



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Frihet på tvären

En studie om hur tvärflöjtslärare i kulturskolan konstruerar  
undervisningsinnehåll

Marianne Isaksson  
Ämneslärarprogrammet i Musik



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LGMU2A  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2018  
Kursansvarig institution: Högskolan för scen och musik  
Handledare: Karl Asp  
Examinator: Bengt Olsson  
Kod: VT18-6100-005-LGMU2A

---

Nyckelord: tvärflöjt, undervisningsinnehåll, instrumentalundervisning, kulturskola, musikundervisning, didaktik, diskurspsykologi

## Abstract

Lärare i kulturskolan formar i hög grad sin undervisning. Vad undervisningen skall innehålla, och hur detta arbetas med är ofta upp till läraren själv. En frihet, eller inte? I avsaknad av styrdokument agerar ideologier, normer och traditioner ramar för undervisningen. Varje instrument har sina egna traditioner och därmed ramar för undervisningen. Detta självständiga arbete syftar till att få mer kunskap om hur lärare på instrumentet tvärflöjt väljer undervisningsinnehåll. Genom att anta ett socialkonstruktionistiskt perspektiv med diskurspsykologiska begrepp som analysverktyg kan identifieras hur olika undervisningsinnehåll konstrueras och legitimeras i samtal. Samtalen i föreliggande arbete är i form av enskilda intervjuer med fem lärare i tvärflöjt. Resultatet visar på ett *produktfokus* där *låten* är navet i undervisningen. Undervisningsinnehåll (såväl repertoar som instrumenttekniska övningar) syftar till att generera en produkt i form av en låt eller ett stycke. Vidare präglas valen i hög grad av en tanke om *den tillfredsställda eleven*, samt *bredd före spets*. Även om undervisningen i tvärflöjt kan beskrivas präglad av historisk tradition och en *konservatoriediskurs* tyder lärarnas berättelser på en mer marknadsorienterad syn där *låten* går före *instrumentet*, *elevens tillfredsställelse* före *krav* och *genrebredd* före *klassisk musik*. Detta faller generellt i linje med den senaste forskningen om kulturskolans verksamhet och visar på ett förändrat synsätt under de senaste 10 åren. Vidare forskning skulle kunna belysa de konsekvenser denna förflyttning från konservatorietradition till marknadsorientering fått och får för elevernas lärande i kulturskolan.

## Förord

Bakom allt vi gör finns tankar och teorier, oavsett om vi är medvetna om dem eller inte. Vi har en teori om praktiken och likaså formar praktiken teorin, i en perfekt balans som skapar vår vardag. Enkelt, men ändå så komplext. Ta till exempel *att lära musik*, hur fungerar det i teorin? Hur fungerar det i praktiken? Detta arbete är ett försök att belysa teorierna som formar praktikerna genom att titta någonstans mittemellan: på didaktiken.

Ett stort tack till min handledare Karl Asp för peppning och kloka råd, och till min mor den ständige korrläsaren. Tack till min älskade, tålmodige och förstående fästman för alla koppar kaffe och din hjälp med att reda ut virrvarret av tankar som ett sådant här arbete ger. Ett lika stort tack till er som medverkade i min undersökning, utan er hade jag inte haft något resultat. Och sist, ett enormt tack till alla ni andra värdefulla, underbara människor i min omgivning. Utan er uppmuntran och ert stöd, under detta arbete och under hela denna utbildning, hade jag inte varit där, eller den jag är idag.

/Marianne

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrund .....	2
1.1.1	Musikskolan som blev Kulturskolan .....	2
1.1.2	Om lärande och innehåll, i teori och praktik .....	4
1.1.3	Sammanfattning .....	6
1.2	Syfte och frågeställningar .....	6
<b>2</b>	<b>Forskningsöversikt .....</b>	<b>7</b>
2.1	Om en instrumentalundervisningslektion .....	7
2.1.1	Om anpassningen till nutid .....	9
2.2	Om läraren och innehållet – något personligt .....	10
2.2.1	Om ämnessyn som faktor .....	13
2.3	Sammanfattning .....	15
<b>3</b>	<b>Teoretiskt perspektiv .....</b>	<b>16</b>
3.1	Socialkonstruktionism .....	16
3.2	Diskursanalys och Diskurspsykologi .....	17
3.3	Undervisningsinnehåll som konstruerat och diskursivt .....	18
<b>4</b>	<b>Metod .....</b>	<b>20</b>
4.1	Genomförande .....	21
4.2	Urval .....	22
4.3	Analysprocess .....	22
4.4	Studiens tillförlitlighet .....	23
4.5	Etik .....	24
<b>5</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>26</b>
5.1	Den klingande produkten .....	26
5.1.1	Låten .....	26
5.1.2	Uppvärmningen .....	28
5.2	Den tillfredsställda eleven .....	29
5.2.1	Jakten på den roliga repertoaren .....	30
5.2.2	Skräddarsydd undervisning .....	32
5.3	Det breda undervisningsinnehållet .....	33
5.3.1	Utan tvärflöjten .....	33
5.3.2	Genrebredd och variation .....	34

5.4	Resultatsammanfattning.....	36
<b>6</b>	<b>Diskussion.....</b>	<b>38</b>
6.1	Resultatet och forskningen.....	38
6.2	Metoden och teorin.....	40
6.3	Den paketerade låten och framtiden.....	41
	<b>Referenslista .....</b>	<b>44</b>
	<b>Bilagor .....</b>	<b>47</b>

# 1 Inledning

Detta enskilda arbete har sitt ursprung i två från början till synes skilda områden som mina tankar ofta vandrat i de senaste fem åren. För det första har jag funderat mycket kring vad som har format mig som lärare och min undervisning. När jag funderar över min egen undervisning (som lärare) reflekterar jag ofta kring min tidigare upplevda undervisning (som elev): vad har den innehållit, och vad har den inte innehållit? Hur har läraren sett på fenomenet *att lära musik*? Vilka ideologier, normer och värderingar har styrt forandret av undervisningen och därmed präglat mitt lärande, och genom det mitt sätt att vara lärare idag?

För det andra har instrumentalundervisning i musik- och kulturskolan varit ett återkommande mål för mina tankar som blivande lärare i musik med tvärflöjt som huvudinstrument. Kulturskolan kan mycket väl vara en framtida arbetsplats och jag ser en mängd pedagogiska dilemman i en verksamhet som å ena sidan är en formell utbildning och å andra sidan är en frivillig verksamhet. År 2015 beslutade regeringen att tillsätta en utredning för att ta fram en nationell strategi för den kommunala musik- och kulturskolan. Detta för att kunna uppnå hög kvalitet, jämlikhet och tillgänglighet för alla barn och unga. Utredningen kom att heta Kulturskoleutredningen och resulterade i betänkandet *En inkluderande kulturskola på egen grund* (SOU 2016:69) och senast i propositionen *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna* (Prop. 2017/18:164). Utredningen och propositionen rör främst den statliga styrningen av en kommunal angelägenhet och syftar till att undersöka hur denna styrning skall se ut. På så vis rör frågorna inte direkt den enskilde läraren men utredningen har enligt mig startat en kanske välbehövlig diskussion kring institutionen musik- och kulturskolan. Frågor i en sådan diskussion berör till exempel hur framtidens kulturskola ska ta sig i uttryck, vad som är föremål för verksamheten, och därigenom hur lärande ska förstås inom Kulturskolan.

Undervisningen i musik- och kulturskolan är långt ifrån så reglerad som musikundervisningen i den obligatoriska grund- och gymnasieskolan. Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) lyfter kulturskolans avsaknad av mål och riktlinjer på nationell nivå, och ibland även avsaknad av detsamma på lokal nivå. Andra aspekter ligger därmed till grund för hur läraren formar undervisningen: vilka är dessa och hur kan de beskrivas? Jag vill likna läraren i kulturskolan som en konstruktör i större utsträckning än läraren i den obligatoriska skolan, vars uppdrag mer liknar en interpretör, som tolkar Skolverkets styrdokument vilka utgör ramar för den pedagogiska verksamheten. Andersson (2005) menar att kulturskolelärares handlingsutrymme kan beskrivas som större än handlingsutrymmet hos läraren i den obligatoriska skolan då det inte begränsas av styrdokument. Ett ökat handlingsutrymme innebär en frihet för läraren att agera självständigt och autonomt, med tillit från omgivningen (Parding, 2010). Handlingsutrymmet är också en förutsättning för ett professionellt arbete. Det kan dock ifrågasättas om frihet från styrdokument per automatik medför ett större handlingsutrymme och därmed ett mer professionellt arbete. Begränsningarna i handlingsutrymmet skulle istället kunna tillskrivas institutionella traditioner eller lärarens sociokulturella bakgrund (Andersson, 2005). Forskning som syftar till att synliggöra de sociala, kulturella och institutionella strukturer som instrumentalundervisningen påverkas av, och i gengäld påverkar, har efterfrågats. Detta då mycket av forskning om instrumentalundervisning behandlar lektionen och aktiviteten undervisning, men inte vad som

formar såväl läraren som undervisningen. Forskningen slutar så att säga samma ögonblick som lektionen slutar (Triantafyllaki, 2005).

Mitt första tankeområde (hur lärarens formande av sin undervisningspraktik kan förstås) menar jag kan kopplas till mitt andra tankeområde (praktiken instrumentalundervisning i musik- och kulturskolan) och mynna ut i vad detta enskilda arbete handlar om: instrumentallärares konstruerande av undervisning på instrumentet tvärflojt i kulturskolan.

## 1.1 Bakgrund

För att skapa en förståelse för området följer här en kortare redogörelse för den kommunala musik- och kulturskolans framväxt. Jag kommer också att precisera begreppet *undervisningsinnehåll* utifrån facklitterära skrifter om didaktik.

### 1.1.1 Musikskolan som blev Kulturskolan

Historien om det som idag kallas Kulturskolan har aldrig blivit skriven menar Gustafsson (2000). Dock finns pusselbitar som ligger till grund för avhandlingarna *Så ska det låta* (Gustafsson, 2000) och *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal* (Persson, 2001), vilka tillsammans ger en bild av en verksamhet med ena benet i det lokala kulturlivet och andra benet i skolväsendet. Det är en svårskildrad verksamhet som historiskt sett genomgått flertalet förändringar, från 1940-talets *Musikskola* med tanken om ett kollektiv som får tillgång till ett musikliv till dagens *Kulturskola* med fokus på individen (Persson, 2001) med ett brett utbud av konstarter och uttrycksätt (Prop.2017/18:164). Vad som kännetecknar verksamheten är att den bedriver frivillig undervisning inom kulturområdet i respektive kommun samt att den, till skillnad från studieförbund och privata aktörer, är helt eller delvis finansierad och reglerad av kommunen (Persson, 2001; SOU 2016:69)

Något nationellt beslut angående etableringar av kulturskolor har aldrig tagits utan verksamheterna har växt fram ur det lokala musiklivet i majoriteten av Sveriges kommuner, i de flesta fall under 1940–1950-talet. De verksamheter som etablerades kallades *musikskolor* och dessa var i de flesta fall en modernisering, organisering och kommunalisering av det musikliv med undervisning på instrument som tidigare drivits privat eller i föreningslivet, inom regionmusiken och militärmusiken. Genom transformeringen och etableringen av musikskolan fick verksamheterna ett mer uttalat syfte att rikta sig till en massa, och musikundervisningen kunde ske på annat sätt än i den obligatoriska skolan (Gustafsson, 2000). Musikskolorna präglades vid denna tid av kollektiva intressen, där eleven inte nödvändigtvis deltog verksamheten för sin egen utvecklings skull utan för en samhällelig nytta (Holmberg, 2010).

Musikskolorna kom, beroende på hur musikverksamheten sett ut i kommunen, att formas på helt olika, lokala sätt, med kulturella skillnader. Mycket av verksamheten formades av lärarna som anställdes, vilka ofta var så kallade eldsjälar och kulturellt engagerade personer i det lokala kulturlivet, dock sällan med någon pedagogisk utbildning (Gustafsson 2000; Persson, 2001). På 1960-talet, i samband med grundskolans omformning till enhetsskola och läroplanen Lgr62 kom musikskolan att få en stark position i många kommuner, detta ser Gustafsson (2000) kan bero på

att musikskolan fungerade som en brygga över en allt mer växande klyfta mellan den obligatoriska skolan och musiklivet. Även om ett syfte med etableringen av musikskolan var att strukturera och öka kvalitetskontrollen i det kommunala musiklivet, vilket gjordes genom utveckling av arbetsformer och metoder, så kom kursplaner och andra skriftliga dokument att spela en liten roll. Centrala styrdokument har därmed aldrig varit aktuella för verksamheten. Detta kan ha att göra med att musikskolans verksamhet kom att bli en fristad för de musklärare som inte fann sig i den obligatoriska skolans reformer och deras ovilja att inordna sig under styrdokument, där istället kyrkliga och borgerliga traditioner och ideal fick styra formen. Det som Gustafsson (2000) kallar *konservatorietraditionen* kom att prägla musikskolans form på många platser. Denna har, i de verksamheter Gustafsson beskriver, sina rötter i den privata, enskilda pianoundervisningen som fanns tillgänglig i de högre samhällsklasserna. Vad som vidare nämns är att det fanns en samhällelig efterfrågan som musikskolan uppfyllde, och att dessa borgerliga ideal samt traditionerna som följde med dessa reproducerades lika mycket av föräldrarna som lärarna.

Persson (2001) sammanfattar musikskolans utveckling fram till 1990-talet som att 40-talets kommunala och unika musikliv utvecklade de kommunala musikskolorna, vilka på 90-talet utvecklade det kommunala musiklivet. Han menar vidare att samhället genomgått många värderingsförändringar, vilka till exempel den obligatoriska skolan har varit föremål för, men dessa har inte påverkat musikskolan i lika hög grad. Även om musikskolan ibland har setts som en kontrast till den obligatoriska skolans undervisning menar Gustafsson (2000) att närheten till det allmänna skolväsendet, tillsammans med det uttalade syftet att nå alla barn i en bred verksamhet är något unikt, som skiljer sig från andra länders organiserade musikundervisning.

Under 1990-talet präglades många verksamheter av hot om nedläggning och budgetnedskärningar. För att bevara verksamheterna var många musik- och kulturskolor tvungna att hävda sin existens och hitta sätt att legitimera sin verksamhet. I många fall ändrades musik- och kulturskolornas undervisning i viss mån. Bland annat kom undervisning i grupp att bli vanligare. Under denna period växer tanken på att musik- och kulturskolan skall nå alla barn än starkare vilket leder till en breddning av verksamheterna, inte bara till gruppundervisning utan också till ett erbjudande ett större utbud. I och med detta byter också musikskolan namn till kulturskolan i majoriteten av Sveriges kommuner (Holmberg 2010).

Även om en majoritet av verksamheterna kallar sig kulturskola och erbjuder kurser inom ämnen så som teater, dans, foto, film och cirkus är musik den dominerande aktiviteten. Idag omfattar kulturskolan ca 5000 pedagoger/lärare som har alltifrån timanställning till heltidsanställning. Kulturskolan har ca 224 000 fasta elevplatser och nästan det dubbla om temporära projekt och samarbeten med den obligatoriska skolan räknas in (SOU 2016:69). Verksamheten är organiserad antingen under kommunens barn- och utbildningsnämnd eller kultur- och fritidsnämnd, samt i vissa fall under kommunstyrelsen (Di Lorenzo Tillborg, 2017; Prop. 2017/18:164; SOU 2016:69), vilket får konsekvenser för verksamhetens inriktning och profil (Di Lorenzo Tillborg, 2017). Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) konstaterar även den att kulturskolornas verksamheter ser väldigt olika ut, vilket de förklarar genom den historiska framväxten samt som en konsekvens av kommunernas olika förutsättningar, lokala kulturtraditioner, geografiska och demografiska förhållanden, engagemang från enskilda eldsjälar samt avsaknad av nationella riktlinjer.



Kulturskoleutredningen lyfter att även om elevens intresse tycks styra utformningen av den lokala praktiken så är det främst lärarnas/pedagogernas kompetens som avgör vilken verksamhet som erbjuds, och att denna är väldigt skiftande (SOU 2016:69; Prop. 2017/18:164). I skrivande stund finns ingen högre utbildning med enbart syfte att utbilda lärare i kulturskolan, utan denna kompetens tillgodoses via andra utbildningar: konstnärliga som pedagogiska. För att utbilda fler kulturskolelärare har en satsning gjorts där flera av landets lärosäten fått medel för att undersöka, informera om, och öppna upp utbildningsvägar för blivande kulturskolelärare (Regeringen, 2018).

De senaste politiska ställningstagandena kring kulturskolan speglas i propositionen *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna* (Prop. 2017/18:164). Där föreslås att de statliga insatserna skall fungera som stöd för att ”främja kulturskolans möjligheter att erbjuda barn och unga undervisning av hög kvalitet i kulturella och konstnärliga uttryckssätt, liksom möjligheterna till såväl fördjupning som bredd i undervisningen med utgångspunkt i vars och ens särskilda förutsättningar” (Prop.2017/18:164 s.1) I majoriteten av dagens handlingar (SOU 2016:69; Prop. 2017/18:164) benämns verksamheten *den kommunala kulturskolan*. Jag kommer fortsättningsvis att använda begreppet *kulturskolan* för att syfta till den kommunalt reglerade verksamhet som bedriver frivillig undervisning på bland annat instrumentet tvärflöjt.

### 1.1.2 Om lärande och innehåll, i teori och praktik

*Didaktik* är ett begrepp med antika anor, kanske inte så ofta förekommande i vardagligt tal, men som de flesta egentligen är bekanta med. Didaktik handlar om val som görs i ett syfte att lära någon något, på så vis är begreppet i sig inte är knutet till någon speciell typ av lärande. Didaktik hör samman med pedagogik vari skillnaden består i att de didaktiska resonemangen ofta är knutna till praktiken, alltså till undervisandet, till skillnad från de pedagogiska som behandlar teorier om lärande i en vidare mening inte nödvändigtvis kopplade till praktiken undervisning, till exempel filosofiska eller konstnärliga frågor. Didaktiken kan sägas vara kärnan i pedagogiken, det vill säga. där pedagogiken omvandlas till något praktiskt. (Hanken & Johansen, 2013). Didaktiken kretsar i huvudsak kring frågorna: *Vad* ska utbildningen innehålla, *hur* skall detta organiseras och *varför* ska detta undervisas? Dessa frågor kan beskrivas tillhöra ett snävare perspektiv och betraktas som stommen i didaktikområdet. Vidare kan fältet med ett bredare synsätt även innefatta även frågor som: *vem* skall lära sig, *med vilka*, *var* och *när* ska detta läras? Vanligt inom didaktiken är att resonera kring lärarens ställningstaganden i dessa frågor. De didaktiska frågorna är också pedagogiska frågor (och därigenom även till exempel filosofiska eller konstnärliga frågor), men pedagogiska frågor är i sig inte nödvändigtvis didaktiska frågor. Didaktik kan alltså förstås som förhållandet mellan teori och praktik (Georgii-Hemming & Lilliedahl, 2014; Hanken & Johansen, 2013).

Didaktik brukar delas upp i allmän- respektive ämnesdidaktik, en uppdelning med anor från 1600-talet där allmäntdidaktiken rör frågor på ett generellt plan utan anknytning till ett specifikt ämne, medan ämnesdidaktiken rör frågor om något specifikt, till exempel ämnet musik (musikdidaktik) eller tvärflöjtsundervisning (tvärflöjtsdidaktik). Denna uppdelning motiveras med att varje ämne har vissa karaktäristiska drag, som får konsekvenser för de didaktiska valen (Hanken & Johansen, 2013). Nielsen (1998) menar att det musikdidaktiska innehållet influeras av

allt ifrån musikvetenskapliga, konstnärliga, hantverksmässiga som musikpedagogiska teorier. Georgii-Hemming & Lilliedahl (2014) ser en risk i att se musikämnet som helt unikt och isolerat från andra ämnen. Att bara se till musikämnet ur ett ämnesdidaktiskt perspektiv kan leda till exkludering från det pedagogiska och allmäntdidaktiska. Musikdidaktik kan vidare delas in ytterligare, i undergrupper, till exempel instrumentspecifikt (tvärflöjtsdidaktik) eller andra delämnena (ensembedidaktik och rytmikdidaktik) (Hanken & Johansen, 2013).

Ett didaktiskt innehåll är det som arbetas med i den pedagogiska verksamheten, i ett lärandesyfte. Innehållet omfattar dels materialet, till exempel repertoar eller musikbegrepp men också aktiviteterna för att lära detta, till exempel att spela eller att komponera. Aktiviteterna är en central del av innehållet i musikpedagogisk verksamhet, och kan därför inte enbart ses som ett medel för att lära materialet. Inom musikpedagogisk verksamhet kan svaret på den didaktiska frågan om *vad* eleverna skall lära vara både ett material och en aktivitet. Begreppet undervisningsinnehåll innefattar därmed både materialet och aktiviteten (Hanken & Johansen, 2013).

Huruvida undervisningsinnehållet primärt ska ta form som material eller aktivitet är ett återkommande föremål för didaktiska diskussioner. Ett undervisningsinnehåll i form av material präglar en tanke om att materialet i sig självt rymmer lärandet. Ett undervisningsinnehåll i form av aktivitet präglar en tanke om att objektet (materialet) är oviktigt, istället ligger undervisningens fokus på subjektet (eleven). Valen av innehåll kan ske på en mängd olika sätt, vilka bottnar i lärarens elev-, ämnes- och kunskapssyn. Ofta finns en didaktisk tanke med en uttalad målsättning vilket gör innehållet självklart. Exempelvis kan läraren ha ett mål att förbättra elevens blåsteknik, då kommer blåstekniska övningar att utgöra innehållet. I detta resonemang är målet bestämt på förhand och styr innehållsvalen. Andra, mer implicita principer för val av innehåll finns också, exempelvis lärarens och elevens förkunskaper, verksamhetens ramfaktorer samt samhälleliga och institutionella värderingar vilka skapar mål och agerar lika naturliga grunder för val av innehåll. Som exempelvis att en låt väljs för att man tror att den kommer gillas av eleven, eller för att den passar för gruppundervisning. Materialet ger aktiviteten mening, och undervisningsinnehållet väljs med ett mål i sikte, målet kan vara tydligt och explicit i form av exempelvis styrdokument eller vara en effekt av mindre explicita konstruktioner, till exempel undervisningstraditioner och ideologier (Hanken & Johansen, 2013).

Styrdokument för en verksamhet kan ses som en egen diskurs (Winther & Jørgensen, 2000) vilka explicit styr verksamhetens mål och därigenom undervisningsinnehåll. Denna diskurs undersöks inte vidare i detta självständiga arbete utan fokus ligger på de mindre explicita diskurserna som styr lärarens val av undervisningsinnehåll, vilka får konsekvenser för lärandet i praktiken. Carlgren (2015) beskriver hur lärare i större mån än tidigare utformar sitt eget innehåll, och beskriver två lärare som arbetar på samma skola, mot samma mål. Det som skiljer sig åt visar sig vara undervisningsinnehållet, vilket resulterar i att kunskapsinnehållet (det vill säga det eleven lär sig) blir helt olika (Carlgren, 2015). Detta visar på hur explicit formulerad målsättning inte genererar ett visst lärande, utan att undervisningsinnehållet, som en effekt av diskursiva uttryck, genererar olika typer av lärande.

### 1.1.3 Sammanfattning

Kulturskolan är en mångfasetterad och bred verksamhet med rötter i det kommunala musiklivet, vilket har präglat verksamheternas diversitet idag. Från att syfta till att göra musik tillgänglig för kollektivet och därigenom bevara en borgerlig konservatorietradition till en mer marknadsstyrd verksamhet med syfte att erbjuda individen utveckling inom ett brett spektrum av kulturaktiviteter och genres. Verksamheterna saknar nationell styrning och ibland även lokal styrning. Det är lärarna och deras kompetens som formar, och har format verksamheten (Holmberg, 2010; Gustafsson, 2000; Persson, 2001; SOU 2016:69). Begreppet undervisningsinnehåll förstås som ett didaktiskt innehåll, därmed med ett syfte att lära någon något. Inom musikdidaktik syftar begreppet både till ett material och en aktivitet då dessa är beroende av varandra. Lärarens val av undervisningsinnehåll styrs av såväl explicita mål i form av styrdokument som sin individuella kunskaps-, elev- och ämnessyn samt kulturella och diskursiva uttryck (Hanken & Johansen, 2013). Det är de sistnämnda: de kulturella och diskursiva uttrycken som är föremål för detta självständiga arbete. Synen på pedagogik och didaktik har förändrats genom historien, lika så tankarna om vad lektionerna skall innehålla. Det gör undervisningsinnehållet i kulturskolan ett föremål för diskursiva uttryck, konstruerade och reproducerade av individerna i verksamheten.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Undervisningsinnehåll kan förstås som *vad* som iscensätts i undervisningen av läraren, ett *vad* med kopplingar till pedagogiska och filosofiska tankar om lärande (Georgii-Hemming & Lilliedahl, 2014), och som kan syfta både till ett material och en aktivitet då dessa inte kan sägas utesluta varandra (Hanken & Johansen, 2013). Då Kulturskolan är en verksamhet som i hög grad formas av läraren själv (Gustafsson, 2000; SOU 2016:169) finns ett intresse i att undersöka *varför* och *hur* något blir ett *vad* i denna verksamhet. Detta genom att analysera *hur* lärare talar om *vad*. Följande självständiga arbete syftar till att få mer kunskap om hur verksamma lärare i kulturskolan talar om undervisningsinnehåll i relation till sin undervisningspraktik på instrumentet tvärflöjt.

- Hur konstruerar lärare i tvärflojt olika undervisningsinnehåll?
- Vilka diskurser legitimerar konstruktioner av undervisningsinnehåll i tvärflojtsundervisning?

## 2 Forskningsöversikt

Kapitlet innehåller en översikt av tidigare musikpedagogisk forskning kopplat till mina forskningsfrågor. Litteraturen hittades genom sökningar i *UB Supersök* samt databaserna *ERIC* och *RILM* samt sökningar i *International journal of music education* och *Action, Criticism and Theory for Music Education*. Sökord som användes var *instrumental teaching*, *didactics* och *flute*. Se vidare Bilaga 1, *Tabell över sökningshistorik*. Genom referenser i redan funnet material, samt genom tips från handledare hittades mer litteratur av relevans, vilket kallas snöbollsurval (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) kom också att bli en viktig källa för ytterligare referenser. Instrumentalundervisning på just tvärflöjt inom verksamheten kulturskolan är inte ett vida beforskat område, därför valde jag att bredda min sökning till att omfatta andra institutioner för att även fånga ett internationellt perspektiv. Tidigare forskning om lärares konstruerande av undervisningsinnehåll i musikämnet har tidigare behandlats i Sverige, men inte kvalitativt inom ramarna för instrumentalundervisning eller kulturskolan. En avhandling av Tivenius (2008) baseras på en kvantitativ typografisk studie gällande lärare i musik- och kulturskolan. Vidare har Holmberg (2010) behandlat kulturskolan som verksamhet med diskursanalys som verktyg och Nerland (2004) har behandlat konstruerandet av praktiken instrumentalundervisning, bland annat på tvärflöjt med samma verktyg, fast i norsk musikhögskolekontext. Zimmermann-Nilsson (2009) och Asp (2015) har behandlat musikundervisning på gymnasiet i ämnet ensemble (Asp, 2015) respektive ensemble och musikteori (Zimmermann-Nilsson, 2009). Ericsson (2006) har undersökt musklärarens ideologier i sin avhandling medan Lancaster (1994) har undersökt flöjtpedagogik på collegenivå i USA.

Urvalet av litteratur består sammanlagt av sju avhandlingar inom området musikpedagogik, i svensk, norsk och amerikansk kontext (Asp, 2015; Ericsson, 2006; Holmberg, 2010; Lancaster, 1994; Nerland, 2004; Tivenius, 2008; Zimmermann-Nilsson, 2009). Vidare består det av åtta artiklar från det musikpedagogiska forskningsfältet (Carey & Grant, 2015; Creech & Gaunt, 2012; Di Lorenzo Tillborg, 2017; Kara & Özeke, 2014; McPhail, 2013; Meissner, 2017; Nerland, 2007; Rostvall & West, 2003). En artikel: Hallam (2010), är inom ämnet musikpsykologi. Utöver detta används en rapport om musikundervisning i den obligatoriska skolan (Ericsson & Lindgren, 2010) samt en licentiatuppsats om kulturskolelärares didaktiska val (Andersson, 2005). Den litteratur som ansågs relevant gentemot frågeställningarna i detta arbete presenteras nedan under rubrikerna *Om en instrumentalundervisningslektion* och *Om läraren och innehållet*.

### 2.1 Om en instrumentalundervisningslektion

Fenomenet *instrumentalundervisningslektionen* är ett beforskat område menar Triantafyllaki (2005). Forskningen behandlar ofta instrumentalundervisning inom högre utbildning (Carey & Grant, 2015; Creech & Gaunt, 2012; Lancaster, 1994), men också undervisning i kulturskola eller motsvarande verksamhet (Creech & Gaunt, 2012; Kara & Özeke, 2014; Meissner, 2017; Rostvall & West, 2003).

På lektionen är fokus på att lära teknik med utgång i noter snarare än att prata *om* musiken eller att arbeta med aspekter som melodi, frasering och uttryck (Creech & Gaunt, 2012; Meissner,

2017; Rostvall & West, 2003). Här menas den historiska traditionen agera avgörande för hur undervisningen ser ut (Carey & Grant, 2015; Creech & Gaunt, 2012; Rostvall & West, 2003), samtidigt som den kulturella kontexten tycks spela liten roll för undervisningsinnehållet och undervisningsformen. Även om materiella förutsättningar skiljer sig åt mellan olika länder finns stora likheter, exempelvis mellan amerikansk och turkisk tvärflöjtsundervisning (Kara & Özeke, 2014).

Formen för instrumentalundervisning är oftast enskild, vilket också ses som en effekt av tradition. Denna form av undervisning har uppenbarligen fördelar som fått formen att bestå, och beskrivs som ett unikt och oersättligt sätt att lära ett instrument. Det är också en form både elever och lärare är nöjda med. Det personliga mötet möjliggör skraddarsydd undervisning och en coachande relation, men samtidigt beskrivs relationen lärare – elev som en av de mest problematiska aspekterna med enskild undervisning (Carey & Grant, 2015; Creech & Gaunt, 2012; Rostvall & West, 2003). Läraren agerar förebild och idoliseras vilket leder till att eleverna har en stark strävan efter att göra rätt, med andra ord tillfredsställa läraren, på gott och ont (Carey & Grant, 2015; Creech & Gaunt, 2012). Meissner (2017) undersökte lärares strategier för att arbeta med musikaliskt uttryck inom instrumentalundervisning. Han noterade att läraren har en stark bild av hur musiken ska tolkas vilken projiceras på olika sätt, och att denna bild agerar mål. På så vis fräntas eleven ägandet av tolkningen, och därigenom också lärprocessen. Skillnad mellan instrumentgruppers sätt att arbeta med musikaliskt uttryck kunde ses, där tvärflöjtlärarna arbetade mer med gestik och diskussion kring musik och uttryck än till exempel stråklärarna, där fokus mer låg på de tekniska aspekterna. Lärarna i studien var inte eniga om relationen mellan teknik och uttryck, men tendenser kunde ses att uttryck inte kan existera utan teknisk färdighet, men att teknisk färdighet nödvändigtvis inte leder till musikaliskt uttryck. Vidare menar Meissner (2017) att en anledning till att musikaliskt uttryck får så lite utrymme inom instrumentalundervisning kan vara att instrumentallärare sällan har utarbetade strategier för att jobba med just detta, vilket i sin tur kan bero på att instrumentallärare sällan har någon formell lärarutbildning (Creech & Gaunt, 2012).

Lancaster (1994) har undersökt innehåll, material och undervisningsmetoder i tvärflöjtsundervisning på collegenivå i USA. Detta genom en enkätundersökning: *The flute pedagogy survey*. Resultatet visar på stor konsensus kring hur undervisningen på tvärflöjt utformas, där uppvärmningen ses som viktig och bör vara individuellt utformad. Uppvärmningen bör innehålla långa toner, tonbildningsövning, artikulationsövning och skalor. Repertoaren, etydena och metodböckerna som används var överraskande lik, och tyder på att det finns en flöjttradition med rötter i *den franska flöjtskolan* där metodböckerna av Taffanel & Gaubert och Moyse<sup>1</sup> är essentiella. Lika så ses likheter i det pedagogiska arbetet, där strategier som till exempel rytmisk alternans används för att lösa tekniska hinder (Lancaster, 1994).

---

<sup>1</sup> *Den franska flöjtskolan* är ett uttryck för den flöjttradition och de ideal som härstammar från Konservatoriet i Paris och sekelskiftet kring år 1900, av professorer som Paul Taffanel (1844-1908). Klangideal med vibratospel och utvecklandet av metodiska övningar för att lösa tekniska problem i flöjtspelet. Exempel på metodböcker är *Méthode Complète de Flûte* Taffanel, P. & Gaubert, P (1958) och *Exercise Journaliers*, Moyce, M. (1922)

Instrumentalundervisningslektionen sker ofta enskilt och tycks påverkats mycket lite av samhälleliga förändringar (Creech & Gaunt, 2012). Inte heller tycks kulturella kontexter påverka vare sig innehållet eller utformning (Kara & Özeke, 2014). Lärarna har liten eller ingen formell lärarutbildning (Creech & Gaunt, 2012) och tycks sakna strategier för att jobba med aspekter som musikaliskt uttryck (Meissner, 2017). Istället ligger fokus på teknik och notbild (Rostvall & West, 2003), där läraren idoliseras (Carey & Grant, 2015; Creech & Gaunt, 2012) och lärandet sker genom överföring av lärarens tankar om hur musik skall skapas (Meissner, 2017). Dock är det en unik och oersätlig undervisning som såväl elever som lärare är nöjda med, med unik potential för att utveckling (Creech & Gaunt, 2012).

### 2.1.1 Om anpassningen till nutid

Instrumentalundervisningslektionen har påverkats mycket lite av samhällsförändringar (Creech & Gaunt, 2012) samtidigt som kulturskolans verksamhet har breddats mot en mer populärmusikalisk inriktning än tidigare (Holmberg, 2010).

Kulturskolan som diskursivt objekt står i stark kontrast till den obligatoriska skolan menar Di Lorenzo Tillborg (2017). Tivenius (2008) drar slutsatsen att *konservatoriediskursen* är något som håller samman kulturskolans praktik, och som ligger till grund för undervisningens, och tillika innehållets utformande. Denna har, som nämnt i kapitlet bakgrund, sina ideologiska rötter i den borgerliga traditionen med privat undervisning på instrument, främst på piano och inom västerländsk konstmusik. I och med kulturskolans breddning, såväl genremässiga samt till fler konst- och uttrycksformer undrar Di Lorenzo Tillborg (2017) om konservatoriediskursen fortfarande är limmet som håller ihop verksamheten. Holmberg (2010) berör i sin avhandling hur Kulturskolan och dess undervisning har förändrats i och med samhälleliga förändringar och ser att konservatorietraditionen i allt större omfattning ifrågasätts. Därigenom ses ett behov av styrdokument i kulturskolan för att ersätta den funktion konservatoriediskursen tidigare haft. Utan styrdokument finns en risk att de kunskaper som traditionen fört med sig faller i glömska, och att kulturskolans verksamhet, i en strävan efter att tillfredsställa en kund (eleven) tappar riktning och kvalitet.

Ericsson & Lindgren (2010) har med ett poststrukturalistiskt och socialkonstruktionistiskt ramverk undersökt diskurser i musikklassrummet på grundskolan. De ser att ett nytt innehåll, i form av populärmusik har fått plats i musikklassrummet, men att undervisningen ändå sker i samma form som tidigare. Det tyder på att innehållet populärmusik, med syfte att i större utsträckning kunna möta eleverna, inte fått med sig de mer informella förhållningssätten in i skolan, utan att skoldiskursen styr i större utsträckning. Det handlar alltså om en implementeringsproblematak, då undervisningen i sin helhet baseras på mer än bara innehållet. McPhail (2013) menar att informella praktiker är eftersträvansvärda i instrumentalundervisning då de öppnar upp för ett större elevinflytande och elevautonomi, men att full autonomi inte är eftersträvansvärd eftersom att då faller hela konceptet med instrumentalundervisning, och syftet med musiklektionen. I undersökningen, som baserades på författarens egen undervisning, upplevde han att i strävan mot mål och krav kan det glömmas vad lektionen syftar till: musik. Vidare ser McPhail (2013) en poäng i att skilja mellan explicita kunskaper om *vad* som skall läras (formulerat i kursplaner) från *hur* det skall läras (till exempel pedagogiska resonemang) i vidare

undersökningar. Att undersöka instrumentalundervisning genom didaktiska frågeställningar skulle således ge kunskap om hur mer informella praktiker kan gynna och utveckla instrumentalundervisningslektionen.

Di Lorenzo Tillborg (2017) identifierar tio spänningsfält vilka formar kulturskolan. Undersökningen som ligger till grund för dessa spänningsfält är en diskurspsykologiskt utformad studie gjord genom fokusgruppsamtal med nio kulturskoleledare och rektorer. Den syftade till att undersöka hur verksamheten i kulturskolan konstrueras för att vidare undersöka, diskutera och problematisera en nationell styrning av kulturskolan. Bland annat navigerar verksamhetsledarna mellan å ena sidan *klassisk musik, musikskolan, utbildningssyfte, reglerad verksamhet och läroplaner* och å andra sidan *icke-klassisk musik, kulturskolan, fritid/nöjesyfte, frihet* och *informell praktik*, (Di Lorenzo Tillborg, 2017) där de förstnämnda har gemensamma nämnare med konservatoriediskursen. Dessa spänningsfält utgör delar av den större kulturskolelediskursen, som genom sin kontrast till den obligatoriska skolans diskurs alltså står på egen, unik grund.

Instrumentalundervisning historiskt sett kan beskrivas som starkt präglad av konservatoriediskursen där den västerländska konstmusikens ideologier styr både innehåll och utformning (Holmberg, 2010; Nerland, 2007; Rostvall & West, 2003; Tivenius, 2008). Kulturskolans genremässiga breddning, populärmusikaliska strömningar och en förändrad samhällssyn har luckrat upp konservatoriediskursens dominans (Holmberg, 2010). Informella praktiker öppnar upp för större elevinflytande och autonomi vilket kan vara eftersträväsvärdt (McPhail, 2013). Dock finns svårigheter i att förändra en verksamhet genom införandet av nytt innehåll, åtminstone i den obligatoriska skolan, då skoldiskursen är starkare (Ericsson & Lindgren, 2010). Di Lorenzo Tillborg (2017) talar om en kulturskolelediskurs, där verksamheten formas genom, i och av tio spänningsfält, där en pol har kopplingar till konservatoriediskursen och den andra polen har kopplingar till vad som kan beskrivas som en motsats till konservatoriediskursen, där informell praktik, nöjesyfte och frihet värderas högt. Nationella riktlinjer och styrdokument, det vill säga uttalade mål och syften för kulturskolans undervisning och verksamhet efterfrågas (Holmberg, 2010; Tivenius, 2008) för att i en allt bredare och mer diversifierad verksamhet lättare kunna navigera i de tio spänningsfälten (Di Lorenzo Tillborg, 2017).

## 2.2 Om läraren och innehållet – något personligt

Tivenius (2008) har frågat lärare som undervisar i musik på kulturskola hur de ser på sin undervisningspraktik. Undersökningen är en kvantitativ typografisk studie som syftar på att identifiera de typiska kulturskolelärarna. Resultatet visar på att varje instrumentgrupp har sina egna kulturer och värderingar som präglar lärarens undervisning, därigenom reproduceras den instrumentspecifika undervisningen. Tivenius (2008) kategoriserar lärarna till åtta olika typer, utifrån faktorer som ämnessyn, pedagogisk syn, elevsyn, lärarens roll i kulturskolan, instrumentalundervisningen, och kulturskolans syfte. Dessa kategorier, som bör tas med en nypa salt, har fått titlarna Missionären, Portvakten, Musikanten, Mästarläraren, Kapellmästare, Förnyaren, Antiformalisten och Pedagogen. Ett exempel är *Musikanten* som har spelandet och spelglädjen i fokus och då är repertoaren inte lika viktig, men musikanten är fortfarande seriös

och noggrann i sin undervisning då lektionen ska handla om musik. Ett annat exempel är *Kapellmästaren* som fokuserar på det musikaliska hantverket i kollektivt syfte, där detta går före det individuella spelet. Notläsningen är av vikt för att kunna spela tillsammans i orkesterverksamhet. *Förnyaren* är rotade i den traditionella musikskolan men vill förändra verksamheten genom att utgå från elevens musik, vilket ofta upplevs svårt. *Pedagogen* ser sig själv mer som lärare än musiker där omsorgen om eleverna är viktigare än musiken. Pedagogens undervisning utgår från eleven där pedagogen vill hjälpa eleven utifrån dennes livsvärld där musikaliska verktyg för framtida musikaliskt lärande är i fokus (Tivenius, 2008).

Nerland (2004; 2007) har undersökt instrumentallärare och deras undervisning inom högre utbildning i Norge, inom västerländsk konstmusik. Syftet var att genom diskursanalys med ett socialkonstruktionistiskt ramverk ta reda på hur de konstruerar sin undervisningspraktik. I avhandlingen (2004) framgår att lärarna undervisade på instrumenten trombon, viola och tvärflöjt, medan artikeln (2007) handlar om stråklärarens (tolkat viola) respektive träblåslärarens (tolkat flöjt) undervisningspraktiker. De båda lärarnas undervisning liknar på många sätt varandras då de sker inom samma kontext och båda fokuserar på musikämnet, individen och lärprocessen. Men lärarnas konstruktion av undervisningen visar sig vara väldigt olika vilket får konsekvenser för eleverna i och med den typ av lärande som utbildningen möjliggör (Nerland, 2004, 2007). Tvärflöjtsundervisningen karaktäriseras i denna undersökning av en decentrerad lärare, det är alltså eleven som styr undervisningen, till exempel genom att välja vilken repertoar det skall arbetas med. Autonomi och individualitet i spel, med eget uttryck och egen klang värderas högt samtidigt som autenticitet i tolkningen av musiken ses viktig. Undervisningen är till synes objektiv då lärare stöttar sitt resonemang i notbilden snarare än i egen preferens. Individualiteten ses även gälla den fysiska kroppen då fokus är på att få spelet att fungera fysiskt för individen snarare än en fast föreställning om hur det ska se ut. Det handlar alltså även om en kroppslig upplevelse av att spela. Ofta hänvisas till den franska traditionen, de franska mästarna från Paris, som format dagens ideal, metoder och övningar som används. För tvärflöjtsleven blir utvecklingen utmanande då denne själv förväntas styra över lektion och mål, samtidigt som denne är friare både i val och spel än stråkeleven. Nerland (2007) ser att stråkeleven ges mer transparenta krav och tydligare strategier för sin utveckling än träblåseleven, men att eleven inte är centrum för undervisningen. Stråkeleven ges inte samma utrymme för autonomi och inte heller individuell tolkning, utan påverkas i högre grad av ett *det ska...* applicerat av läraren. Trots samma utbildning på samma lärosäte i samma genre skiljer sig lärarnas konstruktioner av undervisningen markant. Nerland hänvisar till Kingsbury (2001) som menar att instrumentallärare generellt har väldigt olika undervisningssätt och tillika tankar om undervisning samt att detta värderas högt inom högre utbildning då det ses som ett uttryck för deras egna artistiska identitet. Nerland (2007) undrar vidare om dessa artistiska och unika konstruktioner av undervisningssätt grundas på medvetna pedagogiska val eller inte, och konstaterar att valen i högre grad präglas av tradition snarare än medvetna val. Vidare ser Nerland (2007) att de socialt konstruerade undervisningspraktikerna skapas logiskt i en diskurs och ser ett behov i att undersöka pedagogik och lärande ur ett perspektiv som tar samspelet mellan olika diskurser i beaktande.

Andersson visar i sin licentiatuppsats (2005) att instrumentallärare inte alltid är medvetna om varifrån deras pedagogiska idéer kommer ifrån. Undersökningen i form av livsberättelser visar på att de pedagogiska idéerna kommer ifrån uppväxt och den första instrumentalläraren de hade.



Andersson (2005) visar också på att den utbildning de gått för att förbereda sig för yrket inte har skapat den grund de hade behövt. Han delar in lärarna i tre kategorier, kategorierna kallas Didaktiker, Musiker och Pedagoger som står för olika grunder till didaktiska val utifrån lärandeteorier om formellt och informellt lärande.

Ericsson (2006) har undersökt ideologier hos blivande och aktiva lärare i musik och har utifrån empirin skapat ett antal kategorier med syfte att beskriva olika sätt att konstruera *läraren*. Ericsson (2006) bygger sitt ideologibegrepp som synonymt till diskursbegreppet. Alla kategorier fyller en funktion i att beskriva hur lärarna legitimerar innehållet i undervisningen, det vill säga legitimerar vem som har rätt att välja innehåll, vad innehållet består i och hur detta innehåll ska förmedlas till eleven. Kategorierna förklarar således lärarens relation till undervisningsinnehåll och kan å ena sidan kopplas till en stark respektive svag lärarposition samt å andra sidan ett stödande respektive påverkande förhållningssätt. Ericsson (2006) lyfter till exempel läraren som *Försäljare*: läraren har en tanke om att göra något innehåll attraktivt för eleven, för motivationens skull. Det vill säga att läraren har ett bestämt innehåll som denne vill förmedla. Om eleven istället valt innehåll hade varan inte behövt säljas. En annan lärartyp är läraren som *Odlare*: denne lärare ser innehållet och eleven som en planta eller ett frö som varsamt skall hanteras. Blomning sker när eleven är mogen, vilket kan vara efter skolan. Att så ett frö innebär en påverkan av läraren (som sår fröet) men det finns en öppenhet för om fröet får fäste eller ej. Läraren går från att vara aktiv påverkare (så fröet) till passiv (låta fröet växa). Vidare ses läraren som *Tjänare*: denne lärare vill möta eleverna och i detta får innehållet stå tillbaka. Det handlar inte om vad läraren tycker är viktigt att eleven lär, utan vad eleven själv tycker är viktigt att den lär, därmed har denne lärare inget eget mål eller egen vision med undervisningen. *Servitör*: läraren har en tanke om att exponera elever för musik de inte kommer i kontakt med själva. Denna strategi legitimerar att läraren väljer innehåll även om denne har en mer objektiv approach till innehållet.

Dessa konstruktioner av läraren kan alltså beskriva musiklärarens relation till innehållet i musikundervisning, vem och vad som styr val av innehåll samt i vilket syfte innehållet väljs. Konstruktionerna kan alla kopplas till lärarens påverkansgrad på eleven samt till lärarens auktoritära position. Det handlar dels om att legitimera valt innehåll, och vad innehållet syftar att göra för lärandet. Ericsson (2006) ser vidare i sin studie två diskurser vilka framträder bland annat i ovanstående kategorier: *skoldiskursen* och *den terapeutiska diskursen*. Till skoldiskursen hör resonemang om att det är läraren som vet vad eleven behöver lära och att innehållet präglar en strävan efter att kompensera för elevens svagheter. Här återfinns också resonemanget att elevens motivation och intresse bottenar i elevens egna förutsättningar, och att ett bristande intresse därmed hör ihop med bristande förutsättningar/förkunskaper. Musikämnet förstås som ett ämne som vilket annat och undervisningen skall inte gå ut på att vara fritidsgård eller avkoppling, utan måste kunna ställa krav och kräver ansträngning från eleven. Till den terapeutiska diskursen hör resonemang om att individen bör formulera sina egna behov. Musikämnet syftar här till att skänka glädje och stå för personlig utveckling, vilket är viktigare än ett specifikt innehåll. Ett behov definierat av eleven kompenseras mot en olikhet, till skillnad från i föregående fall där kompensationen skedde mot likhet. Ett eget formulerat behov leder till att eleven gör saker av eget intresse, av egen motivation, vilket menas kan leda till en djupare förståelse (Ericsson, 2006).

Undersökningar visar alltså på att undervisningsinnehåll konstrueras personligt av läraren (Andersson, 2005; Ericsson, 2006; Nerland, 2004,2007; Tivenius, 2008) och dessa konstruktioner är oberoende av kontextuella likheter (Nerland, 2007). Lärarens personliga undervisningspraktik skapas logiskt i den rådande diskursen (Nerland, 2007) och kan beskrivas genom vilka kulturella värderingar som påverkar valet av innehållet (Tivenius, 2008) eller genom hur valet av ett innehåll legitimeras (Ericsson, 2008).

### 2.2.1 Om ämnessyn som faktor

Hallam (2010) undersökte i en kvantitativ studie vad som anses vara viktiga kunskaper i musik. Undersökningen i form av enkät riktade sig till allt ifrån yrkesverksamma musiker till musiklärare till personer utan yrkesrelaterad relation till musik. Vad som anses viktigt beskrivs som något komplext, starkt beroende på individens sociala och kulturella tillhörighet. Generellt framträder att en känsla för rytm och puls, att förstå och göra musik är viktigt, samtidigt som det tekniska hantverket anses minst viktigt, med förmågor som att komponera, improvisera och analysera musik samt kunskap om noter (Hallam, 2010).

Något som menas viktigt av lärarna i Ericsson (2006) är att musikundervisningen skall ge eleverna bredd och allmänbildning, samt att etablera en grund och bas. Denna bredd kan beskrivas snarare i ideologisk bemärkelse än faktiskt innehåll (tex genre). Informanterna talar egentligen om en bredd i antalet aktiviteter, men inte typer av musik. De redogör för en undervisning bestående av såväl teoretiska och praktiska moment och arbetsområden innehållande många byggstenar, men kvantitet framställs ibland som det primära. Lika så problematiserar Ericsson (2006) begreppet *grund* som ibland likställas med att föra vidare ett kulturarv, således innehar begreppet *grund* ett starkt fostransdrag.

I kurserna ensemble och musikteori på gymnasiet har Zimmermann-Nilsson (2009) avhandlat undervisningsinnehåll. Studien som ligger till grund för avhandlingen är en ämnesdidaktisk utredning inspirerad av variationsteorin, där empirin består av filmad undervisning och intervjuer med lärare. Undersökningen har inte frågat efter vad lärarna tycker är viktigt, istället vad de har för avsikt med sin undervisning. Resultatet visar på två skilda val av innehåll: musik och teori som ett innehåll eller musikaktiviteter som innehåll. Ofta kopplas det förstnämnda till musikteoriämnet och det sistnämnda till ensembleämnet. Zimmermann-Nilsson (2009) ser en relation mellan innehållet och aktiviteten, där det ena styr det andra. Vidare menar Zimmermann-Nilsson (2009) att ett innehåll och formen det förmedlas på skall skiljas åt, att ett innehåll inte skall förstås som lika med en metod. Generellt ses ett fokus på teknik, hantverk och att följa regler när ett innehåll skall förmedlas och i och med detta marginaliseras andra aspekter så som musikaliska och kreativa. När musik och teori utgör innehållet präglas valen av estetiska grunder där musikens element fokuseras. Andra värden, som det sociala sammanhanget och musik som process prioriteras ned. När musikaktiviteten istället utgör innehållet präglas valen istället av en social grund där aktiviteten utgör både mål och medel för undervisningen, vilket medför att musikens element prioriteras ned. Lärare i gymnasieämnena musikteori och ensemble väljer alltså innehåll på estetisk grund eller social grund där innehållet i det förstnämnda fallet styr aktiviteten medan i det sistnämnda styr aktiviteten innehållet (Zimmermann- Nilsson, 2009).

Holmberg (2010) visar hur kulturskolan som verksamhet tycks vara i stor förändring. Lärarna ser en verksamhet där anpassning och flexibilitet är centralt. Det så att säga ligger i tiden att anpassa undervisningen snarare än att driva lärandet i en specifik riktning. En förändring från omsorg för musiken, till omsorg för eleven har skett, där anpassningen skall ske mot eleven, vilken läraren inte kan kräva allt för stor ansträngning av. Gällande innehållet i undervisningen ser Holmberg (2010) att läroboken tappat sin centrala roll. Istället handplockar, och kopierar, läraren relevant repertoar till eleven, repertoar som inte skall vara varken för lätt eller för svår. Det ses viktigt att locka med en lustfull verksamhet. Holmberg (2010) använder uttrycket ”egobarnens nöjespark” (s.174) om en sådan verksamhet dragen till sin spets, där eleverna ges full frihet att efter sina dagliga önskemål skapa sin fritidsaktivitet. En verksamhet där krav, progression och övning inte får rum. Asp (2015) har också identifierat anpassning och flexibilitet som centrala begrepp gällande undervisningsinnehåll, här i relation till ensembleundervisning på gymnasiet. Genom diskursanalys har han identifierat ”att framträda med musik” (Asp, 2015, s.123) som central diskurs vilken får konsekvenser för såväl undervisning som undervisningsinnehåll. Målet med undervisningen, och lärandet, är att göra: spela, men inte i allmän bemärkelse utan med syftet att kunna spela upp en färdig, tillfredställande produkt, ofta i samband med konserter. Genrebredd menas också vara något viktigt. Arbetet leder till en flexibel undervisning, med högt elevinflytande och individanpassat innehåll. Undervisningsinnehållet förstås av lärarna som något flexibelt och mycket anpassningsbart, men anpassningen tycks bara ske mot vad eleverna kan nu, snarare än till vad de skall kunna i framtiden. Kunskapsutveckling riskerar därmed att bli något sekundärt. De kunskaper som *artistdiskursen* genererar hör nödvändigtvis inte samman med hantverket, med andra ord att lära sig spela och sjunga. Ett dilemma mellan lärarnas didaktiska intentioner med undervisningen och artistdiskursen kan ibland skönjas. Elevernas tycke, smak och förkunskaper styr innehållet i stor grad vilket riskerar att skjuta över det didaktiska ansvaret på eleverna. Artistdiskursens dominans ses som en effekt av en tillbakadragen lärarroll och det höga elevinflytandet. Artistdiskursen medför att elevens behov ses på, och tillgodoses på ovan nämnda sätt. Om till exempel skoldiskursen istället hade dominerat undervisningen hade elevens behov setts, och tillgodosetts på andra sätt. Skoldiskursen och artistdiskursen visar båda på någon avsaknad, en stark skoldiskurs medför brist på meningsfullhet för eleven och en stark artistdiskurs avsaknad av förväningar på ett specifikt lärande (Asp, 2015).

Synen på kunskap i musik beskrivs av Hallam (2010) som komplex, beroende på individens erfarenheter av musik, men generellt ses det tekniska hantverkskunnande, notkunskap, improvisation eller analys av musik inte som viktiga kunskaper. Ericsson (2006) ser att uppfattningar om musikämnet vilar på en terapeutisk- respektive skoldiskurs där innehållet spelar mer eller mindre roll. Zimmermann-Nilsson (2009) ser att innehållet styr aktiviteten i ämnen som musikteori, och att aktiviteten styr innehållet i ämnen som ensemble. Valen sker på en estetisk eller social grund. Generellt förmedlas innehåll genom fokus på hantverk, teknik och följande av regler snarare än fokus på musikaliskt uttryck osv. Holmberg (2010) visar på hur undervisningen i kulturskolan i allt högre grad anpassas efter eleven, där nöje och lust skiljs från krav. Asp (2015) identifierar en artistdiskurs i ensembleundervisning på gymnasiet, där produkten är i fokus. Innehållet i undervisningen anpassas för att ge en tillräcklig produkt snarare än en utmaning för eleven. Undervisningsinnehåll förstås här som något mycket flexibelt och anpassningsbart: mot eleven.

## 2.3 Sammanfattning

Traditionen beskrivs vara det som styr såväl undervisningens form (Carey & Grant, 2015; Creech & Gaunt, 2012; Rostvall & West, 2003), som lärarens didaktiska val (Andersson, 2005; Nerland, 2007). Dessa är inte alltid pedagogiska medvetna val (Nerland, 2007), vilket gör att den didaktiska grunden i lärarnas val kan ifrågasättas. Lärares undervisningspraktik ses i musikpedagogisk forskning som individuellt skapad (Andersson, 2005; Ericsson, 2006; Nerland, 2004; Nerland, 2007; Tivenius, 2008), och inom undervisning på tvärflojt ses ett koncentrerat innehåll med rötter i den franska traditionen (Lancaster, 1994).

Undervisningsinnehåll konstrueras personligt av läraren (Andersson, 2005; Ericsson, 2006; Nerland, 2004; Nerland, 2007; Tivenius, 2008) och dessa konstruktioner är oberoende av kontextuella likheter (Nerland, 2007). Lärarens personliga undervisningspraktik skapas logiskt i den rådande diskursen (Nerland, 2007) och kan beskrivas genom vilka kulturella värderingar som påverkar valet av innehållet (Tivenius, 2008) eller genom hur val av innehåll legitimeras (Ericsson, 2008).

Vad som uppfattas som kunskap i musik är en komplex fråga, och ses som beroende av individens erfarenheter. Generellt ses det tekniska hantverkskunnandet och notkunskap inte som viktiga kunskaper, men att övergripande förstå och att kunna producera musik ses som viktigare (Hallam, 2010). Uppfattningar om musikämnets innehåll vilar på en terapeutisk- respektive skoldiskurs där innehållet spelar mer eller mindre roll (Ericsson, 2006). Innehållet styr aktiviteten i gymnasieämnen som musikteori, medan aktiviteten styr innehållet i ämnen som ensemble. Dessa val kopplas till en estetisk eller social grund. Innehåll i undervisning ses som flexibelt och anpassningsbart, såväl inom gymnasieskolans ensembleundervisning (Asp, 2015) som på kulturskolan (Holmberg, 2010). Vidare tycks innehållet anpassas till vad elev kan här och nu, för att elev skall kunna leverera en produkt, snarare än att innehållet skall syfta till kunskapsutveckling (Asp, 2015).

### 3 Teoretiskt perspektiv

Kapitlet behandlar den teoretiska utgångspunkten vilken förklarar hur empirin förstås och tolkas i detta självständiga arbete. Empirin har analyserats genom diskursanalys utifrån en socialkonstruktionistisk grund, där verkligheten skapas aktivt av människan och på så vis kan även de naturligaste fenomen visa sig vara socialt konstruerade. Begreppet *konstruktion* syftar till något arkitektoniskt, alltså medvetet skapat. I detta fall ett socialt konstruerat palats som rymmer sina egna sanningar, och som ger sken av att vara naturliga fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2017). Att upptäcka och avslöja dessa naturliga fenomen menar Alvesson & Sköldberg (2017) kan vara en tjuvning för diskursanalytikern. Diskursanalysen fungerar med sitt kritiska förhållningssätt som ett verktyg för att avslöja konstruktioner bakom naturliga fenomen genom att skära ut en bit av den konstruerade världen så som den ser ut där och då, och försöka förstå den (Ericsson, 2006; Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Språket spelar stor roll, då det används både för att skapa och gestalta diskurserna, vilket gör det till föremål för analyserande (Ericsson, 2006). Diskursanalysen kan se ut på många olika sätt, och en given metod för analyserandet finns ej (Boréus, 2015). Fokus kan riktas mot olika nivåer, antingen mot att identifiera förstå de större diskurserna som påverkar samhället i stort, eller mer mot de diskurser som individer använder för att konstruera något i sin vardag, även kallade mikro- och makrodiskurser (Burr, 2003). De vardagliga mikrodiskurserna går under *diskurspsykologi* vilken har agerat grund för denna analys, en inriktning med inspiration av Potter & Wetherells arbeten. Namnet till trots rör det inte de psykologiska processer som styr individen, utan de diskurser vilka individen använder i vardagen. Språket ses här som en del av personens identitetsskapande, därigenom får språket både en skapande och gestaltande funktion i diskursen (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Utsagor ses därmed inte spegla någon sanning, de är en social konstruktion.

I kapitlet presenteras först *socialkonstruktionism* med utgångspunkt i Burr (2003). Sedan följer en beskrivning av *diskursanalys* och vidare inriktningen *diskurspsykologi*. Sist följer ett avsnitt om hur det socialt konstruerade undervisningsinnehållet kan förstås genom de diskurspsykologiska teorierna.

#### 3.1 Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionism är de grundläggande filosofiska antaganden som verktyget diskursanalys vilar på. Det är ett samlingsnamn för en rad samhällsvetenskapliga, och kulturella teorier (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000).

Burr (2003) gör ett försök att ringa in och förklara den socialkonstruktionistiska grunden, vilket detta enskilda arbete baseras på:

- En kritisk utgångspunkt där världen som vi ser den vid första anblick ifrågasätts. Kategorier och kunskaper vilka vi upplever i världen är skapade av människan, och kan därmed ifrågasättas. Vad vi ser i världen är inte objektiva sanningar.

- De kategorier och kunskaper vilka vi erfar vår värld genom är historiskt och kulturellt specifika. Det spelar alltså roll för vår uppfattning var vi befinner oss, och när vi befinner oss och där.
- Eftersom sann kunskap inte går att få konstrueras kunskapen av människan. Detta sker gemensamt i ett samspel med andra människor. Sanning ses därmed som en produkt av en social process och inte som något som existerar i sig självt, vilket kan beskrivas som en *antiessentialistisk* syn. Vårt gemensamma sociala handlande bidrar både till att konstruera och bevara vissa sociala mönster, och sanningar.
- Olika sociala processer genererar olika konstruktioner av sanningar och kunskaper vilka får konsekvenser för våra sociala handlingar. Det som i ett sammanhang är fullkomligt oacceptabelt är acceptabelt i ett annat, oavsett om skillnaden är historiskt eller kulturellt.

Människan är i den socialkonstruktionistiska världen samtidigt både skapare av, och offer för den värld den lever i. Vi föds in i en värld full av socialt skapade kategorier och sanningar och lär oss snabbt spelreglerna för denna värld. Den världen vi erfar är som ovan nämnt bara vår upplevelse av världen, beroende av historia och kultur. Denna erfarna värden är inte heller konstant, utan i ständig rörelse där vissa delar reproduceras och andra delar förändras. Språket är en förutsättning för det sociala och kulturella reproducerandet och är därmed en nyckel för att förstå de sociala konstruktionerna (Burr, 2003).

### 3.2 Diskursanalys och Diskurspsykologi

Genom diskursanalys kan de sociala konstruktionerna undersökas. En diskurs kan förstås som ett sätt att språkligt beskriva något socialt konstruerat. En diskurs innehåller en systematisk samling med bilder och metaforer som konstruerar ett objekt på ett specifikt sätt (Burr, 2003). Diskursen kan i en social praktik ses i form av normer, tankesätt och underförstådda regler (Nerland, 2004). Diskursen skapar logiskt en eller flera sanningar (Ericsson, 2006), och är därmed ett bestämt sätt genom vi förstår världen. Foucault, vars kritiska tankar och arbeten om samhällliga institutioner, kunskap och makt har inspirerat många diskursanalytiker beskrivs i Winther - Jørgensen & Phillips (2000) bok *Diskursanalys – som teori och metod*. Han menar att *makt* och maktens *produktiva* samt *begränsande* egenskaper är det som formar vår värld. Makt, vilken förutsätter *kunskap* gör att objekt skiljs ifrån varandra, och därigenom får relationer till varandra. Makten är obunden och kan därmed inte ägas av vare sig individ eller grupp. Den är inte heller förtryckande utan ”produktiv och begränsande” (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s.20).

Diskursen är det som skapar subjekt, därmed äger subjekten inga essenser som är oberoende av diskursen. Sanningen är onåbar enligt Foucault, då den är socialt- och diskursivt konstruerad. Däremot finns sanningar inom diskurser i form av *sanningseffekter*. En värld bortanför diskurserna, en sanning med stort S finns ej, utan sanningar konstrueras inom diskurser. Att söka efter svartvita värden, efter sant och falskt, finns det ingen poäng i. Istället ligger intresset i att analysera sanningseffekterna, alltså det som ger sken av att vara sanna eller falska bilder av verkligheten (Winther- Jørgensen & Phillips, 2000).

Diskursanalys kan ske på olika sätt och olika nivåer, de större abstrakta som agerar på en makronivå eller de mindre, vardagliga på mikronivå (Burr, 2003). Diskurspsykologin fokuserar till skillnad från andra diskursanalytiska synsätt på de senare, de vardagliga, även om också den ser till de större samhälleliga strukturerna som individen bygger, eller omformar sin konstruktion på (Winther- Jørgensen & Phillips, 2000). Diskurspsykologin med utgångspunkt i Potter & Wetherells arbeten (i Winther-Jørgensen & Phillips, 2000) intresserar sig för hur människan i sin vardag konstruerar och dekonstruerar diskurser, och därigenom sanningseffekter. Diskurspsykologin kan därmed fungera som verktyg för att se till de diskurser som är dolda i det vi kallar vardag. Att se till de större, abstrakta, samhälleliga diskurserna som andra diskursanalytiska teorier i Foucaults anda gör, är inte av intresse. Konstruktionen sker i interaktion, i det vardagliga talet där även till synes icke-betydelsefulla uttalanden fyller en roll som skapande, eller upprätthållande av diskurser (Burr, 2003; Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Det handlar om att se individuella handlingar som något diskursivt, snarare än något individen till fullo äger själv (Nerland, 2004). De diskurser som finns tillgängliga för en individ att använda kan innefattas i personens *tolkningsrepertoar*. Begreppet tolkningsrepertoar används för att beskriva individens sätt att tolka, förstå och konstruera världen, och kan enligt Ericsson (2006) tolkas synonymt med mikrodiskurs. Denna tolkningsrepertoar är socialkonstruktionistisk och därmed språkligt baserad (Winther- Jørgensen & Phillips, 2000).

Inget ord existerar av sig självt, utan är en produkt av diskursiva konstruktioner som ger ord en mening. Inom diskurspsykologin ses subjektet som en produkt av diskursen, samtidigt som individen bygger på ett flertal diskurser vid sin identitetskonstruktion. Subjektet är samtidigt passivt och aktivt, ett offer för – och skapare av diskurserna (Ericsson, 2006). Diskurspsykologin menar att diskursen i hög grad formar världen, samtidigt som diskursen är beroende av social och historisk kontext (Winther- Jørgensen & Phillips, 2000).

Individens sätt att tala om något beskrivs med begreppet *konstruktion*. Individens konstruktion av verkligheten är inte konstant, utan kontextuell och därmed varierande (Burr, 2003; Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). *Variation* i ett resultat, i form av till exempel motsägelser mellan individer eller hos en och samma individ ses därmed inte som problematiskt, utan som ett uttryck för de olika diskurser som verkligheten konstrueras av (Ericsson, 2006). Maktens produktiva egenskaper leder till att olika diskurser genererar olika legitimeringsgrunder, dessa är likt konstruktion kontextuellt och historiskt beroende samt i konstant förändring. Diskursen legitimerar därmed vissa objekt och gör andra icke-legitima. Diskurserna legitimerar de varierande sätten som konstrueras (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000), och därmed skapas *legitimitet* logiskt i en diskurs (Ericsson, 2006; Nerland, 2007). Till skillnad från andra diskursanalytiska inriktningar söker diskurspsykologin efter retoriken, med andra ord hur språket har att göra med handling, till skillnad från till exempel kritisk diskursanalys med sökande efter lingvistisk uppbyggnad (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000).

### 3.3 Undervisningsinnehåll som konstruerat och diskursivt

Ordet diskurs används i detta arbete med en diskurspsykologisk ingång, det är individens tolkningsrepertoar och därmed mikrodiskurserna som är i fokus. Dessa diskurser är i någon mån

institutionellt förankrade (Winther- Jørgensen & Phillips, 2000), här i kulturskolan. Det betyder att även om det är individen som uttrycker, använder, agerar och reproducerar diskurserna så spelar yttre faktorer så som arbetsplatsens (kulturskolans) lokala utformning av verksamheten, samt vidare samhälleliga värderingar också en roll.

Diskursen har en produktiv makt vilken begränsar och legitimerar objekt. I detta självständiga arbete innebär objekten undervisningsinnehåll. Undervisningsinnehållet förstås som socialt konstruerat, det vill säga som påverkat, skapat och reproducerat av diskurser (historiskt, kulturellt, socialt). Undervisningsinnehållet är något som *blir* snarare än något som *är*. Konstruktion syftar till sättet lärarna talar om undervisningsinnehåll, konstruerat av diskurser. Genom att undersöka vad lärarna säger om undervisningsinnehåll kan en förståelse för konstruktionen fås. Vilket innehåll är inte av lika stor relevans, men diskurserna *legitimerar* olika innehåll. Begreppet legitimitet används därför för att identifiera vilket innehåll som är legitimt i vilket sammanhang. Genom att undersöka vilka undervisningsinnehåll som är, eller inte är legitima kan diskurserna bakom konstruktionerna synliggöras.

Variation ses som naturligt förekommande då det visar på olika diskursers samspel. Därmed ses det inte problematiskt att i denna studie visa på *varierande* sätt att *konstruera* undervisningsinnehåll, snarare ett mål. Konstruktionerna kan förstås utifrån individens tolkningsrepertoar, alltså de diskurser som på mikro-nivå styr det vardagliga handlandet.

Ett samtal om undervisningsinnehåll visar egentligen endast på *hur* undervisningsinnehåll konstrueras i den kontexten, i detta fall i ett samtal med mig som blivande musiklärare med tvärflöjt som huvudinstrument. Det säger inte nödvändigtvis något om hur detta omsätts i praktiken, men det bidrar till förståelse för konstruktionen samt de diskurser som har inflytande över lärarnas arbete.



## 4 Metod

Kapitlet metod inleds med de metodologiska ställningstaganden som legat till grund för denna studie samt val av forskningsmetod. Sedan följer mer problematiserande delar kring själva genomförandet av studien. För att finna svar på forskningsfrågorna i detta enskilda arbete valdes kvalitativa, halvstrukturerade livsvärldsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2014) även kallade semistrukturerade intervjuer (Bryman, 2018).

Kännetecken för kvalitativ metodologi är utgångspunkt studiesubjektens perspektiv, inte i forskarens. Forskaren är oundvikligen närvarande i forskningen och tolkar empirin. Denzin och Lincoln (2005) i Alvesson & Sköldberg (2017) beskriver att kvalitativ forskning placerar forskaren i världen, som betraktare. Här upplever forskaren fenomen, som sparas i form av representationer, till exempel ett samtal som spelas in, som forskaren sedan försöker förstå eller tolka (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Såväl Kulturskoleutredningen (SOU 2016:69) som tidigare forskning (Andersson, 2005; Gustafsson, 2000; Holmberg, 2010; Tivenius, 2008) visar på att lärarna i Kulturskolan själva styr över och formar sin verksamhet i stor grad, det är alltså individens förhållningssätt som i stor utsträckning präglar undervisningen. Vad en individ uttrycker i tal kan i ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ses som en aktiv handling i ett identitetsskapande (Alvesson & Sköldberg, 2017), och vad individerna uttrycker i en enskild intervju kan därmed skilja sig från uttryck i andra undersökningsformer. Intresset i detta enskilda arbete ligger i att undersöka vad som formar och ligger till grund för *individens* val av innehåll i undervisningen, vilket också leder till att det inte är av samma intresse att undersöka *gruppens* sätt att tala om det. En diskurspsykologisk ansats (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000) gör det möjligt att i större mån fokusera på de mikro-diskurser som formar enskilda individers handlande. Därigenom motiveras användandet av enskilda intervjuer som forskningsmetod.

Den kvalitativa intervjun syftar inte till att redogöra för en sanning eller att ta reda på något objektivt och generaliserbart, snarare tvärt om syftar intervjun till att ge en inblick i den verklighet som intervjupersonen upplever i intervjusituationen och i den sociala kontext denne befinner sig i. I denna kontext ingår forskaren som genomför intervjun, och vad som lyfts i intervjun kan ses som ett uttryckt identitetsskapande. Därmed måste också ett uttalande i en intervju förstås utifrån den sociala kontext som uttalet uttalades (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Tolkningen kan ske utifrån ett antal teoretiska utgångspunkter var av socialkonstruktionismens ramverk tillsammans med diskursanalysen skapar *en* tolkning av empirin.

För att uppnå god kvalitet i ett forskningsprojekt med socialkonstruktionistisk grund är det viktigt att reflektera över hur resultaten påverkas av forskaren samt noggrant redogöra för hur forskningsprocessen genomförts (Larsson, 2005). Det kan liknas vid en transparens, där forskaren före, under och framförallt efter undersökningen både beskriver och reflekterar över processen och sin påverkan på den. I följande avsnitt beskrivs intervjustudiens genomförande, därefter följer avsnitten *Urval*, *Tillförlitlighet*, *Analysprocess*, och *Etik*.

## 4.1 Genomförande

En förfrågan om deltagande i intervju gick ut via mail till lärare undervisande i tvärflojt på tio kulturskolor i sydvästra Sverige. I denna förfrågan fanns information om studiens syfte, beräknad tidsåtgång, informanternas anonymitet, att intervjun skulle spelas in samt kontaktuppgifter till mig. Denna förfrågan formulerades mot bakgrund av metodlitteratur (Eriksson-Zetterquist, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuer med fem lärare undervisande på instrumentet tvärflojt i en kulturskoleverksamhet genomfördes under perioden 29/3-16/4 2018. Informanterna möttes upp personligen på en plats som passade dem, vilket i alla fall var på, eller i anslutning till deras arbetsplatser. Informanterna fick igen ta del av information om syfte, att intervjun skulle spelas in och anonymiseringsprocessen. Informationen gavs i pappersform samt gick igenom muntligt med utrymme för frågor, personen ombads skriva under att den tagit del av informationen och godkänner till medverkan. Därefter beskrevs hur själva intervjun var upplagd och vilka frågeområden jag planerat behandla.

En intervjuguide låg till grund för intervjun, vilken hade formulerats med utgångspunkt i metodlitteratur (Ahrne & Svensson, 2015; Kvale & Brinkman, 2014). Den diskursiva kvalitativa intervjun kan enligt Kvale & Brinkmann (2014) med fördel föras som ett samtal än som ett förhör då det naturligt förekommande agerandet menas lämpligare att belysa diskurserna de använder för att skapa ett fenomen. Winther- Jørgensen & Phillips (2000) föreslår halv- eller ostrukturerade intervjuer för ett diskursivt arbete. Vidare menar Kvale & Brinkmann (2014) att en god kvalitativ intervju inte kan vara allt för planerad och instrumentell, utan snarare bör präglas av flexibilitet och känslighet. Intervjuguide som användes (se Bilaga 2) innehöll därför två större frågeområden med förslag på följdfrågor, där frågorna som ställdes lätt kunde anpassas till situationen. Intervjuguiden kom att följas i olika grad beroende på de olika intervjuernas karaktär, då själva samtalet om undervisningsinnehåll låg i fokus, intervjuguiden speglar således inte intervjuernas form i större utsträckning än att de låg till grund för start av samtal.

Det socialkonstruktivistiska ramverket, där språkliga uttal inte ses som en spegling av verkligheten utan som sociala konstruktioner (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015) påverkade intervjuernas utformning. Intervjuerna syftade inte till att få fram redogörelse för att konstruera en sanning, utan syftade till att informanterna skulle berätta om något. Syftet med intervjuerna var inte att gå till botten med individernas åsikter kring något, utan att belysa det sätt de talar om detta något. Ericsson (2006) resonerar på ett liknande sätt: att intervjuerna syftar till att belysa de tillgängliga diskurserna, inte till att komma åt individens verkliga åsikter. På detta vis kan undersökningen distansera sig från anspråk på en objektiv sanning.

Intervjuerna varade i mellan 35 och 47 minuter och samtliga spelades in på ljudfil med hjälp av mobiltelefon för att sedan transkriberas, kodas och analyseras med ett diskurspsykologiskt perspektiv, vidare om detta under rubriken *Analysprocess*.

## 4.2 Urval

Urvalet gjordes dels målinriktat, i detta arbete genom att personer undervisande på tvärflojt i en kulturskoleverksamhet valdes ut. Bryman (2018) beskriver ett målinriktat urval som ett urval för att finna informanter som kan tänkas vara relevanta för att bidra till svar på en studies forskningsfrågor. Urvalet gjordes också genom ett bekvämlighetsurval, alltså med hänsyn till tillgänglighet på informanter (Bryman, 2018), detta genom att avgränsa urvalet till en geografisk närhet för att möjliggöra ett fysiskt möte. En internetsökning på vilka kulturskolor som fanns inom realistiskt avstånd för att möjliggöra en intervju gjordes. Där hämtades även kontaktuppgifter till de lärare/pedagoger som undervisar i tvärflojt.

En första förfrågan innehållande information om studien, beräknad tidsåtgång, mina kontaktuppgifter, information om deltagarnas anonymitet och att intervjun skulle komma att spelas in, gick ut via mejl till nio individer arbetandes vid nio olika kulturskolor. En tionde kulturskola hade inte kontaktuppgifter tillgängliga offentligt utan där förmedlades utskicket till verksamhetens administratör som spred detta till alla lärare i träblås på denna kulturskola. Efter detta utskick till tio kulturskolor var jag beredd att bredda mitt område till att omfatta fler kommuner och verksamheter, men då gensvaret bedömdes tillräckligt stort för att svara mot detta arbetets syfte och frågeställningar i relation till arbetets omfattning valde jag att inte söka vidare efter fler informanter. Intervjutillfälle bokades in med de fem lärare som svarat positivt på min förfrågan. Två lärare tackade nej till medverkan och en valdes bort på grund av undervisning på andra instrument än tvärflojt. Urvalet består av fem pedagoger/lärare som arbetar med undervisning på instrumentet tvärflojt på kulturskolor i den sydvästra delen av Sverige. Pedagogerna/lärarna har fått eller själva valt sina fiktiva namn: Stina, Kajsa, Leo, Anders och Kerstin. Kommunerna och tillika verksamheterna betecknas som allt ifrån små, till medelstora och stora och på så vis representerar urvalet såväl småstad som storstad.

## 4.3 Analysprocess

Intervjuerna spelades in på ljudfil som transkriberades i nära anslutning till genomförandet (för att starta analysprocessen i närhet till insamlandet). En intervju beskrivs i Kvale & Brinkmann (2014) som en social interaktion, där så mycket mer än orden i sig skapar samtalet. Aspekter så som tonfall, gester, ironiska uttryck och personens hållning samt kroppsliga uttryck är något som upplevs i den levande interaktionen, men som går förlorade i det senare analysarbetet när talet omsätts i text. Efter varje intervju noterades kort en sammanfattning av mina intryck, satta i relation till forskningsfrågorna som hjälp för vidare analysarbete. I transkriberingsprocessen har en översättning från talat språk till skriftspråk skett med införandet av skiljetecken och parenteser för att förklara händelser så som skratt och gester. I detta stadie har vissa upprepningar och vissa utfyllnadsord, så som "eh", "ah" och "mm" tagits bort för läsbarhetens skull, om de inte har bedömts vara av betydelse. Lika så har uttal som till exempel "å" skrivits om till "och" för läsbarhetens skull. Transkriberingen har förutom ovanstående skett ordagrant. En viss distinktion har i transkriberingen skapats mellan det språkliga och det psykologiska då jag inte återgett aspekter som pauslängd och röstläge. Istället har korta sammanfattningar efter varje genomförd intervju gjorts för att komma ihåg min upplevelse av intervjun.

Diskursanalysen har inte någon uttalad metod för genomförandet av analysen, men som brukligt inom kvalitativ forskning startade efter transkriberingen en kodning av materialet genom att samla utstickande och återkommande uttalanden i olika kategorier, kategorier som sedan konstruerade teman, med medvetenheten om att de först uppkomna temana kommer arbetas om eller förkastas under analysprocessen (Boréus, 2015). Analysprocessen för detta arbete kan sammanfattas i följande steg: Först sammanfattades varje intervju i nära anslutning till intervjuandet, intervjuerna transkriberades, lästes igenom och kodades var för sig, översiktligt, med utgångspunkt i forskningsfrågorna samt de diskursanalytiska frågorna: *vad pratar de om?* Och *hur pratar de om det?* Sedan gjordes en separering där enbart utsagor om undervisningsinnehåll plockades ut ur samtliga intervjuer, dessa kategoriserades och samlades under temana *läxor, låtar, uppvärmning, noter, gehör, klassisk musik, andre genres, kroppen, instrumentet* och *ha kul*. Under tiden arbetades med teorikapitlet och de diskurspsykologiska begreppen. Genom att se till informanternas *varierande konstruktioner* av undervisningsinnehåll, och hur dessa *legitimeras* kan de diskurser som individen tillgår ses. Med inspiration från Boréus (2015) söktes efter de individuellt skapade berättelserna kring det konstruerade undervisningsinnehållet i de olika kategorierna ovan, en sökning efter de resonemang som legitimerar en handling. *Hur kommer det sig?* fungerade som en återkommande fråga till empirin. Svaret på dessa frågor söktes vidare i empirin, snarare än i min egen förståelse (inspirerat av Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Vidare i analysprocessen och i formulerandet av resultatkapitlet inspirerades jag av artikeln *Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings* (Antaki, Billig, Edwards, & Potter, 2003) vilken visar på ett flertal sätt att analysera och presentera analysen som inte bör klassas som diskursanalys. Denna kunde fungera som en checklista, och guide i hur analysen *inte* skulle göras, och därmed ge en fingervisning i hur analysen *kunde* göras.

Att konstruera ett resultat handlar om att separera och tydliggöra en viss aspekt av något, då ett resultat inte kan omfatta allt på en och samma gång. Jag som konstruktör av resultatet går inte att bortse från.

#### 4.4 Studiens tillförlitlighet

Inom forskning återkommer begreppen *reliabilitet*, *validitet* och *generaliserbarhet* vilka tillsammans kan sägas ge en bild av forskningens kvalitet. Reliabilitet handlar om arbetets pålitlighet och trovärdighet, med andra ord om resultatet är trovärdigt i relation till undersökningens syfte, teoretiska perspektiv och metodologi. Validitet handlar om giltighet, alltså om undersökningen undersöker det den har för avsikt att göra och generaliserbarhet handlar om huruvida studiens resultat kan överföras till andra personer eller kontexter, och därmed hur forskningens resultat kan tillföra något utanför sin egen kontext (Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann 2014). God kvalitet inom kvalitativ forskning hör samman med reliabilitet och validitet och kräver i sin tur transparens (Alvesson & Sköldberg, 2017; Larsson, 2005; Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Arbetet har med tanke på detta utformats metodiskt med utgångspunkt i metodlitteratur (Ahrne & Svensson, 2015; Alvesson & Sköldberg, 2017; Bryman, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014; Larsson, 2005; Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Även om det inom kvalitativ forskning är subjektets perspektiv som är i fokus går inte forskarens roll att uteslutas (Alvesson & Sköldberg, 2017). Med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ses forskaren också som medskapare av den

verklighet som undersöks, i detta fall är det mig som intervjuare som informanten språkligt formulerar sig till, i den diskursiva intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014). Därmed kan min (subjektiva) roll i detta självständiga arbete aldrig bortses från. Inte heller gör detta självständiga arbete några anspråk på att hävda att resultatet är en sanning. Det konstruerade undervisningsinnehållet är konstruerat av den enskilda individen i den rådande kontexten, och därmed kan inget sägas gälla den generelle tvärflöjts- eller musikläraren. Med det sagt kan ändå resultatet säga något om hur det *kan* se ut för andra individer, samt visa på hur vidare undersökningar kan komplettera denna.

Då jag är aktiv flöjtist och lärare i tvärflöjt är jag en del i kontexten som undersöks. Urvalskriteriet om geografisk närhet medför att jag vill lyfta att jag har haft kontakt med några av informanterna tidigare. Detta kan ha påverkat deras svar i intervjuerna, men samtidigt kan det bekanta namnet och vetskapen om att jag har haft viss insyn i verksamheten skapa en tryggare intervjusituation med möjlighet för djupare samtal/tankar. Lika så har jag återkommande reflekterat över hur min tillhörighet i sammanhanget som studeras har påverkat arbetsprocessen. Det kan å ena sidan ses som en styrka att den som undersöker har stor kunnighet inom området som skall undersökas (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014) samtidigt som effekten av att tillhöra det studerade sammanhanget får konsekvenser för såväl tolkning som analys (Alvesson & Sköldberg, 2017)

Intervjuandet beskrivs som ett hantverk (Kvale & Brinkmann, 2014). Jag som intervjuare är relativt ny i hantverket vilket kan ha påverkat intervjuernas genomförande. Till en början upplever jag hade en något instrumentell hållning till intervjuandet, dels av rädsla för att styra samtalet samt dels av rädsla att frångå intervjuguiden, medan de senare intervjuerna kunde vara både friare och närmre forskningsfrågorna. I intervjuerna sökte jag inte efter specifika undervisningsinnehåll, och genom hela undersökningen hade jag inte heller intresse i att jämföra lärares olika förhållningssätt. På så vis kan hävdas att arbetet skedde utan en dold agenda. Undervisningsinnehållet i sig var inte i fokus, fastän samtalet om innehållet var väsentligt för att svara mot forskningsfrågorna.

## 4.5 Etik

Under detta arbete har etiska överväganden beaktats utifrån riktlinjer fastställda av Vetenskapsrådet (2017). Dessa behandlar bland annat deltagarnas rättigheter att när dom helst avbryta sin medverkan och vikten av konfidentialitet. Vidare har inspelat material förvarats på säker plats endast tillgänglig för mig. Deltagande i de föreliggande intervjuerna har skett genom informerat samtycke (Ahrne & Svensson, 2015) där informanterna har fått information om studiens område och syfte, om att intervjun spelas in, om anonymitet samt om möjlighet till att avbryta medverkan.

Kritik har riktats mot diskursiva studier då det ofta i dessa finns en åtskillnad i intervjuaren och informantens syfte. Intervjuaren vill ta reda på *hur* något sägs i samtalet, medan informanten är av uppfattningen att intervjun handlar om *vad* som sägs. Kvale & Brinkmann (2014) hänvisar till Hammersley (u.å) som menar det kan vara ett etiskt dilemma att intervjuare och informant har

skilda syften. Ett dilemma som varit högst aktuellt i denna studie. Även om ett intresse funnits för *vad* informanterna säger har analysen präglats av en kritisk blick på *hur* de talar kring undervisningsinnehåll. Vad som skrämmt mig är att detta arbete skall uppfattas som en kritik mot en lärarkår. I och med det kritiska diskursiva förhållningssättet ifrågasätter jag allt lärarna säger, och belyser delar tvärflöjtslärare *inte* jobbar med, vilket vid första anblick kan uppfattas som brister, men poängen är vare sig att finna brister eller ifrågasätta lärarnas tankar kring undervisning, utan att synliggöra förgivettaganden. Människan kan inte lära allt, inte heller lära ut allt. För ett pedagogiskt arbete krävs val och avgränsningar. Lärarna i denna studie är valda därför att de är professionella pedagoger undervisande i tvärflojt. Därmed syftar arbetet inte på något vis till att värdera eller ifrågasätta de olika sätt lärarna konstruerar sin undervisning på utan till att belysa tankarna bakom valen samt få en förståelse för hur lärarna upplever och formar praktiken. Utifrån detta kan sedan diskuteras hur praktiken med och av lärarna kan utvecklas, för framtidens kulturskola.

## 5 Resultat

*Den klingande produkten*, *Den tillfredsställda eleven* och *Det breda innehållet* fungerar som rubriker för att visa på tre diskurser som legitimerar olika val av undervisningsinnehåll. Kapitlet är ett resultat av de steg som redogjorts för i metodkapitlet där empirin sorterades, kategoriserades och kodades. Kapitlet är således en konstruktion som tydliggör kontraster i empirin. Lärarnas konstruerande av undervisningsinnehåll och diskurserna som legitimerar valen är något komplext, och i verkligheten inte lika kontrastrikt. I kapitlet låter jag informanterna tala genom sina fiktiva namn: Stina, Leo, Kajsa, Anders och Kerstin, på så vis behålles relationen till de verkliga samtalen. I de fall jag som intervjuare talar används mitt tilltalsnamn.

### 5.1 Den klingande produkten

Att *spela* och *göra*, alltså att se på instrumentlektionen som en aktivitet uppfattas som fundamentalt. Här identifieras en tanke om en klingande produkt, ett resultat i form av en *låt* eller ett *stycke* som fungerar styrande för undervisningsinnehållet. Repertoaren är således det centrala undervisningsinnehållet vilken fungerar som medel för lärande. Progression ses ofta som avklarande av låtar eller stycken. Här identifieras också ett annat undervisningsinnehåll: *uppvärmningen*, som är i beroendeställning till *låten* och därmed också påverkat av tanken om *den klingande produkten*.

#### 5.1.1 Låten

En enskild instrumentlektion i kulturskolan är ofta 20 minuter, vilket påtalas av samtliga informanter. En förhållandevis kort tid som beskrivs begränsa undervisningsinnehållet. I vissa fall har gymnasieelever möjlighet till utökad lektionstid om 40 minuter. Undervisning i grupp medför längre lektionstid men andra begränsningar (mer om detta under 5.2.2). I intervjuerna framträder ett mönster om att *göra* och *spela* musik i form av *låtar* eller *stycken* som centralt för lektionen. Här en utsaga ur intervju med Stina.

Marianne: Men, musikteori typ och sånt, och musikhistoria, får de komma in något?

Stina: Där är nånting som jag prioriterar bort också kan jag känna, just att prata om, nej men kompositörer, eller musikstilar, eller sådär, det är väl nånting jag känner att jag prioriterat bort för att jag känner att på en flöjtlektion då vill jag spela så mycket som möjligt. Så det känns väl, hade man haft längre lektioner, med alla då kanske man hade fått med mer av det men det blir väldigt sällan så.

Musikhistoria och musikteori ses som ett undervisningsinnehåll det *pratas* om, vilket väljs bort på en instrumentlektion. *Att spela* framhålls som det viktigaste på lektionen, vilket legitimerar ett bortval av det som *pratas om*, vilket här definieras i musikämnets mer teoretiska delar. De teoretiska aspekterna framstår därmed som en motsats till det praktiska, klingande spelet. Stina

beskriver vidare hur läraren på en 40 minuters lektion hinner jobba mycket mer med *flöjtteknik*<sup>2</sup>, Stina exemplifierar med färdigheter som dubbeltunga, vibrato, fingerövning och instrumentspecifika svårigheter gällande nyans.

Stina: Då kan man göra det flera veckor i rad att man verkligen börjar varje lektion ett lite sjök med det [se ovan] innan man går till låtarna, det är jätteskönt tycker jag, då hinner man verkligen det, medan med dom andra då är det ju väldigt mycket fokus vad dom behöver kunna, om dom har någon låt som dom ska spela upp någonstans, då måste man ju direkt, då är ju, med låten, då hinner man ju knappt göra någon uppvärmning knappt känner jag eller nån, nånting annat, då är det ju verkligen mycket fokus, allt ifrån låten, behöver man lära sig dubbeltunga för låten då måste man ju hinna med det, men man hinner ju inte göra det på samma sätt som.. ja 40 minuter tyvärr.

På en längre lektion upplever läraren att den hinner jobba med *något annat* undervisningsinnehåll än låten, vilket igen sätter spelet, och mer specifikt *att spela låten* i centrum för lektionen. Formen för lektionen, med låten i centrum ifrågasätts inte. En längre lektion möjliggör undervisningsinnehåll som även kan riktas mot att jobba med flöjtteknik, eller som Stina uttrycker det ”gå på djupet”. Innehållet dubbeltunga gör här entré i undervisningen om låten kräver det. Utsagan tyder på att låten kommer i första hand, och flöjttekniken i andra hand. Om någon instrumentspecifik förmåga måste läras för att klara låten blir det ett legitimt undervisningsinnehåll, och samma innehåll blir endast legitimt genom att paketeras in i låten. På en 20 minuters lektion upplevs inte plats för ett sådant innehåll, då låten eller stycket ses som det primära innehållet. Kajsa beskriver en sådan lektion med en äldre elev (högstadiet och uppåt) och använder ordet *stycke* istället för *låt*, vilka jag tolkar som synonymer.

Kajsa: Jo jag brukar alltid tänka att jag har någon liten teknikövning, man jobbar ju på ett stycke naturligtvis, i vissa fall kanske man lägger in liten etyd och sen ska man hinna med ett nytt moment, och ibland också, något gammalt, plocka fram något gammalt.

Kajsa beskriver att stycket naturligtvis är något som jobbas med på lektionen. *Naturligtvis* tolkas som ett uttryck för något självklart. Lektionsformen ses som en självklarhet. Teknikövningen och etyden beskrivs som små tillägg i lektionen, som därmed kretsar kring stycket. Utöver det skall nya och gamla moment hinnas med. Det är alltså något som strävas efter att hinnas med, men som inte ses som en självklarhet i samma omfattning som stycket. Utsagan tyder på att lektionen får sin form av *stycket*. Teknikövning är ett tillägg i mindre omfattning av lektionen och separerat från *stycket*. I samtal med Stina om flöjtspecifika kunskaper som andning och artikulation (oavsett ålder), blir spelet av låten separerat från de flöjttekniska aspekterna.

Stina: Ofta, eller... kan lätt släppa andra saker för att nej nu måste vi träna på andningen för nu märker jag att det inte funkar där.

---

<sup>2</sup>Begreppet *flöjtteknik* används vidare i detta arbete för att samla tvärflöjtspecifika färdigheter, enbart kopplade till hanterandet av instrumentet, t.ex. dubbeltunga, vibrato, fingermotorik.



Stina talar i ett sammanhang om vad som är viktiga förmågor i tvärflöjtspel och beskriver hur ett arbete med dessa kunskaper, här exemplifierat i andning, innebär att ”släppa andra saker för att nej nu måste vi” (Stina). Ett instrumenttekniskt hinder identifieras av läraren, som avgör att behovet att lösa detta är större än *det andra* som undervisningen och innehållet i vanliga fall syftar till. Ett arbete med andning i detta fall kan ses som ett medvetet brott mot *det som ska vara ett innehåll*, alltså det som legitimeras av diskursen. Liknande uttrycks i en annan intervju av Kerstin när hon förklarar att för att hinna arbeta med ett hinder hos eleven måste i princip sen hel lektion ägnas åt det, och att överenskommelse görs med elev genom att fråga: ”är du redo att ...”, vilket också tyder på att ett sådant arbete är krävande.

Oavsett ålder ses resonemanget att för att kunna *spela* låtarna krävs färdigheter på instrumentet vilket i sin tur legitimerar undervisningsinnehåll som syftar till att ge eleven verktyg för att klara av att spela låtarna. Detta kan vara övningar för att klara låten, som syftar till att ge verktyg i form av fler toner på instrumentet, att förstå puls och rytm eller mer flöjttekniska aspekter som vibrato och dubbeltunga. För yngre elever används ofta samma repertoar för alla, även kallad ”bokgenren” (Anders), där läraren utgår från en bok: ett läromedel. Låtarna i boken ges i läxa och agerar stommen för lektionen. Att ha spelat igenom en bok ses som att en grund har anlagts, och ett pedagogiskt material uttänkt av någon annan upplevs som en hjälp för att säkerställa en likvärdig grund. För en äldre elev är låten ofta ett handplockat stycke som har haft eller ska få i läxa. Att beta av, eller klara låtar ses som mål för lärandet och blir det lektionen kretsar kring. Instrumentundervisningen syftar till att generera en avklarad låt, en produkt, och således ses materialet i form av låten innehållande lärandet. Flöjtteknik är en aspekt som får utrymme om det behövs för låten. Ett genomtänkt låtval är därmed det som kan motivera arbetet med teknik i en diskurs där den klingande produkten styr.

### 5.1.2 Uppvärmningen

De flöjttekniska aspekterna av undervisningen (till exempel dubbeltunga och vibrato) är ofta förknippade med undervisningsinnehållet *uppvärmning* (som för övrigt nämns av samtliga informanter, ofta som ett självklart lektionsmoment). Samtidigt som tekniska aspekter, frikopplade från låten hamnar under kategorin uppvärmning visar Anders på ett återkommande fenomen, nämligen att uppvärmningen, för att skapa en röd tråd i undervisningen relaterar till låten.

Anders: Eh. annars, flöjtlektioner, annars är ju att, skalan som hör till låten oftast, olika variationer

Marianne: Som uppvärmning?

A: Ja som uppvärmning. Eh. det är typ det man hinner med. och så kör man låten. och.

M: Hur kör ni låten?

A: Mur man kör låten. Ja. Oftast är det så, så kompar jag till, och så kör dom låten. och är det traggligt ja då blir det ju långsamt eller så får vi ta speciellt ställe eller så, ja, nej, då kan vi ta om där den biten där. Mh.

Uppfattningen om den korta lektionstiden (20 minuter) ses även här när Anders beskriver vad som hinns med på en flöjtlektion. Uppvärmningen är något som ska hinnas med och är ett undervisningsinnehåll i sig, men som i viss mån styrs av låten. Notera att det är jag som intervjuare som nämner begreppet uppvärmning i en förtydligande fråga varpå Anders instämmer. Konstruktionen av *uppvärmning* görs i det gemensamma samtalet, vari min tillhörighet i kontexten visar sig när jag kopplar ”skalan som hör till låten” till begreppet uppvärmning. Undervisningsinnehållet uppvärmning styrs i detta fall av *låten* vilken också legitimerar undervisningsinnehållets existens. Utan kopplingen till låten är frågan om uppvärmning genom skala skulle legitimeras i undervisningen. Undervisningsinnehållet uppvärmning kan då ses underordnat undervisningsinnehållet låten, vilka båda styrs av en tanke om *den klingande produkten*. I samtal med Stina om undervisning med yngre återses den starka kopplingen mellan uppvärmningen och låten genom att använda samma skala, och samma tekniska utmaningar som den kommande låten.

Stina: Då är det väl att jag börjar varje lektion med en liten uppvärmning /.../att man repeterar dom toner som dom kan på något sätt att jag spelar först och att dom härmar mig, förhoppningsvis mycket på gehör då, att jag spelar nån ton, först en lång ton och sen härmar dom den långa tonen och sen så spelar jag lite rytmer på den tonen mest för att träna tungan och för att få dom att komma i kontakt med lite olika rytmer. /.../ och sen byter jag till nästa ton, så tar jag först då en lång ton igen och sen lite olika rytmer och sen går vi igenom lite, dom flesta toner som dom kan eller dom toner dom behöver för nästa låt som vi då ska spela.

I detta samtal ses samtidigt uppvärmningen som ett utrymme för att jobba med de instrumentspecifika utmaningarna, sådant som nödvändigtvis inte ryms i låten. Uppvärmningen kan därmed fungera som ett pedagogiskt undervisningsinnehåll riktat mot att *lära instrumentet* snarare än att bara vara uppvärmning i ordagrann betydelse. Uppvärmningen, till skillnad från låten, är i högre grad styrd av läraren, och brottas inte med samma dilemman som undervisningsinnehållet låten, till exempel att låten skall uppföras, arbete mot en deadline eller att i samma utsträckning syfta till att tillfredsställa eleven. Uppvärmningen kan beskrivas som en pedagogens frizon, där annat lärande än det *låten* genererar kan uppnås, ovan i form av flöjttekniska övningar och praktiskt gehör. Men för att behålla undervisningens röda tråd, och för att motivera relevansen av undervisningsinnehållet uppvärmning (med mer tekniskt fokus), samt för att legitimera ett undervisningsinnehåll som *inte är låten* relaterar detta ofta *till låten*. Undervisningsinnehållet uppvärmning påverkas därmed ändå av en tanke om *den klingande produkten* som centralt för instrumentalundervisningen.

## 5.2 Den tillfredsställda eleven

Undervisningsinnehållet kan ses i hög grad påverkat av *eleven* och dennes *intresse*, framförallt gällande repertoarval. Detta tar sig i uttryck i resonemang om vem som har makten över repertoarvalet där flertalet informanter uttrycker en vilja att låta elev styra låtvalet, då låtvalet *borde*

grundas i elevens intresse istället för lärarens. Lärarens intresse uttrycks ibland som *krav* i undervisningen:

Leo: De [andra lärarna] har ställt såna krav, men då har ju jag gjort om mina krav, så jag tog ansvar på att jag tycker att han ska ta ett ansvar: vilken låt vill du spela, att han själv ska komma med det förslaget. Så jag gjorde tvärt om. Så då har jag en nöjd elev istället. Och det är guld värt!

Leo exemplifierar ett tillfälle när lärarens krav omformulerats som lösning på en problematik med en elev. Detta ledde till en nöjd elev, vilket värderas högt av läraren. Därmed ses en strävan efter en *tillfredsställd elev* vilken legitimerar undervisningsinnehåll med krav anpassade efter individen som syftar till ett bibehållt intresse, att växa som person genom lärande, samt ge eleven en upplevelse av en givande, rolig och kul undervisning.

### 5.2.1 Jakten på den roliga repertoaren

Genomgående existerar i detta en tanke om *att spela skall vara kul* vilket i hög grad påverkar undervisningsinnehållet. Denna kan ta sig i uttryck på flera sätt, men *att ha kul* har med motivation att göra. En motiverad elev menas som en förutsättning i en verksamhet som är frivillig. Uppfattningen om vad som motiverar en elev och därmed vad som är kul varierar mellan alla lärarna. Spannet innefattar bland annat en tanke om *meningsfullhet* i undervisningen (med en tanke om att det är roligt att lära, göra framsteg) till *det sociala* (alltså att det roliga har att göra med musik som social aktivitet, separerat från lektionen). Anders pratar om repertoarval:

Anders: Då kan jag ta fram någonting. sen är det inte alltid det kan, slår väl ut. Så kan det gå två tre veckor och sen nä vi byter, hitta någon annan, för man märker, att det händer ingenting. Då gör vi något annat. Det är ju spelandet som jag tycker att... ja det... jag tycker det ska vara roligt att spela sen får man se vad det leder till.

Utsagan är från ett samtal om vem som väljer innehåll när eleven inte tar egna initiativ. Igen ses aktiviteten *spela* som det primära, och *att spela ska vara roligt*. Att det inte händer någonting tolkas här som avsaknad av utveckling eller progression. Strategin är då att erbjuda ett annat innehåll som förhoppningsvis tilltalar eleven i större utsträckning. Viktigare är att eleven upplever spelandet som roligt än att ett visst mål uppnås. Undervisningsinnehållet i form av repertoar styrs alltså av en tanke om vilken repertoar som kan tänkas vara roligt eller inte. Spelandet och glädjen i det är viktigare än innehåll i sig och därmed legitimeras ett byte av undervisningsinnehåll i elevens intresse, snarare än att ha uppfyllt specifika krav för lärandet. Därmed ses en kontrast till den ovan nämnda produktdiskursen som har den färdiga låten i sikte, och således också krav på lärandet. *Att ha kul* eller *roligt* hänger starkt ihop med elevens vilja och val att spela något. Ett nytt innehåll (här i form av ny låt) är en ny möjlighet att behålla eller att fånga ett intresse, vilket ses som en nödvändighet för att elever skall fortsätta spela.

Vad för undervisningsinnehåll som är kul, eller genererar en kul lektion beror på vem eleven är och vad den har för preferenser. Kerstin beskriver genrebyte med en elev, och igen syftar undervisningsinnehållet främst till repertoar.

Kerstin: Jag försöker ju hitta något, jag har en elev han vill helst bara spela barockmusik, han har bestämt sig för det, så jag försöker å göra andra saker så han ska få se att det finns andra roliga flöjtsaker att göra.

Kerstin beskriver att ett byte av genre, till något som eleven själv inte tagit initiativ till, som något hon behöver visa är roligt. Ett byte av material behöver motiveras med mer än enbart den pedagogiska tanken (här i form av variation). Materialet måste säljas in som något roligt av läraren för att vara ett legitimt innehåll. Vidare visar detta på att elevens preferenser nästan uteslutande att göra med genre- eller låtval. Om eleven själv inte visar preferens ”blir det boken” (Anders).

Dessa tankar om undervisningsinnehåll som syftar till att tillfredsställa eleven har sin motsats i *krav*. Krav kan ställas på mer motiverade elever. Krav i kulturskolan kan inte ställas på samma sätt som i obligatorisk undervisning, eller som på privatelever (elever som tar instrumentlektioner på annat sätt). Höga krav agerar nästintill synonymt med att undervisningen blir tråkigare och kraven har att göra med specifika lärandemål. Krav är med andra ord något som läraren ställer på undervisningen. Synen på krav varierar från kravlöst (ha kul) till att eleverna har valt att delta i verksamheten och då finns vissa krav och förväntningar, med det också ett visst undervisningsinnehåll som skall läras (i detta fall såväl repertoar som teknik som aktivitet).

Kajsa: Ja men just att intresset är levande hela vägen, så, det händer mycket, i deras liksom utveckling och, vissa perioder är tuffare än andra, och då måste jag också tagga ner, jag kan ju liksom inte driv, för då mister jag dom. Så. Sen får man inte bara jamsa med heller, ja men jaha nej då behöver du ingen läxa, så, utan, nej, men nu får du ha samma läxa i fyra veckor liksom, för det är ingen idé vi går vidare liksom för vi har inte kommit förbi det här hindret så, och tillslut brukar vi faktiskt komma förbi, för då har i alla fall lektionerna gjort att vi har övat på det momentet (skratt) så kommer förbi det hindret och kan gå vidare så. Så man får inte liksom, för att det är en frivillig verksamhet, så tycker jag att man får inte liksom, bli för jamsande, förstår du hur jag menar när jag säger det (gest) så, det är frivilligt, men man har också valt att gå här, då ingår det att man jobbar för att lära sig saker och så.

Kajsa beskriver hur undervisningen anpassas efter individens personliga utveckling och att ett bibehållet intresse är viktigt för att eleverna inte ska sluta. Verksamheten är frivillig vilket gör elevens intentioner med deltagandet viktigare än i exempelvis den obligatoriska skolan. Samtidigt balanseras detta mot läxor och krav. Utsagan ”får du ha samma läxa fyra veckor liksom” nämns i samband med att ställa krav. En låt som inte avverkas på kortare tid ses som att krav har ställts, vilket tyder på att låtarna skall kunna klaras av snabbare i en mer ideal värld. Därmed är det viktigt att låtarna är på rätt nivå för att elev skall klara läxan inom rätt tid, med lagom stora krav. På så vis kan en motsats till *det roliga spelandet* ses, som botten i kulturskolans utbildande funktion med av läraren definierade krav. Denna motsats skulle kunna formuleras till *det tråkiga lärandet*.

Läraren i kulturskolan balanserar lyhört mellan *krav* (satta av läraren) och *kul* (helst definierat av eleven) i syfte att behålla elevens intresse. Således bottenar detta i en tanke om *en tillfredsställd elev* vilket bland annat tar sig i uttryck genom byte av repertoar.

### 5.2.2 Skräddarsydd undervisning

Undervisningsinnehållet i form av såväl material som aktivitet ses som flexibelt och omfångsrikt, men också beroende på *individ*. Lektionerna och dess innehåll ses i hög grad som anpassningsbara efter elevens dagsform, vilket gör att innehållet på en flöjtlesson ofta är svårt att beskriva. Också över en längre tid beskrivs undervisningens individanpassning:

Kajsa: Vi har ju en sådan frihet att, eh, frihet i att inte ha styrdokumentet, för i och med att det är en frivillig verksamhet det här så kan jag ju egentligen, om jag har 40 flöjtelever, så kan jag ha 40 kursplaner, och det är ju en fantastisk fördel. Jag är ingen person som vill stöpa elever i samma form, jag tycker inte det är kul att jobba så, så (skratt) jag tar, ja... sen har man vissa grejer som man vet att det här funkar ju skitbra, det här kan vi köra på många elever liksom, för man har dom här sakerna /.../ man har ändå en del att plocka ur ryggsäcken liksom.

M: Men om du har, vi leker med tanken att du har 40 olika kursplaner, hur kan en sådan se ut?

/.../

K: Alltså jag tänker, alltså det är såhär, jag är inte en sån som skriver en kursplan för varje elev, det gör jag inte, och i och med att vi till skillnad från om man ser grundskolan där man kanske har ett barn i några år, vi kan ha dom från att dom fyller 7 år till att dom går ur gymnasiet, det är ju jättelång tid! Man är ju med på enorm resa/.../, en otrolig personlig resa och det har också satt, den här, kursplan om man ska kalla det så ändras ju under hela vägen så...

Resonemanget om 40 kursplaner för 40 elever, att inte stöpa eleverna i samma form, samt friheten att verksamheten inte definieras av styrdokument vittnar om en tanke att i hög grad vilja anpassa undervisningsinnehållet efter individen. Samtidigt hänvisar Kajsa till den personliga resan, och att dessa kursplaner ändras hela tiden, med hänsyn till de krav läraren kan ställa på eleven där denne är i sin personliga resa just nu. *Individen* avgör undervisningsinnehållet snarare än en kursplan satt av en lärare. Undervisningsinnehållet hämtas från en ryggsäck full av erfarenheter och skräddarsys efter eleven. Läraren fungerar som skräddare vilken plockar lämpligt innehåll ur sin ryggsäck och planerar individuella kursplaner. Hänsyn tas till elevens personliga resa, där eleven skall växa som individ genom kulturskolans verksamhet. Detta synsätt legitimerar en ibland "kravlös" undervisning och därmed helt på elevens villkor, beroende på dennes dagsform. I individanpassningen ses viss distinktion mellan ålder vilken påverkar undervisningsinnehållet. Specifik flöjtteknik, som dubbel-/trippeltunga, vibrato, registersvårigheter, fingerövningar samt i vissa fall tolkning och uttryck är något för äldre och motiverade elever. Jag ser en förflyttning, från ett generellt innehåll för alla (nybörjare) till mer individanpassat innehåll för elev (äldre) också i syftet med innehållet. För yngre skall det vara kul, ge en "jag kan" känsla, och lära något

nytt (till exempel nytt grepp) medan det för äldre innebär ett något större fokus på att behärska instrumentet.

Undervisning i grupp försvårar möjligheten till individanpassning, samtidigt som det möjliggör ett mer socialt lärande. Gruppundervisning ses som en för eleven roligare undervisningsform, att spela och göra musik är något som skall ske *tillsammans*. På så vis får också orkester- och ensemblematerial agera repertoar på lektionerna:

Kerstin: För man måste ju verkligen försöka öva på lektionen så dom kan sina låtar när dom kommer till orkestern så det ska kännas lite roligare, så dom känner sig trygga där.

Ett undervisningsinnehåll i form av orkestermaterial legitimeras av Kerstin genom att det möjliggör för eleven att känna större trygghet och glädje på orkestern, det är alltså för elevens skull materialet väljs. Detta visar sig även tydligt på Kajsas kulturskola, där blåsorkesterverksamheten är det uttalade målet som alla blåslärare jobbar mot. Där deltar eleven i kulturskolans verksamhet, och instrumentlektionen är en del av verksamheten. Instrumentallektionen i sig legitimeras här genom kulturskolans orkesterverksamhet. För att eleven skall uppleva trygghet och tycka det är roligt att delta i orkester- eller ensembleverksamhet används orkestermaterialet som undervisningsinnehåll på instrumentlektionen. Tanken om den skraddarsydd undervisningen för den tillfredsställda eleven legitimeras av läraren valda aktiviteter, som att uppträda, eller spela ett obekant material, med motiveringen att det är för att eleven skall växa som individ. Läraren har en tanke om att eleven ska växa genom att känna ”jag kan”, vilket legitimerar såväl utmanande material som icke utmanande material, beroende på hur stor dos ”jag kan” eleven tycks behöva för dagen. Även om läraren styr innehållet i hög grad resonerar lärarna ändå utifrån tankar om att undervisningen skall vara kul och anpassat för eleven, för att *tillfredsställa eleven* genom kulturskolans undervisning.

### 5.3 Det breda undervisningsinnehållet

Ett annat sätt att legitimera undervisningsinnehåll är med en tanke lärande som *breddning*, genom fler/andra aktiviteter eller fler/andra genrer. Breddningen ses ofta som en variation, där kontraster spelar stor roll. Inte är det heller nödvändigt att använda instrumentet som redskap.

#### 5.3.1 Utan tvärflöjten

Att spela och göra handlar i dessa intervjuer mestadels om en aktivitet på flöjt och således att tvärflöjtspelet och tvärflöjtslåtarna är i fokus. Men Leo lyfter ett exempel på ett annat synsätt:

Leo: Så att jag kan göra liksom... ibland kan jag bara, vi går tretakt, vi går tre mot två bara för att känna av vad det som händer i kroppen. Så jag kan bara totalt ta bort flöjten och gå ut och känna på golvet, hur känns det i kroppen. Så jag utnyttjar allt. Ibland kan de få en trumma att trumma på, så det är inte flöjten alltid. För att jag tycker att musiken är viktig, att förstå musiken.

Leo berättar om olika sätt att lösa problem. Här är inte längre flöjtspelet nödvändigtvis den centrala aktiviteten, utan att förstå musik, vilket inte förutsätter instrumentet. Även om detta synsätt skiljer sig från de tidigare nämnda på så vis att det inte talas om låtar eller flöjtspel ses aktiviteten, görandet som det centrala: det är det som är musik. Och musiken, och att förstå musiken är i detta resonemang kopplat till det fysiska *görandet*. En breddning i aktivitet ses här som en problemlösning vilken möjliggör för lärande, vilket legitimerar undervisningsinnehåll som vare sig har med instrumentet eller låtar att göra.

Under rubriken *den klingande produkten* beskrevs relationen mellan *låten* och *flöjttekniken* som dikotomi. Där beskrevs också *spelandet* som den primära aktiviteten. En mer holistisk syn återfinns hos Leo med undervisningsinnehåll i form av flertalet olika aktiviteter. Kerstin visar också på en variation av aktiviteter, här i nybörjarundervisning:

Marianne: Om man tänker, andra saker, som till exempel prata teori, eller skalor, eller notbilden. Hur tänker du kring det?

Kerstin: Att man ska försöka få med så mycket som möjligt, hela tiden. alltid.

M: Även de små?

K: Ja absolut, så mycket man kan. Och det gör vi ju medvetet i orkestern också, övar med rytmer och försöker att använda musikuttryck och så, från början, så att dom ska veta. För dom är det ju inga problem. det är ju om vi själva skulle tycka, barn kan ju lära sig vad som helst. Det, dom är ju jättepraktiska (skratt) /.../nu backar jag då, om jag har nybörjare då, jag tänker dom minsta om jag tänker mer normalt, inte de här som jag tänker annorlunda med nu då, de första lektionerna då kan man ju bara ha munstycket. Och samtidigt som jag håller på med munstycket så lär jag dom notlängder, så att då har dom lärt sig det under tiden, för man kan ju som sagt var inte blåsa hela tiden så man måste ju göra andra saker så dom kan helnot och halvnot och det, på en gång, för det kan man ju spela med munstycket. och så när vi har satt ihop flöjten, då får dom liksom, (gest, flöjtgrepp: G) aha, nu har vi lärt oss den första tonen, G jag börjar alltid på G, och så har dom sina notpapper och pennor och så skriver dom G, där har vi fem linjera och allt, så att dom får göra allt parallellt.

Kerstin menar att barn kan lära sig vad som helst och att det är de vuxna som sätter hinder för lärandet. Att lära alla möjliga aspekter av tvärflöjtspelet på samma gång ses inte som problematiskt, och materialet: tonen G, varieras i ett flertal aktiviteter vilka alla legitimeras genom tanke om lärande genom *breddning* och *variation*.

### 5.3.2 Genrebredd och variation

Undervisningsinnehållet varierar också i avseende på genre, där tankar om *bredd* före *spets* ses styra. En tanke om att eleverna ska ha testat på allt möjligt styr undervisningsinnehållet, vilket här skall stå för en bredd och variation. Även om flera lärare säger att de är mest bekväma i den klassiska musiken (tolkas synonymt med västerländsk konstmusik), med den klassiska flöjtrepertoaren och att undervisningen därigenom blir mest klassiskt inriktad uttrycks ett ”borde” när det gäller andra genrer, för elevernas skull.

Stina: Det kanske jag bör vara lite bättre på tycker jag ibland att få med lite, jag försöker ibland få med lite. eh, ja men det är ju lättare om man har någon som går på estetprogrammet då måste dom ju ha med

M: Mh

S: Improvisations, då är det ganska motiverat att nu! (smäller handen i bordet) tar vi en jazzstandard eller så.

Denna utsaga är från ett samtal med Stina om genre och att undervisningen ofta hamnar i den klassiska genren. Eleverna trivs med detta och vill enligt flera lärare (Stina, Kerstin, Kajsa) spela klassiskt och Stina funderar kring varför. I samtalet lyfter Stina att hon borde bli bättre på att bredda undervisningen genremässigt och att det är lättare när elev går på estetprogrammet, där genrebredd finns explicit uttalat som innehåll. Utsagan visar vid första anblick på att den klassiska musiken dominerar undervisningen och att explicita formuleringar i princip krävs för att inte fastna i en genre. Samtidigt visar inledningen, när Stina beskriver att hon bör vara bättre på att få med andra genres, på att undervisningen i kulturskolan *bör* syfta till en genremässig bredd. Den klassiska musiken upplevs naturlig på instrumentet, men undervisningen i kulturskolan gör att lärarna "borde bryta" med den traditionen. De *borde* arbeta med annat. Detta *borde* ifrågasätts av Kajsa.

Kajsa: Sen är jag ju, jag gick ju klassisk inriktning och det är ju där jag har min styrka, jag har liksom inte om man tänker improvisationsgenren liksom, det kan jag väl önska att jag hade jobbat mer med, med mina elever, men jag spelar själv inte i den genren. Och då kommer man till en annan grej egentligen för när alltså man undervisar såhär, vi har haft mycket diskussioner om det liksom att, som klassisk musiker så förväntas man ha, liksom, kännedom och kunskap om att undervisa även i improvisation, jazz, hela den biten, om man ska generalisera nu, men det har aldrig vart, eller jag brukar reflektera att diskussionen kommer inte att en jazzmusiker eller en elgitarrist som kanske ägnar sig åt en annan genre än vad jag gör, vi kan inte förvänta oss att den har kunskap om den klassiska traditionen då, men jag som flöjtist ska... förstår du hur jag tänker?

Kajsa önskar att hon jobbat mer med improvisation, men ifrågasätter själv sedan detta "borde". *Breddningen* av genre ses som asymmetrisk, där enbart undervisningsinnehåll förknippade med klassisk genre inte är legitimt innehåll, utan behöver kompletteras av andra genrer. Detta visar på en upplevelse av att *breddning* inom kulturskolan är enkelriktad. Även om den klassiska repertoaren inte är navet i alla lärares beskrivningar av repertoar och genre så är den i hög grad närvarande.

Genremässig variation ses användas i undervisningen när lärare inte vet om elevens preferens, eller när elev inte uttrycker någon speciell preferens. Används ibland som verktyg för att ta reda på elevens preferens. När elev har en stark preferens styr ändå ibland tanken om genrevariering, då läraren försöker sälja in något annat som komplement.



Kerstin; man kan väl tänka, då tänker jag på den här eleven som tycker, tror att han vill spela barockmusik för hela slanten då kan jag tycka, då gör vi ett sånt här stycke istället så får vi se vad han tycker om det, och han är så bestämt att han kan förkasta det på en gång, eller så kan han tycka oj det har var ju kul, fanns det ett sånt här också. mh. så man väl tänka lite kontrast möjligen då, å sen, flöjttekniskt det kommer ju med ändå, för tekniken är ju många saker.

Kerstin lyfter begreppet *kontrast* och ser det som att läraren skall erbjuda en variation, här genom repertoar som kontrasterar mot elevens preferens. Tanken om *breddning* genom genremässig variation av repertoarval styr undervisningsinnehållet.

Undervisningsböckerna används främst för nybörjare och de ses anlägga en grund för flöjtspelet. Därmed legitimeras användandet av samma material för alla (om inte någon elev sticker ut). Denna grund består i en variation, där eleverna fått testa på allt från improvisation till klassisk flöjtmusik, stött på musiktermer och utökat sitt tonförråd, i olika genrer. Boken är något att utgå från när elev inte kommer med initiativ själv. Det upplevs av lärarna skönt att någon annan har tänkt åt en, och konstruerat undervisningsinnehåll (i form av material). Böckerna synliggör även en progression, där eleven konkret ser vad denne gjort. Boken fungerar som ett lärandemål (i avsaknad av andra mål), där progressionen får fysisk karaktär för såväl läraren och eleven.

## 5.4 Resultatsammanfattning

Samtalen om undervisningsinnehåll visar på hur dessa konstrueras av lärarna, och således hur diskurserna tar sig i uttryck. Undervisningsinnehållet förstås ofta som repertoar eller låt. De val som görs gällande undervisningsinnehåll handlar därmed ofta om repertoarval. Val av aktivitet diskuteras mer sällan, och lektionsformen: uppvärmning, låten och något nytt tycks tas förgiven. Undervisningsinnehåll förstås därmed i större utsträckning som ett material än en aktivitet. Tankar om *en klingande produkt, en tillfredsställd elev* samt *breddning* legitimerar vissa innehåll, och utesluter andra. Exempelvis utesluts innehåll det *talas om*, till förmån för innehåll som *spelas*. Undervisningsinnehållet konstrueras i stor utsträckning efter och för eleven, men det är läraren som agerar skräddare.

*Den klingande produkten* legitimerar innehåll där spelandet av låtar är det centrala. Uppvärmningen en fundamental del av lektionen, som å ena sidan är en separat aktivitet och å andra sidan styrd av låten: navet i instrumentalundervisningen. På lektionen skall spelas flöjt, och för att spela krävs färdigheter på instrumentet. Flöjttekniska aspekter gör entré i undervisningen genom att relatera till låten. Progression ses i form av att klara låtar, det vill säga att undervisningen har ett produktfokus. *Den tillfredsställda eleven* speglar tankar där en nöjd elev, skräddarsydd undervisning och det roliga spelandet återfinns. Med detta i åtanke upplevs att innehåll definierat av läraren som nödvändigt, men det måste paketeras in och säljas som roligt. Undervisningen i kulturskolan kan inte ställa samma krav som exempelvis den obligatoriska skolan. *Det breda innehållet* visar på hur tankar om lärande i kulturskolan förstås som breddning, gällande både aktivitet och material. Tankesättet legitimerar ett varierat innehåll, där en breddning av elevens kunnande går före spets. Med detta tankesätt är det mer accepterat att tillföra material som eleven själv inte är intresserad

av, ofta i form av repertoar. Breddningen visar även på en eventuell asymmetri, där den skall ske i riktning *från* det som förknippas med en *klassisk genre*. Resultatet visar således på tre diskurser vilka legitimerar olika typer av undervisningsinnehåll. Hur lärarna använder diskurserna för att legitimera val av innehåll i samtal om undervisningen visar på hur de konstruerar undervisningsinnehåll.

## 6 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet i detta självständiga arbete gentemot tidigare forskning inom området. Vidare diskuteras metodens och teorins betydelse för resultatet, pedagogiska konsekvenser och samt hur framtida forskning kan ge mer kunskap om området.

### 6.1 Resultatet och forskningen

Musikskolan, en verksamhet som formades ur kommunernas lokala musikliv med rötter i den borgerliga traditionen har breddats och fått namnet Kulturskolan. Verksamheten har länge karaktäriserats av en konservatoriediskurs vilken genererar riktlinjer för hur verksamheten skall se ut (Tivenius, 2008). Senare forskning inom kulturskolan (Di Lorenzo Tillborg, 2017; Holmberg, 2010) ifrågasätter konservatoriediskursens närvaro och ser effekter av verksamhetsförändringarna som skett under de senaste 20 åren. Dels ses en breddning av verksamheten i sig och dess innehåll och dels ses en mer elevstyrd och marknadsanpassad verksamhet. Synsätt och värderingar som samexisterar med, men också ifrågasätter konservatoriediskursen. Resultatet i detta enskilda arbete visar på att tvärflöjtslärares samtal om undervisningsinnehåll går att relatera till kulturskolans diskursiva spänningsfält (Di Lorenzo Tillborg, 2017): å ena sidan *klassisk musik, musikskolan, utbildningssyfte, reglerad verksamhet och läroplaner* och å andra sidan *icke-klassisk musik, kulturskolan, fritid/nöjessyfte, frihet och informell praktik*. I detta fall där *krav, instrumentet och spetskunskapen* ställs mot *den tillfredsställda eleven, läten* och *den breda kunskapen*. Vidare kan detta arbetes resultat relateras till, och jämföras med Ericsson (2006) och diskurserna som präglar lärarnas syn musikämnet i grundskolan: *skoldiskursen* och *den terapeutiska diskursen*. Skoldiskursen står för utbildning, krav och ett specifikt innehåll medan den terapeutiska diskursen handlar om att musikämnet skall ge eleven en upplevelse av och med musik, varpå innehållet inte spelar stor roll. Tvärflöjtlärares val av undervisningsinnehåll styrs dels av en utbildningstanke om specifika innehåll med specifika sätt att närma sig dessa, till synes kopplade till konservatoriediskursen och flöjttraditionen. Detta ses till exempel i uppvärmningen som lektionsaktivitet, skalspelet och andningsövningarna. Samtidigt styrs valen av viljan att tillgodose eleven. En explicit styrning av innehåll är inte eftersträvansvärt utan detta ska ligga hos eleven. Viktigare i denna frivilliga verksamhet är att eleven är nöjd och tillfreds, vilket legitimerar ett byte av innehåll efter elevens vilja, snarare än uppfyllelse av lärandemål. McPhail (2013) resonerar kring att full autonomi inte är eftersträvansvärd i instrumentalundervisning för att då faller poängen med lärarens närvaro, ändå präglas kulturskolan av en strävan efter att ansvaret för repertoarval skall ligga hos eleven. Kanske kan detta bero på att kulturskolan är något mer än enbart en plats för undervisning.

Resonemangen i resultatkapitlet, om genrebredd och klassisk musik, visar att vidgningen av kulturskolans verksamhet som nämnts i Holmberg (2010) tagit sig in i tvärflöjtsundervisningen. Det upplevs som ett nederlag att medge att genrebredden inte arbetas mycket med, likaså ses den klassiska musiken som *en* av självklarheterna vid spel på tvärflöjt. Vad som vidare kan diskuteras är tendenserna till asymmetri i breddningen, där riktningen tycks vara *bort* från det klassiska innehållet. Detta kan relateras till Hallam (2010) där hantverksaspekter som notkunskap och komposition inte är efterfrågade kunskaper. Det är dessa aspekter lärarna upplever att de behöver

”sälja in”. Resultatet i denna studie visar på samma tendenser som Di Lorenzo Tillborg (2017): att Tivenius (2008) konservatorielim inte längre är helt aktuellt. Vidare undrar jag om lärarnas val av undervisningsinnehåll så som Andersson (2005) beskriver dem fortfarande är aktuella. Lärarna formar i hög grad innehållet individuellt, men till synes i högre grad efter eleven snarare än enligt traditionen, vilket Andersson (2005) menade var det primära.

Asp (2015) ser en *artistdiskurs* i ensembleämnet på gymnasiet, där undervisningsinnehållet är flexibelt och anpassas efter elevens behov och önskemål samt efter en tanke om att innehållet skall spelas upp. Holmberg (2010) vittnar om liknande tendenser i kulturskolans verksamhet, och att en trend finns i att låta eleven i hög grad styra undervisningen, och att det är det som är det politiskt korrekta att uttrycka. En nöjd elev, som format undervisningen efter dagsbehov är mer eftersträvarvärt än en undervisning med krav och av läraren formulerade mål. Resultatet i detta arbete visar på att undervisningsinnehållet likt Asp (2015) i hög grad utformas efter eleven, och att detta i stor utsträckning gäller repertoarval. Lärarna tycks vara beredda att omformulera planerad undervisning och krav på eleverna utefter dennes behov, och en tillfredsställd elev ses som kvitto på ”rätt” låtval. Samtidigt legitimeras annat undervisningsinnehåll, mer tillhörande konservatoriediskursen (det vill säga med instrument- och teknikfokus) genom repertoaren, till exempel skalspel för att värma upp *för låten*. Repertoarvalet blir en pedagogisk strategi att sälja in det av läraren definierade, väsentliga undervisningsinnehållet, i ett ”roligare” paket.

Creech & Gaunt, (2012), Meissner, (2017) samt Rostvall & West (2003) visar alla på att instrumentalundervisningslektionen har ett fokus på att lära teknik, med utgångspunkt i notbild. Nerland (2004) ser inom högre undervisning att flöjtläraren stöttar sina resonemang i notbilden snarare än i egen preferens, men ändå ses traditionen, med de franska mästarna konstant närvarande. Nerland (2004) ser att repertoarval styrt av elev efterfrågas i hög grad, och likt resultaten i detta arbete formas lektionen efter vad eleven vill göra. Detta arbete ger inte någon tydlighet kring hur mycket av undervisningen som kretsar kring noten, men vad som kan ses är att en förskjutning från lärandet av teknik tycks ha skett till lärandet av *låten* som istället verkar vara navet. Lärandet av teknik ses i resultatet som i beroendeställning till låten.

Vad som avgör när eleven är redo för nästa låt svarar inte denna undersökning på men det kan ses att en strävan efter att *tillfredsställa eleven* motiverar byte av låt med hänsyn till intresse och att ha *kul*, istället för att ett *specifikt lärandemål* uppnåtts. Detta överensstämmer med Holmbergs beskrivning, att kulturskoleverksamheten präglas av tanke om lustfylld verksamhet, där anpassningen gentemot eleven går före specifikt lärande (Holmberg, 2010). Att läraren agerar förebild och idoliseras vilket leder till att eleverna strävar efter att tillfredsställa läraren visar Carey & Grant, (2015) samt Creech & Gaunt (2012). Här tycks fallet vara det omvända: läraren vill tillfredsställa eleven. Samtidigt noteras att eleverna, som lärarna upplever det, uttrycker att de vill spela klassisk musik. Vad det beror på går endast att spekulera i, kanske kan det ha att göra med att lärarna trivs i den klassiska genren, och att eleverna likt Carey & Grant (2015) och Creech & Gaunt (2012) genom sina uttryckta val vill tillfredsställa läraren. I vilket fall menar jag att eleverna genom sitt inflytande bidrar till reproducerandet av diskurserna som styr låtvalen.

Resultatet i detta arbete visar på att krav inte kan ställas på eleverna, på samma sätt som i den obligatoriska skolan, eller om undervisningen skett privat utanför kulturskolans ramar. I relation

till den *terapeutiska diskursen* och *skoldiskursen* definierade av Ericsson (2006) menar jag att *den terapeutiska diskursen* i högre grad närvarar, och styr kulturskolelärarnas undervisning, snarare än *skoldiskursen*.

Kara & Özeke (2014) visar på små skillnader i flöjtundervisning i en jämförelse mellan Turkiet och USA. Lancaster (1994) visar på likheter mellan 14 flöjtlärares undervisningsinnehåll. Det tycks finnas en flöjttradition, med rötter i *den franska skolan* som fungerar som en självklarhet i tvärflöjtsundervisning, likt det Tivenius (2008) identifierat som konservatoriediskurs. Vad som skiljer sig i denna studie tycks vara vad det primära undervisningsinnehållet är. Lancaster (1994) beskriver den klassiska flöjtrepertoaren, metodböckerna av Taffanel/Gaubert och Moyses, och flöjttekniska aspekter medan i resultatet i detta arbete ses låten (övervägande sällan den klassiska flöjtrepertoaren) och introducerandet av genrebredd det primära. En förflyttning tycks ha skett från *låten för att lära flöjten*, till *flöjten för att lära låten*. Kulturskolans breddning har fått effekter på lärarnas resonemang kring undervisningsinnehåll. Kanske har undervisningsinnehållet, åtminstone i form av materialet, i kulturskolan påverkats i högre grad än detsamma i grundskolan, och att den implementeringsproblematik som ses i Ericsson & Lindgren (2010) inte i lika hög grad gäller kulturskolan.

Resultatet i detta arbete visar att undervisningsinnehållet i stor utsträckning anpassas efter elev, men att det till majoritet handlar om repertoaren. Zimmermann-Nilsson (2009) visar i sin avhandling om undervisningsinnehåll en relation mellan *aktivitet* och *innehåll* där det ena styr det andra. Innehållet i denna studie styrs i hög grad av anpassning till eleven, medan aktiviteten (lektionsformen) tycks cementerad i verksamheten. Dock styr låten i viss mån hur aktiviteten spela skall göras just för dagen. På så vis ses inte samma tydliga relation i detta arbete, där *låtarna* är ensamma på tronen.

## 6.2 Metoden och teorin

Genom kvalitativa, semistrukturerade intervjuer samlades tvärflöjtlärares tankar om undervisningsinnehåll in. Dessa intervjuer fångade utsagor konstruerade i samtalet med mig och gör därmed inga anspråk på att vara generaliserbara sanningar. Vi har fått reda på lärarnas verbalt uttryckta tankar om undervisningsinnehåll och deras uttryckta tankar om hur undervisningsinnehållet iscensätts i praktiken, men vet inte hur praktiken faktiskt iscensätts. Därmed kan egentligen inget sägas om hur dessa lärares undervisning ser ut. Den löst formulerade intervjuguiden genererade samtal av olika karaktär, trots detta sågs likheter kring konstruerande av undervisningsinnehåll. Diskursanalysen har ingen tillskriven metod men de teoretiska utgångspunkterna, med verkligheten som socialt konstruerad genom språket, samt diskurspsykologins förklaring av hur verkligheten konstrueras genom legitimering har fungerat som analysverktyg, och därmed format resultatkapitlet. Notera att resultatet, och likaså hela detta arbete är en konstruktion av mig, och således inte objektivt. Jag är en del av kontexten som blivande lärare i musik, som aktiv flöjtist och lärare i tvärflöjt. Min position, som lärarstudent gör att samtalet ser ut på ett annat sätt än om jag haft en annan position. Att jag haft kontakt med några informanter tidigare, samt min tillhörighet i fältet möjliggjorde samtal utifrån gemensamma nämnare, men kan argumenteras vara en svaghet. Hur vi än vrider och vänder menar jag att vi

aldrig kommer ifrån det faktum att konstruktionen skapas i stunden. Den sanna konstruktionen, avskalad från den sociala interaktionen finns ej i socialkonstruktivistens värld, och där därmed ej eftersträvansvärd. Ett annat urval hade sannolikt gett annat resultat. Ett mindre homogent urval, med lärare i olika instrument hade kanske visat på en större variation, och därmed fått flöjtpraktikens unika egenheter att framträda tydligare. Samtidigt kan det i detta resultat ses gemensamma nämnare för flera flöjtlärares undervisningsinnehåll, vilket kan ge fingervisning för en *flöjtdiskurs*.

Att undersöka tvärflöjtsundervisning i kulturskolan med en musikpedagogisk ingång kan vara problematiskt, då jag går in och tittar på *lärandet* i en verksamhet som avser så mycket mer. Jag frågar i intervjuerna efter innehåll, och syftar till ett didaktiskt innehåll, med avseende att lära. Resultatet visar att undervisningsinnehåll ofta förstås som repertoar och således som ett material. Detta kan bero på intervjuans utformning och otydlighet från min sida, eller att undervisningen faktiskt i hög grad kretsar kring materialet. Aktiviteten (att spela) är i ett sådant fall cementerad i verksamheten, och inte något att göra val kring. Likaså fokuserar jag på hur de pratar kring innehållet, och inte vad innehållet är i sig. Därmed finns risk för feltolkning och detta kan ha påverkat resultatet. De identifierade diskurserna: *Den klingande produkten*, *Den tillfredsställda eleven* och *Det breda undervisningsinnehållet* kan alla relateras till en mer *terapeutisk diskurs* (Ericsson, 2006). Dessa kan ha framträtt extra tydligt därför att jag, med kritisk blick, haft fokus på *skoldiskursen*, och att diskurserna jag identifierat kontrasterat tydligt mot denna.

Den teoretiska utgångspunkten i diskurspsykologins mikrodiskurser, med begreppen *legitimitet* och *konstruktion*, samt undervisningsinnehåll som något socialt konstruerat agerar fundament för resultatet. De står för ett sätt att analysera empirin. Andra teoretiska utgångspunkter med andra begrepp som analysverktyg hade belyst frågan på ett annat sätt. Vid jämförelse av detta arbetes resultat och de resultat som redovisas för under kapitel 2 finns många likheter. Läsningen av tidigare forskning inom området kan ha färgat min konstruktion av resultatet. Samtidigt kan de teoretiska och metodologiska likheterna vara en faktor. Framtida forskning med annan teori och metod kan visa på nya aspekter av instrumentalundervisning i kulturskolan.

### 6.3 Den paketerade låten och framtiden

Undervisningsinnehåll förstås ofta som repertoar eller låt, och låten agerar navet i instrumentalundervisningen, oavsett längd på lektionen. Det är spelandet av dessa som är primärt. Ett val av undervisningsinnehåll blir därmed ett val av låt, som skall spelas. Detta kan ses som problematiskt ur ett didaktiskt perspektiv när undervisningsinnehåll förstås både som material och aktivitet. Resultatet tyder på att lärarna ser undervisningsinnehåll som ett material, snarare än en aktivitet. Det blir alltså låten som får stå för, och generera lärandet, och därigenom blir repertoarvalet något svårt och viktigt. Lika så blir elevens spel, och avklarande av låtarna viktigt. En konsekvens av detta kan vara att annat blir mindre viktigt, att fokuserandet på avklarade låtar och stycken medför att lärandet stannar i låten, snarare än att låten syftar till något större, låt oss säga lärande i musik, eller lärande på flöjt. Låten blir det primära och enskilda målet och undervisningen begränsar således elevernas utrymme för kreativitet. Varför inte ge eleverna i uppgift att leka med artikulation i låten, bestämma klangfärger på olika partier, improvisera fram

en stämman, eller se hur många rytmiska variationer hen kan komma på? Detta skulle kunna vara en motsats till att fokusera på att låten skall bli en färdig produkt. Detta arbete visar inte på hur innehållet omsätts i undervisningen, men samtalen vittnar om ett fokus på låten som produkt. Vidare kan lekas med tanken på hur undervisningen eller läxan skulle utformas helt utan en låt, eller om låten istället skulle skapas av eleven, eller gemensamt av eleven och läraren.

Lektionsformen, och aktiviteterna är indirekt styrande för innehållet, där upplägget spela *uppvärmning*, *låten* och *något nytt* ses som naturligt. Här menar jag att det finns utvecklingspotential: är det att beta av låtar undervisningen syftar till, eller kan vi som tvärflöjtspedagoger göra något annat? Samtidigt får inte glömmas att hela detta arbete är med lärarens synvinkel. Det är en verksamhet eleverna generellt sett är nöjda med, och att för eleven tydliggöra en progression genom att klara låtar kan ses som en pedagogisk strategi. Lika så kan strävan efter *rolig*, *kul* och *meningsfull* undervisning förstås som en strävan efter att visa elev hur mycket glädje som musik kan ge, och således fungera som ett sätt att som lärare dela med sig av sin passion för ämnet. Att anpassa undervisningsinnehållet efter eleven, att syfta till en rolig undervisning, eller att beta av låtar: det är också lärande. Så frågan är kanske snarare, vem skall äga lärandet, och hur viktiga är de av läraren definierade målen i en verksamhet med två ben: utbildning och frivillig aktivitet? Kulturskolan, och instrumentalundervisningen är en unik verksamhet, med andra syften och traditioner än den obligatoriska skolan. Därmed menar jag att det är högst välkommet med införandet av utbildningsvägar mot arbete i kulturskolan, då det kan diskuteras huruvida nuvarande utbildningsvägar, till exempel ämneslärarprogrammet, möjliggör för att ta vara på kulturskolans unika egenskaper. Ämnesläraren blir expert på lärande, mot en verksamhet där lärandet är högsta prioritet (den obligatoriska skolan), medan kulturskolan tycks vara en verksamhet med fler och andra syften, samt kanske en annan inställning till lärande. Därmed inte sagt att kulturskolan behöver experter på lärande.

Resultatet visar på en tanke om att lärande genom *breddning* styr undervisningen mot något kontrastrikt, där det är mer acceptabelt att som lärare styra repertoarvalet om det kontrasterar mot det elev spelat mycket. Vad som kan diskuteras är innebörden av breddningen. Det som talas om i intervjuerna är klassiskt, folkmusik, improvisation, jazz och populärmusik, vilket kan tyckas vara en ganska snäv bredd. I denna strävan efter breddning, genom avverkning av låtar kan frågas, var finns utrymmet för djup och spets? Något som kräver tid, och tillåtelse att avvika från tanken om breddning. I en strävan efter en likvärdig kulturskola, med en enad pedagogik är frågan om det snarare skapas en enad bredd i form av kulturskolemusik med en blandning av ovan nämnda genrer, genom kvantitet istället för kvalitet. Kulturskolan är en spretig, varierad och olikformad verksamhet med unika förutsättningar för att ta vara på såväl lärares specialistkompetenser som elevers önskemål och behov. Kanske är det i ”det spretiga” kvalitet kan finnas, snarare än i den enade bredden?

Vad jag kommit till insikt med i detta arbete är hur omedveten jag i mitt tänkande om flöjtundervisning varit kring instrumentets egna lärandetradition, detta speciellt när jag insåg att det var jag som definierade en skalövning som uppvärmning i en intervju. För mig som flöjtist finns många självklarheter, som jag delar med andra flöjtister, om hur instrumentet spelas och lärs. Andning och artikulation är essentiellt, och lektionsformen tycks vara ytterligare ett exempel på en sådan självklarhet. Någonstans bortom *låten* finns för lärarna i denna studie en

utbildningstanke som styr undervisningsinnehållet, där lärarna har definierat specifika innehåll samt specifika sätt att närma sig dessa, till synes kopplade till en konservatoriediskurs och flöjttradition. Samtidigt vinner i många fall viljan att tillgodose eleven kampen om innehållet. En explicit styrning av innehåll är inte eftersträvansvärt utan detta skall ligga hos eleven, då det är viktigare i denna frivilliga verksamhet är att eleven är nöjd och tillfreds. Detta leder till att de kunskaper bortom låten, kalla det flöjttradition, paketeras in och säljs som kul, spännande eller som nödvändigt för att klara låten. Dessa kunskaper är svåra att legitimera utan sin relation till låten. Om man leker med tanken om en motsats kan de aspekter som måste säljas in höra till det *tråkiga lärandet*. Vi alla är medskapare av våra socialt konstruerade palats i enighet med det socialkonstruktivistiska perspektivet. Som lärare kanske vi borde utmana oss till att fundera över vad vi genom vårt förhållningssätt, i språk och icke-språkliga uttryck, explicit och implicit, skapar som *tråkigt lärande*. Läraren är de facto en stor och betydande del av reproducerandet, oavsett närvaro av styrdokument.

Framtida forskning mer direkt nischad mot flöjtundervisning kan synliggöra den lilla praktikens egna traditioner med utgång i flöjtundervisningens historia, den franska traditionen, och inte nödvändigtvis i kulturskolekontexten. Vidare kan forskning med annan metod, till exempel en observationsstudie visa på hur diskurserna iscensätts i undervisningspraktiken på kulturskolan, snarare än som här i samtal om. Med en annan teoretisk utgångspunkt kan forskning belysa andra aspekter av kulturskolans instrumentalundervisning, exempelvis hade det varit av intresse att undersöka konsekvenserna för lärandet som förflyttningen från konservatorietraditionen till dagens, mer marknadsorienterade kulturskoleundervisning kan ha medfört.



## Referenslista

- Andersson, R. (2005) *Var får instrumentallärarna sina pedagogiska idéer ifrån? Om bakgrunden till didaktiska ställningstaganden*. (Licentiatuppsats). Lund: Lunds Universitet, Musikhögskolan i Malmö. Tillgänglig: [http://portal.research.lu.se/portal/en/publications/var-faar-instrumentallararna-sina-pedagogiska-ideer-ifraan-om-bakgrunden-till-didaktiska-stallningstaganden\(81a7db13-b079-4e4e-ae4a-e3045d1b20ce\).html](http://portal.research.lu.se/portal/en/publications/var-faar-instrumentallararna-sina-pedagogiska-ideer-ifraan-om-bakgrunden-till-didaktiska-stallningstaganden(81a7db13-b079-4e4e-ae4a-e3045d1b20ce).html)
- Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., & Potter, J. (2003). Discourse analysis means doing analysis: A critique of six analytic shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1(1).
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2a uppl.) (s.17-31). Stockholm: Liber.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (3e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Asp, K. (2015). *Mellan klassrum och scen: en studie av ensembleundervisning på gymnasieskolans estetiska program*. (Doktorsavhandling, Studies in music and music education, 19). Lund: Lunds universitet. Tillgänglig: <https://lup.lub.lu.se/search/publication/1ee493ec-e964-447e-a10c-da84e335f68e>
- Boréus, K. (2015). Diskursanalys. I Ahrne, G. & Svensson, P (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2a uppl.). (s.176–190). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (3e uppl.). Stockholm: Liber.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. (2a uppl.) London: Routledge.
- Carey, G. & Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: Practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, 32(1), 5-22.
- Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.
- Creech, A. & Gaunt, H. (2012). The changing face of individual instrumental tuition: Value, purpose and potential. In G. McPherson & G. Welch (Red.), *The Oxford handbook of music education, volume 1* (s. 694–791). Oxford: Oxford University Press.
- Di Lorenzo Tillborg, A. (2017). Tension fields between discourses: Sweden's Art and Music Schools as constituted within and through their leaders' discursive practices. *Finnish Journal of Music Education*, 20, 59-76.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris: Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*. (Doktorsavhandling, Studies in music and music education, 7). Malmö: Malmö Academy of Music.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A375589&dswid=5389>

- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015) Intervjuer. I Ahrne, G. & Svensson, P. (Red). *Handbok i kvalitativa metoder*. (2a uppl.). (s.34-54). Stockholm: Liber.
- Georgii-Hemming, E. & Lilledahl, J. (2014) Why "What" Matters: On the Content Dimension of Music Didactics. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2): 132-155.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965*. (Doktorsavhandling Uppsala studies in education, 91). Uppsala: Acta Universitatis
- Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, 38(3): 208-330.
- Hanken, I.M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. utg.) Oslo: Cappelen Damm akademisk forlag.
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och kulturskolan i senmoderniteten: reservat eller marknad*. (Doktorsavhandling, Studies in music and music education, 19). Lund: Lunds universitet, 2010. Malmö. Tillgänglig: <https://www.lu.se/lup/publication/59e988cb-3252-45bd-a936-08f1e8b6b0c9>
- Kara & Özeke. (2014). The Comparison of Flute Education in Undergraduate Studies in Turkey and in the United States of America. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 313-318.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lancaster, L. (1994). *Analyzing Flute Pedagogy: A Discussion with Selected Pedagogues*. Diss. Kansas City: University of Missouri, ProQuest Dissertations and Theses. Tillgänglig: <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/304126622?accountid=11162>
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 1, 16-35.
- McPhail, G. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, 31(2), 160-172.
- Meissner, H. (2017). Instrumental teachers' instructional strategies for facilitating children's learning of expressive music performance. *International Journal of Music Education*, 35(1), 118 -135.
- Nerland, M. (2004). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning*. (Doktorsavhandling, NHM publikasjoner 2004:1). Oslo: Norges Musikkhøgskole,
- Nerland, M. (2007). One-to-one Teaching as Cultural Practice: Two Case Studies from an Academy of Music. *Music Education Research* 9(3): 399–416.
- Nielsen, F. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Parding, K. (2010). Lärares arbetsvillkor – handlingsutrymme i tider av förändrad styrning. *Didaktisk Tidskrift* 19 (2), 95-111.

- Persson, T. (2001). *Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal : En studie av musikskolorna i Mörbylånga, Tranås, Kiruna och Borås*. (Doktorsavhandling, Skrifter från Institutionen för musikvetenskap/Göteborgs universitet, 68). Göteborg: Institutionen för musikvetenskap.
- Proposition 2017/18:164. *En kommunal kulturskola för framtiden – en strategi för de statliga insatserna*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2018/03/prop.-201718164/>
- Regeringen (2018). *Fler lärare till kulturskolan, nu fördelas pengar till lärosätena*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/artiklar/2018/03/fler-larare-till-kulturskolan--nu-fordelas-pengar-till-larosatena/>
- Rostvall, A., & West, T. (2003). Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213–226.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669/>
- Triantafyllaki, A. (2005). A call for more instrumental music teaching research. *Music Education Research* 7(3), 383-387.
- Tivenius, O. (2008). *Musiklärartyper: en typologisk studie av musiklärare vid kommunal musikskola*. (Doktorsavhandling, Örebro studies in music education, 5). Örebro: Örebro universitet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred* [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva). Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningsred/>
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Zimmerman Nilsson, M. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll: En studie om undervisning i ensemble och gehör- och musiklära inom gymnasieskolan*. Doktorsavhandling, ArtMonitor 10. Göteborg: Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/19585>

# Bilagor

## Bilaga 1: Tabell över sökningshistorik

Datum	Databas	Sökord	Peer-reviewed	Antal träffar	Urval
23/3	UB supersök	instrumentalundervisning	x	16	1
23/3	UB supersök	kulturskola*	x	22	1
23/3	UB supersök	musikskola	x	24	1
24/3	ERIC	Kulturskola	x	2	0
2/4	UB supersök	"one to one" music* teacher*	x	133	6
3/4	Eric	flute	x	44	1
3/4	RILM	flute teach*	x	11	0
3/4	International journal of music education	flute		75	1
4/4	UB supersök	flute pedagogy (ämnesord)		3	1
4/4	UB supersök	instrumental teaching flute (ämnesord)		0	0
4/4	UB supersök	valfritt fält: didactic, ämnesord: instrumental teaching	x	5	0
4/4 TEST sökningar	UB supersök	instrumental teach* didactic* flute didactic* eller flute i ämnesord			
5/4	Ub supersök	valfritt fält ÄR flute pedagogy och valfritt fält ÄR curriculum	x	43	1
15/4	ACT	flute		1	0
15/4	act	teach		8	0
15/4	ACT	didactic		7	0
15/4	ACT	teacher		113	0
15/4	ACT	ideolog*		20	0
18/4	ERIC	Instrumental teaching music	x	242	
18/4	ERIC	instrumental teaching music, kategori; musical instruments teacher attitudes;		130 23	0 0
18/4	ERIC	"instrumental teaching" music content	x	5	1
18/4	ERIC	"instrumental teaching" music content		37	1

**Sökningar Snöbollsurval**

01/4	Google	Di Lorenzo Tillborg		1
02/4	UB supersök	Monika Nerland + music*	x	1

## Bilaga 2: Intervjuguide

Intervjun handlar om:

Som pedagog gör vi hela tiden val, då undervisningen inte kan innehålla allt. Valen handlar ofta om vad som skall undervisas (låt, genre, teknik, teori, historia), hur detta ska arbetas med (noter/gehör/kropp/instrument) och någonstans har vi en mer eller mindre tanke om varför vi gör som vi gör (kul, bilda, motivera, utmana).

Tanken är inte att jämföra, rangordna eller värdera resultatet. Utan se olika sätt att resonera kring lärande i musik!

Tänkte att vi skulle prata om innehåll i undervisning. Har några hållpunkter.

Bakgrundsfrågor: berätta om dig, ditt arbete, bakgrund i musik.

Område ett: Beskriva en lektion, (generell, senaste, speciell) – Vad jobbar ni med, hur och varför?

Område två: Vad är viktigt att elev får med sig från kulturskolan?

### Frågor

Info om respondent:

- Fiktivt namn

Berätta lite om dig själv!

- Utbildning
- Erfarenhet

Vill du beskriva ditt arbete på kulturskolan?

- Hur organiseras din undervisning?
- Utmaningar som lärare?

Om du skulle beskriva en lektion – VAD gör ni?

- Innehåll? Vem väljer låt? Genre?
- Form? Grupp/enskilt?
- Planering?
- Finns något speciellt du märkt att du fokuserar mycket/mindre på?
- Utmaningar i att lära flöjt?

Vad tycker du är viktigt att elev får med sig?

- Kunskaper/förmågor? Varför?
- På gymnasiet, formulerat/uttryckt, instrument & sång. Estetisk linje. Vad tycker du om det centrala innehållet?

- Frågor/tillägg/fler tankar?