkt i forskning kring estetisk verksamhet i skola och lärarutbildning. *KLÄM. Konferenstexter om Lärande, Ämnesdidaktik och Mediebruk*, 10–27.
- Lindgren, M., & Bergman, Å. (2014). El Sistema som överskridande verksamhet – konstruktion av ett musikpedagogiskt forskningsprojekt. I T. Karlsson Häikiö, M. Lindgren & M. Johansson (Red.), *Texter om konstarter och lärande* (ss. 107–130). Göteborg: Göteborgs universitet, Konstnärliga Fakulteten, Art Monitor.
- Lindgren, M., Bergman, Å., & Sæther, E. (2016). The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, 17, 65–81.
- Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of education policy*, 20(6), 759–777.

- March, J. G., & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering institutions: the organizational basis of politics*. New York: Free Press.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M., & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: exploring in socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing.
- Maton, K. (2005). A question of autonomy: Bourdieu's field approach and higher education policy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 687–704. doi: 10.1080/02680930500238861
- Mauthner, M. (2002). *Ethics in qualitative research*. Thousand Oaks, CA; London: Sage.
- McGregor, G., & Mills, M. (2006). Boys and music education: RMX ing the curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 14(2), 221–233.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American journal of sociology*, 83(2), 340–363.
- Miller, T., & Bell, L. (2002). Consenting to what? Issues of access, gate-keeping and 'informed' consent. I M. Mauthner (Red.), *Ethics in qualitative research* (ss. 53–69). London: Sage.
- Morgan, D. L. (1993). *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* [Elektronisk resurs]. Thousand Oaks, Calif; London: Sage.
- Myndigheten för kulturanalys. (2019). *Kulturanalys 2019: En lägesbedömning i relation till de kulturpolitiska målen* (Rapport 2019:1). Göteborg: Myndigheten för kulturanalys. Hämtad 2020-01-22 från https://kulturanalys.se/wp-content/uploads/2019/02/kulturanalys-2019_webb.pdf
- Nagel, I., & Ganzeboom, H. (2015). Art and Socialisation *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 2nd edition (ss. 7–14). Oxford: Elsevier.
- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British journal of sociology of education*, 25(4), 457–471.

- Nilsen, A. C. E., & Lind, E. (2013). Barns kulturbruk. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 16(02), 294–314.
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Rammeplan for kulturskolen. Mangfold og fordypning*. [Curriculum Framework for School of Music and Performing Arts]. Hämtad 2020-01-22 från https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/117/orig/attachment/2016_Rammeplan_kulturskolen.pdf
- Oddane, T., & Wennes, G. (2015). Ledelse for læring i et ekspertmiljø. Fra minifolinist til TrondheimSolist. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. (ss. 163–187). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313–345.
- Olsson, B. (1993). *SÄMUS-musikutbildning i kulturpolitikens tjänst?: en studie om en musikutbildning på 1970-talet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Olsson, B. I. (1994). *Det divergenta tänkandets plats i kommunala musikskolans instrumental- undervisning på låg- och mellanstadiet. Del 1* (Licentiatavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Orfield, G., & Frankenberg, E. (2013). *Educational delusions?: Why choice can deepen inequality and how to make schools fair*. Berkeley, CA: Univ of California Press.
- Paechter, C. (2000). *Changing school subjects: power, gender and curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Palme, M., Arnman, G., Jönsson, I., & Trondman, M. (1993). *Skola-Fritid-Framtid: En studie av ungdomars kulturmönster och livschanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Parker, I. (1999). Varieties of discourse and analysis. I I. Parker & Bolton Discourse Network (Red.), *Critical textwork: An introduction to varieties of discourse and analysis* (ss. 1–13). Buckingham: Open University Press.
- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal: en studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås* (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet.

- Philpott, C., & Kubilius, J. (2015). Social justice in the English secondary music classroom. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (ss. 426–445). Oxford: University Press.
- Pitts, S. E. (2007). Music beyond school: Learning through participation. I L. Bresler (Red.), *International handbook of research in arts education* (ss. 759–776). Dordrecht: Springer.
- Pitts, S. E. (2012). *Chances and choices: exploring the impact of music education*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Popkewitz, T., & Lindblad, S. (2000). Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 5–44.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Prop. 2017/18:164. *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna*. Hämtad 2020-01-22 från <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/proposition/2018/03/prop.-201718164/>.
- Rawolle, S. (2005). Cross-field effects and temporary social fields: A case study of the mediatization of recent Australian knowledge economy policies. *Journal of education policy*, 20(6), 705–724.
- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: social class, race and gender in higher education*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Regelski, T. A. (2014). Resisting Elephants Lurking in the Music Education Classroom. *Music Educators Journal*, 100(4), 77–86.
- Regeringskansliet. (2017). *Promemoria 2017-07-18 Brett deltagande i högskoleutbildning*. Hämtad 2020-01-22 från <https://www.regeringen.se/4aocf3/globalassets/regeringen/dokument/utbildningsdepartementet/hogre-utbildning/brett-deltagande-i-hogskoleutbildning.pdf>
- Regeringskansliet. (2020). *Barnkonventionens som svensk lag*. Hämtad 2020-01-22 från <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/barnkonventionen-som-svensk-lag/>

- Reimer, B. (2007). Roots of inequity and injustice: the challenges for music education. *Music Education Research*, 9(2), 191–204. doi: 10.1080/14613800701384052
- Roksa, J., & Potter, D. (2011). Parenting and Academic Achievement: Intergenerational Transmission of Educational Advantage. *Sociology of Education*, 84(4), 299–321. doi: 10.1177/0038040711417013
- Rosabal-Coto, G. (2016). Costa Rica's SINEM: A Perspective from Postcolonial Institutional Ethnography. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(1), 153–187.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Race, cultural capital, and educational resources: Persistent inequalities and achievement returns. *Sociology of education*, 72(3), 158–178.
- Rostwall, A., & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsbildning En studie av frivillig musikundervisning* (Doktorsavhandling). Stockholm: Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, Centrum för musikpedagogisk forskning.
- Rønningen, A. (2017). The Norwegian municipal music and art schools in the light of community music. *International Journal of Community Music*, 10(1), 33–43.
- Rønningen, A. (2019). Kulturskolens kompetansebehov for ny rammeplan. En regional undersøkelse i Buskerud, Telemark og Vestfold. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(1), 59–77.
- Rønningen, A., Jeppsson, C., Di Lorenzo Tillborg, A., Backer Johnsen, H., & Holst, F. (2019). *Kulturskolerelatert forskning i Norden – en oversikt*. Norsk kulturskoleråd, Statens kulturråd, Sverige Hämtad 2020-01-22 från https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/6344/orig/2019%20Forskningsoversikt%2025.4.pdf
- Røvik, K. A. (2000). *Moderna organisationer: trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. Malmö: Liber.
- Røvik, K. A. (2008). *Managementsamhället: Trender och idéer på 2000-talet*. Malmö: Liber.
- Schmidt, P. (2015). The ethics of policy: Why a social justice vision of music education requires a commitment to policy thought. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford handbook of social justice in music education* (ss. 47–61). Oxford: University Press.

- Schmidt, P. (2017). Why policy matters: Developing a policy vocabulary within music education. I P. Schmidt & R. Cowell (Red.), *Policy and the political life of music education* (ss. 11–36). New York, NY: Oxford University Press.
- Skelton, K. D. (2004). Should we study music and/or as culture? *Music Education Research*, 6(2), 169–177.
- Skolverket. (2013). Forskning för klassrummet: vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken. Hämtad 2020-01-22 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3095>
- Skolverket. (2015). *Musik i grundskolan, En ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9* (Rapport 424). Skolverket.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund: Betänkande av Kulturskoleutredningen*. Stockholm: Wolter Kluwer. Hämtad 2020-1-22 från <http://www.regeringen.se/4aa767/contentassets/7037695d8c354057b9ece6fca046173f/en-inkluderande-kulturskola-pa-egen-grund-sou-201669>
- Stabell, E., & Jordhus-Lier, A. (2017). Fordypningsprogram i kulturskolen – i spennet mellom bredde og spesialisering. I: E. Angelo, A. Rønningen & R. Rønning (Red.), *Forskning og utvikling i kulturskolefeltet. Den doble regnbuen: IRISforsk* (ss. 58–78). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statens kulturråd. (2018). *Kulturskolan i siffror* (PM 2018-12-17). Hämtad 2020-01-22 från <https://www.kulturradet.se/globalassets/start/kulturskolecentrum/dokument-kulturskolecentrum/kulturskolan-i-siffror-2011-2017-pm.pdf>
- Statens kulturråd. (2019a). Andel av kommunens barn och unga som går i kulturskola. Hämtad 2020-01-22 från <https://www.kulturradet.se/kulturskolecentrum/jamforelseportalen/andel-av-kommunens-barn-och-unga-som-gar-i-kulturskola/>
- Statens kulturråd. (2019b). *Kulturskola i rörelse: Kartläggning av kulturskolans kompetensbehov*. Stockholm: Statens kulturråd. Hämtad 2020-01-22 från <https://www.kulturradet.se/globalassets/start/kulturskolecentrum/dokument-kulturskolecentrum/kulturskolairorelse.pdf>
- Sæther, E. (2003). *The Oral University. Attitudes to music teaching and learning in the Gambia* (Doktorsavhandling). Malmö: Malmö Musikhögskola, Lunds universitet.

- Sæther, E. (2006). Hybriditet och gränsöverskridande musklärare. I H. Lorentz & B. Bergstedt (Red.), *Interkulturella perspektiv: Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (ss. 71–85). Lund: Studentlitteratur.
- Sæther, 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
- Sæther, E., Bergman, Å., & Lindgren, M. (2017). El Sistema – musklärare i en spänningsfylld modell för socialt inkluderande pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 22(1–2), 9–27.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musklärare vid kommunal musikskola* (Doktorsavhandling). Örebro: Örebro Universitet.
- Trondman, M. (1994). *Bilden av en klassresa: sexton arbetarklassbarn på väg till och i högskolan* (Doktorsavhandling). Göteborg: Carlsson.
- 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.
- Tuovinen, T. (2018). Revisiting student-centeredness – A literature review. *Finnish Journal of Music Education*, 21(2), 66–77.
- UNICEF. (1989). *Barnkonventionen*. Hämtad 2020-1-22 från https://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/slutversion_unicef-bk-booklet_2018.pdf
- Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the denial of racism. *Discourse & society*, 3(1), 87–118.
- Vaugeois, L. (2007). Social justice and music education: Claiming the space of music education as a site of postcolonial contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 163–200.
- Veblen, K., & Olsson, B. (2002). Community music: Toward an international overview. I R. Cowell & C. P. Richardson (Red.), *The new handbook of research on music teaching and learning* (ss. 730–753). Oxford: Oxford University Press.
- Verboord, M. (2005). Long-term effects of literary education on book-reading frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975–1998. *Poetics*, 33(5–6), 320–342.

- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
Hämtad 2020-01-22 från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Väkevä, L., & Kurkela, V. (2012). Rhythm Masters: Developing a Master Program in Popular Music and Folk Music in Provincial Areas in Finland. *US-China Education Review B 2*, David Publishing.
- Väkevä, L., Westerlund, H., & Ilmola-Sheppard, L. (2017). Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 16(3), 129–147. doi: 10.22176/act16.3.129
- Waagen, W. (2015). Kulturskolens samfunnsoppdrag som ledelsesutfordring. Et styrket samarbeid mellom kulturskole og grunnskole. I A. B. Emstad & E. Angelo (Red.), *Ledelse for læring i mulighetenes skole: skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. (ss. 191–211). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative science quarterly*, 21(1), 1–19.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, D. A. (2011). The Elephant in the Room. *Music Educators Journal*, 98(1), 51–57.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: adventures in theory and method* (Vol. 2.). New York; Maidenhead, England: McGraw Hill/Open University Press.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: liberalism, ethics, and the politics of practice*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wright, R. (2014). The Fourth Sociology and Music Education: Towards a Sociology of Integration. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 11–39.
- Wright, R. (2015). Music Education and Social Reproduction: Breaking Cycles of Injustice. I C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (Red.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (ss. 340–356). Oxford: Oxford University Press.
- Wright, R., & Froehlich, H. (2012). Basil Bernstein's theory of the pedagogic device and formal music schooling: Putting the theory into practice. *Theory Into Practice*, 51(3), 212–220.

- Yang, Y. (2014). Bourdieu, Practice and Change: Beyond the criticism of determinism. *Educational Philosophy and Theory*, 46(14), 1522–1540.
- Zandén, O. (2010). *Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärarens dialoger om ensemblespel på gymnasiet* (Doktorsavhandling). Göteborg: Högskolan för scen och musik, Göteborgs universitet.
- Zanten, A. v. (2005). Bourdieu as education policy analyst and expert: A rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 671–686.
- Zdzinski, S. (2013). The Underlying Structure of Parental Involvement – Home Environment in Music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*(198), 69–88. doi: 10.5406/bulcouresmusedu.198.0069
- Zeller, R. A. (1993). Focus group research on sensitive topics: Setting the agenda without setting the agenda. I D. L. Morgan (Red.), *Successful focus groups: Advancing the state of the art* (ss. 167–183). Newbury Park, Calif.: Sage.

ArtMonitor

Doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser publicerade vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet:

1. Monica Lindgren (Musikpedagogik)

Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-1-4

2. Jeoung-Ah Kim (Design)

Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006

ISBN: 91-975911-2-2

3. Kaja Tooming (Design)

Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-5-7

4. Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)

Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850.

Med et tillegg om registreringspraksis

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007

ISBN: 978-91-975911-6-4

5. Maria Bania (Musikalisk gestaltning)

“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008

ISBN: 978-91-975911-7-1

6. Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)
Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-975911-8-8

7. Mike Bode and Staffan Schmidt (Fri konst)
Off the Grid
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-0-0

8. Otto von Busch (Design)
Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-2-4

9. Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)
Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
ISBN: 978-91-977757-1-7

10. Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)
Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om musikundervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-5-5

11. Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst)
Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-6-2

12. Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)
Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d'Archi
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009
ISBN: 978-91-977757-7-9

13. Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)

Free Ensemble Improvisation

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-8-6

14. Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)

Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977757-9-3

15. David Crawford (Digital gestaltning)

Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-1-6

16. Kajsa G Eriksson (Design)

Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009

ISBN: 978-91-977758-4-7

17. Henric Benesch (Design)

Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-6-1

18. Olle Zandén (Musikpedagogik)

Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-7-8

19. Magnus Bärtås (Fri konst)

You Told Me – work stories and video essays/verkberättelser och videoessäer

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010

ISBN: 978-91-977758-8-5

20. Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)
Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-977758-9-2
21. Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010
ISBN: 978-91-978477-0-4
22. Cecilia Björck (Musikpedagogik)
Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-1-1
23. Andreas Gedin (Fri konst)
Jag hör röster överallt – Step by Step
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-2-8
24. Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)
Anteckningar om Spår
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-3-5
25. Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)
“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-4-2
26. Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011
ISBN: 978-91-978477-5-9

27. Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-6-6

28. Katharina Wetter Edman (Design)

Service design – a conceptualization of an emerging practice

ArtMonitor, licentiate thesis. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-978477-7-3

29. Tina Carlsson (Fri konst)

the sky is blue

Kning Disk, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-976667-2-5

30. Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning)

A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-8-0

31. Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning)

Thinkst thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011

ISBN: 978-91-977477-9-7

32. Lena Dahlén (Scenisk gestaltning)

Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik

Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-7844-840-1

33. Martín Ávila (Design)

Devices. On Hospitality, Hostility and Design

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012

ISBN: 978-91-979993-0-4

34. Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Barns musikkomponerande i tradition och förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-1-1
35. Ulrika Wänström Lindh (Design)
Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012
ISBN: 978-91-979993-2-8
36. Sten Sandell (Musikalisk gestaltning)
På insidan av tystnaden
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-3-5
37. Per Högberg (Musikalisk gestaltning)
Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingssång.
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-4-2
38. Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning)
Hur låter dikten? Att bli ved II
Autor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979948-2-8
39. Marco Muñoz (Digital gestaltning)
Infrafaces: Essays on the Artistic Interaction
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-5-9
40. Kim Hedås (Musikalisk gestaltning)
Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-6-6

41. Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektpositioneringar
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-8-0
42. Marcus Jahnke (Design)
Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013
ISBN: 978-91-979993-7-3
43. Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)
Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik
Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg 2013.
ISBN: 978-91-85974-19-1
Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik
44. Ulf Friberg (Scenisk gestaltning)
Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?
Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg 2014
ISBN: 978-91-7374-813-1
45. Katarina Wetter Edman (Design)
Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience
ArtMonitor, diss. Göteborg 2014
ISBN 978-91-979993-9-7
46. Niclas Östlind (Fotografi)
Performing History. Fotografi i Sverige 1970-2014
ArtMonitor, diss. Göteborg 2014
ISBN: 978-91-981712-0-4

47. Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

När musik gör skillnad - genus och genrepraktiker i samspel

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-1-1 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-2-8 (digital version)

48. Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-981712-3-5 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-4-2 (digital version)

49. Helga Krook (Litterär gestaltning)

Minnesrörelser

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN: 978-91-979948-7-3

50. Mara Lee Gerdén (Litterär gestaltning)

När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid

ArtMonitor, diss. Göteborg 2014

ISBN: 978-91-86133-58-0

51. João Segurado (Musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet)

Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing

ArtMonitor, diss. Göteborg/Piteå 2015

ISBN: 978-91-981712-6-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-7-3 (digital version)

52. Marie-Louise Hansson Stenhammar (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN: 978-91-981712-8-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-981712-9-7 (digital version)

53. Lisa Tan (Fri konst)

For every word has its own shadow: Sunsets, Notes From Underground, Waves

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN 978-91-982422-0-1 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-1-8 (digital version)

54. Elke Marhöfer (Fri konst)

Ecologies of Practices and Thinking

ArtMonitor, diss. Göteborg 2015

ISBN 978-91-982422-2-5 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-3-2 (digital version)

55. Birgitta Nordström (Konsthantverk)

I ritens rum – Om mötet mellan tyg och människa

ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg 2016-04-15

ISBN: 978-91-982422-4-9 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-5-6 (digital version)

56. Thomas Laurien (Design)

Händelser på ytan – shibori som kunskapande rörelse

ArtMonitor, diss. Göteborg 2016

ISBN: 978-91-982422-8-7 (tryckt version)

ISBN 978-91-982422-9-4 (digital version)

57. Annica Karlsson Rixon (Fotografisk gestaltning)

Queer Community through Photographic Acts. Three Entrances to an Artistic Research Project Approaching LGBTQIA Russia

Art and Theory Publishing, diss. Stockholm 2016

ISBN: 978-91-88031-03-7 (tryckt version)

ISBN: 978-91-88031-30-3 (digital version)

58. Johan Petri (Scenisk gestaltning)

The Rhythm of Thinking. Immanence and Ethics in Theater Performance

ArtMonitor, diss. Göteborg 2016

ISBN: 978-91-982423-0-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982423-1-7 (digital version)

59. Cecilia Grönberg (Fotografisk gestaltning)
Händelsehorisont || Event horizon. Distribuerad fotografi
OEI editör, diss. Stockholm 2016
ISBN: 978-91-85905-85-0 (tryckt version)
ISBN: 978-91-85905-86-7 (digital version)
60. Andrew Whitcomb (Design)
(re)Forming Accounts of Ethics in Design: Anecdote as a Way to Express the Experience of Designing Together
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN: 978-91-982423-2-4 (tryckt version)
ISBN: 978-91-982423-3-1 (digital version)
61. Märtha Pastorek Gripson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)
Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN 978-91-982422-6-3 (tryckt version)
ISBN 978-91-982422-7-0 (digital version)
62. Mårten Medbo (Konsthantverk)
Lerbaserad erfarenhet och språklighet
ArtMonitor, diss. Göteborg 2016
ISBN: 978-91-982423-4-8 (tryckt version)
ISBN: 978-91-982423-5-5 (digital version)
63. Ariana Amacker (Design)
Embodying Openness: A Pragmatist Exploration into the Aesthetic Experience of Design Form-Giving
ArtMonitor, diss. Göteborg 2017
ISBN: 978-91-982423-6-2 (tryckt version)
ISBN: 978-91-982423-7-9 (digital version)

64. Lena O Magnusson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser

ArtMonitor, diss. Göteborg 2017

ISBN: 978-91-982423-8-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982423-9-3 (digital version)

65. Arne Kjell Vikhagen (Digital gestaltning)

When Art Is Put Into Play. A Practice-based Research Project on Game Art

ArtMonitor, diss. Göteborg 2017

ISBN: 978-91-982421-5-7 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982421-6-4 (digital version)

66. Helena Kraff (Design)

Exploring pitfalls of participation and ways towards just practices through a participatory design process in Kisumu, Kenya

ArtMonitor, diss. Göteborg 2018

ISBN: 978-91-982421-7-1 (tryckt version)

ISBN: 978-91-982421-8-8 (digital version)

67. Hanna Nordenhök (Litterär gestaltning)

Det svarta blocket I världen. Läsningar, samtal, transkript

Råmus., diss. Göteborg 2018

ISBN 978-91-86703-85-1 (tryckt version)

ISBN 978-91-86703-87-5 (digital version)

68. David N.E. McCallum (Digital gestaltning)

Glitching the Fabric: Strategies of New Media Art Applied to the Codes of Knitting and Weaving

ArtMonitor, diss. Göteborg 2018

ISBN: 978-91-7833-139-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-140-6 (digital version)

69. Åsa Stjerna (Musikalisk gestaltning)

Before Sound: Transversal Processes in Site-Specific Sonic Practice

ArtMonitor, diss. Göteborg 2018

ISBN: 978-91-7833-213-7 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-214-4 (digital version)

70. Frida Hållander (Konsthantverk)
Vems hand är det som gör? En systertext om konst/hantverk, klass, feminism och om viljan att ta strid
ArtMonitor/Konstfack Collection, diss. Stockholm 2019
ISBN: 978-91-85549-40-5 (tryckt version)
ISBN: 978-91-85549-41-2 (digital version)
HDK – Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet,
i samverkan med Konstfack
71. Thomas Nyström (Design)
Adaptive Design for Circular Business Models in the Automotive Manufacturing Industry
ArtMonitor, licentiatuppsats. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-985171-2-5 (tryckt version)
ISBN: 978-91-985171-3-2 (digital version)
72. Marina Cyrino (Musikalisk gestaltning)
An Inexplicable Hunger – flutist)body(flute (dis)encounters
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-382-0 (tryckt version)
ISBN: 978-91-7833-383-7 (digital version)
73. Imri Sandström (Litterär gestaltning)
Tvärsöver otysta tider: Att skriva genom Västerbottens och New Englands historier och språk tillsammans med texter av Susan Howe
Autor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-984037-3-2 (tryckt version)
ISBN: 978-91-984037-4-9 (digital version)
74. Patrik Eriksson (Filmisk gestaltning)
Melankoliska fragment. Om essäfilm och tänkande
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019
ISBN: 978-91-7833-566-4 (tryckt version)
ISBN: 978-91-7833-567-1 (digital version)

75. Nicolas Cheng (Konsthantverk)

World Wide Workshop: The Craft of Noticing

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019

ISBN: 978-91-7833-610-4 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-611-1 (digital version)

76. Magdalena Mayas (Musikalisk gestaltning)

Orchestrating timbre – Unfolding processes of timbre and memory in improvisational piano performance

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020

ISBN: 978-91-7833-722-4 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-723-1 (digital version)

77. Ingrid Hedin Wahlberg (Musikpedagogik)

Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusik

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020

ISBN: 978-91-7833-830-6 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-831-3 (digital version)

78. Cecilia Jeppsson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)

“Rörlig och stabil, bred och spetsig”. Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan

ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020

ISBN: 978-91-7833-832-0 (tryckt version)

ISBN: 978-91-7833-833-7 (digital version)