

LENA OSTENDORF

# I OTAKT MED TIDEN

En genealogi av  
svensk  
musiklärarutbildning



GÖTEBORGS UNIVERSITET

I otakt med tiden



Lena Ostendorf

# I otakt med tiden

En genealogi av svensk  
musiklärarutbildning

Konstnärliga fakulteten,  
Göteborgs universitet

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

Publicerad av Göteborgs universitet  
(Avhandlingar)

Doktorsavhandlingen är nr. 97 i serien Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser vid Konstnärliga fakulteten, Göteborgs universitet.

Förlag: ArtMonitor

[www.konst.gu.se/artmonitor](http://www.konst.gu.se/artmonitor)

Denna doktorsavhandling är publicerad i fulltext i GUPEA (Göteborgs universitets publikationer – elektroniskt arkiv):  
<http://hdl.handle.net/2077/78627>

Tryck: Stema Specialtryck AB, Borås, 2023

© Lena Ostendorf, 2023

ISBN: 978-91-8069-439-1 (Tryckt)

ISBN: 978-91-8069-440-7 (Digital)

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

Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL

Forsarskolan i utbildningsvetenskap  
Doktorsavhandling nr. 105

År 2004 inrättade Göteborgs universitet Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL). CUL:s uppgift är att främja och stödja forskning och forskarutbildning med anknytning till läraryrket och lärarutbildningen.

Forsarskolan är fakultetsövergripande och bedrivs i samarbete mellan de fakulteter som medverkar i lärarutbildningen vid Göteborgs universitet samt i samarbete med kommuner, skolhuvudmän och högskolor.

[www.cul.gu.se](http://www.cul.gu.se)



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

Title: I otakt med tiden: En genealogi av svensk musiklärarutbildning

English Title: Never in/on time. A genealogy of Swedish music teacher education.

Author: Lena Ostendorf

Research Subject: Research on arts education

Language: Swedish

Keywords: music teacher education, higher music education, discourse, bildung, academization, neoliberalism, Foucault, genealogy, governmentality

ISBN: 978-91-8069-439-1 (Printed)

ISBN: 978-91-8069-440-7 (Digital)

URL: <http://hdl.handle.net/2077/78627>

The aim of this thesis is to contribute to knowledge about how Swedish music teacher education today is governed.

The theoretical lens is a Foucauldian genealogical approach according to which the educational context is seen as a discursive practice. Questions are raised concerning what kind of discourses are constitutive for music teacher education today, what kind of subject positions are possible for the education's agents and what kind of power techniques are at play. Another research question is how music teachers are constructed historically.

The study consists of two partial studies, the first being focus group interviews with teachers and students respectively at six institutions for music teacher education all over Sweden. The second partial study is an analysis of historical documents between years 1954-2008, mainly governmental official inquiries.

Both studies' material is analyzed using Foucault's concepts of discourse, governmentality, power/knowledge, and genealogy.

Results from the first partial study show three major discourses that are governing music teacher education today, namely a *utility* discourse, a *bildung* discourse and a *university* discourse. Within these discourses there are several subject positions available for the teachers/students such as, for example, *guide*, *generalist*, *pragmatic*, *expert* or *entrepreneur*. In the second partial study, the result of the analysis is presented as six constructions of the music teacher: the music teacher as *bridge builder*, *both intellectual, artist and craftsman*, *competent*, *flexible*, as *folkbildare*, and as *gardener*. In the concluding discussion, several discursive discontinuities, as they show themselves in the empirical material, are discussed. Those discontinuities describe discursive breaking points, the first one illustrating the music teachers role shifting from being responsible for cultural and societal wellbeing to becoming an entrepreneur, serving the market. The second breaking point is about the shift in how music education is seen as a mean for bildung towards a utility-discourse and back. The third describes the change in norms and expectations regarding genre and musical context, shifting from orchestra towards pop-band. And lastly, a discontinuity can be detected relating to epistemological aspects: music teachers have moved from being mainly practitioners towards becoming more intellectual. Today a practitioner-discourse can be seen again, mainly concerning a classroom practice.



|   |    |
|---|----|
| Abstract  | v  |
| Förord  | xi |
| Prolog  | 1  |
| 1. Inledning  | 3  |
| 1.1 Syfte och frågeställningar                                | 5  |
| 1.2 Avhandlingens disposition                                 | 5  |
| 2. Bakgrund   | 7  |
| 2.1 Institutioner för högre musikutbildning                   | 7  |
| 2.2 Högre musikutbildning och musklärarexamen i Sverige       | 8  |
| 2.3 Läraren, skolan och musiken                               | 10 |
| 2.4 Högre utbildning under nyliberalismen                     | 12 |
| 3. Tidigare forskning   | 15 |
| 3.1 Marknadisering och akademisering av musklärarytutbildning | 15 |
| 3.2 Professionaliseringsaspekter av musklärarytutbildning     | 20 |
| 3.3 Bildningsaspekter av musklärarytutbildningen              | 22 |
| 3.4 Sociala aspekter av musklärarytutbildning                 | 24 |
| 3.5 Konservatoriet som utbildningskontext                     | 26 |
| 3.6 Undervisningspraktiker inom högre musikutbildning         | 28 |
| 3.7 Genre i musklärarytutbildning och skola                   | 31 |
| 3.8 Musklärarytutbildningens studenter                        | 35 |
| 3.9 Sammanfattning och reflektion                             | 40 |
| 4. Foucaults verktygslåda – teoretiska utgångspunkter         | 43 |
| 4.1 Från arkeologi till genealogi till subjektet              | 44 |
| 4.2 Språkets betydelse  | 47 |
| 4.3 Diskurs och diskursiv praktik                             | 48 |
| 4.4 Maktbegreppet och maktens egenskaper                      | 51 |
| 4.4.1 Makt och kunskap  | 53 |
| 4.4.2 Episteme och dispositif                                 | 54 |
| 4.4.3 Pastoral makt, beaktelsen och viljan till sanning       | 55 |
| 4.5 Styrning och styrningsrationalitet: governmentality       | 58 |
| 4.6 Subjektet och subjektspositioner                          | 59 |
| 4.7 Sammanfattning och reflektion                             | 60 |
| 5. Metod  | 63 |
| 5.1 Diskursanalys som metod                                   | 63 |
| 5.2 Design delstudie 1  | 65 |
| 5.2.1 Urval   | 65 |



|   |     |
|---|-----|
| 5.2.2 Fokusgruppsintervjuer   | 68  |
| 5.2.3 Samtalens genomförande  | 69  |
| 5.2.4 Etiska överväganden   | 70  |
| 5.2.5 Transkription   | 72  |
| 5.2.6 Analys  | 72  |
| 5.3 Design delstudie 2  | 75  |
| 5.3.1 Urval och avgränsning   | 76  |
| 5.3.2 Tillvägagångssätt   | 78  |
| 5.3.3 Analys  | 79  |
| 6. Diskurser och konstruktioner på musiklärarutbildningen                           | 81  |
| 6.1 Nytto-diskursen: musiklärarutbildningen som en användbar utbildning             | 81  |
| 6.1.1 Bredd   | 83  |
| 6.1.2 Anpassning till verkligheten  | 91  |
| 6.1.3 Anställningsbarhet  | 97  |
| 6.1.4 Breddad rekrytering som politisk intention                                    | 104 |
| 6.1.5 Syntes: Nytto-diskursen på musiklärarutbildningen                             | 110 |
| 6.2 Bildningsdiskursen: personlig utveckling och tradition                          | 113 |
| 6.2.1 Den onyttiga kunskapen  | 113 |
| 6.2.2 Kulturarvet– musikalisk allmänbildning  | 115 |
| 6.2.3 Musikeridentitet  | 120 |
| 6.2.4 Tradition och färdigheter   | 123 |
| 6.2.5 Den klassiska musiken   | 128 |
| 6.2.6 Syntes: Bildningsdiskursen  | 133 |
| 6.3 Universitetsdiskursen: skrivande och reflekterande studenter                    | 134 |
| 6.3.1 Akademisering   | 134 |
| 6.3.2 Kursplaner och examinationer  | 140 |
| 6.3.3 Syntes: Universitetsdiskursen   | 145 |
| 6.4 Sammanfattning delstudie 1: den bristfälliga musiklärar- utbildningen           | 146 |
| 7. Den svenska musikläraren i statliga offentliga utredningar mellan åren 1954–2008 | 149 |
| 7.1 Inledning   | 150 |
| 7.2 SOU 1954:2 Musikliv i Sverige   | 150 |
| Utredningens samhälleliga och kulturella kontext                                    | 150 |
| Musikundervisning 1954–1968   | 151 |
| 7.3 SOU 1968:15 Musikutbildning i Sverige   | 152 |
| Utredningens samhälleliga och kulturella kontext                                    | 153 |
| Musikundervisning 1968–1976   | 154 |
| 7.4 SOU 1976:33 Musiken – människan – samhället                                     | 156 |
| Utredningens samhälleliga och kulturella kontext                                    | 156 |
| Musikundervisningen 1976–1992   | 156 |
| 7.5 SOU 1992:94 Skola för Bildning  | 157 |
| Utredningens samhälleliga och kulturella kontext                                    | 158 |
| Musikundervisning 1992–1999   | 158 |
| 7.6 SOU 1999:63 Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling | 159 |
| Utredningens samhälleliga och kulturella kontext                                    | 160 |

|  |     |
|--|-----|
| Musikundervisning 1999–2008  | 160 |
| 7.7 SOU 2008:109. En hållbar lärarutbildning                             | 161 |
| Utredningens samhälleliga och kulturella kontext                         | 161 |
| Musikundervisning 2008 – idag  | 162 |
| 8. Konstruktioner av musikläraren  | 163 |
| 8.1 Musikläraren som brobyggare  | 163 |
| 8.2 Musikläraren som både intellektuell, konstnär och hantverkare        | 169 |
| 8.3 Musikläraren som kompetent   | 177 |
| 8.4 Musikläraren som flexibel  | 182 |
| 8.5 Musikläraren som folkbildare   | 186 |
| 8.6 Musikläraren som trädgårdsmästare                                    | 191 |
| 8.7 Avslutande reflektion  | 195 |
| 9. Diskontinuiteter: diskursiva brott i musiklärarutbildningens historia | 197 |
| 9.1 Från autonom samhällsbärare till marknadens tjänare                  | 199 |
| 9.2 Från bildning till nytta. Och kanske tillbaka                        | 201 |
| 9.3 Från orkesterdiket till popband-manager                              | 206 |
| 9.4 Från praktiker till intellektuell och tillbaka                       | 208 |
| 10. Avslutande reflektioner  | 211 |
| Epilog   | 217 |
| English Summary  | 219 |
| Referenser   | 231 |
| Bilagor  | 247 |



## Förord

När jag skulle sätta i gång att skriva detta förord, började jag tänka tillbaka på den långa resan mot disputationen och hur det hela faktiskt tog sin början. Det var en gammal kompis som kände någon som var doktorand någonstans. Det enda denna doktorand gjorde, enligt min kompis, ”var att gå omkring med en kaffekopp och snacka”. Det lät lockande i mina öron, min vardag som kulturskolelärare med småbarn kändes ibland ganska stressig och påfrestande, om än också givande. Men framför allt väckte historien en tanke i mig. Var det kanske ändå möjligt att söka till forskarutbildningen? Det verkade ju som att kraven ändå inte var så extremt höga som jag hade föreställt mig. Det kanske fanns en chans att jag skulle platsa?

Jag vet inte hur det har gått för nämnda doktoranden, men min upplevelse av doktorandtiden överensstämmer inte riktigt med bilden min kompis målade upp. Det har varit den mest krävande men också mest fantastiska tiden i mitt liv. En viss sanning ligger dock i historien: mycket kaffe och en hel del snackande har det blivit. Alla samtal med doktorandkollegor, seniora forskare, handledare och konferensdeltagare har varit värdefulla pusselbitar på väg mot disputationen. Därför ska jag passa på att framföra mitt djupaste tack.

Tack till min huvudhandledare, professor Monica Lindgren. Du har med skärpa, klokhet och värme guidat mig genom hela processen. Ditt engagemang och din kunnighet har gett mig trygghet när det behövdes men dina kritiska frågor har också fått mig att tänka till, tänka om och utvecklas. Du är fantastisk! Tusen tack också till min bihandledare professor Johan Söderman. Du tillförde med din breda kompetens viktiga perspektiv som drev arbetet framåt och var ett alltid lika stöttande som kritiskt bollplank. Särskilt tack för inspirationen till avhandlingens titel!

Ett varmt tack också till professor emeritus Claes Ericsson, docent Thom Axelsson och professor Catharina Christophersen för värdefull feedback vid etappseminarier.

Tack också till alla doktorandkollegor och seniora forskare vid Högskolan för scen och musik, CUL-forskarskolan, Musikhögskolan i Malmö och

Nordic Network for Research in Music Education. Ni är många och viktiga! Tack forskarskolan CUL som gjorde avhandlingen möjlig samt Högskolan för scen och musik som har varit en inspirerande arbetsplats. Tack Anna Frisk för all sorts hjälp under hela processen.

Utan deltagare hade det inte blivit någon studie, så tack alla lärare och studenter som generöst delade mig sig av sina tankar.

Slutspurten präglades av en del oväntade händelser och stress. Utan allt stöd från olika håll hade det inte gått. Tack bästa Sofia Mårdén och Matilda Persson för korrekturläsning. Sofia, du bytte utsikt på en norsk fjord mot att lusläsa avhandlingsmanus – hur ska man ens kunna tacka för en sådan sak? Jag är så glad över att ha er i mitt liv!

Mina föräldrar, Ingrid och Helmut Ostendorf och min syster Insa med familj: utan er uppmuntran, kärlek och hjälp under alla dessa år skulle jag inte ha klarat det. Ihr seid die Besten!

Sist men inte minst: tack till min fina familj Magnus, Alve, Vide, Eli, Eira och Jori för allt tålamod, all support och kärlek. Mot nästa äventyr!

## Prolog

När jag började min utbildning till instrumental- och ensemblelärare hösten 2005 på Musikhögskolan i Malmö kastades jag in i en för mig okänd värld. Visst kände jag igen mig på många sätt: i likhet med vad som kan kallas för en traditionell musikhögskolestudent (Petri, 1999) är jag uppvuxen i en vit medelklassfamilj, är kvinna som spelar ett stråkinstrument och jag hade, liksom de allra flesta av mina kurskamrater, gått två år på en förberedande folkhögskola innan jag började på musikhögskolan. Men jag var även något av en udda fågel genom min uppväxt i Tyskland med flytt till Sverige i 23-års åldern, att jag redan var 25 år och nästan färdig kulturvetare när jag påbörjade min utbildning och att jag varken hade genomgått det svenska skolsystemet, tittat på Allsång på Skansen i hela mitt liv eller någonsin tidigare satt min fot i en svensk musik- eller kulturskola. Mitt perspektiv på utbildningen var delvis en utomstående. Företeelser som mina klasskamrater till synes tog för givna innebar en lärprocess för mig. Det kunde gälla en uttalad eller outtalad musikkanon, relationen mellan lärare och studenter, vilka frågor som prioriterades i seminarierna, vilka böcker som användes i undervisningen, etcetera. Jag kan inte påstå att detta är något som jag i större utsträckning reflekterade över där och då, jag var alldeles för upptagen med att lära mig koderna, förstå vem och hur jag skulle vara för att passa in och vad som förväntades av mig. Snart gick det upp för mig att det gav högst status att *gå musiker*, det vill säga ägna sig åt en konstnärlig utbildning, och att de som var duktiga på sitt instrument inte skulle välja att gå musikhögskolan, något som jag fick höra vid upprepade tillfällen av bland annat min huvudinstrumentlärare. Att det var täta skott mellan utbildningarna, att man skulle välja sida i cafeteria (lärare till vänster, musiker till höger), att kurserna i pedagogik var ett nödvändigt ont som gjorde att man gick miste om övningstid. Att specialisering var att föredra framför bredd om man ville *vara någon*, att lärarna själva hade gått på samma musikhögskola en gång i tiden och att de flesta i min klass hade en liknande socioekonomisk bakgrund som jag. Dessa, vad jag uppfattade som sanningar, fångade jag upp genom att tolka mina lärares

och medstudenters uttalanden och beteenden och genom att försöka läsa av det som satt i väggarna.

När jag hade lämnat utbildningen och jobbat ett tag, bland annat som cellopedagog i kulturskolan, infann sig känslan av att jag utan vidare reflektion använde samma material som min föregångare, prioriterade att undervisa en-till-en i stället för i grupp, förmedlade många av de värden som jag hade fått med mig under utbildningen. Jag började tänka på hur det kom sig att det fanns så många självklarheter kring musik och undervisning som de flesta av mina kollegor också verkade vara införstådda med. Den förundran och ibland vilshenheten jag kände i korridorerna på Musikhögskolan i Malmö lämnade mig aldrig ifred. Något i allt det självklara gjorde att det skavde och störde. Av den anledningen sökte jag mig till ett masterprogram i musikpedagogik där jag kom i kontakt med forskning kring musik och undervisning och där jag även blev introducerad till diskursteori. På något sätt föll saker och ting på plats – jag ville få chansen att på djupet förstå mer om varför musiklärarutbildningen i Sverige ser ut som den gör idag och var den kan vara på väg. Nyfikenheten och förundran har fört mig till forskarstudierna och resulterat i arbetet med denna avhandling.

# 1

## Inledning

Mina inledande personliga reflektioner är just personliga och därmed subjektiva och begränsade till en specifik kontext och tid. Musiklärarutbildningen skiljer sig åt på olika håll i landet och vid olika institutioner. Men det finns aspekter bortom det personliga som är generella för utbildningen och potentiellt problematiska. Exempelvis är jag knappast ensam om att komma till utbildningen med andra erfarenheter i bagaget än studenter som har genomgått den vedertagna utbildningsvägen (Bladh, 2002; Borgström-Källén, 2014; Holmberg, 2010), det vill säga som har gått från kulturskola via gymnasiets estetiska program och folkhögskola till musikhögskola. Tidigare forskning pekar på att studentunderlaget inom exempelvis högre musikutbildning, men även inom andra områden såsom medicin eller juridik, är homogent, det finns helt enkelt inte så många udda fåglar (Brändström & Wiklund, 1995; Dibben, 2006; Petri, 1999; Thovsen Nysæther m.fl., 2021). En annorlunda bakgrund, till exempel när det gäller klasstillhörighet, kan medföra en känsla av att vara fel, att inte passa in eller i värsta fall att inte ens försöka att ta sig in (Dibben, 2006; Kallio & Westerlund, 2020). Det har alltså betydelse för fler än mig själv att granska utbildningens utformning.

Ett mer analytiskt begrepp, som kan vara till hjälp för att få syn på varför utbildningen ser ut som den gör, är styrning – vad är det som styr utbildningens innehåll, utformning, regler? Och vilken slags styrning har lett till att den ser ut som den gör idag?

Lärarytbildning, och därmed musiklärarutbildning, är enligt Hartman (2012) ett instrument för statens styrning av skolan där skolreformer ses som ett sätt att kunna forma och förändra samhället. Senast reformerades lärarytbildningen år 2011, bland annat i kölvattnet av införandet av lärarytlegitimationen och Bologna-processen. Den nuvarande regeringen har i sin tur beslutat att lärarytbildningen ska göras om igen. Denna typ av lagstiftning och utredningar utifrån politiska eller ideologiska ideal är nog vad många förknippar med styrning. Men lagar och regler i sig gör ingen utbildning. De förklarar inte det som verkar sitta i väggarna.



Styrning kan, vid sidan av en juridisk förståelse, också ses som tekniker och tillvägagångssätt genom vilka människors beteenden regleras och påverkas. I olika praktiker och institutioner råder olika normer och regler som styr hur sociala handlingar kan och bör se ut (Burr, 2015; Börjesson, 2003). Forskning har uppmärksammat de normer kring exempelvis undervisningsmetoder, repertoar, syn på talang och musikalitet som är gemensamma för institutioner för högre musikutbildning (Angelo m.fl., 2019; Brändström, 1997; Nerland, 2003; Olsson, 1993). Dessa institutioner har en specifik historisk framväxt utanför universiteten, även om musikleäroinstituttet idag är inordnad i universitetssystemet. Exempel för praktiker som är norm inom högre musikutbildning är mästare-lärlings-traditionen, en-till-en-undervisning (Gaunt, 2010) och fokus på att nå den perfekta speltekniken för att kunna bemästra den västerländska konstmusiken (Ford, 2010; Olsson, 1993). Dessa fungerar som oskrivna regler för vad som är rätt och riktigt och har stor betydelse för vilka som ens är tänkbara som framtida musikleärer.

De diskursiva praktikerna där normerna manifesteras kan således verka begränsande och bli påtagligt kännbara för den enskilde studenten. Antagningsprovet, som fortfarande är biljetten in i musikleäroinstituttet, är naturligtvis lättare att klara ifall man har de specifika musikaliska kunskaperna som efterfrågas och som förmedlas i exempelvis förutbildningarna (Sandberg-Jurström & Lindgren, 2022). Normer som skapas utifrån en ”upphöjd sanningssposition” (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 108) är en form av makt och styrning som bygger på ”allas bifall med hjälp av olika vetanden, byråkratier, institutioner och experter” (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 108).

Vid sidan av de gemensamma aspekterna för högre musikutbildning är utbildningen också en produkt av varje lärosätets egna historia och i vissa fall präglad av inflytelserika individer (Gustafsson, 2000; Olsson, 1993). Ämnesläroinstituttet i musik har alltså en historia, en samtid och (förhoppningsvis) en framtid. Att granska hur förgivettaganden kring utbildningen har vuxit fram kan ge perspektiv på varför saker och ting ser ut som de gör idag och vad det kan innebära för en framtida utveckling. Bilden av musikleäroinstituttet som den visar sig idag är alltså en produkt av dess historiska rötter och en både synlig, juridisk, och osynlig diskursiv styrning som är viktig att synliggöra. Frågor kring vad som anses vara en god utbildning, vem som har legitimitet att uttala sig om den och vilka subjekspositioner som erbjuds praktikens agenter blir relevanta att ställa, likaså att skärskåda

vilka som gynnas eller missgynnas av status quo. Ämneslärarutbildningen i musik med dess specifika bakgrund och stora samhällspåverkan är därför ett intressant och relevant studieobjekt på utbildningsarenan.

### 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra till kunskap om styrning av svensk musiklärarutbildning ur ett genealogiskt perspektiv. Fokus i studien ligger på utbildningen som en diskursiv praktik, på såväl en mikronivå som en institutionell och samhällelig makronivå. Mer specifika forskningsfrågor är således:

- Vilka diskurser och konstruktioner är styrande på institutioner för ämneslärarprogrammet i musik idag?
- Vilka subjekspositioner är möjliga för lärare och studenter att inta inom diskurserna och konstruktionerna?
- Vilka tekniker för styrning är verksamma?
- Hur problematiseras och konstrueras musiklärare historiskt?

### 1.2 Avhandlingens disposition

I prologen och inledningskapitlet introducerades avhandlingens problemformulering och utgångspunkterna för studiens tillkomst. Vidare presenterades syfte och frågeställningar. I nästa kapitel (2) tecknas bakgrunden till studieobjektet, ämneslärarutbildningen i musik, genom att dess institutionella, historiska och samhälleliga kontexter belysas. Tredje kapitlet utgörs av presentationen av tidigare forskning kring högre musikutbildning. I fjärde kapitlet diskuteras och redogörs för de teoretiska utgångspunkterna som studien tar avstamp i. Kapitel 5 beskriver de metodologiska grunderna för diskursanalys som metod samt design och tillvägagångssättet för delstudierna. Det sjätte, sjunde och åttonde kapitlet utgörs av resultaten av respektive delstudie. Avslutningsvis (9) diskuteras studiens sammanvävda resultat. I kapitel 10 presenteras metodreflektion och förslag till fortsatt forskning samt avslutande reflektioner.



## 2

# Bakgrund

I detta kapitel lyfter jag huvudsakligen fram tre områden som jag ser som särskilt viktiga för att kontextualisera studieobjektet ämneslärarutbildning i musik i Sverige. För det första redogörs för den högre musikutbildningens framväxt för att sedan övergå till en beskrivning av skolans och den allmänna lärarutbildningens utveckling. Dessa är besläktade men bottenar i olika traditioner. Därför ges en överblick över viktiga hållpunkter i musiklärarutbildningens historia som tar hänsyn till både hur dagens skolsystem och den högre musikutbildningen har vuxit fram. Denna, mer formella, överblick som presenteras som ett antal nedslag i historien, bäddas in i en framställning av samhällsrelaterade idéer och diskurser som samspelar med utbildningarnas utformning. Sist följer en presentation av begreppet nyliberalism och hur det kan förstås i relation till utbildning.

### 2.1 Institutioner för högre musikutbildning

Ämneslärarutbildningen i musik i Sverige är i många fall en del av institutioner för högre musikutbildning. En institution för högre musikutbildning erbjuder musikutbildningar på universitetsnivå för vuxna studenter (Jørgensen, 2009). Man kan dela in dessa institutioner i två kategorier: de som har vuxit fram ur en europeisk konservatorietradition (Weber m.fl., 2001) och de som traditionellt har varit knutna till universiteten. Den senare kategorin finns enligt Jørgensen (2009) ofta representerade bland *schools of music* i USA men det finns även institutioner av denna karaktär i Europa och Sverige. De två typerna skiljer sig åt på olika sätt. Institutioner ur den första kategorin erbjuder vanligtvis en ren konstnärlig musikerutbildning, även om det ofta också finns pedagogiska inriktningar. Vid lärosäten ur den andra kategorin utbildas såväl studenter som huvudsakligen studerar inom området musikpedagogik, men även rent teoretiska eller konstnärliga inriktningar kan förekomma. I en svensk kontext finns båda kategorierna representerade. Traditionellt har det

i Norden funnits en stark orientering mot kontinentens kulturliv och därmed den europeiska konservatorietraditionen. Så är till exempel Kungliga Musikhögskolan i Stockholm ett av de äldsta konservatorierna av sitt slag. Nedan redogörs för musikhögskolornas framväxt vid institutioner för högre musikutbildning och folkhögskolan i Sverige.

## 2.2 Högre musikutbildning och musikhögskoleexamen i Sverige

Den första formella institutionella musikundervisningen i Sverige kan sägas ha startat med att Kungliga Musikaliska Akademin (KMA) grundade ett undervisningsverk 1771. Från början handlade det om en institution för att utbilda musiker till konsertverksamhet. Allt eftersom behoven av lärare till läroverken och kyrkorna växte började man även utbilda musikhögskolor. År 1814 examinerades den första musikhögskolan som så kallad *director musices*, en statlig utbildning som gav behörighet för att arbeta som musikhögskolor vid högre läroverk, gymnasium och universitet. I och med att den högre skolan traditionellt var nära knuten till kyrkan hade musikhögskolorna vid högre läroverk ofta även uppdrag som kyrkomusiker. Många tog flera examina som både organist och kyrkosångare vid sidan av musikhögskoleexamen. Musikhögskolorna vid de högre läroverken var i många fall även drivande i det offentliga musiklivet, till exempel som orkesterledare i musiksällskap som grundades i många städer vid den tiden (Ahlbeck, 1994).

Från 1820-talet startade en bredare utbildningsverksamhet vid KMA som resulterade i att det från och med år 1822 examinerades musikhögskolor regelbundet. Det växande intresset för instrumentalundervisning gjorde att akademien inte längre kunde tillgodose lärarbehovet. Ett antal privata skolor, främst pianoskolor, grundades i Stockholm mellan åren 1886–1891 (Gustafsson, 2000). Vid mitten av 1800-talet kunde musikhögskolor även utbildas i läro- och lärarinneseminarier runtom i landet. Dessa studenter var ofta söner till organister eller folkskollärare eller kom från lantbrukar- eller hantverkarhem (Larsson, 2007). Det finns inga detaljerade uppgifter om hur utbildningen såg ut men i 1800-talets folkskola innebar musikundervisning huvudsakligen kyrkosång, som rimligen var fokus även i lärarutbildningen. Från 1908 skedde en tydligare redovisning av musikhögskolornas utbildning, ofta handlade det om examina som organist eller kyrkosångare från KMA. Dessa

examina ansågs enligt Larsson (2007) ha en konstnärlig och pedagogisk exklusivitet jämfört med folkskollärarnas.

Institutionaliserad högre musikutbildning i Sverige fanns således på 1700- och 1800-talet bara i Stockholm. 1907 grundades dock musikkonservatoriet i Malmö som erbjöd undervisning i instrumentalspel för både nybörjare och mer avancerade elever. Konservatoriet fick en slags examensrätt för musiklejare år 1964. Dessförinnan var studenterna tvungna att åka till Stockholm för att avlägga examen. Även i Göteborg grundades år 1916 en privat orkesterskola som år 1954 fick namnet Göteborgs musikkonservatorium. Från år 1923 finns det belägg för att examen från konservatoriet var en förutsättning för att kunna få tjänster som musiklejare vid högre läroverk. SMI (Sveriges Musikpedagogiska Institut) startades år 1961 som en motvikt och ett komplement till musikhögskolans utbildning. Ett växande antal musikskolor medförde ett stort behov av musiklejare som SMI kunde tillgodose. Denna utbildning fokuserade starkt på pedagogiska aspekter av musikundervisningen. Det kan ses som ett avståndstagande mot att undervisningen vid musikhögskolorna ansågs förmedla i första hand ämneskunskaper (Gustafsson, 2000).

Från början av 1960-talet gjordes ett antal kultur- och utbildningspolitiska utredningar som resulterade i att OMUS 70 – organisationskommittén för högre musikutbildning – tillsattes år 1970 (SOU 1976:33). Målsättningen för kommittén var att Kungliga Musikhögskolan och musikkonservatorierna i Göteborg och Malmö skulle bli statliga utbildningsinstitutioner och att undervisningen vid dessa skulle reformeras (Olsson, 1993). Musiklejareutbildning har, parallellt med konservatoriernas utbildningar, även varit nära knuten till folkbildningen och de förutbildningar som erbjuds på folkhögskolor över hela landet. Två av dagens musikhögskolor som har ämneslärareutbildning, Musikhögskolan i Piteå och Musikhögskolan Ingesund, har vuxit fram ur folkhögskolor. Larsson (2007) beskriver hur det stora behovet av musiklejare drev på framväxten av yrkesförberedande utbildningar till ledare inom det folkliga musikkivet på 1950-talet som slutligen, efter ett antal betänkanden och utredningar, resulterade i att Framnäs folkhögskola och den nya musikhögskolan i Piteå blev egna organisatoriska enheter år 1978, ungefär samtidigt som Musikhögskolan Ingesund. Sedan dess har ett begränsat antal institutioner i Sverige haft examensrätt för ämneslärare i musik.

Under 1970-talet startades en ny experimentell musiklejarutbildning, SÄMUS (särskild ämnesutbildning i musik), där ett tidigare snävt fokus på västerländsk konstmusik skulle breddas mot nya genrer såsom jazz, pop-rock och folkmusik. Utbildningen, som skulle vara demokratiskt organiserad, ligger till grund för dagens musiklejarutbildning (Olsson, 1993). År 1992 formulerades en utbildningsplan för musiklejarprogrammet som omarbetats efter Bologna-processen. I planen ingår regler kring behörighet, examination, etcetera. och många av kurserna enligt denna utbildningsplan är praktiskt/musikaliskt inriktade (Zimmerman Nilsson, 2009). Den senaste lärarutbildningsreformen genomfördes 2011 och resulterade i fyra yrkesexamina: förskollärare, grundlärare, ämneslärare och yrkeslärare. Idag har alla utbildningar en utbildningsvetenskaplig kärna om 60 hp och verksamhetsförlagd utbildning på 30 hp gemensamt. Inom estetiska och praktiska ämnen, såsom musik, ger samma utbildning möjlighet att undervisa i hela skolsystemet. Numera finns det ämneslärarprogram i musik även vid vissa, ofta relativt nybildade, universitet. Dessa har ingen koppling till konservatorierna utan härstammar från lärarutbildningsinstitutioner. Hur dessa har vuxit fram historiskt redogörs i följande avsnitt.

### 2.3 Läraren, skolan och musiken

Starkt förenklat har det svenska skolväsendet utvecklats i tre faser. Den första fasen, från medeltiden fram till 1842, innefattar den icke obligatoriska skolan, oftast i kyrkans regi. Den andra, fram till 1950-talet, präglas av ett parallellskolesystem med folkskolan för den breda massan och läroverken till elitens barn. I den tredje fasen har en grundskola för alla etablerats (Hartman, 2012).

Det som vi idag kallar för skola, det vill säga den institutionen som undervisar barn och ungdomar utöver den basala undervisningen i hemmen, går således tillbaka till medeltiden. Den första katedralskolan bildades i Lund redan år 1085. Längre utbildningsinstitutioner ordnade i ett ganska överskådligt system med många skolformer som hade olika inriktning och status. År 1842 beslutades det efter långa utredningar och diskussioner mellan de olika stånden om en allmän folkskola med en egen lärarutbildning som skulle ges vid särskilda seminarier. Kopplingen till kyrkan var till en

början tydligt uttalad och skolans uppdrag sågs i första hand vara att fostra det obildade folket i kristen anda. Det kyrkliga inflytandet tonades dock ner efterhand. Viktigast ansågs vara skolans och lärarens moraliska inverkan på folket och den för det syftet relevanta kunskapen skulle i första hand förmedlas via läroböcker. Det gjorde folkskollärarens fackliga kompetens mindre viktig. I stället krävdes en klanderfri karaktär och personlig lämplighet, som även innebar att kyrkans intressen värnades (Linné, 1996). Att lärarna skulle ha basala musikaliska färdigheter, som en god sångröst och att kunna ackompanjera på orgel eller piano, ansågs vara viktiga, eftersom framför allt den kyrkliga eller fosterländska sången spelade en viktig roll i folkskolans fostrande uppgift (Flodin, 1998).

Vid läroverken var den moraliska aspekten inte lika uttalad. Kunskapsöverföring stod i fokus, även om kyrkans moraluppfattningar var den självklara normen. Lärarna hade ingen specifik lärarexamen utan en universitetsexamen i något ämne. Alla med en sådan examen hade rätt att göra ett så kallat provår vid ett läroverk innan de fick söka anställningar som lärare. Musiklärare fanns tidigt vid läroverken. Huvudsakligen undervisades sång men även instrumentalspel. Att låta eleverna sjunga på exempelvis begravingar var ett sätt för skolorna att försörja sig på eftersom dessa skolor inte var statligt finansierade (Ahlbeck, 1994). De lägre och högre läroverken, respektive folkskolan, existerade parallellt fram tills introducerandet av den så kallade enhetsskolan, den nioåriga obligatoriska grundskolan, som var helt etablerad år 1962.

När det gäller skolans formella struktur och styrning höjdes från början av 1800-talet röster för att staten skulle ta ansvar för skolan och lärarutbildningen. Detta var dock en kontroversiell fråga som tog flera decennier, två utredningar och flera omröstningar i riksdagen för att slutligen resultera i att lärarutbildningen under 1860-talet kom att regleras i lagtexten (Hartman, 2012). I början av 1900-talet blev det en förändrad och utökad lärarutbildning. När det gäller folkskolan utformades innehållet till att innebära mer än ren förmedling av kyrkans värderingar. I stället lyftes medborgerliga och fosterländska ideal som även innebar ökade krav på seminarielärares kompetens. För blivande läroverkslärare handlade det om bland annat en ökad koppling mellan teori och praktik och ett större fokus på moral och fostran än tidigare (Skog-Östlin, 1984). Under 1940-talet gjordes ett antal utredningar som till exempel 1946 års skolkommision (SOU 1948:27) som slutligen



ledde till att det bildades en gemensam grundskola som skulle bli en skola för alla. Läroplaner blev viktigare och de gjordes om i mycket snabbare takt än tidigare. Efter Lgr69 (1969) framträdde ett mer elevcentrerat och mindre stoffcentrerat synsätt som gav lärarna större möjligheter till utformning av undervisningen. Lpo94 markerade övergången från skolans regelstyrning till målstyrning, samtidigt som skolorna började använda sig av specifik profilering där värdegrundarbete blev ett viktigt inslag (Lpo94). Den senaste läroplanen, som gäller idag, är Lgr22 (2022) där kunskapskraven blivit färre men tydligare och därmed enklare att mäta (Hartman, 2012). När det gäller utbildningsinstitutioner för lärarutbildning fanns det, som nämnts tidigare, både universitetsutbildningar och folkskoleseminarier där man kunde utbilda sig till lärare. Vid mitten av 1950-talet inrättades sedan den första lärarhögskolan som ett sätt att skapa en gemensam institution för olika lärargrupper. Högskolereformen 1977 medförde krav på forskningsanknytning inom alla universitetsutbildningar som bland annat innebar högre krav på examensarbeten. Denna akademisering präglar även det nya lärarprogrammet som startade vid millennieskiftet. Målet med denna lärarutbildning var bland annat att utbilda generalister som kunde arbeta med olika typer av undervisning och inte vara lika specialiserade. Den senaste reformen 2011, kallad *en hållbar lärarutbildning*, (SOU 2008:109) har däremot återigen större fokus på ämnen.

#### 2.4 Högre utbildning under nyliberalismen

Både skolan och högre utbildning är, som beskrivits i tidigare avsnitt, föremål för politisk styrning genom utredningar och reformer. Det innebär att politiska idéer inverkar direkt på direktiven för hur utbildning ska bedrivas. En sådan idé, som har fått stort genomslag sedan dess uppkomst runt 1980-talet, är nyliberalismen. Idag präglas i stort sett alla västerländska samhällen av en nyliberal idealisering av personlig frihet och marknadsstyrning (Springer m.fl., 2016). Enligt ett nyliberalt tänkande är det individen själv som är bäst lämpad att ta vara på de egna (ekonomiska) intressena. En fri, självreglerande marknad anses i samma linje som det bästa sättet att fördela resurser och möjligheter och detta gäller även utbildning. Den nyliberala statens uppgift består i att forma medborgarna till företagsamma och tävlingsinriktade

entreprenörer och att värna individens rättigheter. Den fria marknaden ska dock till viss del kontrolleras, till skillnad från tidigare liberala idéer om en laissez-faire-inställning (Foucault, 1988/2008). Inom organisationsformen för offentlig verksamhet, det så kallade New Public Management (NPM), betraktas värden som subjektiva, inte objektiva. Offentlig verksamhet enligt NPM bedrivs därmed som en kvasi-marknad där slagord som flexibilitet, tydligt avgränsade objekt och resultatorientering gäller. Marknaden fungerar som en kontroll- och styrningsteknik för den offentliga sektorn och kan ses som en ny form av disciplinering där resultat följer en input-output-logik. Stort fokus läggs därför på performativitet och mätbarhet i enlighet med ett ekonomiskt produktivitetstänkande (Springer m.fl., 2016).

För universiteten har nyliberalismen sedan dess implementering under 1980- och 1990-talen enligt Lynch (2006) inneburit ett förändrat sätt att definiera och legitimera sin existens. I stället för att använda upplysningens ideal om kunskapsproduktion för det gemensamma bästa som legitimeringsgrund för en skattefinansierad verksamhet, är det idag viktigare att tillgodose marknads behov. Lynch (2006) påpekar att det även tidigare, i det som kallats elituniversitetet, har funnits en slags marknadsstyrning som inte minst visade sig i antagningsbegränsningar för att upprätthålla en monopolställning för vissa skrå, men anser ändå att det idag finns en ökad påverkan av marknadskrafter. Mautner (2005) ser, utifrån en brittisk kontext, diskursen inom högre utbildning kring entreprenören och entreprenörskap som kolonialiserad av marknaden. Enligt Mautner har akademien och affärsvärlden, två traditionellt separerade domäner, flyttats närmare varandra och möts vid flera kontaktytor där nya sociala och diskursiva praktiker uppstår. I likhet med ovan nämnda beskrivning (Lynch, 2006) menar Mautner att normen för universitetens verksamhet historiskt var att den skulle vara icke-kommersiell och icke-utilitaristisk. I en svensk studie om avreglering av universitetssektorn som en diskursiv process fokuseras också den språkliga konstruktionen av hur högre utbildning ska styras (Ekman m.fl., 2018) we discuss how 'managerialist' and 'leaderist' discourses (O'Reilly and Reed *Public Administration* 88:960–978, 2010; *Organization Studies* 32:1079–1101, 2011). I likhet med Mautners resultat ovan framställs universiteten i dokument från regeringen och riksdagen utifrån en affärsmässig diskurs och som i behov av starkt ledarskap och styrning. Akademiker och akademiska ledare konstrueras som i behov av övervakning, kontroll och instrumentellt management. Aspekter

som motivation, socialt ansvarstagande eller organisatoriska förutsättningar som passar de professionella rollerna och arbetsuppgifterna är däremot inte synliga (Ekman m.fl., 2018) we discuss how ‘managerialist’ and ‘leaderist’ discourses (O’Reilly and Reed *Public Administration* 88:960–978, 2010; *Organization Studies* 32:1079–1101, 2011. I texterna konstrueras den så kallade akademiska traditionen som ineffektiv och universiteten och akademiker som utan ledarskap. Att förlita sig på professionalism, kollegiala beslut, svaga managers och individuell autonomi framställs som oönskat. Som konsekvens pläderas det av politiker och ledare för traditionell NPM, det vill säga ökad övervakning, kontroll och instrumentalism i stället för en mer nyanserad analys av vilka behov av ledarskap som finns inom akademien enligt Ekman med flera.

Nyliberalism är således en term som i forskningssammanhang används för att beskriva ett radikalt marknadstänkande kring samhällets institutioner, såsom universitet. Den får i dessa sammanhang ofta negativa konnotationer och det finns en risk att begreppet används för brett och ospecifikt (Springer m.fl., 2016). Enligt vissa forskare blir nyliberalismen synonymt med ”the bad ideas held by others”, alltså allmänt dåliga idéer, (Flew, 2012, s. 45) och står för “almost any political, economic, social or cultural process associated with contemporary capitalism”, det vill säga representerar en stor bredd av aspekter som förknippas med kapitalism (Flew, 2012, s. 45) Trots att det säkerligen finns mer att önska kring nyansering av begreppet har neo-liberala idéer medfört en rad påtagliga förändringar för (högre) utbildning. Bland dessa märks ett ökat fokus på kunskapskällor utanför universiteten, ett skifte från elit- till massuniversitet och en starkare strävan mot överförbara kunskaper och yrkesförberedande professionsutbildningar (Ek m.fl., 2013; Lynch, 2006; Olssen & Peters, 2005).

## 3

### Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras tidigare forskning, samt till viss del annan litteratur i form av till exempel rapporter, som relaterar till studiens forskningsområde: ämneslärarutbildning i musik och diskurserna kring denna. Musiklärarutbildningen vid musikhögskolorna har traditionellt varit en yrkesförberedande utbildning som idag är en del av det statliga utbildningssystemet. Det medför både konstnärliga, hantverks- och utbildningsmässiga/akademiska aspekter. Därför täcker studierna i detta avsnitt ett brett spektrum. De har både använts för att teckna en bakgrund till själva forskningsämnet och varit avgörande i analysarbetet. Under analysens gång har det framträtt fler och fler aspekter ur det empiriska materialet som har krävt en utökad läsning av tidigare forskning för att kunna bearbetas. I abduktiv anda har det därför hela tiden skett ett växelspel mellan min förförståelse, kunskap genom tidigare forskning och studiens empiri, som krävt nya perspektiv.

Det tas upp forskning som har inverkan på högre utbildning i allmänhet och musiklärarutbildningen i synnerhet. Från målstyrningen, den tekniska rationalitet som präglar såväl högre utbildning som skolan idag, via social rättvisa, bildning och konservatoriet som utbildningskontext till utbildningens agenter: musiklärarstudenter och utbildare och deras respektive praktik.

#### 3.1 Marknadisering och akademisering av musiklärarutbildning

Kurser i entreprenörskap, som en möjlighet att utveckla arbetsmöjligheter för musiker, är ett exempel på konstnärliga institutioners försök att anpassa sig till ett marknadstänkande (Beckman, 2007). Johansson (2012) tar upp det paradoxala i vilka divergenta kunskaper musiker idag förväntas ha. För att kunna möta kraven på både hög musikalisk kompetens och entreprenörskap anser Johansson att det behövs en utveckling av konservatorietraditionen på flera nivåer.

Utöver marknadsiering präglas högre utbildning i Sverige idag av en akademiseringsdiskurs, menar Ek med flera (2013). Att både behöva möta marknadskrav och ha större forskningsanknytning kan skapa spänningar såväl inom som mellan institutioner. Studien visar stora skillnader i hur ledare av institutioner inom traditionella discipliner respektive yrkesförberedande program uttalar sig om dessa fenomen. Marknadsiering ses inom traditionella discipliner som ett hot mot universitetets kärna, den akademiska friheten. Akademiseringen innebär i sin tur att många yrkesförberedande program nu tillhör högre utbildning, som exempelvis musikläroutbildningen. Inom yrkesinriktade program framstår detta som problematiskt eftersom fokus flyttas från praktiskt kunnande mot akademiska meriter. Förklaringar till utvecklingen ses av författarna i Bologna-processen som har ökat fokus på anställningsbarhet och kvalitetssäkringsprocesser samtidigt som ett entreprenörskap och samverkan med samhället ska främjas. Ek m.fl. (2013) problematiserar en eventuell brist på vetenskaplig kunskap och forskning vid utbildningar av instruktionskaraktär eftersom det är få disputerade lärare vid dessa program. Institutioner för högre musikutbildning blir ur detta perspektiv särskilt intressanta att undersöka eftersom det kan sägas att dessa institutioner har kopplingar till både traditionella discipliner och yrkesförberedande utbildningar.

Konstnärliga utbildningar i Sverige är idag huvudsakligen organiserade som mindre enheter under större universitets tak, efter att tidigare ha varit fristående institutioner. Denna omorganisering påverkar kraven på den akademiska inriktningen. Liknande utveckling finns även inom andra, tidigare rent yrkesinriktade utbildningar såsom sjuksköterskeprogrammet eller förskolläroprogrammet. Det innebär att institutioner för konstnärliga utbildningar, som musikläroutbildning, måste förhålla sig till nya normer när det gäller forskning, publicering, kursernas utformning, betygssättning och rekrytering. En diskursanalytisk studie (Angelo m.fl., 2019) undersöker hur norska lärare inom klassisk musikerutbildning konstruerar legitimitet, kunskap och forskning i relation till akademiseringen av konstnärliga utbildningar. Författarna ser att traditionella normer och värderingar från konservatoriet, som hantverk och uppförandepraktiker, ställs i ett dikotomiskt förhållande till reflektion och publicering, som mer förknippas med akademiseringen. Akademisering beskrivs som en process där teoretiska och verbala aspekter i utbildningen lyfts fram på bekostnad av praktiska och kroppsliga aspekter. Det innebär att lärarkompetensen måste bli mer teoretisk, analytisk och akademisk. Enligt

författarna talar deltagarna om sitt mandat att undervisa inom en väckelse-diskurs där spiritualitet och konstnärens – såväl som konstens – agentskap leder till nya upptäckter och en förändring av världen. Vid sidan av den så kallade väckelsediskursen finns även bildningsdiskursen som relaterar till en kontinuerlig personlig utveckling och kultiverandet av goda medborgare och samhällen, i motsats till utbildning som träning. För att uppnå väckelse och bildning behövs kunskap som definieras av deltagarna både som hantverk och som förfinat, internaliserat kunnande. Även entreprenörskap framställs som en viktig del av kunskapsbildning, inte bara för ökad anställningsbarhet och förbättrade inkomster utan även som ett sätt att få fram nya idéer och utmana de existerande normerna. Den form av kunskap som kan kopplas mest till akademiseringsprocessen enligt Angelo m.fl. (2019) är kritiskt tänkande och förmåga att artikulera. Spänningarna mellan traditionell konstnärlig utbildning och akademiseringen medför enligt författarna högre krav på lärare inom konstnärliga ämnen att formulera och artikulera den egna kunskapen.

Graabræk Nielsen (2008) diskuterar, återigen i en norsk kontext, hur en forskningsbaserad undervisning skulle kunna se ut inom högre musikutbildning. Argument för forskningsbaserad undervisning är enligt Graabræk Nielsen att den anses främja kvaliteten och motivationen såväl som utvecklandet av ett kritiskt förhållningssätt för studenter. Samtidigt kan den tänkas ha en positiv effekt på rekrytering till vidare forskning. Andra studier problematiserar den ökade akademiseringen av musikerutbildningen utifrån att den sätts i kontrast mot det musikaliska hantverket och konstnärliga framträdanden (Moberg, 2018). Den främsta konflikten för musikerstudenter beskrivs där mellan att behöva lägga tid på antingen den egna övningen på instrumentet eller akademiska uppgifter såsom att skriva uppsatser eller dylikt.

Många musikrelaterade studier kring akademisering inom högre utbildning fokuserar konstnärliga musikerutbildningar (Angelo m.fl., 2019; Eva Georgii-Hemming m.fl., 2016; Gies, 2019; Moberg, 2018). Andra studier har lärarutbildning i fokus, såsom exempelvis Lindgren och Ericssons undersökning om estetiska ämnen inom grundläro-utbildningen (Lindgren & Ericsson, 2011). I likhet med Mobergs resultat framkommer i författarnas analys en akademiseringsdiskurs som konstrueras som motsats till en mer praktisk inriktning av utbildningen. Denna diskurs tas också upp av Sætre (2014) som i sin avhandling fokuserar grundläro-utbildningen i musik utifrån en norsk kontext. Sætre menar att utbildningen till stor del följer en konservatorietradition när

det gäller strukturer och undervisningspraktiker men att en akademiseringsdiskurs utmanar det som tidigare var centralt i kunskapsproduktionen. Andra utmanande diskurser är enligt Sætre det informella lärandet inom populärmusiken och tillrättaläggandet av musikaliskt innehåll på grund av en syn på studenterna som musikaliskt oskolade.

Även Angelo och Eidsvaag (2021) undersöker specifikt musklärarytbildningen och huruvida undervisning på huvudinstrument betonas vid olika institutioner. Resultaten visar på en stor variation både inom institutioner och mellan olika institutioner. Antalet timmar som ägnas åt hantverksmässig fördjupning på huvudinstrument relateras av författarna till diskussionen om specialister respektive generalister. En aspekt som lyfts gällande akademiseringen, likt Mobergs resultat, är att de höga akademiska kraven riskerar att ge för lite utrymme till det praktiska musicerandet (Angelo & Eidsvaag, 2021, s. 85). Samtidigt menar författarna, i likhet med andra studier (Angelo m.fl., 2019; Graabraek Nielsen, 2008), att forskningsinslag i utbildningen kan öka studenternas förmåga till kritisk reflektion.

Marknadisering och akademisering har enligt Natale och Doran (2012) lett till ett paradigmskifte inom högre utbildning. Utifrån en amerikansk kontext beskrivs dagens universitet som företag och kunskap som produkt i stället för en process. Författarna hävdar, i likhet med exempelvis Ek m.fl. (2013), att universitetsutbildningen idag följer affärsmässiga principer och menar att det innebär etiska utmaningar. Bland annat kan ett ökat fokus på smala utbildningar, som ska ge kompetens till specifika arbeten i stället för att främja studenters kritiska och abstrakta tänkande, leda till mindre engagerade och reflekterande studenter. Målet att göra studenter anställningsbara analyseras av Vesterberg som en form av styrning där makttekniker används i syfte att fostra studenter till att själva vilja bli anställningsbara subjekt (Vesterberg, 2015). Studenterna uppmanas till vissa önskvärda beteenden, till exempel hur kroppshållningen på fotot till cv:n, eller meritförteckningen, ska vara. Detta tolkas av Vesterberg (2015) som exempel på mikromakt i Foucaults mening.

Natale och Doran (2012) menar vidare att en tidigare skillnad mellan *education* (bildning) och *training* (utbildning) idag är upplöst. Resonemanget går i linje med utbildningsfilosofen Biestas texter där utbildningens uppdrag och förutsättningar, i relation till skolan snarare än högre utbildning, behandlas (Biesta, 2009, 2013; Säfström & Biesta, 2023). Enligt Natale och Doran



tvingas universiteten att frambringa studenter som värdesätts av arbetsgivare i stället för att förmedla kunskap för dess egen skull. Kunskap ska alltså vara användbar och nyttig. Massuniversiteten med deras stora kvantiteter av studenter, som enligt författarna ses som konsumenter, kräver bättre effektivitet och produktivitet. I och med att många universitetslärare i USA befinner sig i ett pressat ekonomiskt läge, eftersom det ofta handlar om osäkra deltidsanställningar, kan etiska dilemman uppstå. Exempelvis finns risk för betygsinflation och minskade krav på studenterna. Denna utsatta position tas också upp av Mautner som menar att marknadskursens förespråkare ofta är högt uppsatta ledare eller politiker. Däremot har kritiker, i många fall enskilda forskare, inte samma maktpositioner och därmed mindre möjlighet att få sina röster hörda (Mautner, 2005). Natale och Dorans studie framstår i detta ljus som ett av de kritiska inläggen från enskilda forskare som Mautner beskriver och kan läsas som ett tecken på växande frustration bland akademiker, något som även kan skönjas i föreliggande studiens empiri.

Sammanfattningsvis pekar den omfattande forskningen om högre utbildning i det neoliberala politiska landskapet på att kraven på marknadsanpassning, studenternas anställningsbarhet och kostnadseffektivitet på utbildningar har ökat. Högre utbildning, och därmed även ämneslärarutbildningen i musik, måste förhålla sig till en realitet som präglas av avreglering, konkurrens och internationalisering. Den professionella autonomin för universitetsanställda, som tidigare har kunnat styra mer självständigt över sin undervisning och forskning, står enligt vissa forskare därmed på spel.

Hur utvecklandet av dagens resultatstyrning i skolan har gått till är i fokus för Wahlströms (2002) studie där en skiftning från statens ansvar för en skola som del av den gemensamma välfärden till en ökad målstyrning och individualisering kan ses. Även i Dahlstedt och Fejes antologi (Dahlstedt & Fejes, 2019) diskuteras konsekvenserna som en ökad marknadsiering av det svenska utbildningssystemet har medfört. Där framhävs att den svenska skolan är bland de mest marknadsorienterade i världen med följder som exempelvis ökad segregation.

Tyngdpunkten av de nyare studierna kring akademisering och marknadsiering av högre musikutbildning ligger på konstnärliga utbildningar men även till viss del grundlärarutbildningar. Det saknas aktuell forskning som undersöker hur dessa aspekter påverkar ämneslärarutbildning i musik idag.



### 3.2 Professionaliseringsaspekter av musiklärarutbildning

Kritiskt tänkande nämns av Georgii-Hemming (Georgii-Hemming m.fl., 2013) som en viktig aspekt för att kunna utveckla professionell kunskap. Professionalisering som begrepp knyter på det viset an till diskussionen om akademiseringen av (musik)lärarutbildningen. Enligt Bröske Danielsen och Johansen (2012) kan profession beskrivas som ett yrke där utbildade specialister erbjuder samhället specifika tjänster som löser praktiska problem, baserad på en specifik teoretisk kunskap. Dessa egenskaper ses av författarna stämma in på musikläraryrket där musiklärare erbjuder undervisning i musik som syftar till att hjälpa eleverna att lära i, om, med och genom musik med hjälp av både erfarenhets- och teoribaserad såväl som forskningsbaserad kunskap. En profession i jämförelse med andra yrken kan ses ha en viss exklusivitet och högre status och därmed även en maktposition i samhället. Därför kan strävan efter professionalisering av ett yrke, som exempelvis musikläraryrket, tolkas som en önskan att stärka musiklärarens status, uttrycka en positiv självbild och få erkännande för yrkeskårens kompetens. Professionaliseringen kan bidra till att tydligare artikulera och diskutera yrkets krav och förutsättningar utifrån vilka utbildningen sedan kan anpassas. Det eftersom professionaliseringen kan, i och med ett större fokus på akademiska kunskaper, innebära en större möjlighet till analytiska perspektiv och systematik.

Musikprofessionen har enligt Bröske Danielsen och Johansen (2012) en kunskapsbas som har en tydlig forskningsanknytning, något som utmärker professioner jämfört med andra yrken. I musikundervisning handlar det om en komplex kunskapsbas som bottenar såväl i samhällsvetenskaplig som humanistisk forskning men som även innebär en tydlig praktisk sida där tyst kunskap och tekniska såväl som kognitiva hantverksmässiga förmågor ingår. Till detta hör även en normativ aspekt som handlar om att i stunden hantera specifika problem som inte har en standardiserbar lösning. Därför argumenterar Bröske Danielsen och Johansen (2012) för att det krävs en speciell utbildning som är kopplad till högre utbildning och forskning, och ser således musiklärarutbildning vid institutioner för högre musikutbildning som en professionell utbildning. Dessa epistemologiska frågor diskuteras även av Georgii-Hemming (Georgii-Hemming, 2013) i relation till professionalisering av musikläraryrket. Genom att ta spjörn mot Aristoteles tankar om kunskapens olika dimensioner undersöker och artikulera författaren

kunskapsformer som är viktiga för (blivande) musklärare. Aristoteles begrepp *episteme*, *techné* och *phronesis* är representativa för olika kunskapsområden där *episteme* står för vetenskaplig kunskap, *techné* för både konstnärlig och hantverksmässig förståelse av musik och *phronesis* för en slags ”know how”, det vill säga förmågan att kunna göra avväganden i praktiken som framstår som i allas långsiktiga intresse och som därmed även har en etisk dimension. Undervisning i musik bygger enligt Georgii-Hemming, i likhet med Bröske Danielsens och Johansens komplexa kunskapsbas, på en blandning av dessa former av kunskap. Kunskap i den aristoteliska förståelsen är inte heller instrumentell, det vill säga tjänar ett specifikt syfte, utan kan finnas för dess egen skull och kan därmed relateras till ett bildningsideal. Relationen mellan professionalisering och bildning diskuteras även av Lehmann-Wermser (2013) utifrån en tysk kontext. Lehmann-Wermser menar att det inom den tyska musklärarytbildning finns två motstridiga positioner som motsvarar en nyttoinriktning av utbildningen och en bildningsmässig inriktning. Enligt författaren har det traditionella fokuset på bildning lett till att musklärare har en förhållandevis hög status i Tyskland med en stark identitet som duktiga musiker. Lehmann-Wermser beskriver professionalisering som ett nyuppkommet paradigm, där identiteten ligger i att vara *den gode läraren* och som bygger på forskningsbaserade, avgränsade kompetenser. Utvecklingen har enligt författaren lett till extrema positioner: utifrån den ena ska utbildningen bara lära ut vad som direkt kan användas i klassrummet. Den andra positionen har som credo att utbildningen bör förmedla upplevelser av konstmusik i syfte att bidra till den personliga utvecklingen och utan tanke på vad lärare behöver i skolan. Lehmann-Wermser ställer sig kritisk till de skarpa gränserna mellan positionerna och ser dessa som falska motsättningar. I stället innebär professionalisering, enligt Lehmann-Wermser, mer än ett smalspårigt fokus på anställningsbarhet utan att även de konstnärliga kompetenserna behöver tas tillvara i undervisningen.

Sammanfattningsvis tar forskning kring professionalisering av muskläraryrket/-utbildning till stor del upp förhållandet mellan hantverksmässiga/konstnärliga och teoretiska aspekter av musik och undervisning.

### 3.3 Bildningsaspekter av musiklärarutbildningen

I förra avsnittet ställdes bildningsbegreppet i förhållande till professionalisering av musiklärare. I detta avsnitt ska det ges en fördjupad inblick i tidigare forskning kring bildning eftersom det är ett mångfacetterat begrepp med en lång historia. Därför kan det tolkas på olika sätt, även när det gäller i relation till musik. Gustavsson (1991) menar att bildning kan ses å ena sidan som process och å andra sidan som mål. Komplexiteten i begreppet bildning sammanfattas av Gustavsson i tre motsattpar där bildningen antingen är en (1) fri, oändlig process eller förebild och mål, antingen (2) för alla eller för en elit, antingen (3) en helhet eller en specialisering. Vilka motparter som har varit dominerande i synen på bildning skiftar genom historien. Dessa skilda sätt att se på bildning lyfts även i en studie om musiklärarutbildning ur ett idéhistoriskt perspektiv (Larsson, 2007). Genom att följa utvecklingen av musiklinjen vid Framnäs folkhögskola, som senare omvandlas till Musikhögskolan i Piteå, visar Larsson hur det stora behovet av lärare till den frivilliga musikverksamheten (till exempel folkbildningens studiecirkel) på 1930-talet resulterade i framväxten av ett parallellt musiklärarutbildningsspår, vid sidan av konservatorierna. Dessa speciella musikledarutbildningar vid utvalda folkhögskolor drevs utifrån en folkbildningstanke där vissa kulturella värden skulle förmedlas och amatörmusicerandet främjas. Framför allt skulle detta ske genom att ”lära sig förstå och värdera musik” (Larsson, 2007, s. 37). Olika musikgenrer ansågs ha olika värde och kvalitet, i linje med ovan beskrivna elitistiska syn på bildning. Ett initialt motstånd mot populärmusik som ansågs vara ett uttryck för dålig smak minskade dock allt eftersom. Det som tidigare var icke-önskvärda genrer, som exempelvis jazz, fick i stället en högre ställning. Denna utveckling från folkbildning som ett redskap för disciplinering och förmedling av den goda, rätta smaken mot mer frigörelse och demokratisering diskuteras även av Söderman (2007). Folkbildningen beskrivs som från början symboliserande ett patriarkalt bildningsideal där en privilegierad samhällsklass ville fostra den lägre klassen, folket, att anamma den goda smaken och hög moral ur ett ovanifrånperspektiv. Denna diskurs om ett moraliskt fostrande genom musik och kultur är något som även kan relateras till musikpedagogiska sammanhang där exempelvis användning av populärmusik med texter av tveksam moralisk karaktär anses vara problematiskt och ställer till dilemman för pedagogerna, eller där danssteg anses vara för utmanande för att vara lämpade för

undervisning (Holmberg, 2010). I samma studie diskuteras även hur bildningens funktion som fostran i god smak och som ett sätt att kunna försvara sig mot populärmusikens inflytande konstrueras av lärare i kulturskolan idag.

I det tidigare nämnda patriarkala bildningsidealet var folket objekt för fostran (Gustavsson, 1991), något som Söderman menar skiftade till en subjektivering av folket kring år 1900. Självbildningen utvecklades till att ses som en livslång process och en personlig bildningsresa med slutgiltiga målet att förändra samhället till det bättre (Söderman, 2007, s. 33). Detta kan förstås utifrån det inledningsvis beskrivna spänningsfältet mellan mål och process som bildningen befinner sig i.

Sett ur ett nutidsperspektiv kan musikens möjliga bidrag till bildning vara att agera motvikt till den resultatnriktade undervisningsmentaliteten (*teaching to the test*) som enligt Söderman (Söderman, 2019) dominerar i det svenska skolsystemet idag. Musik representerar då ett holistiskt bildningsideal där lärandet inte behöva ha specifika, mätbara mål utan är en frivillig, glädjefylld process som drivs av en inre motivation. Detta framstår som en annan tolkning än ovan nämnda målinriktade synen på bildning som ett resultat av utbildning och undervisning, något som även Varkøy (2010) diskuterar. Till skillnad från utbildning är *bildung* enligt Varkøy en process med oklar utgång och innebär både personlig utveckling och en normativ sida där subjektiva och objektiva aspekter samspekar. Musikalisk bildning innebär då både en process och ett innehåll som man inte har känt till innan: "musical bildning can be regarded as a process aiming to enable people to reach musical insights about previously known music, as well as insights of unknown music" (Söderman, 2019, s. 11). I stället för att använda pop- och rockmusik som dominerar svensk skolmusikundervisning eftersom den ses som direkt knuten till elevernas egen musik, föreslår Söderman i stället att, i en musikalisk bildningens anda, introducera annan musik i skolan. Jämförbart med en ny folkbildningsrörelse skulle klassisk musik och jazz, som i dagsläget är i praktiken okända genrer för en stor del av befolkningen, få en ny och viktig roll.

En holistisk bildningssyn där musiken som ämne skulle ha en självklar roll kan således vara en motpol till skolsystemet som idag är mekaniskt, nyttobetonat och utilitaristiskt (Söderman, 2019; Varkøy, 2010). När musiken i skolan blir som ett ämne bland andra utifrån en instrumentell syn på utbildning, underlättas värderingen och betygsättningen i ämnet musik. Att använda en standardiserad undervisning inom rock-pop-ensemble, som är

relativt enkelt att förmedla, ger mätbara resultat som underlag för bedömning. Enligt Södermans resonemang går skolan på det viset miste om musikens (folk)bildningsaspekter och begränsar möjligheten för individens frigörelse och engagemang.

Enligt Varkøy (2010) kan musikämnets bildningsmässiga värde beskrivas utifrån tre aspekter: kulturarv, kulturens normativa aspekter och *resan* som en metafor för lärande. Varkøy menar att bildningens historiska form som uppfostringsprojekt (Söderman, 2019), har gett den en omodern och gammalmodig stämpel. Även om det, enligt Varkøy, kan finnas ett problematiskt elitistiskt synsätt på bildning erbjuder begreppet idag en möjlighet till lärande bortom det instrumentella. Denna, mer personlighetsutvecklande funktion av bildning i en musikpedagogisk kontext, diskuteras även av Bjørnsen och Woddis (2020). Författarna ställer en mer traditionell objekt-orienterad bildningssyn mot en progressiv, subjekts-orienterad. I artikeln länkas den traditionella synen till kanontänkande och den progressiva till barns eget musikskapande som exemplifieras med olika musikpedagogiska initiativ och projekt i England.

För att sammanfatta finns det ett stort intresse för begreppet bildning inom musikpedagogisk forskning idag. Det ses som en möjlighet att diskutera pedagogiska värden bortom mål- och resultatstyrning och blir ett sätt att legitimera musikens värde i sig själv. Samtidigt problematiseras ett elitistiskt och fostrande synsätt på bildning.

### 3.4 Sociala aspekter av musikleärodbildning

Reflektioner kring musikleärodbildning som en samhällsförbättrande institution är närvarande i en stor del av den musikpedagogiska forskningen och visar sig i ett fokus på kritiska sociologiska perspektiv. Ifrågasättandet av normer, brytandet av kulturell och social reproduktion och krav på ett aktivistiskt förhållningssätt återfinns i flera studier (Onsrud m.fl., 2022; Schmidt & Abramo, 2020; Westerlund m.fl., 2022). Bourdieus begrepp *doxa* används exempelvis för att synliggöra den egna praktikens normer och värderingar, det vill säga musikleärodbildningens förgivettaganden (Kallio & Westerlund, 2020). Genom att skapa obehag (”discomfort”) (Kallio & Westerlund, 2020, s. 49) i mötet med andra kulturer, i det här fallet genom

att undervisa utsatta barn i Kambodja under ett studiebesök, kan invanda mönster rubbas, menar Kallio och Westerlund. Vidare skriver de att studenter med det rätta kulturella kapitalet lättare kan navigera på institutioner för högre musikutbildning medan andra känner sig exkluderade, något som är problematiskt ur ett social rättviseperspektiv. Ovannämnda artikel är del av ett stort flerårigt projekt som resulterade i ett flertal studier och sammanfattas i en artikel (Westerlund m.fl., 2022) där ett antal utvecklingsområden för interkulturell musiklejarutbildning utpekats. Bland annat framhäver författarna forskningens roll som kulturell intervention och påpekar de möjligheter och risker det innebär. När det gäller musiklejarutbildningen nämns behovet av tillförsikt ("capacity to aspire") (Westerlund m.fl., 2022, s. 303). Denna tillförsikt kan förstås som förmåga att se bortom det som är och istället kunna frammana en vision om hur det skulle kunna bli. Reflektion och ifrågasättande av det förgivettagna och aktivism ska uppmuntras, likaså arbetet mot gemensamma visioner och förståelse för komplexiteten inom interkulturell pedagogik. Enligt författarna måste blivande musiklejare vara rustade för osäkerhet, paradox och samhällsliga spänningar och därmed vara flexibla.

Denna normativa, aktivistiska utgångspunkt kan även ses i Schmidt och Abramos (2020) artikel där policy beskrivs som ett sätt att ge lärare makt över sin egen verksamhet. Lärarutbildare behöver enligt författarna ge blivande musiklejare redskap för att kunna förändra musikpedagogiken. Genom att inta ett interkulturellt perspektiv på olika så kallade kärnområden i utbildningen, nämligen läroplaner, musikpraktiker och studenternas egna undervisningspraktiker, kan lärarstudenterna reflektera kring mångfald och jämlikhetsaspekter. Denna strävan efter kritiskt tänkande, reflektion, empati, jämlikhet, demokrati, mångfald och en kulturell lyhördhet är normer som enligt Tucker och Powell (2021) genomsyrar det musikpedagogiska fältet. Deras artikel fokuserar därför musiklejarstudenters värderingar som enligt författarna är en förutsättning för agentskap eftersom handlingar grundas i åsikter (Tucker & Powell, 2021). Studien är en fallstudie med fyra lärare och fem studenter med empiri bestående av observationer, intervjuer och läroplaner. Resultaten visar att språkbruket pekar på gemensamma värderingar, nämligen att alla är positivt inställda till kritiskt tänkande, demokrati och agentskap. Samtidigt påpekar Tucker och Powell att dessa synsätt måste förstås som relativa eftersom innebörden av begreppen visar sig olika. Trots att

artikeln är intressant och relevant för min studie anser jag över lag att analysen skulle kunna vara mer transparent, det blir inte helt tydligt hur tolkningen av materialet har gått till och det blir därför svårt att dra slutsatser.

Även i Espeland m.fl. (2021) betonas agentskapens relation till handling och beskrivs som både ett individuellt och socialt fenomen som även ses som relaterat till förmågan att improvisera i undervisningssituationer. Espeland med flera presenterar en flerfallsstudie baserad på observationer och intervjuer av två musklärare, två tredjeårs-studenter med VFU (verksamhetsförlagd utbildning) på kulturskola och fyra förstaårs-studenter med VFU på högstadiet/gymnasiet. Forskarnas analys visar att tidsaspekten, närmare bestämt tidigare erfarenheter och upplevelsen av framtida behov, spelar en viktig roll i hur stor förmåga till improvisation och upplevelsen av agentskap är. Författarna föreslår ett starkare fokus på praktik och reflektion i musklärarutbildningen för att möjliggöra utvecklingen av agentskap och professionell improvisationsförmåga. Resultaten kan ses i relation till tidigare nämnd forskning där professionalitet diskuteras med hjälp av Aristoteles kunskapsbegrepp (Georgii-Hemming m.fl., 2013).

Ballantyne och Mills (2008) diskuterar i sin artikel hur musklärarutbildning skulle kunna underlätta för ett inkluderande arbetsätt. Deras slutsats är att undervisning för blivande musklärare i Australien när det gäller mångfald, jämlikhet och bemyndigande, *empowerment*, är för fragmentarisk. I stället för att införa specifika kurser om social rättvisa menar författarna att det snarare är ett förhållningssätt som måste genomsyra utbildningen och bli kontextualiserat för att upplevas som meningsfullt av studenterna. Ett liknande resonemang förs av Sands (2007) utifrån ett fokus på utbildningsplanen på musklärarutbildningen. Sands förespråkar att music från många olika kulturer måste finnas i musikundervisning: "music education courses must involve the study and analysis of musics of diverse cultures and assure that lesson plans incorporate such materials" (Sands, 2007, s. 56).

### 3.5 Konservatoriet som utbildningskontext

Konservatoriet har varit föremål för ett stort antal studier som då främst rör konstnärliga utbildningar. Som en diskursiv praktik är den relevant för studien utan att för den delen vara huvudfokus. Här redogörs för ett urval av



tidigare forskning som kan ge en ökad förståelse för konservatoriets betydelse i relation till studiens forskningsobjekt.

Flertalet av ämneslärarprogrammen i musik befinner sig inom institutioner som har rötter i en europeisk konservatorietradition (Weber m.fl., 2001). I kapitel 2 beskrevs hur konservatorier kom till för att i första hand utbilda musiker till städernas orkestrar. En hantverksmässig musikerutbildning i västerländsk konstmusik har därför länge varit dominerande. Konservatoriet kan ses som ett eget kulturellt system där traditioner överförs från lärare till studenter i en mästare-lärlings-praktik med specifika syner på talang, potential och hur utbildningen ska genomföras (Kingsbury, 1988). Dessa attityder ses av Kingsbury (1988), som skriver i en amerikansk kontext, i förhållande till rådande maktförhållanden vid institutionerna och därmed som relativa och socialt konstruerade. Även om Kingsburys forskning ligger långt tillbaka i tiden och mycket kan antas ha förändrats sedan slutet av 1980-talet, är studien fortfarande intressant för att förstå den specifika kontext som konservatoriet är. Det kan förmodas att en institutionell tröghet (Liedman & Olausson, 1988), som motverkar snabba förändringar, gör att det går att se åtminstone spår av Kingsburys resultat ännu idag. Även Ford (2010) granskar i sin avhandling det traditionella konservatoriet och hur en diskurs kring mening konstrueras, affirmeras och utmanas i konservatoriet idag. Fords foucaultinspirerade diskursanalys visar hur den autonoma musikens estetik och musikinstitutionernas framväxt sedan början av 1800-talet är diskursivt sammanlänkade. Konservatoriernas huvudsakliga uppgift ansågs vid den tiden vara att fostra musiker som kunde göra den klassiska instrumentalmusikens komplexa mästerverk rättvisa. Denna konstnärligt-praktiska inriktning ingick i ett samspel med musikvetenskapliga utbildningar, där akademiker försågs med de analytiska verktygen för att kunna förklara specifika musikverk som just komplexa mästerverk. Enligt Ford sammanvävs på det sättet å ena sidan estetiska värderingar som framträder i den autonoma musikens diskurs och å andra sidan verksamheten i konservatorierna. Tregear m.fl. (2016) menar att konservatorier idag har ett stort behov att framhäva sin samhällliga nytta, det vill säga argumenterar för deras roll som samhällsbevarande- och förbättrande institution. I kölvattnet av ovan diskuterade nyliberala strömningar, som har lett till en större misstro mot offentliga inrättningar och public service, försöker författarna att legitimera en ny syn på musikalitet och lyssnandet. Tillgång till högkvalitativ musik



framställs som en medborgerlig rättighet och en kunskap som ska komma fler till godo. Genom denna funktion skulle konservatoriet visa på relevans idag, enligt Tregear med flera.

### 3.6 Undervisningspraktiker inom högre musikutbildning

Musiklärarutbildningen består av både praktiska och teoretiska inslag, till skillnad från en ren musikerutbildning där tyngdpunkten läggs vid det hantverksmässiga instrumentalspelet. När det gäller instrumentalundervisningen, framför allt på huvudinstrument inom den klassiska genren, är det dock ofta liknande förhållanden mellan musiker- och musiklärarutbildningen eftersom utbildningsmiljön är för det mesta överlappande, det vill säga lärare arbetar med båda studentgrupper och i samma lokaler. Studier som undersöker undervisningspraktiker och -traditioner fokuserar ofta musikerutbildningar men många aspekter kan anses vara överförbara till musiklärarutbildningen. Musiklärarutbildningen ligger därmed i en skärningspunkt mellan olika discipliner och fält och påverkas av vad som definieras som musikpedagogisk kunskap. Gustafsson (2000) granskar hur och av vilka detta kunskapsområde har definierats från ett historiskt perspektiv mellan åren 1900 och 1965. Det musikpedagogiska fältets utveckling kartläggs genom hur det framställs i skriftliga dokument och genom att beskriva vilka agenter (både institutioner och personer) som har varit betydelsefulla genom tiderna. Musikpedagogiken kan enligt Gustafsson inte betraktas som ett autonomt fält som följer sina egna regler utan styrs av de kringliggande fälten som bland andra musiken och skolan.

En undervisningsform som kan anses vara dominerande inom högre musikutbildning är den redan nämnda mästare-lärlings-modellen. Ökade krav på exempelvis kostnadseffektivitet och transparens inom högre utbildning har lett till en ökad forskning kring just mästare-lärlings-praktiken (Gaunt, 2010; Hultberg, 2010). Även en vilja att utveckla traditionella undervisningsformer genom projekt (Hultberg, 2010), har bidragit till ökat intresse på området.

Undervisning på exempelvis huvudinstrumentet kan betraktas som en mikropraktik innanför det sociala fältet *högre musikutbildning* med sin specifika institutionskulturella ram. Diskurserna som finns inom detta fält skapar vissa undervisningsstrategier och rum för lärande som kan kopplas till facktraditioner och yrkespraktiker (Nerland, 2003). Mästare-lärlings-modellen,

som den dominerande praktiken för undervisning i denna kontext, ger således specifika möjligheter till lärande. Nerland identifierar bland annat *personcentrerad mästrelära*, *decentrerad mästrelära* och *scaffolding master* som framstående konstruktioner av läraren. Diskurser om musikerskap och ämnesmässiga innehåll möter i undervisningen diskurser om den unika människan. Dessa diskurser gränsar enligt Nerland i många fall till en klassisk bildningsdiskurs där musiken konstrueras som ett autonomt subjekt, i likhet med Fords resultat (Ford, 2010). Praktiken, menar Nerland, är präglad av ett samförstånd kring hegemoniska försanthållanden, deltagarna emellan, som är djupt förankrade i traditioner.

Samförståndet som Nerland beskriver gäller särskilt en-till-en-undervisningen. Denna undervisningstyp anses av studenter och lärare inom högre musikutbildning som ovärderlig och självklar och är det primära sättet att undervisa huvudinstrumentlektioner på i en konservatoriekontext (Daniel & Parkes, 2015). Positiva aspekter av en-till-en-modellen som nämns av Daniel och Parkes är att den kan vara ett bra sätt att förmedla praktiskt kunnande, teknik och träning inför framträdanden som musiker. Studenterna uppskattar också individanpassningen, kontinuiteten, att det innebär mindre konkurrens och att man kan lära i sin egen takt. Lärare som har ett gott rykte ses som källa till långvarigt stöd som kan ge ökad chans till framgång. En väl fungerande enskild lektion ger även stora möjligheter till reflektion, inspiration, motivation, bemyndigande (*empowerment*) och lust till övning (Gaunt, 2010). En negativ konsekvens av modellen kan vara att studenterna blir osjälvständiga och beroende av sina lärare. Lärarnas starka position som mentorer har även inflytande som sträcker sig längre än själva lärandet, något som kan bli problematiskt. (Carey & Grant, 2015). Maktrelationerna mellan student och lärare är komplexa. Studenter upplever ofta att det är deras roll att anpassa sig till den andras personlighet och behov. Ett tecken på lärarcentrering, där lärarna kan anses dominera relationen, är att studenten många gånger uppmanas att härma och efterskapa det läraren förevisar. Samtidigt är accepterandet av sin roll i mästare-lärlings-situationen en viktig del i byggandet av en subjektivitet och identitet som musiker för studenterna (Weider Ellefsen, 2014). Det som förmedlas i denna form av kunskapsrelation är musikaliska traditioner, objekt, kunnande och kompetenser, menar Weider Ellefsen (2014) vidare. Även Olsson (1993) beskriver den enskilda undervisningen som en stark norm inom musiklärarutbildningen. Formerna

för undervisningen beskrivs som oförändrade efter att SÄMUS-reformen hade gjort upp med tanken att västerländsk konstmusik, och därmed bevarandet av kulturarvet, skulle vara det självklara innehållet i undervisningen. Färdighetsträningen med ”finteknik för dess egen skull” (Olsson, 1993, s. 138) var kvar som ett förgivettaget mål för många lärarutbildare och denna typ av träning skulle tillgodoses med hjälp av en-till-en-undervisningen. Olsson visar att de progressiva förnyelseidéerna som föranlett SÄMUS-försöket stannade på en innehållsmässig nivå och att undervisningsmetoderna och de institutionella strukturerna till stor bibehölls, delvis på grund av det som kallas för ”frusna ideologier” (Liedman & Olausson, 1988; Olsson, 1993, s. 216), det vill säga en inneboende tröghet när det gäller djupgående förändringar inom institutioner.

Förutom att mästarens roll i högre musikutbildning är att vara förebild när det gäller instrumentalspel, figurerar den även som representant för en hel yrkespraktik och dess traditioner: ”by entering the ‘practice’ of the master, the apprentice is thus given access to both the state and the history of the art” (Burwell, 2013, s. 281), i likhet med vad Carey och Grant (2015) beskriver kring mentorskapet. Citatet belyser även det nära samspelet mellan utövandet och kulturarvet i musikerskapet. Navon (2020) analyserar i sin artikel hur *werktreue* (den accepterade, vedertagna tolkningen och framförandet av ett musikstycke) som en dominerande praktik konstruerades vid Tysklands första konservatorium som grundades 1843 i Leipzig. *Werktreue* innebär både en kroppslig, teknisk aspekt och förmågan att följa en interpretatorisk kanon, två förmågor som blev konservatoriepedagogikens essentiella fokus. Studenternas ökade synlighet och konkurrens, bland annat genom terminsuppspel, samspelar enligt Navon (2020) med den institutionaliserade kunskapen och musikaliska expertisen som fortfarande är en synlig norm vid institutioner för högre musikutbildning och som visar på traditioners starka inflytande på undervisningspraktiker.

I en avhandling utanför musikområdet studeras vilka faktorer som bidragit till konstnärliga undervisningspraktikers utformning vid gymnasiet med teaterinriktning och universitetsutbildning i film (Benyamine, 2019). Bland annat menar författaren att interaktionen mellan studenter/elever och lärare är en väsentlig del i hur aktörerna formar, blir delaktiga och identifierar sig med praktikens normer och värderingar. Dessa normer och värderingar analyseras i relation till Foucaults makt/kunskapsbegrepp i en genealogisk studie

på en policy-nivå, där policy betraktas som ”utsagor om hur praktiken anses vara beskaffad” (Benyamine, 2019, s. 3). Det innebär att empirin består av både historiska dokument och en interaktionsstudie där Benyamine försöker synliggöra hur olika aspekter av konstnärliga undervisningspraktiker har beskrivits genom tiden. Bland annat läggs fokus på hur det skrivs om vad studenter måste lära sig och göra under utbildningen för att bli professionella konstnärer, hur undervisningspraktikerna utformas och legitimeras och på vilket sätt konstens särart som kunskapsform framställs. I studien framträder tre diskurser: en samtals-, en frihets-, och en produktionsdiskurs. Samtalsdiskursen präglar hur undervisningspraktiken är utformad. Genom samtal antas studenterna utveckla sin konstnärlighet. Frihetsdiskursen producerar studenter som accepterar den vaga och föränderliga meningen som konstbegreppet innehar. Produktionsdiskursen beskriver hur praktiskt arbete dominerar som kunskapsform över tillgodogörandet av etablerad kunskap i till exempel forskning. Benyamine (2019) menar att studenterna i de undersökta praktikerna utvecklar självstyrande, -analyserande och -värderande tekniker som enligt honom leder till en motsättning mellan konstutbildningens individualiserande, utforskande natur och utbildningens styrning mot anpassning till konstvärldens normer och värderingar. Studenternas självstyrning som en effekt av undervisning framkommer också i Hedin Wahlbergs (2020) studie av högre musikutbildning inom folk- och världsmusikområdet där två pedagogiska positioner framträder inom utbildningen, nämligen mästare-lärling och coach. Stort ansvar för lärandet läggs enligt Hedin Wahlberg på studenterna själva som behöver navigera mellan olika skilda ideal och normer inom utbildningen. Exempelvis nämns speltekniska och uttrycksmässiga idéer som är i linje med konservatorietraditionen samtidigt som undervisande lärare beskrivs som abdikerade och således inte tillhandahåller det pedagogiska stöd som studenterna önskar.

### 3.7 Genre i musiklärarutbildning och skola

Eftersom ämneslärarutbildningen i musik har sitt ursprung, i alla fall till stor del, inom orkestermusikerutbildning (se bakgrundskapitlet 2.1) har den västervärdiska konstmusiken traditionellt haft en särställning inom institutionerna för högre musikutbildning. Fram tills SÄMUS-reformen på 1970-talet var

västerländsk klassisk konstmusik generellt normen som undervisningsobjekt inom svensk högre musikutbildning. Olsson (1993) beskriver den traditionella konservatorieutbildningen som präglad av grundläggande färdighets- och träningsinnehåll inom en avgränsad konstmusikrepertoar och som reproducerande av just denna kanoniserade repertoar. Det blir därför viktigt att se närmare på hur den klassiska musiken estetiska värde konstrueras.

Den klassiska konstmusikens autonoma karaktär granskas av Pontara (2007) ur ett foucauldianskt maktperspektiv. I diskursanalysen av cd-konvoluts- och texter till kända klassiska verk tolkar Pontara ett specifikt tilltal som förutsättande ett visst sätt att läsa och förstå texterna. Eftersom texterna oftast skrivs av personer som innehar privilegierade positioner inom diskursen, skapas en sanningseffekt som bidrar till en cirkularitet i beifästandet av kunskap om musik, där kunskapsproduktionen utgår från experterna. Dessa utestängningsprocedurer bidrar enligt Pontara till att etablera och bibehålla maktförhållanden där musik blir till ett disciplinärt objekt som kan användas till att bygga identitet och till att dominera i kampen om musikaliska och personliga identiteter. Pontara ställer sig kritisk till hur den diskursiva konstruktionen av musikens autonomi och strukturella komplexitet riskerar att undertrycka identiteten hos icke-professionella lyssnare som kanske snarare har ett känslöstyrkt förhållande till musiken. Konservatoriet som skapare av experter med privilegierade positioner inom diskursen kan anses vara en viktig spelare i produktionen av ”rätt” kunskap om musik. Högre musikutbildning kan historiskt ses som ett led i bevarandet och försvarandet av den tidigare nämnda borgerliga musikuppfattningen, där idén om de stora geniernas verk dominerar. Denna uppfattning sätter ramarna för vad som anses vara god och kvalitativ kultur från slutet av 1800-talet (Gustafsson, 2000; Larsson, 2007). Framför allt den utländska populärmusiken, först jazzen på 1930-talet och sedan schlager- och rockmusiken, bemöttes med avsmak av det musikpedagogiska fältet. Ungdomar skulle då genom musikutbildning rustas att stå emot en så kallad billig musik (Gustafsson, 2000).

SÄMUS strävade i stället mot genrebredd (Olsson, 1993). Även instrument som elgitarr, som tidigare inte hade en plats på musikhögskolan, var representerade. Som tidigare nämnts förblev däremot metoderna och målen med undervisningen i enlighet med konservatorietraditionen. Dock skulle kultur vara till för alla och all musik var kultur, därför skulle elitism och estetiskt grundade normer undvikas. Jazz, rock och rytmisk populärmusik

institutionaliserades vid musikhögskolan från 1970-talet och framåt samtidigt som populärmusik blev införlivad som forskningsobjekt i musikvetenskap och därmed akademiserad (Dyndahl & Nielsen, 2014).

Det går att se paralleller mellan populärmusikens roll inom musikle-  
rutarutbildningen och skolans musikundervisning. Idag är det, utifrån sko-  
lans kursplan, självklart att elevens egen musikaliska livsvärld ska speglas  
i undervisningen med ett stort fokus på utövande. Lindgren och Ericsson  
(2010) menar att det har etablerats en ny sorts musikalisk kanon i skolan där  
pop- och rockmusiken används utifrån samma koncept i ämnen som exem-  
pelvis musikhistoria som tidigare den klassiska konstmusiken. Repertoaren  
som vid studiens genomförande används i ensemblespel består ofta av äldre  
rock-pop-låtar och uppvisar stora likheter skolor emellan. Detta tyder på att  
det handlar om en slags beprövad standardrepertoar men det skulle behövas  
nyare forskning som följer upp tidigare studier för att få en aktuell översikt.  
Sverige, och de nordiska länderna, har när det gäller populärmusikens roll i  
skola och lärarutbildning en särställning i internationell jämförelse. I många  
andra länder, såsom exempelvis USA eller Tyskland, har västerländsk konst-  
musik fortfarande en dominerande plats inom högre musikutbildning och i  
skolans värld (Green, 2002, 2008).

Populärmusiken används i musikle-  
rutarutbildningen, dock ofta på ett ore-  
flekterat sätt menar Christophersen (2017). Fortfarande är det andra domi-  
nerande traditioner som sätter agendan och ses som måttstock för kvalitet,  
som kan ses som liknande Olssons resultat efter SÄMUS (Olsson, 1993).  
Christophersen argumenterar för populärmusik som en viktig mötesplats  
för diskussion och meningsskapande, inte minst på grund av dess potential  
för identitetsskapande och social förändring. Genom att utesluta studenters  
kunskap och tidigare erfarenhet på grund av konservatoriets estetiska normer  
menar Christophersen att vissa studenter riskerar uteslutas från utbildningen,  
något som också speglas i forskning kring antagningsproven (Lindgren m.fl.,  
2021). I stället förespråkar Christophersen att populärmusikaliska praktiker  
förstås i en bredare mening och blir en integrerad del av utbildningsområ-  
det eftersom de kan verka engagerande, integrerande och framtidsinriktade.

Hess (2020) studerar självlärdas musikers relation till formell musik-  
undervisning. Att inte ha en formell utbildning upplevs av deltagarna  
som emellanåt begränsande, både när det gäller det egna skapandet och  
framtida karriärmöjligheter. Detta har, enligt Hess, implikationer för

musiklärarutbildningen som behöver erbjuda en balans mellan det informella, som kan ge större friheter och möjligheter för studenter utan formell musikskolning, och det formella. Hess menar att det är viktigt att som student bli medveten om och bekväm i det hegemoniska språkbruket inom musiken för att kunna navigera inom fältet. Detta blir ett viktigt uppdrag för musiklärarutbildningar. Det formella och informella relateras ofta till olika musikaliska genrer där populärmusik vanligtvis är förknippad med informellt lärande. Därför är det intressant och relevant för lärarutbildningen att diskutera hur repertoar väljs i undervisningssituationer. En norsk enkätstudie granskar repertoarval på kulturskolan (Nielsen m.fl., 2022). Utgångspunkten för forskarna är att genre och vem som styr över valet har betydelse för vilka som känner sig inkluderade i verksamheten, det vill säga att det är en fråga om social rättvisa. Analysen görs med hjälp av begreppet ”school censorship frame” (Kallio, 2015, s. 206) som ett sätt att beskriva lärares självcensur när det gäller repertoarval utifrån förväntade normer och regler. Resultaten visar att det finns en bredd i repertoarval men att olika sorters populärmusik är dominerande (Nielsen m.fl., 2022).

Att diskutera genre på ett djupare plan skulle överskrida avhandlingens ramar men genres effekt som en särskiljande praktik kan ses som en maktteknik i Foucaults mening, något som musikpedagogisk forskning diskuterar (Ellefsen, 2022). Att göra genre betyder i den meningen ett skapande av tydliga normer kring vilken musik, vilka kompositörer eller artister som blir möjliga att väljas som studieinnehåll. På det sättet menar Ellefsen att vissa musikaliska och sociala identiteter framhävs och förstärks inom en diskursivt producerad kvalitetskanon (Ellefsen, 2022, s. 67). Det går i linje med Dyndahl och Nielsens (2014) resonemang kring viss populärmusiks kulturella status som de menar sprider sig även till musikutbildningar där vissa subkulturer marginaliseras medan andra får möjlighet att profilera sig.

Ovan gjorda sammanställning av tidigare forskning kring genre visar att det sedan SÄMUS-tiden har funnits en strävan mot större genrebredd inom musiklärarutbildningen i Sverige, det vill säga att inkorporera populärmusiken. Samtidigt beskriver forskningen strukturer och ramar som påminner om konservatorieupplägg. Få studier belyser lärarutbildningen i musik och det saknas aktuell forskning som fokuserar musikaliskt innehåll vid ämneslärarutbildningen.



### 3.8 Musiklärarstudenterna

Brändström och Wiklund (1995) undersöker svensk högre musikutbildning, rekrytering och musiksyn, genom att titta på vilka individer som deltar i kommunala musikskolan respektive studerar lärarutbildning i musik. Resultaten kopplas bland annat till Pierre Bourdieus kultur- och utbildningsteorier om habitus och fält och visar att andelen barn till högre tjänstemän är stort bland både musikskole- och musikhögskoleelever. Brändström (1997) studerar, med utgångspunkt i den egna tidigare forskningen, musikalitetsbegreppet inom högre musikutbildning. Resultaten pekar på två generella synsätt bland studenter och lärarutbildare när det gäller vad som kännetecknar en musikalisk människa: ett relativistiskt (beroende av miljön och utvecklingsbar) och ett absolut (medfött) synsätt. Detta kan tänkas få konsekvenser för hur personer med olika bakgrund bemöts av både utbildare inom högre utbildning och av lärare i skolan. När det gäller musikskoleelevers likriktade bakgrund inom svensk medelklass visar aktuell forskning (Jeppsson, 2020) på liknande resultat som Brändström och Wiklund. Även Jeppsson tolkar detta som kulturell reproduktion i Bourdieus mening.

Bladh (2002) följer i sin studie en grupp musiklärarstudenter över en tidsperiod av tio år med syfte att ”ur ett kritiskt samhällsperspektiv beskriva hur socialt samverkande processer som musiklärare under utbildning och yrke är delaktiga i framträder i ett longitudinellt perspektiv” (Bladh 2002, s. 21). Studien knyter an till OMUS-reformen 1978 som verkade för en breddning av repertoar inom musiklärarutbildningen till förmån för ungdomsmusiken och på så sätt möjliggöra deltagande i musikaktiviteter för alla. Bladh menar att reformen misslyckades med att frambringa en musiklärarutbildning som både är en musikalisk/kulturell och pedagogisk/didaktisk utbildning och granskar därför kritiskt bakomliggande strukturer och processer.

En artikel om sociokulturella faktorer och lärande i England (Dibben, 2006) visar bland annat att ett vanligt argument för frånvaron av studenter ur förhållanden med låg socioekonomisk ställning är att antagning till musikhögskolan kräver förberedande studier som inte är tillgängliga för alla klasser. Artikeln lyfter frågan huruvida andra faktorer, som ett eventuellt favorisering av vissa elever framför andra, kan förklara den ojämlika fördelningen. Studenter tenderar till att välja institutioner där de känner sig hemma och studenter som inte känner igen sig inom en etablerad och privilegierad social



grupp väljer bort högre musikutbildningar. Ojämligheten är inte enbart av socioekonomisk art utan rör även genus. Som forskningsrapporten om projektet musik och genus (*Musik och genus. Normer, hierarkier och förändring*, 2012) vid Högskolan för scen och musik i Göteborg visar, finns det ojämlikhet mellan könen inom utbildningarna, exempelvis i instrumentval, val av utbildningsinriktning och anställningsvillkor.

Snedrekryteringen till högre musikutbildning är något som uppmärksammas i forskningen men det är svårt att få fram aktuell statistisk kring studenters socioekonomiska bakgrund. En del finns att hämta i en rapport från dåvarande Högskoleverket (Petri, 1999). I rapporten presenteras en undersökning av fördelningen av studenter på olika utbildningar utifrån faktorer som kön, ålder, studieuppehåll och social bakgrund. Petri definierar en traditionell student som icke-deltidsstuderande, som studerar utan längre uppehåll och direkt efter gymnasiet. Musiklärarutbildningen är den med högst antal traditionella studenter varav många är barn till akademiker och högre tjänstemän (Petri, 1999, s. 17). Musiklärarstudenters bakgrund är också i fokus av Nysæther med fleras (2021) *experiences of the educational programme and visions for their future practice as generalist music teachers in schools*. The theoretical perspective is cultural-historical activity theory (CHAT studie om norsk grundlärarutbildning i musik. Baserad på enkätsvar används *cultural-historical activity theory* (CHAT) för att analysera svaren som tyder på att majoriteten av musiklärarstudenter i Norge är etniskt norska, medelklass med välutbildade föräldrar, varav 75% är kvinnor. Genusskillnader när det gäller instrumentval (män pop-rock, kvinnor klassisk), vilka åldersgrupper man vill undervisa (kvinnor yngre, män äldre) och användningen av digitala verktyg (fler män än kvinnor anser sig kompetenta) går i linje med tidigare forskning menar Nysæther med flera. Enligt författarna behöver studenter bli mer aktiva i utformningen av utbildningen och därför måste potentiella hinder för en mer jämlik utbildning, nämligen musikutbildningars reproduktiva karaktär, synliggöras.

Denna till synes likriktning problematiseras även i en rapport från konstnärliga fakulteten vid Göteborgs universitet som även lyfter argument för ett breddat deltagande. Exempelvis argumenteras utifrån kvalitetsaspekter, där en relevant utbildning påstås medför bättre resultat. Men även resursargument (det behövs olika förmågor, erfarenheter och perspektiv), representationsargument (olikheter behövs, utbildningen bör spegla samhället), rättviseargument

(alla måste få samma chanser) och inte minst demokratiaspekten (en skattefinansierad utbildning ska alla kunna ta del av) tas upp. Detsamma gäller mötet med eleverna i skolan, där författaren menar att likriktning och förgivettagna normer är problematiska (Corkhill, 2014).

Även i Borgström-Källéns studie (2014), som främst intresserar sig för hur genus påverkar gymnasieskolans musikundervisningspraktik och elevers subjektskapande, problematiseras deltagandet i högre musikutbildningen. Borgström-Källén menar att det finns en sluten utbildningscirkel mellan förberedande utbildningar och högre musikutbildning som likt en kedja består av sammanlänkade steg som leder från kulturskolan via musikgymnasium och folkhögskola ända till musikhögskolan. Även lärarna har ofta samma bakgrund. I denna slutna cirkel kan dominerande diskurser, till exempel när det gäller undervisningsmetoder, lätt reproduceras.

I en studie om musikleärarstudenters upplevelser av sin utbildning (Georgii-Hemming & Westvall, 2010b) fokuserar författarna frågor kring praktiken och den direkta praktiska erfarenheten av musikundervisning de sett under praktiken i skolan, framför allt när det gäller att följa läroplanen. Likvärdigheten och de demokratiska inkluderande målen med musikämnet lyfts också fram som relevanta.

Den till synes eviga frågan kring musikleärares och musikleärarstudenters identitet och vilka följder ett fokus på bredd eller specialisering kan ha, är också ämne för flera studier. Jordhus-Lier (2021) kommer i sin diskursteoretiskt inriktade studie baserad på intervjuer med kulturskolelärare fram till att deltagarna upplever en spänning mellan att vara specialister men att behöva erbjuda bredd. Identitet kopplas, i likhet med Onsrud med fleras (2022) till subjektspositioner som erbjuder en viss rörlighet och därmed agentskap inom diskursen. Jordhus-Lier (2021) menar att musikleärarytbildningarna behöver fostra öppensinnade specialister för att fortsatt kunna erbjuda den efterfrågade kompetensen för kulturskolan.

Även Aróstegui och Kyakuwa (2021) diskuterar frågan om musikleärarytbildning ska resultera i generalister eller specialister och menar att generalister har en tydligare läraridentitet än specialister. Haning studerar (2021) hur innehållet i studieplaner på musikleärarytbildningar kan påverka studenters identitetsbildning. Den deskriptiva kvantitativa studiens resultat visar att det inom musikleärarytprogram ägnas betydligt mer utrymme åt musikämnet

jämfört med matematik- och engelskaläraryrket. Författaren menar att det kan bidra till att musikleärare har svårare att utveckla en läraridentitet (Haning, 2021).

I en rad studier råder det enighet om att det finns utmaningar när det gäller rekrytering av blivande musikleärare samt att få dessa att stanna i yrket (Breeze & Beauchamp, 2022; Mateos-Moreno, 2022; Shaw, 2022). Medan Mateos-Moreno (2022) frågar studenter vid en svensk musikhögskola om farhågor kring det framtida yrket som musikleärare undersöker Breeze och Beauchamp (2022) motivationen eller hinder hos musikstudenter i Storbritannien när det gäller att välja lärarutbildningen. Som motivation för att välja musikleärarutbildning nämns en blandning mellan altruistiska och pragmatiska faktorer såsom möjligheten att arbeta med barn/musik, stabilitet eller bra lön. Som hinder nämns disciplinproblem i skolan, hög arbetsbelastning, känslan att ha misslyckats som musiker och en upplevd dålig bild av läraryrket som förmedlas i media. Även i Mateos-Morenos studie är arbetsbelastning och yrkets upplevda dåliga status aspekter som nämns av studenterna. Intressant för föreliggande studie är framför allt studenternas reflektioner kring den egna utbildningen som uppges vara för lång och teoretiskt inriktad. Studenterna anser det som problematiskt för den egna framtida lärarkompetensen att musikaliska ämnesinnehåll dominerar och att det ges mindre utrymme för pedagogiska ämnen. Av svaren drar Mateos-Moreno slutsatser som får implikationer för musikleärarutbildningen, såsom behovet av utbildning i att bedöma, motivera och disciplinera elever för att motverka att bli överväldigad när man börjar arbeta i musikklassrummet. Men även kunskap för att kunna legitimera musikämnet är något som efterfrågas av studenterna.

Socialisering, beskrivet som en process där individen anpassas till rådande normer, vid universitet respektive konservatorier påverkar musikleärarstudenters identitetsbildning enligt Shaw (2022). Studien visar att den sociala omgivningen spelar huvudrollen för studenters upplevelser av status där utövande musiker rankas högst och musikleärare i grundskolan lägst. För studenter inom det musikpedagogiska området kan det enligt Shaw ha stor betydelse eftersom det ofta saknas pedagogiska förebilder vid institutionerna där lärarkåren till stor del består av musiker.

Identitet och status är även relevanta begrepp i ett flertal andra studier som fokuserar på musikleärare (Forrester & Eros, 2020; Onsrud m.fl., 2022; Thovsen Nysæther m.fl., 2021) by extension, music education students

do not always fit the set of characteristics typically displayed by undergraduate students, differing in at least one, if not several, key areas. Often described via the blanket term “nontraditional students” (NTS med olika perspektiv. Forrester och Eros (2020) intervjuar fem så kallade icke-traditionella musiklärarstudenter för att förstå deras motivation och erfarenheter. Som icke-traditionella musiklärarstudenter betecknas där exempelvis äldre (>24 år), ensamstående föräldrar, deltidsstudenter eller heltidsarbetande studenter. Enligt författarna är det viktigt för lärarutbildare att ha en djup förståelse för sina studenter som kan bära med sig väldigt olika erfarenheter, något som både kan komma utbildningen till godo och innebära dåligt självförtroende när det gäller att klara av en formell musikutbildning. Deltagarna i studien är fem medelålders vita män, något som inte problematiseras av författarna. Ytterligare perspektiv genom större mångfald bland deltagarna hade varit önskvärd för att stärka studiens trovärdighet.

Studenters inflytande och brytandet av maktrelationer är i fokus i den kritiska aktionsforskningsstudien av Onsrud m.fl. (2022) som bygger på två projekt vid grundlärarutbildningar i Norge. Forskarna tar avstamp i en syn på agentskap som diskursivt konstruerad. Genom att positionera sig inom till viss del motstridiga diskurser som antingen *novis, inte helt oberoende än* eller *resursperson* får studenterna möjlighet till agentskap. Enligt Onsrud m.fl. (2022) framstår vissa av studenterna i studien kritiska till studiens aktivistiska inriktning och verkar föredra traditionella tillvägagångssätt och förhållanden medan andra omfamnar möjligheten att påverka sin egen utbildning. Tidigare kunskap verkar spela in men även andra faktorer såsom studenternas egna erfarenheter av ett neoliberalt skolsystem där idén om eleven som kund är närvarande. Förändring av utbildningen utifrån studenternas initiativ visade sig vara svårt, bland annat på grund av komplexiteten bland subjekspositioner. Även de diskursiva praktikerna, såsom examination, föreläsning, är svåra att rubba och utmana enligt Onsrud med flera (2022).

Den omskrivna kulturella och sociala reproduktionen är en aspekt som även granskas i förhållande till vilka som antas till ämneslärarutbildning i musik och på vilka grunder (Sandberg-Jurström m.fl., 2022). Forskarna studerar inträdesprov till ämneslärarprogrammet utifrån ett multimodalt perspektiv. Jurymedlemmar intervjuas med utgångspunkt i inspelade prov (*stimulated recall*). Resultaten visar att jurymedlemmarna, trots tydliga direktiv att det är musikaliska och tekniska färdigheter som ska bedömas, snarare

gör antaganden och bedömningar kring sökandes personlighet, utseende och beteende. Ett antal förgivettaganden som görs kring de sökandes lämplighet innebär i förlängningen enligt författarna en risk att de politiska, officiella kraven på breddad rekrytering och jämlikhet blir svåra att uppnå och att det behövs en mer rättvis och transparent antagningsprocess (Sandberg-Jurström m.fl., 2022).

En annan aspekt av diskursiv styrning diskuteras av Sandberg-Jurström och Lindgren (2022) som skriver utifrån en svensk kontext om hur diskursiva konstruktioner av studenters lärförmåga används som en indikator för sökandes framtida möjlighet till utveckling. Studiens empiri består, som i en tidigare nämnd artikel av samma författare (Sandberg-Jurström m.fl., 2022), av intervjuer med jurymedlemmar vid antagningsprov till ämneslärarprogrammet i musik. Makten som manifesteras i de exkluderande praktikerna när sökande antas eller avvisas på grund av antaganden kring deras förmåga att lära, står i motsats till tanken om livslångt lärande och kan ses som ett led i den redan nämnda kulturella reproduktionen enligt Sandberg-Jurström och Lindgren (2022).

### 3.9 Sammanfattning och reflektion

Utmaningarna som den högre utbildningen möter i form av marknadsanpassning, som tidigare forskning belyser, är viktiga för att sätta studien i kontext. Dessa utmaningarna kan tänkas påverka både den konkreta undervisningspraktiken men även utbildningens behov att legitimera sin verksamhet (Beckman, 2007; Johansson, 2012; Mautner, 2005; Vesterberg, 2015). Ett pressat ekonomiskt läge som kräver rationaliseringar och gör institutioner på så sätt beroende av att många studenter söker sig dit kan medföra ett behov av anpassning som är nytt för högre utbildning och kan tänkas styra i hög grad vad som är önskvärt att säga och tänka men som också bäddar för ett motstånd från akademins sida. Även områden som den ökade akademiseringen och olika utbildningsreformer har stor inverkan på musikärläro-utbildningen (Angelo m.fl., 2019; Ek m.fl., 2013; Erixon & Erixon Arreman, 2019; Moberg, 2018).

Den långa konservatorietraditionen med dess undervisningsformer och genreideal kan fortfarande tänkas vara en kraft inom högre musikutbildning som tar sig specifika diskursiva uttryck som forskningen i olika

grad granskar (Gaunt, 2010, 2011; Kingsbury, 1988; Nerland, 2003). Musikalisk bildning och högre utbildningens relation till bildningstraditionen är en angränsande tematik som rör bland annat tankar kring repertoar och hur kunskap ska definieras (Söderman, 2019; Larsson, 2007; Gustafsson, 2000). Det som problematiseras i forskningen är synen på att olika musikaliska genrer tillskrivs olika kvalitet och anses vara olika värdefulla, det skapas alltså en slags sanningsregim, en ”régime of truth” (Foucault, 1980, s. 131) kring den goda utbildningen.

Forskningen kring muskläroarutbildningen rör således ett antal fenomen som skulle kunna kallas problem: en påstådd elitism och undervisning enligt mästar-lärlings-modell, betydelsen av praktikförankring, behov att anpassa ämnet till elevernas livsvärld, snäv rekrytering inom den vita medelklassen och en viss kritik mot tilltagande akademisering.



## 4

## Foucaults verktygslåda – teoretiska utgångspunkter

A typical objective of genealogy is to problematize commonplace assumptions.  
(Fendler, 1998, s. 40)

Ovanstående citat belyser syftet med en så kallad genealogisk ansats, nämligen att ifrågasätta det förgivettagna. Som jag beskrev i avhandlingens inledande delar var det just min upplevelse av förgivettagna sanningar på utbildningen som väckte min nyfikenhet och mitt forskningsintresse och som hela tiden har drivit på min önskan att fördjupa mig i ämnet. Det som gör försant-hållanden relevanta att undersöka och som överskrider ett mer personligt intresse, är de styrande effekter dessa får. Styrningen och de mekanismer och praktiker genom vilken den kommer till uttryck blir därför angelägen att granska (Axelsson m.fl., 2014).

Svensk ämnesläro-utbildning i musik representerar en specifik kontext. Utöver att det är just denna kontext och dess diskurser som studien syftar till att granska, är målet med avhandlingen även att sätta den lokala praktiken i ett historiskt perspektiv och att belysa större, samhälleliga aspekter. En sådan typ av studie, där diskursanalys på nivå av den konkreta praktiken kombineras med ett historiskt perspektiv och frågor om makt och kunskap, följer en genealogisk tradition. Den franske filosofen och vetenskapshistorikern Michel Foucault (1926–1984) har utvecklat genealogin som analysredskap för att undersöka historiska praktiker i relation till nutiden (Axelsson & Qvarsebo, 2017; Koopman, 2013; Mahon, 1992; Prado, 2000). En genealogisk studie fokuserar hur vissa aspekter eller fenomen historiskt har konstruerats som problem som behöver hanteras och lösas och därmed blivit styrbara. På det viset kan styrningens lokalt manifesterade normaliserande effekter synliggöras.

Att genomföra en genealogisk studie i Foucaults mening innebär inte att ha tillgång till en konkret analysmodell som kan följas steg för steg. Snarare kan hans olika begrepp användas som analytiska verktyg som anpassas efter forskningens ändamål (Youngblood Jackson & Mazzei, 2012). En viktig epistemologisk utgångspunkt i den här avhandlingen är att kunskap uppstår i



sociala processer och är en social handling och att alla fenomen har en historisk och kulturell specificitet (Burr, 2015). I stället för att anta att det kan finnas en rationell, objektiv kunskap kring ämnet musiklektörutbildning, som jag som forskare har möjlighet att upptäcka genom att tala med lärare och studenter, menar jag att kunskapen, såsom den produceras i och med den här avhandlingen, uppstår genom intresse- eller maktbetonade processer som är kontextberoende och relativa i förhållande till de respektive historiska och kulturella sammanhang och en produkt av dessa sammanhang (Alvesson & Sköldberg, 2016). Musiklektörutbildningen som en diskursivt konstruerad praktik kan således framstå som helt olika beroende på när, var och hur man tittar på den. Det finns risk, utifrån ett sådant synsätt, att hamna i en relativism som gör det svårt att säga något om ett fenomen överhuvudtaget. Därför menar jag att en noga genomförd och transparent analys av materialet kopplat till det teoretiska ramverket kan bidra med en djupare och större förståelse kring forskningsområdet. Ett kritiskt reflekterande förhållningssätt kring de ontologiska och epistemologiska grundantaganden som den socialkonstruktionistiska, respektive poststrukturalistiska, traditionen bottenar i, kan förhoppningsvis belysa för läsaren hur studiens resultat, analys och diskussion har kommit till. För mig som forskare är det också viktigt att påminna mig om att jag själv bidrar till en specifik kunskapsproduktion inom en vetenskapstradition.

#### 4.1 Från arkeologi till genealogi till subjektet

Denna studies teoretiska ramverk bygger på Foucaults tankar om samspelet mellan kunskap och makt. Hans syn på diskurs, subjekt, sanning och kunskapsproduktion samt hans sätt att använda historia som ett sätt att kritiskt belysa samtiden har väglett det analytiska arbetet. Det talas ibland om en "tidig" och en "sen" Foucault för att beskriva den stora bredd och de många skiftningar i hans tänkande. Foucault ville själv inte kategoriseras och verkade inte bry sig särskilt mycket om att följa en tydlig linje. Snarare vidareutvecklade han sina egna teorier, ändrade begrepp eller deras innebörd och frångick tidigare koncept. Därför kan det vara viktigt att inledningsvis skissera huvudstråken i Foucaults gärning och hur avhandlingens teoretiska ramverk och begrepp förhåller sig till dessa stråk. De centrala begreppen kommer behandlas mer utförligt senare i avsnittet.

Förenklat kan man dela in tre huvudspår, eller ”domäner för analys” (Prado, 2000, s. 24) som resulterade i olika verk vid olika tidpunkter: den arkeologiska (ca 1961–1969), den genealogiska (1971–1976) och den etiska (1984). Dessa ska inte ses som separata utan mycket av det nyare tänkandet bygger på eller ifrågasätter tidigare idéer. Den tidigare Foucault sammanfattar och systematiserar i *Vetandets Arkeologi* (Foucault, 1969/2011) arkeologin som en analytisk strategi som beskriver diskurser, utsagor och diskursiva formationer utifrån regelbundenheter, strukturer och spridningar genom att spåra dem bakåt i tiden. ”Det man i denna arkeologiska historia försöker blottlägga är de diskursiva praktikerna i den mån de ger upphov till ett vetande och detta vetande erhåller en vetenskaps status och roll.” (Foucault, 1969/2011, s. 237). Genom att analysera en mängd olika typer av historiska texter kring vissa fenomen undersöks i en arkeologisk studie hur ord och begrepp har spridits och hur regelbundenheter, mönster och ordningar har uppstått – alltså hur ett vetande utifrån tidens särskilda strukturella förutsättningar och tankesystem, något Foucault kallar för episteme, har blivit möjligt: ”Episteme är [...] det som i de diskursiva praktikernas positivitet möjliggör de epistemologiska mönstrens och vetenskapernas existens.” (Foucault, 1969/2011, s. 239). Fokus ligger alltså på att blottlägga och kartlägga diskursiva formationer genom tiderna som exempelvis har möjliggjort bildandet av vetenskaper.

Den genealogiska analysen kan ses som tätt knuten till arkeologin men intresset riktas inte enbart mot hur diskurserna har kommit till och ser ut på ett strukturellt plan. Snarare granskas under vilka förutsättningar de kom att formas och omformas och vilka konsekvenser det får, även i nutiden. Centralt är ett fokus på relationen mellan sanning, makt och subjektivitet. Nutidshistoria, som Foucault kallade sin genealogi (Foucault, 2008, s. 120), syftar till att synliggöra och beskriva historiska konflikter och de olika maktstrategier och kontrollmekanismer som används för att sätta diskurser och vetandet i arbete (Åkerström Andersen, 2003, s. 19). Ett verktyg för att få syn på hegemoniska diskurser är, i likhet med arkeologin, att hitta diskontinuiteter som kan studeras. Diskontinuiteter, det vill säga diskursiva brott, ger samtidigt möjlighet att kritiskt granska en påstådd linjär historisk utveckling, som Foucault var mycket skeptisk till. Denna misstro kan ses som inspirerad av Nietzsches idéer om att det inte finns essentiella idéer som kan fångas och spåras till ett slags ”ursprung” (Foucault, 2008, s. 101). I stället kan en genealogisk studie följa vissa händelser, institutioner, fenomen eller objekt bakåt

i tiden för att på så sätt spåra diskursernas förutsättningar för att ha kunnat etableras. Spårningen utgår ifrån att något framställs som problematiskt ur ett visst perspektiv, det blir därför inte som ett försök att återge historiska händelser i någon form av försök till objektivitet, utan en kritisk historiskrivning med fokus på maktrelationer.

I den sista, etiska, fasen vänder Foucault blicken mot subjektets skapande av sig själv. I en föreläsning med titeln *Subjectivity and Truth* tar Foucault upp frågor kring subjektivitet och subjektets villkor för att kunna bli till (Foucault, 1994, s. 87). Hans sista projekt i livet blev att studera sexualitetens historia för att analysera hur verandets om sexualiteten i relation till makt kunde utvecklas. En form av makt/kunskap är bekännelsen där individen åläggs att berätta sanningen om könet. Denna teknik spreds enligt Foucault till andra områden, såsom skola och rättsväsende. Även genom att studera självteknologier ur ett historiskt perspektiv, framför allt i det antika Grekland, försökte Foucault förstå subjektets historia. De sena verken handlar alltså i stora delar om att förstå styrningen av sig själv i relation till andra.

Foucaults forskning har sedan 1960-talet fram tills idag varit inflytelserik inom det samhällsvetenskapliga fältet. Pedagogiken är ett av de områden som Foucault studerade utifrån ett makt/kunskaps-perspektiv. Samhälleliga institutioner som skolor, fängelser eller sjukhus och deras framväxt har varit empiriska exempel i Foucaults texter för att visa på diskursens disciplinerande och normaliserande, och därmed styrande, egenskaper. Inom det musikpedagogiska och musikvetenskapliga fältet har på senare år, bara i Skandinavien, ett antal avhandlingar använt diskursanalytiska perspektiv, många även utifrån Foucault (Bergesen-Schei & Krüger, 2008; Hedin Wahlberg, 2020; Jordhus-Lier, 2018; Lindgren, 2006; Nerland, 2003; Weider Ellefsen, 2014). Nerland (2003) påpekar exempelvis diskursernas konstituerande egenskaper för instrumentalundervisningen som en social praktik. Foucaults maktanalys används vidare för att få syn på de krafter av ideologisk, kulturell, ekonomisk och praktisk-materiell karaktär som är inbäddade i institutioner såsom musikhögskolor (Bergesen-Schei & Krüger, 2008). Makt ses där, i enlighet med Foucaults tankar, som en produktiv kraft som möjliggör sociala handlingar. Denna syn lägger även grunden för hur det ses på sociala praktiker och makt i föreliggande studie och kommer beskrivas närmare i detta kapitel.

I de följande avsnitten ska epistemologiska förutsättningar och centrala begrepp inom studiens teoretiska ramverk belysas närmare och deras

användbarhet för undersökningen diskuteras. I kapitel 5.1 diskuteras för avhandlingen relevanta metodologiska aspekter av diskursanalys och genealogi.

## 4.2 Språkets betydelse

Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär [...] att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas. (Börjesson, 2003, s. 21)

Språket, eller *det som sägs* (se citatet ovan), är inom socialkonstruktionistisk och poststrukturalistisk forskning en viktig förutsättning för att vi som människor ska kunna tänka och konstruera vår sociala och psykologiska värld. Språket är därmed i fokus av analysen i denna studie vars empiri bland annat består av språkliga utsagor av studenter och lärare vid musiklärarutbildningen och skriftliga utsagor i historiska dokument. Kunskap och tänkande ses vidare, i enlighet med Foucaults idéer, som historiskt och kulturellt specifika och inget som är en absolut sanning (Alvesson & Sköldberg, 2016; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Språket och tänkandet framstår i en poststrukturalistisk forskningsansats som ”tvetydigt, undflyende, metaforiskt och konstituerande – snarare än entydigt, bokstavligt och avbildande” (Alvesson & Sköldberg, 2016, s. 392). Diskursiva och språkliga mönster anses även vara centrala i produktionen av subjektivitet, något som behandlas mer utförligt senare.

I föreliggande avhandling betraktas, i linje med det ovan beskrivna perspektivet, musiklärarutbildning som en diskursiv social praktik med för denna praktik specifika uppsättningar av (språkliga) regler som sätter snäva gränser för vad som kan tänkas och sägas men även för vad vi kan göra och vad som kan göras mot oss. Hur man kan tala om något, som till exempel olika musikaliska genrer, är dessutom förankrat i en historisk kontext. I den här studien utgörs denna kontext av hur lärarutbildningar inom institutioner för högre musikutbildning vuxit fram och av vilka diskurser kring exempelvis musik, kvalité, talang, lärande etcetera, som omger dessa. Diskurserna, de språkliga reglerna, har alltså betydelse för hur deltagarna i samtalen talar om utbildningen, hur de därigenom konstruerar fenomenet musiklärarutbildning och positionerar sig själva, institutionen och utbildningen.

Foucault riktade sina analyser mot vilka typer av maktrelationer som sätts i spel i en viss typ av tal i en specifik situation i sitt historiska sammanhang samt hur maktrelationer och olika typer av tal kan relateras till varandra och vara till stöd för varandra. En sådan typ av analys granskar vilka eventuella syften talet har, som då kan betraktas som både makteffekt och maktinstrument/-producent på samma gång. Därmed kopplas makt/vetande samman genom språket/diskursen: ”Talen är taktiska element eller block på styrkeförhållandenas fält” (Foucault, 1976/2015, s. 111).

### 4.3 Diskurs och diskursiv praktik

Ordet *diskurs* kan förknippas med många olika betydelser både i det vardagliga språket och inom olika teoretiska inriktningar. Det kan betyda allt från ett enkelt samtal till en historiskt specifik samling utsagor, beroende på om det handlar om strukturell lingvistik, diskurspsykologi, diskursteori eller kritisk diskursanalys. Därför krävs det att avgränsa hur begreppet används och förstås i föreliggande avhandling.

Eftersom studien har en Foucault-ansats syftar den inte främst till en undersökning av språket i sig. I stället betraktas diskurs som ett system för representation inom vilket man försöker urskilja regler och praktiker som producerar meningsfulla utsagor och därigenom sätter gränser för en viss diskurs vid ett givet tillfälle. Som diskurs definieras i denna studie en grupp utsagor som levererar ett språk att tala om musikleärover utbildningen, i just den historiska och sociala kontexten som studien befinner sig i. Det kan handla om sätten att tala om undervisningen, kraven på yrket, repertoarval etcetera. Som ovan skrivet sker kunskapsproduktionen och meningsskapandet i alla sociala praktiker, så även inom musikleärover utbildningen, genom språket (Burr, 2015). Denna mening formar och påverkar deltagarnas handlingar, alltså hur lärare och studenter agerar inom utbildningens ramar. På det sättet har alla sociala praktiker en diskursiv aspekt och diskursen får därmed både en språklig och en handlingsmässig dimension (Hall, 2004). En uppsättning utsagor kring ett visst ämne har, genom olika företeelser, blivit konstruerade som giltiga och sanna för just det ämnet. De olika momenten som ingår i formationen, eller uppsättningen, förhåller sig till varandra på ett specifikt sätt och formar en diskursiv praktik. I *Vetandets Arkeologi* definierar Foucault diskursiv praktik som

...en mängd av anonyma, historiska regler, alltid definierade i tid och rum, som under en bestämd epok och för en given social, ekonomisk, geografisk eller språklig krets har definierat de villkor under vilka utsägelsefunktionen utövas. (Foucault, 1969/2011, s. 151)

Kring ett objekt kan det finnas ett flertal, ibland konkurrerande diskurser. Detta blir exempelvis synligt i den tidigare forskningen kring muskläro- utbildningen där både diskurser om bildning, anställningsbarhet, kulturarvet och informellt lärande förhåller sig till företeelsen muskläro- utbildning.

Diskurser kan omfatta både språkliga uttalanden, handlingar eller materi- ella ting men även ljud eller musik kan tolkas diskursivt (Lindgren & Ericsson, 2010). Ett ofta använt exempel på en diskursiv praktik hämtad ur Foucaults forskning är medicin där vissa historiska antaganden kring kroppen och dess funktioner idag har helt förkastats medan andra har etablerats som sanna. Även musikpedagogiken kan betraktas som en diskursiv praktik där vissa spe- cifika sanningar kring exempelvis musikalitet, musikens funktioner etcetera har konstruerats. I min analys söker jag som forskare efter vilka sammanhang och relationer som finns inom denna diskurs. Det blir även viktigt att grän- ska angränsande diskurser, såsom mästare-lärlings-diskursen, akademiserings- diskursen eller bildningsdiskursen och deras inbördes relation, liksom grän- sdragningarna mellan dessa diskurser som utmanas och förhandlas ständigt.

Foucaults tänkande kring diskurs ändras över tid. Från att i början se diskursen som enbart konstituerande ändras denna syn till att det finns en förbindelse mellan diskursen och den icke-diskursiva verkligheten i form av praktiken och de institutionella ramarna inom vilka diskurserna producerades (Nilsson, 2008). Det finns alltså ting som existerar utanför diskursen men dessa ting blir objekt och får mening enbart i och genom diskursen (Hall, 2004; Nilsson, 2008). På det viset påverkar diskursen även sättet på vilket idéer och tankar omsätts i praktiken och används för att styra och reglera mänskliga beteenden (Hall, 2004) som i sin tur verkar konstituerande på diskursen:

Discourse, Foucault argues, constructs the topic. It defines and produces the objects of our knowledge. It governs the way that a topic can be meaning- fully talked about and reasoned about. It also influences how ideas are put in the practice and used to regulate the conduct of others. (Hall 2004, s.346)

Sammanfattningsvis betraktas diskurs i föreliggande avhandling, utifrån Fou- cault och i likhet med Halls (2004) beskrivning, som ett avgränsat, specifikt

område med en uppsättning regler som förklarar och legitimerar sig själva. Därigenom får diskursen en ordnande funktion och logik i och med att den skapar begrepp och kategorier för vår upplevelse av världen (Svensson, 2019). Diskursens regler avgör ramar och gränser för vad som anses och accepteras inom den sociala och kulturella kretsen som sant, klokt och riktigt, men lika mycket bildar den gränsen för vad som inte är möjligt att säga eller göra. Diskursen verkar alltså konstituerande på subjektet och praktikerna de är en del av men är även konstituerad av praktiken. Kunskapsproduktion genom diskursen är tätt sammanvävd med maktrelationer och behäftade av hierarkier, moraliska värderingar och maktordningar. Dessa är inte oföränderliga utan omformas ständigt och tillåter därför alltid möjlighet till att identiteter och världsbilder skulle kunna se annorlunda ut, beroende på kontext. Därför betonar Foucault diskontinuiteternas betydelse och det historiskt specifika i sina analyser:

I am attempting, on the contrary, to show that discontinuity is not a monotonous and unthinkable void between events, a void one must hasten to fill [...] but that it is a play of specific transformations different from one another (each one having its conditions, its rules, its level) and linked among themselves according to schemes of dependence. History is the descriptive analysis and the theory of these transformations. (Foucault & Nazzaro, 1972, s. 233)

Vem som får auktoritet att uttala sig är också en del av diskursens avgränsning och definiering. Institutioner och experter, exempelvis lärare på en musikhögskola, är typiska representanter för positioner där makten att tala kan utgå ifrån. Ett exempel inom musikleklärutbildningen på en hierarkisk kunskapsyn skulle kunna vara att dansbandsmusik sannolikt inte ingår i en godkänd musikkanon på en institution för högre musikutbildning. Däremot kan andra typer av musik som dansas till, som exempelvis soul, vara en självklar del av utbildningen. Skulle dock en diskurs om alla musikgenres lika värde i samspel med exempelvis diskursen om breddad rekrytering bli hegemonisk, vore effekten antagligen att även dansbandsmusiken gjorde intåg i högre musikutbildning.



#### 4.4 Maktbegreppet och maktens egenskaper

Power in the substantive sense, 'le' pouvoir, doesn't exist. (Foucault, 1980, s. 198)

En av de viktigaste aspekterna som utmärker Foucaults maktbegrepp är att det tar avstånd från en traditionell syn på makt som något en individ, exempelvis en furste eller kung, kan äga och utöva, något som även det inledande citatet belyser. Denna beskrivning av makt som något repressivt och enbart negativt gör enligt Foucault att man inte får syn på hur maktens mekanismer fungerar. Som tidigare nämnts handlar det snarare om maktrelationer som reproduceras genom språket. På det viset formar de människors liv och vad som kan sägas, skrivas eller tänkas. Ett av Foucaults viktigaste projekt var att undersöka hur makten yttrar sig, vari den består och vilka mekanismer som styr (Hörnqvist, 1996; Youngblood Jackson & Mazzei, 2012). Makt är ett produktivt nätverk som genomsyrar hela samhället, inbäddad i diskursen. Den utövas med hjälp av olika sammansatta strategier, och är därmed inte godtycklig (Alvesson & Sköldberg, 2016). För att beskriva det vardagliga uttrycket för makten i det lilla, som till exempel tekniker för träning eller uppfostran, kan begreppet ”maktens mikrofysik” användas (Foucault, 1975/2017, s. 56; Nilsson, 2008). I föreliggande studie riktas fokus mot hur maktens mikrofysik, det vill säga maktens manifestationer i en konkret praktik, kan ses i den diskursiva konstruktionen av musikläroarbildningen och därmed hur utbildningen och kunskapsproduktionen inom den, påverkas och styrs.

En huvudpöäng för Foucault när det gäller synen på makt är alltså att den ofta karaktäriseras som *juridisk-negativ* (Foucault, 1976/2015, s. 100). En sådan makt verkar genom att förhindra, förstöra eller dra upp gränser (genom ideologi och repression) och agerar genom lagar och förbud. I den formen producerar den repressiva makten inget och har enbart lydnad av de undertryckta som effekt som gör att den i längden riskerar ett våldsamt motstånd som är svårt att kontrollera. Foucault menar att den förståelsen av makt är bristfällig och ensidig och att den inte kan förklara hur samhället har utvecklats. Han beskriver makt i stället som *teknisk och positiv* (Foucault, 1980, s. 121) och visar att makttekniker som bygger på en produktiv effekt av makten är mycket mer effektiva (Foucault, 1976/2015, s. 102 ff). Eftersom den makten cirkulerar och kommer så att säga underifrån krävs i slutändan inte så många lagar och förbud. Makt är således inget som förvärvas, tas



ifrån eller delas, utan är i stället en relation mellan människor, ett styrkeförhållande som är föränderligt, momentant och resultatet av en ständig kamp. Den skapas hela tiden överallt, även som en effekt av språkliga diskurser i vardagliga samtal (Burr, 2015).

Foucault riktar sitt intresse således mindre mot en analys av maktens egenskaper utan snarare mot maktens effekter och konkreta verkningar (Hörnqvist, 1996) som gör hans maktbegrepp användbart för studiens syfte. Eftersom makt i den senare Foucaults tolkning är en skapande, produktiv kraft som är inneboende i fenomen kan den även producera njutning (Foucault, 1976/2015, 1975/2017). Det gör att den enklare godtas av dem som är utsatta för den. Det blir tydligt när det gäller högre utbildning, som är frivillig. Om studenterna, som i Foucaults mening utsätts för makt och styrning, inte skulle uppleva maktutövningen även som positiv och givande skulle ingen välja att utbilda sig. Foucault säger att en orsak till att maktutövning godtas ligger i att den ”utövas positivt på livet, [...] tar sig före att förvalta det, att maximera det, att mångfaldiga det, att utöva noggranna kontroller över det och reglera det på ett övergripande sätt” (Foucault, 1976/2015, s. 139).

Något som även författare som tolkar Foucault diskuterar är antagandet att makten är målinriktad och strategisk samtidigt som den inte är beroende av en individs vilja eller beslut utan en produkt av mer övergripande mönster (Foucault, 1976/2015). Hörnqvist kallar detta för ”strategier utan strateger” (Hörnqvist, 1996, s. 63). En förklaring för denna till synes paradox skulle kunna vara att individer visst kan ta avvägda beslut i syfte att utöva makt men att det aldrig helt går att förutse hur det kommer falla ut. Dessutom är dessa individer, i Foucaults mening, invävda i diskursen och i maktrelationen och tar beslut inte utifrån en subjektiv strategi utan de diskursiva förutsättningar som de inte själva kan påverka. Detta är intressant att belysa i relation till föreliggande studiens deltagande lärare, som både skulle kunna betraktas som strateger i maktens tjänst och som invävda i diskursen och utsatta för dess verkan.

Foucault skriver att makten alltid kräver ett motstånd att ta spjärn mot och att det finns många möjligheter till motståndet eftersom ”dessa motståndspunkter finns överallt i maktnätet” (Foucault, 1976/2015, s. 105). En mängd olika strider inom maktrelationerna utkämpas hela tiden och det finns alltid potential för att styrkeförhållanden ändras. Att lyfta ständigt närvarande möjligheter till motstånd kan förstås utifrån ett politiskt engagemang som även visar sig i Foucaults biografi. Från marxistiskt håll har det dock förekommit

kritik mot Foucault såtillvida att han undviker att använda ideologi-begreppet eller att prata om statens roll i maktrelationerna (Foucault, 1980; Hörnqvist, 1996). Foucault bemöter detta med att kritisera marxismen och dess teori om att vetande inte kan finnas förrän alla maktrelationer är upphävda och att vetandet måste vara befriad från maktens intressen. Detta är enligt Foucault omöjligt och en utopisk föreställning om en ”ren” och ”sann” kunskap som kan avtäckas en ideologisk slöja. I *Övervakning och Straff* resonerar han:

Kanske bör man avstå från hela den tradition som låter oss tro att det inte kan finnas något vetande annat än när alla maktrelationer är upphävda och att vetandet inte kan utvecklas annat än befriad från maktens befallningar, krav och intressen. (Foucault, 1975/2017, s. 57)

Snarare ligger möjlighet till motstånd i subjektskapandet på mikronivå, något som kommer belysas ytterligare i den avslutande diskussionen.

#### 4.4.1 Makt och kunskap

En annan nyckelaspekt av Foucaults maktanalys är samhörigheten med kunskap, eller vetande. Det franska ordet *savoir* som Foucault använder i original kan översättas med både *vetande* och *kunskap* (på engelska oftast översatt med *knowledge*) och i litteraturen används dessa två synonymt. I svensk litteratur används övervägande makt/kunskap som begreppspar. *Savoir* i Foucaults mening handlar ofta om ett vetande om människan som en förutsättning för och en följd av maktutövning. Människan blir objekt för vetande som ett led i en maktteknik och kunskapens olika former och möjliga områden avgörs av relationen mellan makt och vetande med alla de motstridigheter och processer denna relation innebär. I Foucaults tänkande producerar makt vetande (se ovan) och makt och vetande är på det sättet en förutsättning för varandras existens.

Man bör [...] betrakta subjektet, liksom de objekt som görs till föremål för kunskap och kunskapens former, som verkningar av det grundläggande sambandet mellan makt och kunskap och dess historiska förvandlingar. Kort sagt, det är inte kunskapssubjektens verksamhet som alstrar ett vetande som tjänar eller undandrar sig makten, utan föreningen makt-vetande, de processer och stridigheter den genomgår och av vilka den består, som avgör kunskapens former och möjliga områden. (Foucault, 1975/2017, s. 57)

Det finns enligt Foucault ingen forskning eller kunskapsproduktion som är fri från maktrelationer. Ur vetandet, som uppstått i sambanden mellan makttekniker och kunskap om människan, kunde olika vetenskapliga diskurser bildas och resultera i institutioner som kliniken, fängelset och den moderna skolan.

Foucaults arbete blir som en helhet betraktat en tydlig och skarp kritik mot vetenskaperna, främst humanvetenskaperna. Enligt honom är en objektiv och från makten oberoende vetenskap inte möjlig, utan all kunskapsbildning är inbäddad i maktrelationer. Begrepp koordineras, ordnas och förvandlas och skapar ett område som kan komma att få vetenskaplig status (Foucault, 1969/2011). Genom att se vetenskap som en diskursiv praktik bland andra praktiker ville Foucault synliggöra hur vetenskapen är med och skapar den ordning inom vilken den själv blir sann. Humanvetenskapernas uppkomst innebar att kunskapen, vetandet om människan, blev institutionaliserat och systematiserat och kunde börja användas i styrningssyfte av individen. Därmed är vetenskap och makt tätt sammanvävda.

Foucaults verk kan således betraktas som ett verktyg för forskningen att kunna ifrågasätta makten. I denna avhandling innebär det både ett reflekterande över sanningsanspråket av den egna forskningen och ett kritiskt förhållningssätt gentemot så kallade experter. Detta gäller även försanthållanden inom högre musikutbildning. Genom att vissa uttalanden kring exempelvis vad som utgör en ”god musiklärare” får status som självklara sanningar konstrueras vad som är det normala respektive det anormala inom musiklärarutbildningen. Därigenom uppstår specifika förutsättningar och möjligheter för lärande och kunskapsbildning men likaså utestängningsmekanismer.

#### 4.4.2 Episteme och dispositif

Ett begrepp som Foucault arbetar med i ett tidigt skede av sina studier är *episteme* (Foucault, 1969/2011, s. 238), som kommer från grekiska ordet för kunskap eller vetande. Med begreppet menar han det övergripande mönstret som styr vad som räknas som giltig kunskap inom en kultur och vad som kan och inte kan räknas som vetenskap (Foucault, 1980). Det är ett kraftfullt underliggande, implicit system som är utanför medvetandet för de som är del av det. Genom att undersöka olika episteme och deras skiften lyfts analysen av specifika praktiker till att innefatta mönster och begränsningar runt

fenomen på en makronivå. Episteme-begreppet är starkt förknippat med ett fokus på diskurs och Foucault vidareutvecklar det till att innefatta även icke-diskursiva aspekter.

Foucault beskriver *dispositif*, i engelskan översatt till *apparatus*, som mer allomfattande och heterogent än episteme eftersom det i sin generella form både är diskursiv och icke-diskursiv (Foucault, 1980).

Båda termer beskriver alltså ett strategiskt mönster som möjliggör vetandet vid olika tidpunkter i historien. I hans genealogiska studier är synliggörandet av olika tiders dispositif, tillsammans med problematiseringen, en del av det analytiska arbetet genom att det ger undersökningar en tydlig riktning (Garland, 2014).

What I'm trying to pick out with this term [dispositif] is, firstly, a thoroughly heterogenous ensemble consisting of discourses, institutions, architectural forms, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophical, moral and philanthropic propositions – in short, the said as much as the unsaid. [...] (Foucault, 1980, s. 194)

Detta citat visar dispositif-begreppets sammansatta karaktär och belyser hur den kan förstås utifrån både diskursiva och icke-diskursiva fenomen samt hur även det som inte talas om, alltså det som utesluts, formar ett dispositif.

#### 4.4.3 Pastoral makt, bekännelsen och viljan till sanning

Den pastorala makten är ett maktsystem eller en maktteknik som införlivades i den moderna västerländska staten (Foucault, 1983). Från att ha varit ett fenomen kopplat till kyrkan har pastoratet som institution spridit sig till andra typer av organisationer där omsorgen om individens väl och ve är i fokus, som till exempel i skolan eller när det gäller hälsa (Nilsson, 2008). Den pastorala makten bygger på ett specifikt förhållande mellan herden och flocken som präglas av en närhet och en personlig relation. Därmed är den beroende av och föds ur kunskap om varje individ och dess problem respektive dess goda egenskaper. Herden som den välvillige ledaren skyddar och räddar flocken och riktar hela sin omsorg mot varje individ. Det gemensamma bästa men även den enskildes frälsning är det övergripande målet som visar sig i det ömsesidiga ansvaret mellan individen och herden.

I flocken får det inte finnas hemligheter och även herden måste vara öppen med egna svagheter. Relationen herde-flock präglas på det sättet av total lydnad och underkastelse där maktutövningen, i det gemensamma godas tjänst, går ut på ständig uppsikt, vägledning och undervisning i sanning (Axelsson & Qvarsebo, 2017; Foucault, 1983):

This form of power is salvation oriented (as opposed to political power). It is oblativ (as opposed to the principle of sovereignty); it is individualizing (as opposed to legal power); it is coextensive and continuous with life; it is linked with a production of truth – the truth of the individual himself. (Foucault, 1983, s. 215)

Styrningen sker genom mjuk styrning, det vill säga teknikerna används i syfte att hjälpa, stödja och vårda, som gör dem effektiva i disciplineringen av det enskilda "lammet". Högre utbildning präglas av både disciplinär och pastoral makt (Howley & Hartnett, 1992) där examinationer och andra krav blandas med en mjuk styrning av studenten mot att göra rätt val. Den mjuka styrningen sker genom att det struktureras ett fält av möjliga handlingar som är, i statens och dess institutioners mening, bäst för alla. Makten blir på det sättet decentraliserad och styrningen utgörs till största delen av subjektens, det vill säga studenternas och lärarnas, självreglering.

Den mjuka, pastoral maktens förutsätter således en stor kunskap om individen. Ju mer kunskap om varje subjekt det finns desto större är den potentiella ytan för maktutövning. I det avseendet får bekännelsen en avgörande roll som ett led i maktens teknologier. Från början härstammar bekännelsen från den kristna botgöringstraditionen. Men medicinens ökande betydelse, med läkaren som en sorts allsmäktig och allvetande instans, medför ett vidgande av bekännelsen. Sanningsproducerandet genom bekännelsen har spritt sig till diskurser inom många områden, såsom psykoanalysen, familje- eller kärleksrelationer och pedagogiken. Individen får legitimitet genom att uttala sanningar om sig själv: "Människan i Västerlandet har blivit ett bekännelsedjur" (Foucault, 1976/2015, s. 77). Bekännelsen som en teknik för spridningen av sanningen om sig själv får en dubbelverkande funktion genom att den även kan förändra maktrelationen mellan människor. Genom den skapas en berättelse där subjekten offentligt skapar och återskapar sig själva (Besley & Peters, 2007).

"Lokala härdar" (Foucault, 1976/2015, s. 108) av makt-vetande bidrar till att olika kunskapsmönster kan bildas. Ett exempel är barnets kontrollerade

och övervakade kropp (i hemmet, i klassrummet, vid fritidsaktiviteter) som har lett till en stor kunskapsproduktion, inte minst inom pedagogiken. Det är just vid dessa lokala manifestationer av makten som empiriska undersökningar, som föreliggande studie, kan komma till användning för att synliggöra maktens mikrofysik. I en forskningsstudie, som föreliggande avhandling, kan bekännelsens praktik dessutom uppstå i flera dimensioner. En intervju-situation kan liknas med en bikt eller en slags terapi där deltagarna bekänner sig till mig som forskare om tankar och idéer som de i vanliga fall inte skulle delat med sig av. Individerna som bekänner är redan medveten om vilket beteende som är önskvärt eller icke-accepterat. Därför bidrar bekännelsen som teknik till att var och en reglerar sitt eget beteende utifrån bestämda normer och ökar maktens genomträngande genom att berätta och därmed skapa mer kunskap.

Bekännelsen i ovan skrivna betydelsen innebär att subjektet rannsakar sig själv för att kunna delar med sig av sanningen om sitt innersta, både när det gäller förtjänster och brister. Denna individuella produktion av sanning, som förmedlas i ett personligt förhållande i en pastoral instans är sammanvävd med statlig styrning. Genom att vissa saker konstrueras som sanna utsluts andra och på så sätt får sanningarna direkta makteffekter:

...truth isn't the reward of free spirits [...]. Truth is a thing of this world: it is produced only by virtue of multiple forms of constraint. And it induces regular effects of power. Each society has its régime of truth, its 'general politics' of truth; that is, the types of discourse which it accepts and makes function as true; (Foucault, 1980, s. 131)

För min studie innebär detta att genom en kritisk granskning av utbildningens försanthållanden och hur de sätts i spel i en konkret praktik som ett 'spel om sanningen', "games of truth" (Foucault, 1994, s. 295), kunna analysera maktrelationerna och maktens effekter genom diskursernas sanningsregimer. "Foucault's innovation was to historicize 'truth', first, materially in discourse as 'regimes of truth' and, second, in practices as 'games of truth'" (Besley & Peters, 2007, s. 26). Hur den pastorala makten, sanningsproduktionen och bekännelsen relaterar till Foucaults koncept *governmentality* belyses nedan.

#### 4.5 Styrning och styrningsrationalitet: *governmentality*

Termen *governmentality* (styrningsmentalitet, också översatt som 'reglementalitet') (Foucault, 2008, s. 183) beskriver olika strategier och sätt att styra, både på ett politiskt men även på ett individuellt plan. *Governmentality* är alltså sammanvävd med den *pastoral makt*, denna individualiserande maktteknik som införlivades i institutioner som polisen, familjen eller sjukhus för att leda eller föra individen. På det sättet struktureras handlingsfältet för andra:

“Government” did not refer only to political structures or to the management of states; rather, it designated the way in which the conduct of individuals or of groups might be directed: the government of children, of souls, of communities, of families, of the sick. It did not only cover the legitimately constituted forms of political or economic subjection but also modes of action, more or less considered or calculated, which were destined to act upon the possibilities of action of other people. To govern, in this sense, is to structure the possible held of action of others. (Foucault, 1983, s. 221)

Foucault menade att makttekniker har gått från att vara uttryckliga medel att utöva makt på (till exempel genom fysiska bestraffningar, dödsstraff etcetera) till mer subtila sätt att sätta makt i verkan, bland annat genom att överlåta mer av styrningen till individen, något som yttrar sig i en hög grad självkontroll och självreglering. Detta kännetecknar enligt Foucault det moderna uttrycket för makt. I analysen av makt är det alltså viktigt att titta på *hur* den utövas, det vill säga med vilka tekniker. Foucaults intresse ligger i analysen av teknologier i skärningspunkten mellan makt som en dominans av någon över en annan och självteknologier. Dessa används av individen, ibland med hjälp av andra, som ett sätt att förändra sig själva för att ”uppnå a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality”. (Foucault, 1994, s. 225). I *governmentality*-begreppet förenas alltså en statlig maktutövning med denna självstyrning.

Eftersom styrningen eller hanteringen av ett visst fenomen kräver en redan befintlig uppfattning och kunskap om det, framstår samhälls- och humanvetenskaperna med sina experter inom mänskligt beteende, som viktiga discipliner. Denna strävan efter kunskapsproduktion om individen benämner Foucault som ”viljan att veta” (Foucault, 1976/2015, s. 41). Att forma, leda eller påverka hur människor beter sig, kan även riktas mot sig själv, där det blir till ett subjektskapande genom självtekniker, något som Foucault

betecknar som styrningen av sig själv i samspel med andra och exemplifiera med praktiker såsom pedagogik, beteendeterapi, spirituell vägledning eller livsguidning (Foucault, 1994).

Konsten att styra kan idag ses som bortkopplad från statens suveräna maktutövning utan utgörs av ledning, kontroll och management (Weber & Maurer, 2009). Staten har blivit mer som en ”samlingsinstitutioner, procedurer, tekniker, kalkyler och kunskapsformationer som tillsammans utgör en form av styrning” (Nilsson, 2008, s. 129). Den mest effektiva styrningen innebär enligt Foucault så lite styrning som möjligt, det vill säga det handlar om en förening av styrning och frihet där disciplin, framför allt självdisciplin, är ett viktigt inslag. I stället som i den tidigare strikta disciplinen som innebar stränga begränsningar av individens frihet, fungerar governmentality snarare genom att införliva frihet i de styrande mekanismerna. Maktteknologier och det sättet på vilket de opererar kan synliggöras i specifika praktiker (Axelsson & Qvarsebo, 2017). Governmentality-begreppet kan därför vara ett verktyg för att analysera styrning genom att se på en konkret diskursiv praktik (exempelvis musikläroutbildningen) och de maktteknologier som är verksamma inom den för att sedan försöka förstå hur dessa hänger ihop med andra styrningsrationaliteter. Att undersöka och klarlägga hur den konkreta verkningen av makt genom styrning med hjälp av olika makttekniker ser ut är alltså något som Foucault ägnade sig åt i stor utsträckning och som även är något föreliggande studie är inriktad mot.

#### 4.6 Subjektet och subjekspositioner

Foucaults syn på subjektet skiftar under hans livstid. Från att se subjektet som enbart konstituerat av diskursen till att vara format av maktrelationer fokuserar han i slutet av sitt liv på etiska aspekter och subjektets skapande av sig själv. Han menar att hans gärning präglas av strävan efter att hitta förklaringar på vilket sätt ett visst vetande blev möjligt och hur subjektet skapar sig själv i olika specifika former genom specifika praktiker som han benämner som ”games of truth, practices of power, and so on” (Foucault, 1994, s. 290).

Subjektblivandet är i fokus men måste alltid förstås utifrån maktrelationer: “Thus, it is not power but the subject which is the general theme of my research”. (Foucault, 1983, s. 209). Makt är för Foucault en självklar del



av subjektiveringsprocesser eftersom subjektet formas av (språkliga) strukturer, dvs. diskursen, maktrelationer (strukturella och systematiska krafter) och den historiska kontexten (Foucault, 1980, s. 117). Inom diskursen, genom de olika självteknologierna ges möjligheter för subjekten att agera och bli till, det vill säga att identifiera sig med specifika *subjektspositioner*. Dessa positioner är inte fixerade utan öppna och föränderliga: [The subject] is not a substance. It is a form, and this form is not primarily or always identical to itself (Foucault, 1994, s. 290).

Men subjekten är också självkonstituerande genom en mängd praktiker som Foucault kallar ”technologies of the self”, eller självteknologier (Foucault, 1994, s. 223). Subjektet är alltså inget universellt utan individen konstituerar sig själv som etiskt subjekt (Besley & Peters, 2007). I föreliggande studie tolkas Foucaults idéer om subjektet som att det i olika kontexter, som exempelvis institutioner för musiklejarutbildningen, finns socialt konstruerade, avgränsade sammanhang som är specifika för sin tid. I dessa sammanhang kan subjekt bli till, styra sig själv i enlighet med diskursen och inta olika subjektspositioner.

#### 4.7 Sammanfattning och reflektion

Enligt Foucaults tänkande har pedagogiken, som ett exempel på en så kallad humanvetenskap som Foucault riktade sitt intresse mot, kunnat utvecklas i ett fält av makt-kunskapsrelationer. Den förde med sig ett ökat vetande om barnet och lärande och uppkomsten av ett specifikt tal, eller diskurs, om dessa. Detsamma gäller även den högre utbildningen som är i fokus för denna studie. Det innebär att det utbildningsvetenskapliga fältet är inbäddat i maktrelationer som man i Foucaults anda måste förhålla sig kritiskt till. På en slags metanivå kräver det att som forskare ha en medvetenhet kring kunskapsområdet som helhet och ur vilken kontext och under vilka omständigheter det har blivit möjligt. Diskursen får enligt Foucault sociala effekter och kan inte finnas utanför makten, något som är viktigt att ha i åtanke när man studerar pedagogiska praktiker och framför allt när man undersöker dessa ur ett diskursteoretiskt perspektiv.

Därmed blir empiriska studier av (musik)pedagogiska praktiker, som den här avhandlingen, i relation till aspekter av makt, relevanta. Persson

(2014) lyfter den disciplinära maktens tekniker, såsom Foucault beskriver dem i bland annat *Övervakning och Straff*, och relaterar dessa till dagens skola. Skolan som institution är enligt Persson, i enlighet med Foucault, en social konstruktion som är tänkt att leda till att förändra människan genom att definiera ”det normala” och genomsnittliga som måttstock. Skolan ”börjar producera normalitet och avvikelse” (Persson, 2014, s. 175). Detsamma kan antas gälla för andra utbildningsinstitutioner, i musikklassrummet och även inom högre musikutbildning. Vidare blir Foucaults maktanalys, framför allt genom governmentality-begreppet och i relation till den moderna (ny) liberala staten, ett redskap för att synliggöra hur styrningen av musikleäro-utbildningen sker idag.



## 5

### Metod

Metoden som valts för att utforska denna avhandlings frågeställningar är dels en diskursanalys av fokusgruppsintervjuer med lärarutbildare och studenter vid institutioner med examensrätt för musiklärare, dels en diskursanalys av (främst) statliga utredningar. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes för att få veta mer om hur lärare och studenter vid de olika institutionerna idag genom sitt tal konstruerar utbildningen diskursivt. Syftet med analysen av olika textdokument är att sätta utbildningen i en historisk och kulturell kontext som diskurserna från delstudie 1 kan relateras till. Studien använder sig av Foucaults teoretiska och analytiska begrepp med hjälp av vilka studiens delar samspelar som en genealogisk studie. Hur diskursanalys i allmänhet och genealogi i synnerhet förstås utifrån helhetliga metodologiska överväganden i denna avhandling, samt hur studiens delar är genomförda rent praktiskt/metodiskt, redogörs för i detta kapitel.

#### 5.1 Diskursanalys som metod

Det finns många olika diskursanalytiska angreppssätt som skiljer sig bland annat genom detaljnivån på analysen, typ av empiri, synen på subjektet och vilken betydelse som tillskrivs en samhällskritisk hållning. Gemensamt för alla är, som redan nämnts, en socialkonstruktionistisk grundsyn med en kritisk inställning till självklar kunskap, historisk och kulturell specificitet och där man ser ett samband mellan kunskap och sociala processer/sociala handlingar (Burr, 2015). Diskursanalys är att se ett fenomen *som* någonting (jämför musikläraren som...) och därigenom öppna upp det för tolkning (Börjesson, 2003).

I en diskursanalytisk Foucault-studie står diskursernas verkan i fokus, det vill säga vilken effekt diskursen får i praktiken. Genom diskursen konstrueras språkliga fenomen som vid en viss tidpunkt och i en viss kontext framstår som sanning. Därigenom uppstår så kallade sanningsregimer som styr vad

som anses vara sant respektive falskt. Att klarlägga vilka regler som styr vad som kan tänkas eller sägas och som då uppfattas som sant, respektive falskt, är enligt Foucault diskursanalysens uppgift. Diskurs blir på det viset till ett analytiskt redskap som kan hjälpa forskaren att syna hur betydelsefixeringen inom ett visst område är beskaffad. Hur detta synsätt omsätts konkret i den här avhandlingen ska i det följande diskuteras.

Som redan nämnts finns det olika detaljnivåer att anlägga i en diskursanalytisk studie som är beroende av undersökningens syfte. Ett sätt, som också finns exemplifierat inom det musikpedagogiska forskningsfältet (Ericsson, 2006; Lindgren, 2006; Nerland, 2003), är att kombinera ett mikro- och ett makroperspektiv i analysen. På det viset kan man genom ett specifikt och begränsat empiriskt material på en vardaglig språklig mikronivå få syn på små diskurser som man sedan ställer i relation till större sammanhang och kontexten på en makronivå (stora diskurser). Olika diskursanalytiska inriktningar kan sägas representera olika poler på en skala som representerar närheten till empirin, där diskurspsykologin är närmast empirin på mikronivå och olika diskursteoretiska inriktningar är längre ifrån. Inom diskurspsykologin är således talet såsom det visar sig i vardagliga samtal i fokus. Ur ett makroperspektiv på diskurs ses språket, precis som sett ur ett mikroperspektiv, som handlingar och som konstituerande men den konstruktiva kraften ses som invävd i sociala strukturer, relationer och institutioner.

För den här avhandlingen innebär det att mikronivån, det sättet på vilket lärare och studenter vid ämneslärarprogrammet i musik konstruerar utbildningen genom sitt tal, ska relateras till större diskurser på en samhälls- och strukturell nivå och sättas i en historisk kontext med hjälp av den tidigare forskningen och analysen av statliga utredningar (se delstudie 2). På en språklig mikronivå är analysen inspirerad av en diskurspsykologisk ansats (se avsnitt 5.2.6), främst för att synliggöra hur vissa fenomen och aspekter legitimeras och görs trovärdiga retoriskt. Huvudfokus av analysen ligger dock på en genealogisk undersökning i Foucaults anda som i stora drag följer en modell med fyra dimensioner efter Dean (Axelsson & Qvarsebo, 2017) och som kommer att presenteras nedan. Först redogörs för vilka diskurspsykologiska redskap som används i analysen.

## 5.2 Design delstudie 1

Det empiriska materialet i första delstudien utgörs av tolv fokusgruppsamtal med lärarutbildare respektive musikleärarstudenter på ämneslärarprogrammet som genomfördes under vårterminen 2017. Nedan redogörs för metodologiska överväganden och studiens genomförande.

### 5.2.1 Urval

Fokusgruppsintervjuerna för studien skulle genomföras med studenter och lärare vid alla lärosäten med examensrätt för ämneslärare i musik i Sverige. Vid tidpunkten för studiens genomförande handlade det om sammantaget åtta lärosäten. Geografiskt och demografiskt hade då spridningen i mitt urval blivit det största möjliga. Efter flera misslyckade försök att få kontakt med möjliga intervjupersoner vid två lärosäten valde jag att fokusera på de resterande sex. Detta beslut kan motiveras utifrån att en stor majoritet av alla institutioner finns representerad och att både stor – och småstadsregioner över stora delar av landet är inkluderade. Förutom det geografiska läget finns det andra aspekter som skiljer de olika ställena åt och där även där finns en stor spridning bland deltagande lärosäten i studien.

Man kan se det som att utbildningsinstitutionerna utgör tre skilda kategorier när det gäller den historiska uppkomsten och den huvudsakliga inriktningen:

- Mer eller mindre självständiga och till och med fristående institutioner som har sin grund i den europeiska konservatoriekulturen
- Institutioner som är anslutna till ofta unga universitet
- Institutioner som har bildats ur folkhögskolor med musikinriktning

Totalt deltog 22 lärare (15 män, 7 kvinnor) och 23 studenter (10 män, 13 kvinnor) i studien.

TABELL 1. Översikt över antal samtal, lärosäten och deltagare

|                               |             |
|-------------------------------|-------------|
| Antal fokusgruppsamtal totalt | 12          |
| Inspelningstid totalt         | 13 h 26 min |
| Antal lärosäten               | 6           |
| Antal lärare totalt           | 22          |
| Antal studenter totalt        | 23          |

I planeringsskedet av studien var gruppens storlek något jag behöver ta ställning till. Eftersom jag som forskare var intresserad av att intervjudeltagarna skulle få en känsla av inflytande och samhörighet var det lämpligt att inte ha en för stor grupp. Även det personliga engagemanget av deltagarna i ämnet minskar i stora grupper. Jag bestämde mig för att eftersträva en gruppstorlek på mellan fyra och sex personer, eftersom det i ett sådant sammanhang är förhållandevis lätt att ge och få feedback. Detta både för att det fysiska avståndet mellan personerna inte behöver vara så stort och för att det inte behövs en stark yttre, styrande struktur för att hålla samman gruppen. Grupper av den storleken kan anses tillgodose en balans mellan anonymitet och intimitet (Wibeck, 2010).

Gruppen skulle även vara tämligen homogen med avseende på ålder och socioekonomiska bakgrundsfaktorer, ytterligare för att skapa en intim stämning och samförstånd (Wibeck, 2010). Samtidigt är det dock viktigt att undvika en överdriven strävan efter konsensus mellan intervjupersonernas åsikter. I den här studien kan man säga att en viss homogenitet var given på grund av personerna hade liknande bakgrund, utbildning och arbetsuppgifter. Åldersskillnaden inom gruppen var uppskattningsvis maximalt 20–25 år (bland lärarna, studenterna var snarare inom ett fem års spann), något som jag i detta fall inte ansåg vara ett hinder för att åstadkomma en intim och tillåtande stämning.

Urvalet av deltagare i fokusgruppsamtalen är teoretiskt motiverat (*theoretical sampling*) men samtidigt pragmatiskt. Det vill säga det skedde inte slumpmässigt utan utifrån studiens mål (Tursonovic, 2002). Viktigt var att deltagarna kunde antas ge meningsfull information om ämnet.

Eftersom studien syftar till att bidra till kunskap om styrning av svensk musiklärarutbildning ur ett genealogiskt perspektiv var det givet att personer som var aktivt inblandade i musiklärarutbildningen skulle delta. Det gällde alltså att hitta personer som varken var för involverade eller för lite

involverade i ämnet och som kunde diskutera ämnet aktivt och relativt lätt. En annan fråga jag behövde ställa mig var, om det skulle kunna finnas hinder för en enkel interaktion mellan intervjupersonerna, som till exempel att anställda inte vågar framföra kritiska åsikter om arbetsmiljön om deras chef sitter med i samtalet.

För att få olika perspektiv på utbildningen och vilka som utbildar sig genomfördes två fokusgruppsamtal vid varje lärosäte med en grupp musiklärarstudenter respektive lärare på musiklärarprogrammet. Det eftersträvades i så stor utsträckning som möjligt att uppnå en jämn köns- och åldersfördelning och även en spridning av inriktningar så att inte enbart till exempel jazztrombonister ingick i gruppen. Könsfördelningen är dock tyvärr inte särskilt jämn när det gäller lärarna (mer än dubbelt så många män som kvinnor) men någorlunda jämn bland studenterna. Detta beror på vilka individer som visat intresse och kunde ta sig tid till att delta. Tursonovic (2002) påpekar också att man vid sammansättningen av grupperna ska ta hänsyn till deltagarnas trygghet så att alla vågar framföra sina åsikter utan att behöva vara rädda för sanktioner. Därför valde jag exempelvis att inte blanda lärare och studenter. Däremot var i vissa fall även utbildningsledarna, när de visade stort intresse och erbjöd sitt deltagande, med på samtalen. Detta skulle kunna vara problematiskt ur ett maktsymmetri-perspektiv. Men eftersom även utbildningsledarna i de flesta fallen hade undervisning i sina tjänster och att lärouppdrag inom högre utbildning innebär en viss autonomi var det enligt mig inga skarpa gränsdragningar mellan utbildningsledare och lärare utan närmast kollegiala relationer, där skillnader i maktsymmetrin inte skulle medföra stora problem.

Urvalet skedde konkret genom att utbildningsledarna vid respektive lärosäte kontaktades av mig via mejl där jag informerade om studiens syfte och bad utbildningsledarna att hjälpa till med förslag på lämpliga deltagare bland lärarutbildare och studenter. I vissa fall fick jag efter upprepade men misslyckade försök att ta kontakt med utbildningsledare gå via forskare eller annan personal som jag kände till vid berörda lärosäten för att få hjälp med rekryteringen. Sedan tog jag kontakt med de föreslagna personerna via epost med ett informationsbrev (se bilaga 1) och en första intresseförfrågan. Efter att ha fått medgivande från ett tillräckligt stort antal personer (tre till fem personer per grupp) samordnades tillfällena vid varje lärosäte där fokusgruppsamtal genomfördes.



### 5.2.2 Fokusgruppsintervjuer

Wibeck (2010) beskriver fokusgruppen som en grupp människor som samlats för att diskutera ett givet specifikt ämne under ledning av en moderator. I den här studien agerade jag som forskare moderator och kunde i den rollen både följa det som sades av enskilda personer i diskussionerna och interaktionen mellan deltagarna. I idealfall är diskussionen mellan deltagarna i ett fokusgruppsamtal fri och inte styrd som i en traditionell intervjusituation. Denna typ av gruppsamtal har tidigare används primärt inom marknadsundersökningar men är idag en etablerad metod inom många samhällsvetenskapliga områden.

Forskningsområdet för den här studien är specificerat som diskurser kring musiklärarutbildningen och lägger därmed fokus på bland annat språkliga utsagor. Det gör intervjuer, och därmed fokusgruppsamtal som en typ av intervju, till ett lämpligt sätt att generera empiri (Wibeck, 2010). För den här studien var det viktigt att ämnet jag var intresserad av skulle diskuteras vid specifika tillfällen. Detta blir lättare att säkerställa i en intervjusituation än när forskningsmetoden är exempelvis observation, där man måste hoppas på att ämnet tas upp just vid observationstillfällena. Även informella samtal, som visserligen hade kunnat vara intressanta att studera i detta sammanhang, hade varit svåra att följa och dokumentera i en forskningssituation.

Genom att använda fokusgruppsintervju i stället för till exempel individuella intervjuer fick jag som forskare även möjlighet att observera beteenden och interaktion kring ämnet i samtalet. I en gruppsituation, där flera individer diskuterade, fick jag både ett bredare spektrum av empiriskt material och dessutom veta något om intervjudeltagarnas delade kulturella förståelse. En gruppsituation kan snabbt ge forskaren ett stort antal varierande synpunkter och åsikter genom att deltagare kan inspireras av varandra att berätta och minnas sådant, de annars inte hade kommit på (Hylander, 1998). Det blir möjligt att få veta något om likheter och skillnader i intervjupersonernas åsikter och erfarenheter och om hur mening förhandlas fram i interaktion på ett direkt sätt.

Sammanfattningsvis kan fokusgruppens styrka för tillämpning i föreliggande studie sägas ligga i att den gav möjlighet att få tillgång till gruppdiskussioner om ämnet jag som forskare är intresserad av, där både det som sades och interaktionen mellan deltagarna kunde studeras. En annan fördel var att

min roll som intervjuare blev mindre styrande än i individuella intervjuer, det krävdes ofta väldigt lite initiativ från mitt håll för att hålla samtalet vid liv. Maktbalansen försköts också till fördel för deltagarna eftersom de var i flertal.

Intervjuerna i den här studien var löst strukturerade med möjlighet för mig som samtalsledare att ingripa och styra när samtalet helt ändrade riktning eller när dynamiken i gruppen gjorde att vissa individer tog för mycket respektive för lite plats. Introduktionen bestod i att jag berättade kort om studiens syfte och bad alla deltagare att presentera sig själva och sin musikaliska bakgrund. Fördelen med en sådan låg grad av strukturering var att gruppmedlemmarna pratade med varandra och inte med mig, moderatorn. Eftersom inga specifika frågor ställdes, kunde jag som forskare känna in vad gruppen tyckte var viktigt, något som jag var angelägen om även med tanke på mina forskningsfrågor. Trots det hade jag förberett ett antal teman (se bilaga 2) som skulle tjäna som samtalskatalysatorer ifall det var nödvändigt för att täcka mitt intresseområde och som jag i vissa fall introducerade när samtalet hade stannat av eller hade tagit en riktning som inte motsvarade det som var relevant i forskningssammanhanget.

### 5.2.3 Samtalens genomförande

Samtalen dokumenterades genom ljudinspelning (digital inspelningsapparat samt mobiltelefon) och genom anteckningar som jag förde både under och efter intervjutillfällena. Anteckningarna fungerade sedan som minnesstöd i analysarbetet men ingår inte i det empiriska materialet. Jag som forskare agerade moderator och inledde samtalet med en kort introduktion om vad syftet med samtalet var och där även etiska frågor om deltagandet togs upp. Det var viktigt att tydligt lyfta mitt intresse för vad deltagarna hade att säga och att betona att min inblandning i samtalet skulle vara så liten som möjligt. Därför fanns det inga regelrätta frågor som ställdes utan jag hade förberett några teman som kunde tjäna som samtalskatalysator ifall det skulle bli nödvändigt (se bilaga 2). I de flesta fall flöt samtalet deltagarna sinsemellan på utan min inblandning. Vid några få tillfällen, när samtalet stannade av eller blev för avlägset, ingrep jag med uppföljande frågor eller introducerade ett nytt tema. Temana för studenterna rörde deltagarnas bakgrund, förväntningar på utbildningen, frågor kring mål, inflytande, antal ämnen, bredd/

spets och vilka genrer som studenterna kom i kontakt med. Ett annat tema gällde möjligheter respektive svårigheter med utbildningen. Lärarnas frågor var liknande men innehöll också frågor kring vilka uppgifter de tyckte sig ha som lärarutbildare, tankar om mål/innehåll/struktur med/i utbildningen och tankar om vilka som väljer att gå utbildningen. För det mesta behövdes dock inga frågor utan jag kunde inta en aktivt lyssnande roll och överlät interaktionen till diskussionsdeltagarna.

#### 5.2.4 Etiska överväganden

Eftersom forskare ofta är nära de diskurser de undersöker kan det vara angeläget att "sätta parentes kring sig själv och sin egen kunskap" (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 28). I min tolkning innebär detta ett reflexivt förhållningssätt till min egen specifika förförståelse. Hela forskningsprocessen är, i samstämmighet med Foucaults syn på vetenskap som kunskapsproducerande och styrd av diskurser, påverkad av mina egna förgivettaganden och den förhandsinställning som följer med den vetenskapliga praktikens natur (Hultqvist & Peterson, 1995). Därför är det viktigt att försöka medvetandegöra, ifrågasätta och reflektera över dessa inställningar och hur de spelar in i forskningen. För mig innebär det ett medvetandegörande av mina inledningsvis beskrivna erfarenheter och deras inverkan på mitt forskningsintresse och mina egna förgivettaganden och fördomar. Därför valde jag specifikt att inte delge min egen bakgrund för deltagarna innan samtalet och att inte heller delta i diskussionen utan i stället visa en öppenhet och nyfikenhet för deltagarnas tankar. Förhoppningen var att på det sättet undvika att skapa antaganden om förväntningar från mitt håll hos deltagarna som kunde relateras till mina studie- och yrkeserfarenheter.

Utöver dessa etiska grundantaganden som gäller min egen praktik som forskare finns det forskningsetiska regler att förhålla sig till, bland annat när det gäller skyddet av deltagarna. Studien påbörjades 2016 och jag följde således Vetenskapsrådets regler från 2011 respektive 2017 (Vetenskapsrådet, 2011; 2017). Eftersom projektet inte rör känsliga personuppgifter, fysiska ingrepp eller riskerar att skada informanterna bedömdes att projektet inte krävde en etikprövning enligt lag (2003:460). Däremot beaktades samtliga forskningsetiska kvalitetskrav, såsom informationskravet, samtyckeskravet,

konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Även övriga kvalitetsaspekter, som att syfte och metod ska tydligt framgå, att forskningen ska bedrivas på ett systematiskt och noggrant sätt och präglas av klarhet, ordning och struktur men även av originalitet och kreativitet, togs noga i beaktning.

När det gäller ett informerat samtycke så fick de som visade intresse att delta i studien ett informationsbrev via epost (se bilaga 1) där de informerades om studiens syfte, samtalens upplägg och de formella och etiska ramarna för deras medverkan. Det framgick att namnen på orter, institutioner, personer och ämnestillhörighet/läroprogram skulle vara fingerade. Inga enskilda identiteter skulle vara möjliga att spåra eller att kopplas till någon specifik institution, i enlighet med konfidentialitetskravet. Vidare gavs deltagarna möjlighet att när som helst under processens gång avsluta sin medverkan och att eventuellt ångra yttranden som då skulle strykas ur materialet. Ingen av deltagarna valde att dra tillbaka sin medverkan. En person valde att skriva ett förtydligande mejl efter samtalet. I enlighet med Vetenskapsrådets skrift om forskningsetiska regler (Vetenskapsrådet, 2017) informerades deltagarna om att det empiriska materialet tillhör Göteborgs Universitet.

Vid samtalstillfället satte jag i gång inspelningen och läste upp informationsbrevet för alla deltagare. Jag ställde frågan om de hade förstått informationen och om de kände sig informerade om vad de gav sitt samtycke till. Varje deltagare gav sedan ett jakande svar, det vill säga ett muntligt samtycke till att medverka i studien, innan själva samtalen började.

I delstudie 2 är det andra förhållanden när det gäller etiska ställningstaganden. Eftersom statliga offentliga utredningar är just offentligt material behöver inte samma etiska aspekter tas i beaktning som vid intervjuer eller observationer, det vill säga det behövdes inga medgivanden eller dylikt. Däremot är många av författarna till de olika utredningarna fortfarande verksamma och vid liv. Etiska överväganden skulle i så fall röra dessa personer och hur de eventuellt skulle uppfatta en kritisk granskning. I och med att denna studie intresserar sig för diskursernas verkan och inte utpekar eller värderar individuella uttalanden är detta dock inte något som jag enligt min bedömning behövde ta särskild hänsyn till.

### 5.2.5 Transkription

De inspelade fokusgruppsamtalen på ca en timme vardera transkriberades i Nvivo som är ett inom humaniora ofta använt program för kodning och analys av kvalitativa data.

Jag har valt ett pragmatiskt tillvägagångssätt i transkriberingen utifrån studiens syfte där diskurser kring muskläraryrket bland deltagarna i studien ska relateras till en strukturell, samhällelig nivå. Min bedömning är att det inte krävs språkliga analyser i stil med konversationsanalys (CA) för att kunna leta efter mönster i deltagarnas utsagor på en innehållsmässig och allmän retorisk nivå. Därför gjordes talspråket, i en slags preliminär tolkning från min sida, om till ett mer läsvänligt skriftspråk där vissa språkliga aspekter som ”oh”, ”äh”, upprepningar eller uppenbara felsägningar togs bort. Där jag bedömde att ljud som skratt eller fnysningar var relevanta för förståelsen av det sagda infogades en beskrivning av ljudet i parentes.

### 5.2.6 Analys

Analysstegen i föreliggande avhandling är inspirerade av olika metodologiska ansatser som kombineras för att på bästa sätt kunna belysa det empiriska materialet. Till en början beskrivs ett mer övergripande tillvägagångssätt för att sedan ta upp aspekter av diskurspsykologin som inspirerade analysen på ordnivå.

I det konkreta arbetet med det empiriska materialet föreslår Svensson (2019) fem steg, eller aktiviteter. Dessa innefattar att 1) bekanta sig med materialet, 2) organisera, 3) ägna sig åt närläsning, 4) tematisera och 5) kontextualisera. Stegen blir enligt mig både ett intuitivt och analytiskt tillvägagångssätt för att syna och analysera studiens empiri. Det andra steget, som går ut på att organisera materialet, var i denna studie givet i och med att det handlar enbart om intervjuer kring ett specifikt tema. Därför var materialet, texten, redan organiserat utifrån talare, kronologi och ämnet.

Ett antal läsningar av de transkriberade samtalen gav en överblick och ledde till att jag lärde känna materialet bättre, satte i gång första tankar till det analytiska arbetet och skärpte blicken för såväl regelbundenheter som diskontinuiteter. Organiserandet av materialet föll sig naturligt eftersom tematiken, talare samt kronologi var givna. Närläsningen, som är tredje steget, skedde

utifrån frågan ”vad sker här?” för att hela tiden behålla en diskursanalytisk blick på texten (Svensson, 2019). På så vis påbörjade jag en tolkning av det som sades utifrån synen på språket som handling. Att på det sättet titta på muskläroarutbildningen som en lokal praktik i detalj, med de eventuella skiftningarna i språkbruket, gav en ”skymt av de små detaljerna och strukturerna som bygger upp det sociala livet” (Svensson, 2019, s. 140). Enligt ett diskursteoretiskt synsätt representerar dessa strukturer basen även för organisationer och institutioner på en samhällelig nivå. Som ett nästa steg tematiserades materialet. Temana skapades av mig som forskare och de kategoriseringar som jag gjorde styrdes av mina intressen och bakgrund såväl som forskningsfrågorna. I det här steget ledde tematiseringen fram till att jag kunde skymta större diskurser i vilka olika teman var inbäddade, som det gällde att identifiera *innehållet* i. Jag började också att fundera över vilka sociala konsekvenser de specifika sätten att konstituera objekts- och subjektspositioner skulle kunna ha genom att fråga mig vad som framstår som sant eller falskt och vilka som har tillträde till diskurserna (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I detta steg använde jag mig av diskurspsykologins analysredskap som kommer beskrivas mer utförligt nedan. Det sista skedet i analysen var kontextualiseringen, där materialet betraktas med ett större avstånd för att kunna sätta det i ett socialt, politiskt eller historiskt sammanhang (Svensson, 2019). Avståndsläsningen innebar en möjlighet att få syn på *spelet mellan* eventuellt skilda diskurser i den diskursiva formationen som muskläroarutbildningen utgör, och denna läsning utgick ifrån olika frågor: Vad står på spel när olika uttalanden görs? Vilken tolkning av diskursen får vilka konsekvenser? Hur påverkas subjektet (såväl individer som grupper) att acceptera en viss tolkning men inte en annan (Winther Jørgensen & Phillips, 2000)? Att belysa det empiriska materialet utifrån de ovannämnda stegen innebar alltså en kombination av ett mikro- och ett makroperspektiv som tar vara på Foucaults intresse för makt/kunskap, historiska förlopp och samhällskritiska aspekter.

För att komma åt diskurserna som produceras i den konkreta språkliga praktiken på mikronivå, i den här undersökningen i samtal mellan lärare och studenter på muskläroarprogrammet, användes som tidigare nämnt, vissa diskurspsykologiska analysverktyg. I en diskurspsykologisk ansats är språkets handlingsinriktning, alltså vad språket får för funktion och effekt i specifika situationer, i fokus (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Diskurser ses som något som uppstår när språket används på specifika sätt och organiseras

enligt retoriska principer. I detta avsnitt redogörs enbart ett urval av retoriska strategier och begrepp som jag har funnit användbara i analysen av det empiriska materialet. Fyra övergripande redskap, nämligen variation, konstruktion, funktion och konsekvens/effekt användes i läsningen av texten för att på ett konkret plan synliggöra hur individen använder sig av tillgängliga diskurser i verbal interaktion (Ericsson, 2006).

*Konstruktion* innebär här ett användande av språket för att konstruera versioner av den sociala världen utifrån vilken funktion uttalandet ska ha. Språket ses som bestående av olika delar som man kan välja mellan för att bygga sin berättelse (lingvistiska resurser). Begreppet konstruktion implicerar ett aktivt val där vissa resurser väljs och andra förkastas. En sådan konstruktionistisk syn indikerar hållningen att det är själva språket som konstruerar verkligheten som en social praktik (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Människors beskrivningar gör något mer än att konstatera, de är handlingar, talhandlingar, (Potter, 1996) som anpassas efter specifika situationer. Analysen av språket syftar då inte till att konstatera om det som sägs är sant eller falskt utan snarare hur människor själva använder sig av verktygen för att underminera något eller göra det trovärdigt. Det innebär att människor använder sig av språk för att göra något, exempelvis försvara, begära eller förneka. På det sättet får språket olika *funktioner* i olika sammanhang och analysen syftar till att synliggöra dessa variationer. Diskursen som strategisk och handlingsorienterad får därmed specifika *effekter* eller *konsekvenser* eftersom det som sägs får en praktisk betydelse.

En sådan analytisk strategi är, enligt Potter, hur *stake* konstrueras, det vill säga vad som står på spel i specifika situationer. Ju mer personligt intresse den som uttalar sig kan tänkas ha, desto mindre trovärdigt blir uttalandet. Ett annat exempel för en retorisk strategi är att använda kategorikvalificering där specifika kännetecken tillskrivs en speciell kategori människor. Dessa kategorier är ofta förbestämda och etablerade. I min studie skulle det begreppet kunna vara användbart för att undersöka om det finns stereotypa antaganden om musklärostudenter och vilka konsekvenser det skulle kunna ha. Bland legitimeringsstrategier som är till för att skapa trovärdighet kring det som sägs kan skapandet av konsensus/ bemyndigande ("jag är expert, rätt person att uttala mig om detta") och extremisering (målande uttryck som förstärker) nämnas. *Footing* är ett sätt att konstruera neutralitet och indikerar talarrens tillhörighet: en talare, till exempel en föreläsande lärare, kan inta en till

synes neutral position, långt ifrån det som sägs. På det sättet kan personen inte ställas till svars eller hållas ansvarig, utan är enbart en slags budbärare. Närhet och konsensus som kan tjäna till att bekräfta det som sägs, kan skapas genom att konstruera upplevelser som delade erfarenheter. Exempelvis kan återopandandet av vittnen som oberoende av varandra upplever samma sak eller användningen av *active voicing*, där man citerar med annan intonation, skapa trovärdighet. Ett annat sätt att få åhöraren att acceptera den berättade versionen är användningen av levande detaljerade narrativ eftersom den som berättar gör det utifrån förstahandserfarenheter. *Extremisering* förstorar något med hjälp av modala ord som väldigt eller jätte.

### 5.3 Design delstudie 2

It is the very strangeness of the past which makes us able to see clearly the strangeness of the present. (Mills, 2003, s. 24)

Ovanstående citat belyser hur man kan förstå kärnan i den så kallade genealogin som ett sätt att belysa aktuella försanthållanden och självklarheter utifrån ett historiskt perspektiv. Med genealogi menas här en analysmetod, eller analytisk strategi, som Foucault, inspirerad av bland annat Nietzsche, utvecklade under 1970-talet i sina undersökningar (Foucault, 1976/2015, 1975/2017). En mer ingående redogörelse för genealogi som teoretiskt koncept finns i kapitel 3. Här ska genealogins mer metodologiska aspekter lyftas.

Genealogin tar avstamp i vår tids självklarheter. Den identifierar fenomen kring vilka det finns och har funnits konflikter och som framstår som problem, försöker klarlägga deras uppkomst och hur de är sammanvävda med olika diskurser och sanningsregimer genom tiderna. Genealogi i Foucaults mening bygger, till skillnad från exempelvis policy-studier, på en mångfald av historiska texter som ger utrymme för fler, även marginaliserade, röster (Anais, 2013; Foucault, 2008). Det som vidare kännetecknar en genealogisk analys är att särskilt fokus läggs på brytpunkter och diskontinuiteter i historien och maktrelationer: ”De krafter som verkar i historien är varken underkastade ett mål eller någon mekanik, men väl maktkampens slumpfaktorer” (Foucault, 2008, s. 113). Foucault skriver om tre förhållningssätt som kännetecknar genealogin: ett ”parodiskt och realitetsupplösande” som



vänder sig mot historieskrivning som minne eller glömska, ett ”särskiljande eller identitetsupplösande som vänder sig mot historien som kontinuitet eller tradition” och ett ”förkastande och sanningsupplösande förhållningssätt som vänder sig mot historien som kunskap” (Foucault, 2008, s. 118).

I relation till musikleklärutbildningen kan olika reformer ses som diskontinuiteter och ett uttryck för det som Foucault menar var ”viljan att veta”, nämligen en kunskapsinstinkt som han menade är negativ och riskerar att omöjliggöra människans frihet (Foucault, 2008, s. 122). När utbildningar förändras, baserad på ny och till synes bättre kunskap, kan rådande diskurser förskjutas och förändras, potentiellt nya diskurser kan ta plats. Det i sin tur påverkar utbildningens grundpremiss, innehåll och metoder. Relevanta brytpunkter i musikleklärutbildningens historia kan delvis vara reformer i den allmänna lärutbildningen men även kulturpolitiska förändringar. Dessa reformer och förändringar ses som manifesterade i de statliga offentliga utredningar (SOU) som genomfördes vid olika tidpunkter i historien.

### 5.3.1 Urval och avgränsning

Ett grundläggande kriterium för urvalet av texter var deras relevans för antingen den svenska lärutbildningen eller musiklivet i relation till utbildning. Författarna till utredningar kan ses som påverkade och medskapande av tidens hegemoniska diskurser kring respektive lärande, skolan och utbildning i musik (jämför kapitel 3), det vill säga särskilda *dispositif*. För att även ge gehör åt fler av fältets röster ingår även remissvaren till respektive statlig offentlig utredning (SOU). I dessa svar skulle ett eventuellt motstånd mot de hegemoniska diskurserna kunna visa sig. Det är ett forum för utbildningens aktörer, såsom institutionerna för högre musikutbildning eller lärarnas riksförbund, att diskutera utredningarnas konsekvenser för exempelvis yrkesverksamma musiklejare eller musiklivet i stort.

Vidare behövde antalet historiska nedslag samt tidsspannet för studien väljas. Från 1955 års läroplan kallas musikämnet i skolan för just musik i stället för sång (fram till 1878 hette ämnet kyrkosång). Därför avgränsas den undersökta tidsperioden till 1950-talet tills idag, eftersom det är då som musikämnet började få karaktären som det skolämne som musiklejárutbildningen syftar till att utbilda för. Det skulle säkert vara möjligt och intressant

att gå ännu längre tillbaka i tiden, exempelvis till konservatoriernas uppkomst, men inom ramen för denna avhandling valdes att begränsa urvalet utifrån ovanstående argumentation.

Med utgångspunkt i dagens utbildning finns det ett antal historiska hållpunkter där kraven på musiklärares kompetens och yrket dokumenteras och manifesteras. Senast år 2011 reformerades lärarutbildningen med utgångspunkt i SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*, innan dess förändrades lärarutbildningen 2001 där man lutade sig mot LUK97 och SOU 1999:63 *Att lära och leda*. På tidiga nittioalet ledde SOU 1992:94 *Skola för bildning* till en ny läroplan i musik, där musik används som modellämne i läroplanen som därmed får stort utrymme i dokumentet. År 1977 blev alla institutioner för högre musik, förutom Kungliga Musikhögskolan (KMH) i Stockholm, inlemmade i universiteten och därmed blev även ämneslärarutbildningen i musik en universitetsutbildning. Dessa reformer innebar andra förutsättningar för musikutbildningarna med nya krav på exempelvis akademiska ämnen och forskningsanknytning. En nyckelutredning när det gäller musikutbildningar i Sverige och musiklivet i stort, där även krav på akademisering och forskningsanknytning diskuteras, är OMUS-betänkanden mellan åren 1971–1977 (OMUS= Organisationskommittén för högre musikutbildning) som mynnar ut i SOU 1976:33 *Musiken Människan Samhället*. Denna utredning bygger i sin tur på SOU 1968:15 *Musikutbildning i Sverige*. Föregångaren är 1954 års utredning *Musikliv i Sverige* (SOU 1954:2) som följer 1947-års musikutredning. Denna utredning är alltså början till en intensiv utredningsperiod i Sverige som sträcker sig mellan 1946 och 1978 och där såväl musiklivet – och utbildning som lärarutbildning granskades vid ett flertal tillfällen.

Urvalet av texter för studien består således av följande sex utredningar samt remissvar till dessa:

SOU 1954:2 *Musikliv i Sverige*

SOU 1968:15 *Musikutbildning i Sverige*

SOU 1976:33 *Musiken, Människan, Samhället*

SOU 1992:94 *Skola för bildning*

SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.*

SOU 2008:109 *En hållbar lärarutbildning*

En del övrigt material användes som referensmaterial och för att kunna få en fördjupad bild kring tiden runt respektive utredning som till exempel debattartiklar i facktidskrifter, debattböcker eller forskningsbidrag. Dessa källor analyserades dock inte explicit utifrån diskursanalys utan bildar en slags bakgrund kring utredningarna.

De äldre SOU finns i digital form tillgängliga via bibliotekskatalogen Libris och kunde laddas ner som inskannade original. De nyare (från 1999 och 2008) finns digitalt via Riksdagens egen hemsida. Remissvaren till utredningarna var svårare att hämta. Via mejl kontaktade jag riksarkivet där arkivarien skannade in remissvar på SOU 1999:63 och 2008:109 från musikrelaterade institutioner och skickade som PDF. Remissvaren till de äldre utredningarna hade jag behövt leta fram själv i arkiv, något som inte var möjligt vid tidpunkten för studien. Övrigt, såsom debattböcker, tidskrifter etcetera fanns att tillgå via universitetsbiblioteken.

### 5.3.2 Tillvägagångssätt

Att hitta material för en genealogisk analys kräver i normalfall ett arkivarbete på plats eftersom det inte går att bedöma en texts möjligheter och värde för studien baserad på en siffra eller filbeteckning i en databas. Den initiala planen för delstudie 2 var därför att genom ett aktivt arkivarbete hitta dokument relevanta för musicklärutbildningen vid olika historiska tidpunkter. Dessa dokument skulle analyseras utifrån vilka diskurser som var styrande vid olika historiska tidpunkter och på det sättet kartlägga både diskontinuiteter och diskurser som är verksamma än idag. Flera resor till olika institutioners egna arkiv, exempelvis Kungliga Musikhögskolan i Stockholm och Musikhögskolan i Malmö, var planerade och budgeterade för under våren 2020. Eftersom pandemin, som tog fart i mars 2020, gjorde det på grund av restriktionerna nästintill omöjligt att resa, var jag tvungen att omvärdera och göra en ny planering för empiriproduktionen.

Först försökte jag att genom direktkontakt med arkivarier vid respektive institution få tillgång till material. Det visade sig vara svårt, både för att jag inte hade konkreta dokument att beställa och för att personalen på vissa ställen inte heller var på plats på grund av restriktioner. Jag behövde ta ett steg tillbaka och fundera kring genealogins kärna och hur studiens syfte

skulle kunna uppnås utan aktivt letande i arkiven. Efter noga överläggande tog jag beslutet att i första hand använda mig av statliga offentliga utredningar. Materialet uppfyller ovannämnda relevanta kriterier för studien samt finns tillgängligt i digital form som gjorde att det inte krävde arkivbesök på plats.

### 5.3.3 Analys

Den övergripande analysen av det empiriska materialet i delstudie 2, som studerar diskursernas verkan på en makronivå, går ut på att försöka belysa ”maktens logiker och effekter i olika sammanhang” (Axelsson & Qvarsebo, 2017, s. 146). Axelsson och Qvarsebo beskriver en modell i fyra dimensioner där utgångspunkten är att synliggöra försanthållanden, det vill säga aspekter som framhålls som viktiga eller problematiska ur ett visst perspektiv, något som Foucault har kallat problematiseringar:

It is problematization that responds to these difficulties, but by doing something quite other than expressing them or manifesting them: in connection with them, it develops the conditions in which possible responses can be given; it defines the elements that will constitute what the different solutions attempt to respond to. This development of a given into a question, this transformation of a group of obstacles and difficulties into problems to which the diverse solutions will attempt to produce a response, this is what constitutes the point of problematization and the specific work of thought. (Foucault, 1994, s. 119).

I föreliggande studie är utgångspunkt hur musiklärarutbildningen och till viss del musikundervisning kan ses som föremål för en sådan problematisering. Hur framställs utbildningens utmaningar och hur talas det om att dessa behöver hanteras? Helt enkelt: vilka diskursiva mönster har historiskt möjliggjort att utbildningen ser ut som den gör idag? Dessa frågor leder in i nästa dimension som handlar om att kartlägga vilka kunskaper och vetanden som finns kring fenomenet eller problemet, alltså musiklärarutbildningen. Dessa kunskaper och vetanden skapas av diskurser men är också med och formar dessa. Styrningen möjliggörs i sin tur genom diskurserna som blir därför viktiga att analysera. Den tredje dimensionen handlar om konkreta tekniker och praktiker som används för att påverka fenomenet eller problemet i önskvärd riktning. I denna studie innebär det att jag försöker kartlägga tekniker för styrning. Sist är det subjektet och sättet på vilket subjektivitet konstrueras som är i fokus av den fjärde dimensionen och som i delstudie 2 skrivs fram som konstruktioner av musikläraren. Alla dessa dimensioner har även varit vägledande i analysen av delstudie 1 men framför allt i delstudie 2.

Rent konkret har analysen av det empiriska materialet i stora drag följt tillvägagångssättet som beskrivit i analysavsnittet delstudie 1. Första steget handlade om att organisera det omfattande materialet. Efter en första översiktsläsning identifierade jag de avsnitt som var relevanta för musiklärarutbildningen. På det viset sållades material fram som lästes utifrån frågeställningen hur kraven på musiklärarutbildningen och musiklärare när det gäller exempelvis musikalisk eller pedagogisk kompetens, sociala förmågor, engagemang etcetera, har konstruerats och problematiserats genom tiderna samt vilka lösningar för eventuella problem som konstruerats som rimliga och rätt. När relevanta avsnitt hade identifierats tematiserades texterna efter flera läsningar. Ur dessa teman vaskades sedan fram olika konstruktioner av musikläraren såsom de presenteras i kapitel 8, *Konstruktioner av musikläraren*.

## 6

## Diskurser och konstruktioner på musiklärarutbildningen

Som ovan skrivits kan musiklärarutbildningen ses som invävd i särskilda dispositif (Foucault, 1980) inom vilka flera diskurser strider om att forma och påverka utbildningen och dess aktörer. En ofta använd bild för att beskriva diskursers verkan är spelplanen där diskurserna representerar spelets regler som avgör vad som är möjligt och tillåtet att göra, det som Foucault kallade för "games of truth" (Foucault, 1994, s. 295). Läsningen av det empiriska materialet i samspelet med den tidigare forskning i ämnet resulterade i konstruktionen av tre stora diskurser: En *nyttodiskurs*, en *bildningsdiskurs* och en *universitetsdiskurs*.

I det följande ska det tecknas en bild av hur dessa diskurser manifesteras i studiens empiriska material, det vill säga i utsagor av studenter och lärare inom ämneslärarprogrammet i musik. I presentationen av utdragen har jag valt att ge deltagarna enbart ett nummer som blir nytt för varje exempel. Därför handlar det inte om samma lärare 1, lärare 2 och så vidare, utan det är olika individer av de totalt 55 deltagarna som kommer till tals i utdragen. Jag har valt att göra på det sättet för att betona att det inte är enskilda uttalanden i sig som är av intresse i studien utan de diskurser som kan spåras genom det som sägs. Som pronomen används genomgående det genusneutrala *hen*.

### 6.1 Nytto-diskursen: musiklärarutbildningen som en användbar utbildning

Denna diskurs fokuserar på utbildningens användbarhet och nytta i praktiken. Utbildningen ska fungera i det som konstrueras som 'verkligheten' och anpassas till den framtida arbetsgivarens, det vill säga skolans, upplevda behov. Att skolor betraktas som arbetsgivare kan förstås utifrån hur skolan sedan 1990-talet blivit mer och mer marknadiserad, något som visar sig bland annat i införandet av elevpengen. Skolornas behov tolkas då ofta utifrån skolämnets



### 6.1.1 Bredd

I deltagarnas diskussioner om utbildningens innehåll och mål är att behöva ha *bredd* som musiklärare och musiklärarutbildningens uppgift att möjliggöra och främja *bredd* ett av de mest centrala och omtalade teman. Det är dock ett begrepp med olika innebörder som används av studiens deltagare på varierande sätt i talet om musiklärarutbildningen. Därför följer här flera exempel från empirin som belyser de olika aspekterna av bredd såsom de konstrueras av deltagarna i studien.

#### *Exempel 1: Genrebredd som ideal*

Samtalet mellan tre lärare handlade innan nedanstående utdrag om vilka kategorier av studenter som söker sig till musiklärarutbildningen och har blivit till en diskussion om genre, där det konstaterats att afro-genren idag dominerar på musiklärarutbildningen. Lärare 3 tar upp detta och pratar om vikten av att studenterna även intresserar sig för andra genrer, något som bekräftas även av lärare 1:

LÄRARE 3: Det som är roligt är ju att de väljer ofta under utbildningen att bredda sig. Till exempel många av de här som har gått med en jazzinriktning på sång som har haft dig nu, tror jag på biämne, och sjöng Schubert och allt möjligt trevligt här på en examination. Jättekul! Och de ser poängen att bredda sig, många av elgitarristerna som väljer klassiskt gitarr. De har ju inte mycket att välja men det lilla de har att välja som är fritt i utbildningen, som de kan utforma, det är jag som har ansvar för just den lilla delen och jag lägger mycket tid på att leta lärare ibland ute i periferin för att de ska få en breddning i genremässigt och instrumentellt. Jätteviktigt.

LÄRARE 1: Och det där är nånting som jag brinner för också. Vilken genre man än kommer ifrån. Utnyttja nu när ni går här, att få en bredd i er fördjupning så att säga. För att det hjälper er i er huvudgenre också. Och framför allt så skapar det er en större beredskap när ni kommer ut och det är ju ingen som säger efteråt att jag ångrar att jag har valt det. Utan vad kul, nu kan jag det här och att man får en bredd. Så det tycker jag är jätte, jätteviktigt i det här. Verkligen.

Lärare 3 konstruerar en brytning av dominansen av afro-genren på utbildningen som något positivt och viktigt som även framställs som lustfyllt med ord som



roligt, trevligt och jättekul. Här ställs afro-genren i relation till den klassiska konstmusiken som representerar breddningen, exemplifierat med Schubert och klassisk gitarr. För att möjliggöra att studenter väljer att ta lektioner i exempelvis klassisk konstmusik lägger lärare 3 mycket resurser på att hitta lärare som kan tillgodose detta, även om det i praktiken bara är en marginell del av utbildningen. Därmed poängteras hur angelägen en breddning är för lärare 3.

Även av lärare 1 konstrueras genrebredd som något positivt både för studenternas konstnärliga kunnande och det framtida yrket som musiklärare. Genom att framhäva sitt brinnande engagemang och den egna erfarenheten av att studenterna uppskattar att ha valt breddning senare i livet, skapar lärare 1 trovärdighet. Uttalandet kan läsas som en tydlig intention från utbildningens aktörers sida att öka spektrat av studenternas kunskaper, även om det eventuellt kräver ett engagerat övertalande och en uppmaning att välja kurser utanför studenternas tidigare genre. En effekt av ett sådant engagemang skulle kunna vara att studenter som väljer att följa lärarens råd belönas både med positiv uppmärksamhet under utbildningen och fördelar senare i yrkeslivet.

En subjektposition som konstrueras som möjlig för lärarna i denna diskurs är den stöttande, livserfarne guiden som belönar studenternas val i rätt riktning och som lägger både tid och energi på att möjliggöra dessa val. Guiden manar till kloka beslut med studentens bästa i åtanke och får legitimitet genom sin erfarenhet och sitt engagemang.

Detta är även ett exempel på hur den pastoraliska makten verkar genom en mjuk styrning där studenterna förväntas styra sig själva i en förväntad riktning. Den personliga relationen mellan läraren och studenten som präglas av lärarens engagemang och bättre vetande är kännetecknande för den pastoraliska maktens verkan. Herden (läraren) guidar och styr flocken (studenterna) utifrån en position av välvilja och omsorg. I exemplet bygger styrningen på lärarens kännedom om studenternas svagheter (bristande genrebredd) som åtgärdas genom hjälp och stöttning mot att studenterna styr sig själva i önskad riktning, det vill säga att välja till fler genrer utöver pop-rockmusik. Valen belönas med positivt bemötande och löfte om fördelar för det framtida yrkeslivet. För studenterna möjliggörs, i denna diskurs, positionen som oerfaren lärling som följer guidens råd.

*Exempel 2: Bredd som avgörande för att klara yrket*

Samtalet har handlat om lärarnas egen bakgrund och kommit in på genretillhörighet, men det lyftes även tankar kring muskläraryrketens uppgifter när det gäller att förmedla olika genrer.

LÄRARE 1: Och det är väl kanske ännu viktigare just i muskläraryrketens utbildningen tycker jag än i musikerutbildningen för där kan man ju ändå försöka nischas sig och bli riktigt bra på en [...], men musklärare så, det är klart, det är ju bra om man har nåt man bottnar i och känner sig riktigt hemma i. Men bredden är ju trots allt viktigare där för att kunna ge det till sina elever också ju...

Även i detta exempel talas om vikten att ha en bredd som musklärare. För att förstärka uttalandet ställs musiker- och muskläraryrketens utbildningen emot varandra i en dikotomi där musikerutbildningen representerar en nischad expertkunskap och läraryrketens utbildningen en bredd. För en musklärare konstrueras bredd därmed som den enda gångbara vägen. Det framstår som ett antingen/eller-förhållande där lärare 1 beskriver muskläraryrketens utbildningen som i mindre behov av djupgående kunskaper än musiker, eftersom en musikundervisningspraktik gynnas av bredd i stället för fördjupning. Muskläraryrketens utbildningen behöver inte vara speciellt kunnig på en specifik sak. Visserligen är specialistkunskap önskvärd till viss del men enbart för att ge ett slags självförtroende och säker mark att stå på i lärarrollen. Även i detta exempel framställs bredd som önskvärd, men ur ett ännu mer instrumentellt perspektiv än i exempel 1 där bredden även kan tolkas som givande för det egna musikerandet. I exempel 2 är den enbart till för att kunna "ge" något till sina elever. Upprepade "ju" förstärker konstruktionen av bredd som en självklar norm i muskläraryrketens utbildningen.

Detta sätt att tala om bredd skapar även ramarna för en subjektposition för studenterna, nämligen generalisten som inte är specialiserad på en specifik genre utan kan lite av mycket. Styrningen i detta exempel kan ses ligga i att det skapas en norm för hur en musklärare ska vara och agera som det sedan gäller för studenterna att anpassa sig till. Genom att det konstrueras olika kategorier, i det här exemplet musiker respektive musklärare, som framställs som skilda och oförenliga, blir det i praktiken bara möjligt att välja att tillhöra en av dessa kategorier. På det sättet styrs studenterna in i att välja *en* identitet som innebär vissa sätt att vara.

*Exempel 3: Bredd som nyttig för framtiden och arbetsökandet*

De tre studenterna i samtalet har just konstaterat att de alla representerar en viss typ av student, nämligen att alla har valt att fördjupa sig på huvudinstrumentet inom en annan genre.

STUDENT 3: Men det känns... gött tycker jag. Det känns givande och nyttigt inför framtiden att kunna känna att man har en ganska gedigen bredd inom huvudämne eller huvudinstrument för att vara så förberedd som möjligt för när man ska undervisa.

STUDENT 2: Ja. Ska man undervisa på kulturskola, som jag tror ganska många vill, där väljer man inte en genre oftast. Då är det ganska bra att breddat...

STUDENT 3: Man kan ju kolla nu vad som kommer ut i annonser ofta på vad de söker, jobb nu när vi går i femman, då ser man ju ofta tycker jag, att det står att det önskas att man har kompetens inom afro och RI-område. Och även om man är klassisk pianist så är det väldigt bra att ha det i sin examen. Så jag valde ju det för att man fick välja inriktning efter ettan och då valde jag det här för att man ska ha bra chanser att ha ett jobb men också för att, ah det är bra att vara bredd, att vara bred i sitt instrument...

I det här exemplet uttrycks en 'gedigen' bredd som positivt av studenterna. Återigen är det ett marknad- och nyttoperspektiv som dominerar, där bredd ses som ett argument för anställningsbarhet och som användbar i muskläraryrket. Att välja en genremässig breddning innebär ett strategiskt val som ska förbättra chansen till att få jobb. I och med att det valet gjordes tidigt i utbildningen, redan efter första året, kan det tolkas som att det finns en stor medvetenhet bland studenterna om krav och förväntningar på en anställningsbar musklärare.

I det här fallet handlar det om bredd inom huvudinstrumentet som på så sätt, i alla fall tidsmässigt, samtidigt kan anses vara en fördjupning, eftersom det blir fler lektionstimmar på instrumentet om man väljer flera inriktningar på samma huvudinstrument. Därför står bredd i detta exempel för genrebredd till skillnad från exempelvis antal ämnen eller instrument.

Subjektpositionerna som de kan tolkas utifrån utdraget är pragmatikern, som anpassar utbildningen så att den egna profilen möter efterfrågan på arbetsmarknaden, alternativt generalisten, som eftersträvar bredd och att kunna lite om mycket. Men även generalistens motiv för breddningen ligger i en pragmatisk hållning inför det framtida yrkeslivet. Självregeringen som

styrningsform blir tydlig i detta exempel. Studenterna har gjort vissa val utifrån upplevda förväntningar från yrkesverksamheten och arbetsgivarhålllet. Dessa förväntningar framstår som normen som det gäller att uppfylla och eftersträva och som resulterar i att studenterna frivilligt anpassar sin utbildning efter vad som konstrueras som önskvärt. Att tala om bredd i positiva termer, såsom generalisten och pragmatikern gör, är ovanligt bland studenterna i studiens empiri. I de flesta fall intar studenterna en mer kritisk hållning i talet om bredd, något som blir tydligt i nästa exempel.

#### *Exempel 4: Den eklektiska utbildningen*

Samtalet har kretsat kring olika kurser och möjliga val som studenterna kan göra. I det sammanhanget nämner en av deltagarna att det finns en möjlighet till bredd. På en uppföljande fråga av mig kring vad bredd betyder för dem svarar student 1 på följande sätt:

STUDENT 1: Alltså, jo, det känns ju som man har gått fem miljoner olika kurser vid det här laget (alla skrattar igenkännande). På det sättet känns det ju som att man har en bredd, liksom. Men däremot så är man ju inte expert på nånting av det för det är liksom... Man har fått nudda vid mycket och har haft mycket olika saker liksom. Äh, men, det är också det, kan ju, efter man har gått här i fyra år liksom så är det vissa som bara: oj, shit, jag har gått, ähh, liksom, ja, vad har vi gått, ja digital klassrumsmetodik och sånt liksom. Så man bara så här, oj, just det. Hur var det liksom?

I exemplet reflekterar student 1 på ett något ironiserande sätt kring bredd ur ett rent kvantitativt perspektiv. Det framställs som en omöjlighet att ens hålla reda på alla kurser som ingår i programmet eftersom det är så många. Bredd konstrueras här inte i relation till huvudinstrumentet utan snarare till kursutbudet som helhet där uttalandet kan tolkas som en upplevelse av ytlighet. Det eklektiska kursutbudet leder enligt student 1 inte till någon djupare expertkunskap och därmed står utbildningens kvalitet, när det gäller att studenterna faktiskt kan ta till sig all information och kunskap, på spel. Uttalandet kan tolkas som en kritik mot utbildningens upplägg som saknar kontinuitet och djup samtidigt som det kan vara en slags legitimering eller ursäkt för student 1:s bristande kunskaper i exempelvis digital klassrumsmetodik. En effekt av det skulle kunna vara att studenter inte visar något större

engagemang i kurserna när de upplever att de är för ytliga och därmed får sämre behållning av utbildningen som helhet. Student 1 skapar retoriskt en trovärdig berättelse av de egna upplevelser och förstärker kursernas mängd och spretighet med överdrivna formuleringar som till exempel att de ska ha gått "fem miljoner kurser". Även här framstår generalisten som en möjlig subjektsposition för studenterna. Denna position hotas dock av studenternas kritiska hållning. Styrningen kan tolkas som en mer direkt styrning genom utbildningens kursstruktur som inte kan påverkas av studenterna. Samtidigt underkastar sig studenterna de givna ramarna och accepterar upplägget eftersom hela utbildningen bygger på frivilligt deltagande. Det finns således inslag av tvång som dock kan anses vara en naturlig del av att gå ett yrkesförberedande program i stället för fristående kurser som skulle innebära större valmöjligheter. Därmed blir tvånget normaliserat och ifrågasätts inte som sådant.

#### *Exempel 5: Dilemma*

Studentgruppen från förra exemplet fortsätter att prata om vad bredd i utbildningen kan innebära för dem och det uppstår ett dilemma när det kommer fram att vissa av studenterna inte upplever att det har förmedlats någon större bredd när det gäller genrer utan snarare känner att de har ett specialområde och att det eventuellt skulle kunna medföra bekymmer senare.

STUDENT 2: Jag tycker inte att vi har fått så mycket bredd om man tittar musikaliskt, liksom. Alltså musikaliskt så är det ju jazz jag har spelat och det känner jag att jag kan liksom. Det känner jag att det är mitt expertisområde liksom. Det är min special... men, jag kan liksom inte spela alla genrer. Jag skulle inte känna mig bekväm i att spela vad som helst. Och jag måste ju ändå kunna undervisa, alltså på sätt och vis är det ju bra att få, jag har inte velat ha egentligen mer bredd för jag har ju velat nördra in mig på jazz men i en lärare- alltså sån synvinkel hade det kanske varit bra att få lite bättre koll på alla genrer liksom.

STUDENT 3: Men kanske inte alla fem åren typ. Eller fyra år är det ju man har ensemble. Om man har tre år ensemble och sista året har man nåt annat, det kanske hade kunnat vara bättre. Jag känner också lite sådär att jag kan lite för lite om vissa saker på genrespektrat. Det blir en otroligt sjuk jazz som man undrar kommer det finnas elever att undervisas i det här?

STUDENT 2: Ja exakt. Jag känner att jag har velat, jag vill ju verkligen göra det, liksom. Det är precis så här jag vill ha det. Men äh det kommer nog

inte vara det mest praktiska. För sen när man väl går ut då är det ingen som bryr sig om, det kommer inte stå såhär ”jazz” på mitt examensbevis. Det kommer ju stå musiklärare, liksom. Och det är ingen som bryr sig att jag har gått jazz. Men för mig har det varit det viktigaste i världen. Det är ju lite så – konstigt.

STUDENT 4: Precis. Ja, nej, det kommer man ju få vaska fram i princip allt man har. Och kommer man ut på grundskolan då bara okej, vad kan jag med rockgitarr nu eller trummor eller bas och så får man fräscha upp allt det och försöka köra det så gott man kan med ungarna för det, det är ju det de gillar liksom så att...

Student 2 beskriver en upplevd inkompetens inom vissa genrer när det gäller en framtida yrkesroll som musiklärare. Samtidigt är den egna genren huvudprioritet som student 2 har velat och även fått fördjupa sig i. Där uppstår ett dilemma mellan det egna starka intresset och musikeridentiteten inom en genre å ena sidan och en marknadsanpassning och yrkets krav å andra sidan. I yrkespraktiken upplevs det inte vara av betydelse med vilka specialkompetenser läraren kommer. Förmodligen kommer det även saknas elevunderlag som skulle kunna vara intresserade av just den egna kompetensen, såsom student 3 resonerar. I slutändan beskrivs det som att en yttlig kunskap om rock-pop-ensemblespel kommer vara det som premieras när studenterna väl arbetar som musiklärare. Det verkar tas förgivet av exempelvis student 4 att det är sådant som elever efterfrågar och som läraren därför måste tillgodose. Det konstrueras som om byråkratiska formaliteter blir viktigare än kunskap inom och personligt engagemang för en musikalisk genre.

Subjektspositioner som de framstår i detta exempel visar på konfliktpotentialen mellan den ovan beskrivna generalist-positionen och positionen som experten/specialisten såsom student 2 och 3 beskriver den. Ur ett pragmatiskt perspektiv framstår experten på en specifik genre som mindre attraktiv på arbetsmarknaden. Fördjupningen konstrueras som ett känslöstyrkt beslut där studenterna följer sin passion trots att det finns ett medvetande om nackdelarna när det gäller att leva upp till arbetslivets normer. Expertpositionen hamnar således i ett underläge när det gäller anställningsbarhet men framstår som attraktiv på ett personligt plan för individen, mer i linje med en bildningstanke. Även här sker styrning genom självreglering. Den enskilde studenten tvingas att ta eventuellt negativa konsekvenser av de egna valen att fördjupa sig i stället för bredda sig (sämre förutsättningar att få ett

arbete och att klara av arbetslivets krav) och är medveten om de förväntade normerna (kunna många genrer, framför allt pop/rock).

*Exempel 7: Bredd på bekostnad av att ”få snöa in på något”*

Även i detta exempel upplevs en motsättning mellan en konstnärlig fördjupning mot anställningsbarhet och de upplevda kraven i yrkespraktiken. Student 1 börjar att prata om detta direkt efter att alla har presenterat sig. Det kan alltså tolkas som ett angeläget tema för student 1.

STUDENT 1: Jag tycker att utbildningen här, att de fokuserar ganska mycket på bredd. Att man ska få med sig så mycket som möjligt men det kanske inte blir så mycket av varje del. Utan det blir lite av allting. Och det beror väl på att vi blir behöriga från ettan till upp till gymnasiet. Och att man ska kunna jobba på både högstadiet där det är jättemycket ensemble och pop- och rock-tänket som fortfarande finns kvar. Men också kunna ha individuella elever och kunna jobba med mindre barn. Ärm, och det tycker jag kan vara både jättebra och dåligt också. Att man känner kanske att man saknar lite det här att få snöa in sig på sitt huvudinstrument och det musikaliska och konstnärligheten. Om man får prata om det.

Enligt student 1 är utbildningens utformning mycket varierad utan att det ges speciellt mycket utrymme för varje enskild del. Även här relateras variationen, och därmed bredden, till anställningsbarhet eftersom utbildningen behöver täcka ett stort spektrum när det gäller ålder på eleverna men även musikaliskt innehåll. Ensembleundervisningen på högstadiet med fokus på en pop- och rock-kanon ställs emot att ägna sig åt sitt huvudinstrument för att kunna uppnå en högre konstnärlig nivå. Sista meningen ”Om man får prata om det” kan tolkas som att student 2 förstår konstnärlighet och fördjupning inom utbildningens kontext som något mindre önskvärt från utbildningshåll. Det ska det dock helst inte ska talas om eftersom det är fokus på bredd som dominerar. Det blir samma konflikt mellan subjektpositionerna generalisten/experten som i exempel 1. Styrningsteknik är återigen självreglering genom upplevelsen av en tydlig norm inom utbildningen och specifika yrkeskategorier som studenterna förväntas anpassa sig till.

### 6.1.2 Anpassning till verkligheten

#### *Exempel 1: Digitalisering och nytänkande*

Innan nedanstående utdrag handlade samtalet om gruppundervisning. Lärare 3 hade tidigare uttryckt sig kritiskt mot att få mycket heterogena grupper att fungera i en gruppundervisningsfunktion där en viss längtan efter en-till-en-undervisning kunde anas. Uttalandet av lärare 3 ignoreras av lärare 1 som byter riktning och i stället börjar uttala sig om utbildningens styrka i att kunna erbjuda undervisning digitalt på distans. Denna utveckling framställs som något nydanande och positivt där många lärare, även från andra institutioner, är inblandade. Lärare 3 responderar, nu i en mer medhållande anda:

LÄRARE 3: Jag tror att där har vi sporrat varandra. Så att man ser vad kollegan gör så vill man inte själv liksom sitta kvar i nån... att vara överksam.

LÄRARE 1: Just det här lärosätet, när man kommer från en stark, lärar- alltså seminariekultur och musikämnet har sprungit ut ur detta och just att... och ett snabbt växande universitet, [...] så där har det funnits en universitetsledning som har sett väldigt positivt till att ta initiativ, skapa kurser. Och när digitaliseringen kom satt inte det i väggen att "nej, det där kan vi inte göra" eller "det här är ett sätt som inte funkar" utan "testa och se". Och just det har gjort att vi har vågat testa det här med distansundervisning så pass mycket i såna moment som man tänker att det ska inte gå att ha gitarrundervisning på distans eller ensemble på distans.

LÄRARE 2: Till och med testat sång, haha (skrattar hjärtligt)

LÄRARE 1: Ja, och just... första gången när man diskuterar det så är man "men det kan inte gå", eller, "det måste gå". Men vi har inte sett problem, vi har försökt att hitta lösningar. Det tror jag har gjort att vi på så kort tid vuxit som just musiklärosäte. Jag menar, tittar man på motsvarande högskola i landet som kommer från lärarutbildningen, om de fortfarande finns kvar de avdelningarna så är det två anställda. Jag tror att vi är väl en 25–30 som är anställda här, så att... Och då beror det mycket på just det att vi testar nya kurser och så ser man att det finns en efterfrågan. Just den tillämpbarheten och titta på vad efterfrågas i samhället. Tidigt möta detta innan alla andra gör det.

Det lärare 3 säger kan tolkas som uppfattningen att det är nya metoder som gäller i utbildningen och att det inte går att hålla fast vid tidigare normer såsom en-till-en-undervisningen utan att det gäller för var och en att följa lärargruppens riktning. I exemplet kopplas musikavdelningens framgång, mätt i antalet anställda, till viljan att anpassa sig till samhällets, det



vill säga marknadens, efterfrågan. Att det handlar om ett lärosäte som inte är baserat på en traditionell konservatoriekultur utan har växt fram ur en institution för lärarutbildning, konstrueras av lärare 1 som en fördel för att kunna gå nya och oväntade vägar, såsom att initiera musikutbildningar på distans, utan att hindras av förgivettaganden om vad som är möjligt. Lärare 1 beskriver ett upplevt stöd från universitetsledningen i att prova sig fram. Ledord som att se lösningar och inte problem, efterfrågan och tillämpbarhet, ingår tydligt i en nytto-orienterad nyliberal marknadsskurs där det gäller att snabbt anpassa sig för att legitimera och säkra sin tillvaro. Inspelet som lärare 2 gör, att under skrott påpeka att det till och med har testats sång, kan tolkas som en viss kritisk distans, där försöket framställs som skrattretande och dömt till att misslyckas. Det, tillsammans med tidigare påpekanden av lärare 3 om gruppundervisningens begränsningar, kan tyda på att det finns spänningar inom lärarkåren. Dessa spänningar rör sig mellan att å ena sidan omfamna nytto-tänket och å andra sidan värna om mer traditionella tanke-sätt kring hur musiklärarutbildning ska bedrivas, exempelvis med ett fokus på en-till-en-undervisning. Subjektpositioner i detta exempel kan sägas representera nyttodiskursens ideal. Positionen av lärare 1 kan beskrivas som entreprenören som omfamnar nytänkande. Entreprenören tar initiativ, är lösningsorienterad och agerar utifrån givna ramar utan att ifrågasätta allt för mycket. Det finns en pragmatism i att acceptera premisserna som givna och anpassa utbildningen efter det. Lärare 3 däremot kan tolkas som en motvillig entreprenör som anpassar sig på grund av yttre tvång. Även subjektposition av lärare 2 är mindre entydigt positiv till nyheter och förändringar utan framstår snarare som ironikern.

Det blir tydligt att styrning pågår på olika plan i detta exempel. Å ena sidan är det universitetsledningen som belönat önskvärt beteende (ta initiativ, testa nya saker) och därmed fått individer som lärare 1 att agera utifrån det som konstrueras som rätt för universitetets positiva utveckling. Det kan tyda på att det finns en styrande diskurs där vissa sätt att tänka och agera premieras medan andra sätt möjligtvis sanktioneras. Å andra sidan framstår det som att det finns en kontroll inom lärargruppen där den enskilde inte får visa sig överksam (läs: bakåtsträvande) utan måste anpassa sig till gruppens normer. Kollegiet representerar således en särskiljande praktik i Foucaults mening som leder till att den enskilde läraren styrs in i att vilja leva upp till normen.

*Exempel 2: Breda samhällsliga perspektiv mot matnyttig kunskap*

Studentgruppen har talat om att utbildningen fokuserar på bredd och att detta upplevs som mindre tillfredsställande i vissa avseenden. Nu fortsätter diskussionen och kommer in på andra innehåll:

STUDENT 1: Jag, jag kan känna att, alltså så där, att ärm, kanske i linje med det som du säger att det är så brett att vi får med oss väldigt mycket såhär teoretisk kunskap. Ärm. En grej som är bra är att vi får, vi får liksom, man får liksom syna på all problematik som finns i skolan, saker som man borde vara medveten om, såhär strukturer, allt det här får man med sig och det är superbra. Men på nåt sätt kan jag känna att det fastnar på den här strukturella nivån. Att man pratar i stora breda samhällsliga perspektiv och det anses nästan vara fult att såhär prata metodik. Prata konkret såhär: hur gör man i ett klassrum när man står inför en klass och liksom, ah, vill få saker gjort eller vill, alltså... man får med sig väldigt lite såhär matnyttig, konkret kunskap om hur gör jag? Hur kan jag göra på olika sätt för att motivera eller liksom intressera... alltså såna här grejer. Det enda sånt man får är väl typ praktiken kan jag känna. Sen är det ganska lite. Och sen har jag också känt att jag har lärt mig mest det är typ när jag själv har varit ute och vikat och jobbat såhär som lärare. Att jag har fått ut nästan mer av det än att gå här på utbildningen liksom. För att det är såhär, det är lätt att läsa och prata om alla de här teoretiska och strukturella grejerna men det är svårt att tänka på de när man väl står inför en klass och bara såhär, o jäklar, vad ska jag göra nu liksom.

STUDENT 2: För det var också det första jag tänkte på när du ställde frågan. Då tänkte jag på det där strukturella, samhälls-grejer liksom. Problem och äh, status och massa så. Men sen så blev jag såhär, ja, fast vad gör vi med det sen. För det var det första som kom upp så att vi pratar mycket om det men sen så kunde jag inte riktigt komma på om det var det jag tycker att jag har fått ut riktigt. Men jag... jag har nog fått tänket kan ma... eller att tänka på det i klassrum. Men kanske inte fått möjlighet att tänka på det så mycket i klassrum... eller, förstår ni vad jag menar. Jag har fått, äh, fått möjligheten att tänka men... eller fått, ja...

I detta utdrag konstrueras utbildningen som mycket teoretisk med ett fokus på strukturella, samhällsliga problem som studenterna ska bli uppmärksamma på. Detta teoretiska synsätt framställs av student 1 som en norm på utbildningen där frågor kring konkreta undervisningssituationer marginaliseras. Nyttodiskursen speglas i hur student 1 talar om klassrums-situationen där en sorts färdig lösning som läraren skulle kunna ta till för olika möjliga problem efterfrågas. Lärarens uppdrag konstrueras som att motivera och

skapa intresse. Hur detta uppdrag ska utföras i praktiken överlämnas enligt studenterna 1 och 2 till varje individ. Utbildningens upplägg, såsom den framställs i uttalanden, är därmed fränkopplad verkligheten. Kunskap om denna verklighet och om hur innehåll ska omsättas i en konkret kontext fås bäst på egen hand genom att vara del av praktiken (exempelvis genom att vara vikarie). Det som student 1 och 2 anser vara den nyttiga kunskapen förmedlas alltså enligt uttalandena inte av utbildningen. Där dominerar, enligt hur studenternas utsagor kan tolkas, i stället en kognitivt styrd, teoretisk syn på kunskap som utesluter didaktiska och metodiska aspekter. Genom att tala utifrån sina egna erfarenheter både som student och praktiker, med god insyn i båda kontexter, görs det som student 1 berättar trovärdigt. Student 2 bekräftar berättelsen och skapar ytterligare konsensus kring hur utbildningens uppbyggnad och dess brister beskrivs av studenterna. Subjektspositionerna, som de kan tolkas utifrån utdraget, kan kallas för praktikern respektive kritikern. Praktikern vill inte ha för stora inslag av teoretiska ämnen i utbildningen utan efterfrågar anknytning till den konkreta verksamheten i skolan och färdiga, beprövade koncept att applicera på olika undervisningssituationer. Kritikern talar om det som upplevs som utbildningens brister och tillkortakommanden och ifrågasätter både dess struktur och innehåll.

I detta exempel kan det tolkas som att det finns två motstridiga poler som påverkar studenternas självreglering. Det beskrivs både en norm inom utbildningen som kräver reflektion kring samhälleliga, strukturella aspekter av läraryrket som studenterna är tvungna att anpassa sig till för att uppfylla kursmålen och betygskriterierna i sin utbildning. Samtidigt styrs de enskilda studenterna även av upplevda krav i den konkreta praktiken där andra aspekter, såsom lättillgängliga och snabba lösningar, är viktiga. Det skulle kunna leda till dilemman för studenterna och svårigheter i vad som ska prioriteras i självregleringsprocessen.

### *Exempel 3: Det skulle ju kunna vara mycket rikare*

Diskussionen har precis handlat om vilka krav som ställs på studenterna i antagningsproven och att dessa krav kopplas till examensmålen. Samtidigt lyftes muskläroarens uppdrag att introducera elever till mångsidighet när

det gäller musik och att inte bara använda musik i undervisningen som de redan är bekanta med. Lärare 1 fortsätter resonemanget kring hur skolans mål påverkar lärarutbildningen:

LÄRARE 1: Det är lite roligt, det där med tanke på att mycket av det som, om vi håller oss till muskläraryrket just nu, vilket är innehållet i den, det styrs av det som finns i de, det innehållet som är i grundskolans/gymnasiets kursplaner ju. Det är ju det som talar om nästan, vad är professionen vi utbildar till, vad är det man ska kunna. Och där, precis som du är inne på där, så är de ju inte, de är inte speciellt genrebundna, kursplanerna eller läroplanen där utan där står om att man ska till exempel att man ska spela basinstrument, det står inte att det ska vara elbas, det kan lika gärna vara bastuba eller fagott eller kontrabas eller vad som helst. Det står ackordinstrument, det måste inte vara gitarr, det kan vara vibrafon eller dragspel eller, ja egentligen, men oftast så väljer ju många musklärare att tolka det som att, ja men då tar vi de vanligaste instrument som de flesta vet vad det är och så, det som är enklast. Det finns klassuppsättningar utav gitarrer till exempel. Det är så vi gör mycket här också. Det blir den typen av instrument som vi ändå jobbar med fast det behövs inte alls för att uppfylla styrdokumentet, va. Så det fattas nånting, det skulle kunna vara mycket rikare naturligtvis.

LÄRARE 2: Ja, så är det.

LÄRARE 3: En vision. (Skrattar)

LÄRARE 1: Ja.

LÄRARE 4: Men alltså vi plockar ju en liten del av, alltså OMUS-reformen på 70-talet var ju fantastiskt, jag menar tänk och bara stå och sjunga psalmer och koraler, jag menar, ja kyrko... alltså punkt slut. Men efter det upplever jag på nått sätt den klassiska musiken är fortfarande tyvärr finkultur. Det är inte musik där man upplever, eller känner nånting, eller får... Brahms första symfoni, bara "ahhh-dör", eller får sitta mitt i en opera eller, det här med att få in kulturlivet i skolan. Få in småoperor, få in Svansjön, få in, se dansare svettas på nära håll, se en operasångare sjunga och svettas, akustiskt, utan mick "(flämt) vad gör du?" Liksom. Och se drama och se... och det, den diskussionen skulle jag önska vi är ändå högsta instans i Sverige, för, tillsammans med andra nationella musikhögskolor. Var är diskussionen? För vi diskussioner om vad vi ska erbjuda barnen?

Lärare 1 konstruerar utbildningen i sitt uttalande på ett instrumentellt sätt, den är till för att användas i skolan utifrån hur skolans läroplan tolkas. Läraryrket som profession ingår i en nyttodiskurs som bygger på en pragmatisk hållning: eftersom det är ett förgivettagande att vissa instrument är vanligare än andra i svenska klassrum, i och med en självklar pop-och rockkanon, är det dessa instrument (elbas eller elgitarr) som används. Lärare

L1 påpekar dock att styrdokumentet inte explicit kräver användandet av dessa instrument. Uttalandet ”det fattas nånting” kan tolkas som att lärare L1 anser att undervisningen i skolan brister i att erbjuda en större mångfald av musik. Lärare L4 tar upp ämnet kring pop- och rockkanon och kopplar den till OMUS-reformen, som lärare L4 ställer sig positiv till eftersom den bidrog till en sekularisering av skolmusiken. Lärare L4 talar vidare utifrån en traditions- eller bildningsdiskurs (som kommer presenteras utförligt i nästa resultatavsnitt) där den västerländska klassiska musiken och konstformer som opera, drama eller balett innebär en existentiell upplevelse som barnen i skolan idag går miste om. Musikhögskolorna önskas av lärare L4 agera som autonoma instanser som inte är bakbundna av skolans styrdokument utan tvärtom styr diskussionen om musik i skolan. Här anas att det handlar om en annan typ av diskurs som kan ses som stridande mot nyttodiskursen och som tar sitt uttryck även i de olika subjektpositionerna som framträder. Lärare L1 kan tolkas som en typ av pragmatiker som ser skolans undervisningspraktik som styrande för utbildningens utformning. Denna position framstår som stark och självklar eftersom ett ifrågasättande skulle innebära en förändrad syn för vad utbildningen ska tillhandahålla. Ändå verkar det finnas en medvetenhet om att positionen kan utmanas. Lärare L4 kan tolkas som talande utifrån en motsatt subjektposition, nämligen kulturarvsförvaltaren och bildningsförsvararen. Klassisk västerländsk musik och kultur, eller finkultur som lärare L4 uttrycker det, borde utifrån den positionen ha en självklar plats i skolan. Utbildningen ses utifrån bildningsförsvararens position som autonom med ett samhällsansvar att sprida det som konstrueras som kvalitativ kultur.

Det som skulle kunna ses som tekniker för styrning i detta exempel är återigen normaliseringsprocesser. Utbildningens aktörer agerar självstyrande utifrån hur utbildningen ses i förhållande till skolans musikundervisningspraktik. Den upplevda normen för musiklektioner (pop-rock-musik) har konsekvenser för vad som tas för givet som nödvändig kunskap för studenterna. Det har därför tydliga konsekvenser för innehållet i utbildningen och blir därmed en effektiv styrningsteknik. Men det finns andra sätt att se på styrning utifrån en annan diskurs, nämligen bildningsdiskursen. Utifrån en sådan diskurs bör inte skolans undervisningsnormer vara styrande utan musikhögskolorna själva är de ”högsta instanserna” som har inflytande genom att åberopa sin expertis på området.

### 6.1.3 Anställningsbarhet

#### *Exempel 1: Var hamnar studenten?*

Diskussionen har tidigare handlat om att utbildningens uppdrag främst är att utbilda till undervisning på gymnasiet och att lärare 3 bekymrar sig över de yngre barnen och vilka som ska undervisa dem. Lärare 2 flikar då in att lärarutbildningsreformen 2011 har lett till stora förändringar men att den så kallade kulturskoleutredningen, betänkandet *En inkluderande kulturskola på egen grund* (SOU 2016:69), kommer att påverka hur utbildningen kommer utformas framöver. På det viset skulle det enligt lärare 2 återigen bli möjligt att utbilda för ett större spektrum samtidigt som det skulle göra utbildningen mer attraktiv och ge fler möjligheter till jobb. Lärare 1 fortsätter och resonerar kring arbetsmarknaden för muskläraryrket idag:

LÄRARE 1: Många studenter upplever jag hamnar, eller upplever, men tror jag, efter ha fått lite feedback så, hamnar på verksamhet som är varken kulturskola eller kommunala skolan eller privata utan i, jamen vad heter det, kvällskurser...

LÄRARE 3: studieförbund

LÄRARE 1: Studieförbund, privata kulturskolor, ähm, dansutbildningar som har sång,... väldigt mycket sånt. Det är ju nånting som har svällt väldigt mycket verkar det som. Och just det här som du säger, att det flesta av oss har ju genom vårt eget liv haft en verksamhet som har vilat på flera ben och det är ju också nånting som dagens pedagoger kanske måste vara beredda på. Lite kulturskola, lite eget musikskap, lite privat och så lite grundskola kanske, mmm, som jag själv också tycker är en så rolig del i yrkeslivet. Att inte bara göra samma sak utan variera sig lite.

LÄRARE 2: Sen har vi ju personalvård inom företag, vi har en ökad kader av pensionärer vi blir äldre och äldre, fler och fler äldre blir piggare och piggare och vill göra konstnärliga liksom, ägna sig åt konsten i äldre åldrar och hela körverksamheten och så där, va. Man vill fortsätta i sina band å så. Så det finns ju, alltså det här håller på å förändras.

I utdraget nämns flera verksamheter utanför den kommunala skolan och kulturskolan som möjlig arbetsmarknad för muskläraryrket. Lärare 1 framställer ett brokigt yrkesliv, bestående av jobb inom flera olika områden som något positivt, eftersom det innebär en större variation för individen. På det sättet framstår en eventuellt osäker yrkesframtid snarare som något önskvärt än något problematiskt. Samtidigt beskrivs en vilja till

variation som en förutsättning eller ett krav som studenterna måste vara införstådda med.

Det som står på spel i uttalandena är utbildningens attraktivitet ur en trygghetssynvinkel, som en garant för arbete inom musik/pedagogik. Detta är en viktig aspekt för utbildningens legitimitet eftersom det är just en trygg och säker anställning inom musikområdet som gör studierna attraktiva för många studenter, något som kan ses tydligt i studiens empiri och som även visas i exemplet nedan. Genom att lyfta fram de olika möjligheterna till arbete som utbildningen kan ge, och därmed den stora variationsrikedomen som kan vara givande på ett personligt plan, görs utbildningen attraktiv för studenter som eftersträvar trygghet men även frihet. Utmaningar eller negativa aspekter av en sådan tillvaro eller av musikleäraryrket som helhet tonas ner och formas om till något utvecklande som visserligen är kopplat till krav på flexibilitet och anpassning. På det sättet som lärare 1 och lärare 2 konstruerar ett framtida yrkesliv, utifrån en position där de kan tala i en konsensus och tack vare sina egna långvariga, kvalificerade erfarenheter, kan ett stort spektrum av kursinnehåll på lärarutbildningen legitimeras. Det blir också ett sätt att försvara utbildningen gentemot andra, potentiellt konkurrerande, utbildningar såsom musikerutbildning, genom att lyfta möjligheter till (någorlunda) säkra jobb. Subjektspositioner som kan tolkas utifrån dessa uttalanden är exempelvis den livserfarne pedagogen som kan uttala sig om verkligheten utifrån den egna långa erfarenheten och som vill sina studenter väl. Samtidigt konstrueras det en slags upplyst pragmatiker-position eftersom framtidsutsikterna framställs utifrån en syn på att det finns vissa sanningar som man måste förhålla sig till. Utifrån denna position kan det ställas krav på ett visst kunnande som helt enkelt måste finnas. Det finns även inslag av en position som skulle kunna betecknas som inspiratören eftersom mångfalden i det framtida yrkeslivet konstrueras som positiv och utvecklande för individen.

*Exempel 2: Man behöver en utbildning numera för att överleva*

Gruppen av studenter har tidigare samtalat om den typiska musikleärestudenten där det konstaterades att många upplevs som att de när musikerdrömmar men väljer musikleäraryrket för att kunna försörja sig. Vissa tycker sig också se en nonchalant inställning till studierna som något man bara "råkar" göra.

I det följande resoneras det vidare kring vilka motiv studenter på musikleäroverprogrammet kan ha:

STUDENT 1: Jag tror såhär att i och med att det är många som har gått estetiskt program som söker hit- samhället förändras och man behöver en utbildning numera för att överleva, typ. Och då är musikleäroverbildningen en bra grej, man tror att man ska spela instrument och lattare lite och så tänker man att man är musikleärover sen, när man, har man utbildning så kan man göra vad man vill. Så tror jag det är.

STUDENT 3: Det är ju precis så det är här. Man kommer hit och lattare lite och sen har man en utbildning.

STUDENT 1: Ah det är så jag tänker. Så tänker jag om min utbildning. Att fem år är ganska lång tid och jag började direkt efter gymnasiet. Fem år senare kanske jag inte är liksom hundra på att jag vill jobba precis som musikleärover. Men då har jag min akademiska utbildning och luta mig tillbaks på.

STUDENT 2: Det är ju en fallskärm liksom.

STUDENT 1: Ah. Och så tror jag att många tänker. Vi måste ha en utbildning. Och då utbildar man sig. Och då tar man nånting som känns lite roligt.

Student 1 kopplar musikleäroverbildningen till krav från samhället att ha en utbildning för att få ett arbete. Det konstrueras som något som gäller idag och indikerar att det var annorlunda förr. Däremot framställs själva innehållet i utbildningen som mindre viktig, snarare är det examensbeviset som representerar möjlighet till anställning. Utbildningen beskrivs som lång och akademisk. Längden medför en risk att man ändrar sig under tiden när det gäller yrkesval. Men eftersom utbildningen konstrueras som enkel att genomgå, eftersom man kan bara "lattare" lite, och den ska vara lustfylld och rolig, spelar utbildningens längd mindre roll. Huvudsaken är att ha avslutat en universitetsutbildning som ses som en garant för att ta sig in i arbetslivet, även inom andra områden än just musikleäroveryrket. Som möjlig subjektsposition framstår här opportunisten, som ser musikleäroverbildningen som en språngbräda för alternativa karriärmöjligheter. Opportunisten konstruerar utbildningen som lättsam och lekfull och något som inte behöver tas på större allvar. Även här styr studenterna sig själva utifrån det som upplevs som samhällets norm, nämligen att ha en akademisk utbildning.



*Exempel 3: Förändring krävs*

Efter en allmän diskussion om vilka studenter som utbildas och vilka typer av lärare och instrumentgrupper som samtalsdeltagarna upplever saknas, har det handlat bland annat om att studenter som är intresserade av att förkovra sig på sitt instrument i första hand, som tidigare har sökt sig till den gamla IE-utbildningen, inte söker till dagens musiklärarutbildning. För att möta denna upplevda brist, där deltagarna också refererar till den då aktuella kulturskoleutredningen *En inkluderande kulturskola på egen grund* (SOU 2016:69) ska utbildningen förändras och utvecklas:

LÄRARE 1: Den [kulturskoleutredningen] blir ju viktig för oss och den utbildningen vi vill ha förändrat här och göra bättre såklart. Det kommer också vara nånting tror jag som är mer intressant att söka sig till tror jag. Man vill hålla på med sitt instrument, sin grej. Och så vill man lära andra den grejen. Och så tycker man kanske också att det verkar fiffigt att ha en halvtidstjänst i klass. För att det är en helt annan sak. Det är bra arbetstid, det finns ju massa fördelar med såna kombinationstjänster. Alltså att få upp ögonen för det. Och där tycker jag att det skulle vara väldigt fint om man också kunde få de här som går på kandidat på musiker mer att förstå mer av det... vi pratar ju om lite olika såna scenarion hur det kan bli i framtiden att man som pia... alltså det är väl en sak om man är violinist, det finns det ändå vissa tjänster, men pianister, sångare, klassiska gitarrister. Där finns ju inga tjänster att söka. Utan där upptäcker man att vad kul, precis som du säger, vad kul att undervisa, vad mycket jag lär mig själv – rent egoistiskt så är det ju briljant att undervisa, man måste tänka och utvecklas och då kommer man in på nåt jättespännande och så kan man få kombinations-tjänster så... jag ser det ändå positivt. Men just nu har det varit liksom så... rätt stor omställning med nya utbildningen, så, ja...

I uttalandet konstruerar lärare 1 den nuvarande utbildningen som startades 2011 (den så kallade nya utbildningen) som mindre lyckad eftersom den inte erbjuder studenterna att förkovra sig inom sitt instrument och sitt personliga intresse i en bildningsanda, såsom det tidigare var möjligt inom IE-utbildningen (Instrumental- och Ensemblelärarutbildning). Trots denna kritiska synvinkel framställer lärare 1 musiklärarutbildning som en attraktiv utbildning, även för studenter med höga musikaliska ambitioner. Utbildningen legitimeras genom att hänvisa till att det finns goda möjligheter till jobb med förhållandevis bra villkor i en pragmatisk och instrumentell anda, i linje med nytto-diskursen. Det finns också stråk av en musiker/bildningsdiskurs (se nedan)

där lärarutbildningen legitimeras som ett sätt att utveckla sitt musikerskap, men även att utvecklas som människa. På det sättet argumenterar lärare 1 för en nödvändig förändring av utbildningen eftersom en ny variant ska ta vara på studenternas vilja till fördjupning på sitt instrument. Uttalandet kan tolkas som om lärare 1 inte helt står bakom den nya lärarutbildningen från 2011 och är kritisk till att gamla IE-utbildningen har försvunnit. Ett sviktande studentunderlag på vissa, av institutionerna eftertraktade, instrumentgrupper ska avhjälpas genom att rekrytera från kandidatprogrammet där möjliga studenter ska lockas med goda jobbchanser och löften om personlig utveckling. Uttalandena blir trovärdiga genom att det retoriskt skapas konsensus med kollegor, kategoriseras (olika typer av studenter) och extremiseras ("briljant", "jättespannande" etcetera). I uttalandet framträder ett antal möjliga subjektspositioner. För det första är det den redan omskrivna pragmatikern som omfamnar det som upplevs som en given verklighet och agerar utifrån den. Utbildningen kan utifrån den positionen både vara utvecklande och fungera bra på arbetsmarknaden. Det är framför allt en pragmatisk syn på arbetslivet som styr. En annan, något mindre framträdande position är bildningsförsvaren som ser möjligheter till personlig utveckling och lärande i den pedagogiska inriktningen av utbildningen. Tekniker för styrning i det här exemplet kan ses i försök att övertyga med olika lockande argument för läraryrket som implicit innebär en form av hot om en mörk framtid i arbetslivet som exempelvis frilansmusiker. I den pastoraliska maktens skepnad sker styrningen i form av välmenade råd för studenternas bästa. Det egna intresset, att framställa den egna utbildningen som mer attraktiv, tonas på det sättet ner.

#### *Exempel 4: Karriär och pengar*

Jag har ställt frågan om vilka möjligheter deltagarna ser med lärarutbildningen som den ser ut idag. De fyra lärarna resonerar på olika sätt kring sina tankar och associationer.

LÄRARE 3: Och där är det ju, det tycker jag är problematiskt också när man börjar tänka på ordet möjligheter där. Då, mina associationer går ju direkt till möjligheter i vilket syfte då? Jo, att skaffa sig en karriär, att skaffa sig pengar, att skaffa sig framgång att skaffa sig... det är de möjligheterna vi tänker på i första hand. Inte de här möjligheterna att skaffa sig en gedigen

bildning och en kunskapsörst och en vilja att vilja utvecklas på andra plan än de rent karriärs-mässiga så att säga. Det är synd att man har de associationer direkt när man får frågan: vad finns det för möjligheter? Ah, då börjar man tänka på jobb och sånt.

LÄRARE 4: Men i ett bredare perspektiv, de där möjligheterna i läroplanen för grundskolan så står det ju faktiskt uttryckt att målen är i stil med bildningsideal. Men-och jag menar där har vi ju möjligheten- vi kan ju förse grundskolan med lärare som faktiskt kan fostra, utbilda människor till en hel, mer hel människa. Men de här internationella mätningar, PISA och TIMMS och så mäter ju mer alltså det som, ja, kan mätas, det som finns i kärnämnen. Så möjligheten om vi gör jobbet bra är väl att, om någon börjar intressera sig för vad som verkligen står i kursplanen, nämligen att skolan ska fostra samhällsmedborgare som har bildning. Alltså en kvalitetskunskapsyn kontra kvantitetskunskapsyn. Där har vi ju en möjlighet.

LÄRARE 1: Men samtidigt kan man bli lika förvånad när man tittar på kriterierna för ämnet musik i högstadiet idag. När man kommer ut. För det är bara kvantitativa mål. Och jag har ju själv varit inkopplad på ett högstadium där de behövde hjälp helt enkelt med att nå utifrån kunde komma och bedöma saker som musiklärarna själva inte klarade av och det visade sig för att få högsta betyg i årskurs åtta i musik på detta högstadium så var kraven högre än att söka in till musiklärarutbildningen. Du skulle skriva egen musik, du skulle sjunga rent, du skulle kunna spela ett ackordinstrument och växla ackord utan att titta på, och du skulle kunna spela antingen bas eller trummor. Och då kunde man få högsta betyg. Så de fick sitta och spela upp. Och lärarna fick lägga jättemycket tid på att testa dem individuellt och ta in hjälp utifrån och hjälpa dem skriva låtar om de ville ha ett högre betyg i musik. Det är ju rätt intressant att vi har hamnat i den situationen idag. Så det är stora krav som ställs på våra lärare när de kommer ut om de vill kunna ge de kunskaperna till trettio ungar i en klass.

LÄRARE 2: Just det. Och jag tror ju att skälet till att det ser ut så är ju inte att man har varit angelägen om att höja kunskapskraven i grundskolan utan att man har varit angelägen att införa mätsystem. Och det är ju också en sjukdom som drabbar utbildningen och inte bara utbildningen, samhället på alla nivåer. Om man inte har utvärderat och mätt saker så finns det inte. Det är nånting som genomsyrar stora delar av samhället. Och det slösas gigantiska samhällsresurser på utvärderingar och mätningar och saker i stället för på att göra det som göras skall, så att säga. Det tycker jag är ett jätteproblem. Och väldigt svårt att möta. Det är som att det väller fram som en kuslig naturkatastrof (skrattar)

Deltagarnas utsagor rör sig i spänningsfältet mellan en nyttodiskurs och en bildningsdiskurs. Lärare 3 beskriver det som synd och problematiskt att en spontan association till ordet möjligheter leder till tankar om anställningsbarhet och marknad/ekonomi där andra värden som är mer i linje med en bildningsdiskurs kommer i andra hand. Det kan tolkas som att hen upplever

ett yttre krav som styr tankarna åt det marknadsmässiga hållet som har till följd att de egna värderingarna, som skulle innebära ett fokus på studenternas personliga utveckling, måste kuvas. Lärare 4 tar upp bildningstanken och kopplar den till målen för grundskolan som enligt lärare 4 kan förstås som bildningsmässiga. Därmed legitimerar lärare 4 musklärares uppdrag som ett bildningsuppdrag och muskläraryrket blir då att förmedla dessa värden till studenterna, som i sin tur kan använda dem i skolan. Det konstrueras av lärare 4 även som det formellt rätta eftersom dokumenten måste tolkas i en bildningsanda. Mätbarheten går inte att applicera på musikämnet som snarare har en fostrande funktion som ska generera hela människor. Bildningsdiskursen konstrueras på det sättet som en motpol mot marknadstänkandet i en nyttodiskurs och muskläraryrket ges en autonom status med legitimitet att förmedla just bildning.

Lärare 1 i sin tur talar om skolan i termer av en upplevd standardisering och fokus på provresultat som lärare 1 anser vara normen i grundskolans musikundervisning. Genom att hänvisa till de egna förstahands erfarenheterna som utomstående examinator i grundskolans musikämne framhäver lärare 1 den egna kompetensen gentemot musklärarna i skolan. Dessa lärare har enligt lärare 1 inte tillräcklig kompetens eller resurser för att klara av mätningarna av elevernas prestationer. Uttalandet kan tolkas som att lärare 1 anser den nuvarande muskläraryrket som bristande med konsekvensen att de nyexaminerade studenterna inte har möjlighet att möta kunskapskraven som finns formulerade i grundskolans mål. Mätbarheten som ett samhällsfenomen problematiseras tydligt av lärare 2. Det kan tolkas som att lärare 2 inte ser ett samband mellan ökad kunskap och ökad mätbarhet utan snarare att mätningarna tar upp så mycket resurser att kunskapsförmedlingen blir lidande, något som lärare 2 verkar se allvarligt på. En känsla av maktlöshet, utsatthet och uppgivenhet kan anas när lärare 2 jämför kraven på mätbarhet med både en sjukdom och en naturkatastrof, där den enskilde inte har något att sätta emot utan där det gäller att överleva under rådande omständigheter och anpassa sig.

Subjekspositioner som kan konstrueras utifrån det sagda är entreprenören/pragmatikern och bildningsförsvaren som kan sägas representera motstridiga ideal. Men det kan även ses en position som granskaren. Granskaren kan, utifrån sin egen kompetens, uttala sig om verksamheter i anslutning till högre musikutbildning och är i en position att kunna bedöma

andras kompetenser. Granskaren talar utifrån en till synes objektiv position och påtalar brister och problem. Utöver dessa positioner kan det även ses mätbarhetens kritiker som präglas framför allt av motstånd mot det som upplevs som en dominant nytto-diskurs utifrån en slags "underdog"-läge. Mätbarhetens kritiker och bildningens försvarare är nära relaterade och varandra kompletterande subjektpositioner som båda kan sägas kännetecknas av en kritisk hållning mot den rådande politisk-ekonomiska normen. Lärarna framstår som styrda på olika sätt i exemplet. Lärare 3 kan beskrivas som styrd av en nyliberal norm där karriär och pengar värderas högt, något som lärare 3 med viss förskräckelse själv verkar bli medveten om under samtals gång. Lärare 4 däremot lutar sig tillbaka på läroplanen som en styrande faktor som kan ge legitimitet åt undervisningsinnehåll som går emot den nyliberala normen.

#### 6.1.4 Breddad rekrytering som politisk intention

##### *Exempel 1: Alla är likadana*

Studenterna har tidigare talat om speciella upplevelser som de har haft under utbildningen när samtalen kommer in på den typiska muskläraryrketstudenten. Deltagarna pratar här om sina funderingar kring vilka som går på muskläraryrketprogrammet.

STUDENT 4: Alla är likadana alltså. Alltså det är ju verkligen jättesnävt. Alla är ungefär samma ålder liksom. Och samma bakgrund, samma vita medel...

STUDENT 3: Ja, väldigt vit.

STUDENT 2: Ja. Det var, var det förra år... alltså det är alltid, det känns som om de tar alltid in en hel klass från nån såhär folkhögskola och sen är det liksom, då är det nästan som att den gruppen människor som kommer till skolan bestämmer sen hela liksom kulturen på nåt sätt. Det är ganska intressant tycker jag.

[...]

STUDENT 3: Jag tänkte såhär att jag tror att det egentligen börjar redan i gymnasiet, i alla fall där jag kommer ifrån där var det också såhär homogent. Det var inte nån med nån annan bakgrund än svensk. Man bara "hallå, (fnys) vi lever ju i ett multikulturellt samhälle, lite mer kan ni väl jobba på det här", liksom. Det var likadant på kulturskolan, där var det också vit medelklass, ah!

STUDENT 4: Men det är just musik liksom och så, och det känns ju ändå lite så, ah, nej jag vet inte hur jag ska säga det. Men det är liksom, det är ju den här sortens människor som sysslar med det mycket i Sverige liksom (STUDENT 2: Och det är de som söker också), ja som söker ja. Och det är ju lite deppigt liksom. Man träffar ju aldrig nån, alltså, och alla har ju typ ganska liknande åsikter och värderingar som går här också ju. Det är ju inte såhär det är ingen som tycker nåt som man själv tycker är helt sjukt liksom. Man träffar bara samma slags... det är ju som en liten bubbla liksom. Jag är ju hel... jag kan bli ganska trött på det att man träffar aldrig nån utanför bubblan liksom.

STUDENT 2: Ja. Eller det... i alla fall de som kanske har annorlunda åsikter hamnar inte i samma sociala krets liksom. Det är ju svårt att, ähh...

STUDENT 4: nej, men det känns ju inte som att det går nån ens som har liksom jätteannorlunda liksom (STUDENT 2: Nej, kanske inte...) Alltså, visst det är klart att man tycker olika saker men liksom alla tillhör ändå samma samhällsgrupp, typ.

Studenterna är tämligen överens om en upplevd homogenitet bland studenterna men framhäver olika aspekter och delförklaringar för det. Student 2 lyfter rekryteringen från folkhögskolor som ett led i likriktningen där hela musikhögskolekulturen präglas av en specifik grupp. Student 3 uttalar sig kritiskt kring gymnasiet som enligt hen inte aktivt arbetar för en bredare rekrytering när det gäller framför allt elevers etniska bakgrund och detsamma gäller enligt student 3 även kulturskolan. Student 4 beskriver det som en svårighet att formulera sig när det gäller frågan om vilka som deltar i musikutbildningar, något som kan tolkas som att ämnet är något minerat ur politisk synpunkt, där ett tal om *vi* eller *de* kan anses ha rasistiska undertoner. Student 4 väljer att uttrycka det som "den här sortens människor" och refererar då antagligen till den vita medelklassen som student 3 talar om innan. Det är en viss samhällsgrupp som sysslar med just musik, något som student 4 uttrycker som något negativt eftersom det resulterar i en likriktning inom utbildningen. Det som står på spel här är en hegemonisk kultur som inte ifrågasätts och utmanas av någon som då skulle fungera som *den andre*, det vill säga personer som anses representera en annan samhällsgrupp än just vit medelklass. Utifrån utdraget kan en subjektspostion som den politiskt medvetne konstrueras. En sådan position innebär ett problematiserande av utbildningens snäva rekrytering och en syn på att högre musikutbildning bör spegla samhällets sammansättning. Motiven för positionen är främst personliga, att man ser det som fördelaktigt med en mångfaldig studentkår och är trött på att röra sig inom samma krets. Det finns även positionen som

kritiker som anklagar utbildningsinstitutioner på flera nivåer att inte arbeta tillräckligt för en breddad rekrytering.

Likriktning inom studentkåren och en vit medelklass-norm identifieras av studenterna själva och kan i sig innebära en styrning. Inom en homogen grupp kan normer lätt fixeras, något som student 2 beskriver som en styrande *kultur* som det gäller att anpassa sig om man vill passa in. Samtidigt skulle studenternas enhälliga reflektioner även kunna tyda på att en rådande politisk agenda, där mångfald och brett deltagande ska främjas, och som kan betraktas som styrande för vad som är möjligt att tänka och säga om vilka som deltar i den högre musikutbildningen.

### *Exempel 2: Breddad rekrytering och antagningsproven*

Samtalet har kretsat kring begreppet breddad rekrytering som lärare 1 lyfter fram som ett nationellt begrepp som universiteten måste satsa på. Hen hänvisar till att det finns få lärare med annan bakgrund än svensk och att det är ett problem när lärarna i skolorna får möta elever med mångfaldig bakgrund. Lärare 2 exemplifierar genom att berätta om två musiker som hade flytt till Sverige och som studenterna hade fått möta och lära sig av, något som läraren beskriver som mycket uppskattat bland studenterna. Lärare 3 fortsätter samtalet:

LÄRARE 3: Det här är ju jätteintressant när man tittar just på högre musikutbildning och vilka som går här. Och vad det är som krävs för att komma in. För det är ju en, en stor tröskel, varför man kommer in här. Och det är en intressant fråga att diskutera tycker jag därför att det är ju många av de främsta musikerna i världen som aldrig skulle klara av att komma in på musikhögskolan, varken på en musikerutbildning eller på lärarutbildningen för att de har inte de teoretiska kunskaper som krävs, de är väldigt nischade på sin grej, kan det fantastiskt bra men har inte bredden som vi då också kräver, ah men du ska kunna sjunga och kompa dig själv för att kunna komma in. Du ska kunna ha nån slags arrangemang som du kan leda andra i och så vidare om du ska bli musklärare och ärm, jag tänkte, jag såg en, ett roligt klipp med BB King när han spelar ihop med U2 och då ska gitarristen i U2 visa BB King den här låten som de ska köra, ah, så tar du de här ackorden, så, och så säger BB King bara "I don't do chords, I only do this" och så spelar han lite solo-licks, jag menar spelar man inte ackord och ska gå på gitarr här... Då kommer man inte in till exempel. Det finns många såna exempel. Och det där kan man fundera på. Vad är det

som, vad är det vi ska göra. Ska det finnas de där, äh, trösklarna som man måste komma över som alla måste kunna för att klara av, vilket gör att vi utestänger en massa av de du (lärare 1) pratar om, till exempel. Å andra sidan, det kanske, sss, ja, eller hur ska det se ut de här, och det har o göra med hur utbildningen ser ut. (LÄRARE 4: ja, jag har just tänkt att säga det, det hänger ihop med, ja...) vad är ingångsnivån och var är det vi ska hamna i slutändan nånstans, va.

LÄRARE 4: Ja, det är hur utbildningen ser ut som styr.

LÄRARE 3: Och det är så mycket traditioner som, som finns i det här, va.

LÄRARE 1: Men det bottenar med att kulturskolan också är för... det handlar om att man kan börja med att se till att de barn är från andra... kommer in i kulturskolan, eller att kulturskolan går ut [...].

Lärare 3 nämner inträdesproven som en tröskel som medför en snävare rekrytering. I uttalandet skapas trovärdighet genom att använda ett narrativ om en känd artist, BB King, som exempel på en duktig och erkänd musiker som enligt lärare 3 ändå inte skulle klara att komma in på varken en musiker- eller muskläroarutbildning. Detta kan ses som en kritik mot antagningsprovets utformning som gör att många kompetenta musiker inte kan komma in på en högre musikutbildning. Ett sådant synsätt kan relateras till talet om musikskap inom en bildningsdiskurs där ett hantverkskunnande värderas högt, till skillnad från en både akademiserings- och nyttodiskurs där andra, mer teoretiska respektive användbara kunskaper anses ha mest värde i en utbildning. Lärare 3 anser att höga krav på framför allt teoretiska kunskaper, förmågor som arrangering och ensembleledning eller genrebredd gör att sökande med annan bakgrund än svensk (med hänvisning till den tidigare diskussionen) inte har en chans att komma in. Samtidigt legitimeras antagningsproven genom att hänvisa till att det är utbildningens utformning som kräver förkunskaper och att detta beror på traditioner. Detta bekräftas även av lärare 4 som också refererar till utbildningen som styrande. Lärare 1 närmar sig breddad rekrytering från ett annat håll där inte den högre musikutbildningens utformning och antagningsproven ifrågasätts. Snarare kan man tolka uttalandet som att barn med annan bakgrund än svensk ska få förutsättningar för att klara antagningen till högre musikutbildning genom att gå i kulturskolan. Detta kan förstås som ett förespråkande av en allmängiltig musikalisk bildning utifrån en västerländsk kanon.

Subjektpositioner som framträder i exemplet är bland annat gatekeepern som försvarar antagningsprovets existens som en förutsättning för att utbildningen ska fungera och hålla en tillräckligt hög nivå. Denna position utmanas





LÄRARE 2: Det är väldigt bra balans mellan killar och tjejer. Det har vi haft nu i 4–5 år har vi haft hyggligt så. Precis som LÄRARE 3 säger så är det

inte mycket blåsare. Det är väldigt mycket sångare, pianister och gitarri

LÄRARE 3: Inte mycket piano. Nej, inte blås, inte stråk, inte piano...

LÄRARE 2: men gitarrer...

LÄRARE 3: Inget klassiskt gitarr

LÄRARE 2: Inget klassiskt gitarr men gitarrister, basister, trummisar, alltså gruppfolk så.

LÄRARE 3: Sångare, gitarr skulle jag säga

LÄRARE 1: Sångare, gitarr, ja.

LÄRARE 3: Och ett gäng trummisar.

LÄRARE 1: Elgitarrer alltså.

LÄRARE 3: Elgitarr, ja.

LÄRARE 1: Och sång är det ju högt tryck på så där får vi alltid in bra människor.

LÄRARE 2: I vilken genre?

LÄRARE 1: Vad sa du?

LÄRARE 3: Inom vilken genre?

LÄRARE 1: Ja, det mesta är ju i afro-genren naturligtvis. CCM eller populärmusikaliskt. Så att det är... men nu har vi några klassiska sångare på musikläroutbildningen, så...

Frågan om kategorier av studenter verkar uppfattas olika av lärarna i exemplet. Lärare 1 tar direkt fasta vid etnicitet, i enlighet med diskursen om breddad rekrytering. Lärare 2 nämner däremot genus och instrument. Lärare 1 problematiserar att få studenter med annan etnisk bakgrund än svensk söker sig till utbildningen eftersom detta inte speglar samhället. Detta bekräftas kort av Lärare 2 som sedan direkt går över till att framhäva positiva aspekter, nämligen att det finns en jämn könsfördelning bland studenterna och leder därmed samtalet bort från problemet lärare 1 lyfter, till något som är mer oproblematiskt och okontroversiellt. Snabbt leds samtalet in på vilka instrumentgrupper som finns representerade, där blås konstrueras som under- och sång, piano och gitarr som överrepresenterade. Detta kan också framstå som problematiskt men inte politiskt laddat på samma sätt som etnicitet eller genus. När Lärare 1 framhåller att det är högt söktryck på sång och därför hög kvalitet bland de sökande implicerar det att de sökande på de andra instrumenten inte håller lika hög klass. Diskussionen blir då till en fråga om genrebredd eftersom det konstrueras som ett förgivettagande att de flesta sökande är inom afro-genren men att det är viktigt att de väljer att bredda sig under utbildningens gång, vilket både Lärare 3 och Lärare 1 betonar. I uttalandena står flera aspekter på spel. För det första utbildningen som en

inkluderande och politisk korrekt utbildning. Vidare den klassiska musiken och relaterade instrumentgrupperns överlevnad. Förutom det gäller det också studenternas kompetens när det gäller andra genrer än rock-pop.

Lärarnas uttalanden kan tolkas som ett sätt att visa på självmedvetenhet och självkritik när det gäller den etniska mångfalden. Däremot konstrueras utbildningen som jämställd när det gäller kön. Pop-rockgenren konstrueras som självklar norm men andra genrer (klassisk) som önskvärda och utvecklande. Det kan tolkas som att lärarna talar utifrån olika subjektspositioner. Lärare 1 talar utifrån positionen som upplyst och politiskt medveten om snedrekryteringen när det gäller etnicitet. Lärare 2 intar en något annan subjektsposition som optimisten, utifrån vilken den bristande etniska mångfalden visserligen problematiseras men en jämn könsfördelning framhävs som positivt. Lärare 3:s position framstår som ännu en annan, nämligen snarare kulturavsvörarens. Bristande mångfald problematiseras utifrån instrument- och genrekategorier och mer politiskt och samhälleligt inriktade aspekter som etnicitet eller genus osynliggörs.

### 6.1.5 Syntes: Nyttodiskursen på muskläroarutbildningen

Nyttodiskursen, som den konstrueras utifrån det empiriska materialet i studien, kretsar kring ett antal nyckelbegrepp som har använts till att strukturera kapitlet och som i det följande ska sammanfattas.

Det som kännetecknar talet om *bredd* är att den konstrueras som en självklar förutsättning för att kunna klara yrket som muskläroare. Bredd kan i empirin för det mesta tolkas som genrebredd. I praktiken innebär att inte enbart afro-genren ska finnas i utbildningen utan även genrer som klassisk konstmusik eller folkmusik eftersom populärmusiken framställs som den självklart hegemoniska genren.

Bredden används instrumentellt som något läraren ska kunna ge till eleverna, eller kunderna, och som inte har med studentens egen musikaliska identitet att göra. Studenterna förbereds för ett yrkesliv där expertkunskap på ett instrument som till exempel viola inte värderas högt. I stället framstår det som att kraven utifrån, som yttrar sig i exempelvis jobbannonserna, handlar om att den sökande behärskar flera genrer. Samtidigt upplevs bredden av studenterna också som ett hinder för att kunna tillgodogöra sig hela utbildningen

till fullo. Det är helt enkelt för många olika ämnen och kurser som ska hinnas med. Denna mångfald av kurser framstår som en paradox till upplevelsen att inte ha fått ta del av så många genrer. Denna paradox kan bero på valen de enskilda studenterna gör. Valet att fördjupa sig på ett instrument eller en genre kan leda till ett dilemma där det egna intresset står i konflikt med arbetsmarknadens krav och förväntningar. Dessa valmöjligheter ser dock olika ut på olika institutioner. Inte bara många ämnen utan även ett stort åldersspann av elever ska täckas av utbildningen och har till följd att konstnärlig utveckling upplevs av studenterna som undanträngd.

Flera aspekter står på spel inom konstruktionen av bredd. För det första riskerar expertkunskapen i specifika genrer och överlevnaden av det som upplevs som marginaliserade genrer inom musiklärarutbildningen, såsom västerländsk konstmusik men även folkmusik, att hamna i kläm. I ett av exemplen menar studenterna att det eklektiska kursutbudet inte ger tillgång till någon djupare expertkunskap. Utbildningens kvalitet, när det gäller att studenterna faktiskt kan ta till sig all information och kunskap, hotas därmed. Eftersom studentens identitet som experter och kunniga på sitt område står på spel, skulle uttalandet även kunna vara en indikator på att kurser och lärare som tydligt förespråkar expertkunskap föredras och prioriteras i utbildningen.

Variationer i hur de deltagande lärarna konstruerar bredd kan ses bland annat när det gäller vilka genrer som räknas till de marginaliserade som det måste breddas *mot*. Detta kan bero på vilken institution det handlar om eftersom olika genrer är olika utbredda. Dessutom varierar benämningen av genrer såsom afro-genre, som kan rymma såväl jazz som rock-pop. Vid andra institutioner görs det skillnad mellan jazz och rock som får egna kategorier.

En annan typ av variation visar sig i hur studenterna beskriver bredd. De allra flesta är kritiska mot en upplevd ytlighet och beskriver en önskan att ha större möjligheter till fördjupning. Ett litet antal uttrycker sig i positiva termer och andra upplever inte att de har fått en genrebredd. I och med att utbildningen är utformad på olika sätt vid de olika lärosätena är det förmodligen studenter som, inom utbildningens utformning, har fått möjlighet att välja en fördjupning som i sin tur har lett till dilemman för dessa studenter: å ena sidan har de fått följa sitt eget intresse, å andra sidan är de medvetna om att detta val kan medföra problem i det framtida yrkeslivet.

Talet om *verkligheten* och *anpassning* till denna verklighet kännetecknas av flera aspekter som kan relateras till en allmän syn på det moderna samhället

i förändring men även till den konkreta skolpraktiken. Digitalisering är ett exempel på ett fenomen som påverkar både själva muskläroarutbildningen men även praktiken i skolan. Läroarutbildare diskuterar, även i andra exempel än de ovan skrivna, om synen på kunskap i förändring som det gäller att anpassa sig till och förhålla sig flexibel till. I en marknadsmässig anda gäller det att vara snabb med vad som anses vara innovativa lösningar och metoder eftersom det kan ge konkurrensfördelar. I detta finns ett inbyggt förgivettagande att anpassning och förändring krävs för att överleva som institution och detta har till följd att mer traditionella metoder måste överges. Ur ett studentperspektiv kan överlevnad även gälla den egna ekonomiska framtiden, det vill säga arbetsmarknaden och läroaryrket i praktiken. Musikundervisningspraktiken, såsom den uppfattas, blir mallen som reglerar läroarutbildningens utformning. Kunskapen som utbildningen ska förmedla måste därför vara (lätt)tillgänglig och processad så att den kan användas ad hoc som en färdig lösning, i stället för att kräva reflektion och abstraktion av teoretiska begrepp. Det är nyttigt och ger därmed fördelar att kunna lösa konkreta problem i verkligheten, helt i linje med ett nyliberalt marknadstänkande.

I talet om *anställningsbarheten* blir en koppling till verkligheten och hur det ska anpassas till en sådan tydlig. Det är verkligheten i form av arbetsmarknaden som styr utbildningens målsättningar, där en viss trygghet inför kommande anställningar är en viktig aspekt ur ett marknadsföringsmässigt perspektiv. Detta blir tydligt när läroarexamen betecknas som "fallskärm" av studenterna. Eventuella personliga preferenser måste dock stå tillbaka gentemot flexibilitet och förändringsvilja. Att eftersträva en karriär med möjlighet för att tjäna pengar konstrueras som ett initialt förgivettagande.

Uttalandena om *breddad rekrytering* kan tolkas utifrån en rådande politisk diskurs som framhäver betydelsen att bredda deltagandet i högre utbildning. I denna diskurs används bland annat argument som går i linje med en ökad nytta av en sådan utbildning. Exempelvis ges det som ett kvalitetsargument att breddad rekrytering leder till en relevant utbildning med bättre resultat. Vidare argumenteras att alla resurser i samhället ska utnyttjas och därför måste olika förmågor, erfarenheter och perspektiv tillvaratas. Sedan finns det andra, mindre nytto-inriktade argument när det gäller representationen (olikheter behövs, utbildningen bör spegla samhället), rättvisasppekter (alla måste få samma chanser) och demokratiska mål (det är en skattefinansierad utbildning som alla ska kunna ta del av).

## 6.2 Bildningsdiskursen: personlig utveckling och tradition

I bildningsdiskursen samlas uttalanden som rör musklärarytutbildningens roll för exempelvis den personliga utvecklingen där hela människan ska vara i fokus. I linje med en bildningstanke kommer studenterna till institutionen med en kunskapsörst och lärarnas roll blir att fostra och värna om denna vilja att lära. Det finns även en stark koppling mellan musikaliska aspekter och bildningstanken som blir synliga i talet om att värna om kulturarvet. Kulturarvet anses ingå i en slags musikalisk allmänbildning som utbildningen ska förmedla. Talet om konservatoriet med dess undervisningstraditioner som är rotade i mästare-lärlings-modellen är ännu ett led i bildningens roll som förmedlare av tradition och forna värden. Hantverksmässiga aspekter som rör instrumentalspelet och som resulterar i ett tal om musikerskap och -identitet är ofta kopplade till den klassiska musikens sfär.

Detta avsnitt kretsar kring nyckelord som *personlig utveckling* och *fostran*, *kulturarvet* och *musikalisk allmänbildning*, *musikeridentitet*, *tradition* och *färdigheter*.

### 6.2.1 Den onyttiga kunskapen

*Exempel 1: Bildning som ett värde i sig*

Efter att gruppen har pratat om vilka möjligheter utbildningen erbjuder studenterna byter lärare 1 plötsligt ämne och delar med sig av en fundering kring marknadstänkande. Det leder in på reflektioner kring utbildningens bildningsuppdrag.

LÄRARE 1: Det finns en annan sak också som jag har funderat över sista åren. Och det är att musikhögskolor i Sverige har börjat använda reklambyråer i så stor utsträckning. Man säljer lärandemiljön, och det gör vi också med närheten till (storstad), med närheten till naturen men också att man faktiskt i vissa fall uttryckt att vi ser studenter, de sökande, som våra kunder och de övriga musikhögskolorna som våra konkurrenter. Det är faktiskt det rakt ut sagt och det är en mycket...

LÄRARE 2: Nej, det är det ju inte. (LÄRARE 1: Jo! Det är det) Nej. Men tendensen har funnits. (LÄRARE 1: Jo, det är det.). Det finns inte, det finns ingen musikhögskola som har det på sin, i sina statuter att man betraktar

eleverna som kunder men det har funnits i diskussion men det har aldrig...

LÄRARE 1: Men agerandet! Man har anlitat en reklambyrå i xx, en reklambyrå från xxx, för att just lansera detta. Och det gick man ut ganska tydligt med 'och sa vi ser de sökande som våra kunder'.

LÄRARE 2: Hur det nu än är med den saken så är det ju en del av en samhällsutveckling som tycker jag går stick i stäv med själva, själva, alla liksom seriösa strävanden inom inte bara musikutbildningar men utbildning överhuvudtaget. Att applicera liksom ett sånt affärsmodellstänkande new public management. Det är ju liksom en sorts nyliberal geggamoja med vinstmaximering ungefär som yttersta bevekelsegrund. Medans man i andra ändan tar det här synsätts-spektrat så att säga har den syn där man, liksom, som vi pratade om inledningsvis som inte är med där att man har bildningsideal och där man liksom tycker att det kan vara intressant och studera saker som inte man omedelbart kan säga att man kommer att få bli anställningsbar på grund av, eller att det har exakt den här samhällsnyttan. Men inom högre utbildning inom universitetsvärlden har man ju alltid varit på det klara med att bildning och kunskapsbildning så att säga är ett värde i sig och en förutsättning för att man går vidare. Så är det ju själva idén med grundforskning är ju detta. Inte att man är ute efter att lösa ett problem utan att man vill formera kunnandet inom ett område. Man liksom bygger upp kunskapen. Och nåt liknande är det ju rimligtvis med bildning. Men det här nyttotänkandet står ju ständigt och knackar på dörren och ska in och det är olika såna här. Det märks i språket. Man pratar om kundperspektiv, äh, massa såna där grejer, kundperspektiv, coachningstänkande och entreprenörsanda och såna där saker...

Efter en inledande strid mellan lärare 1 och 2 kring sanningsanspråket, som gäller ifall studenterna refereras till som kunder i enlighet med reklambyråers rekommendationer, landar samtalet i en längre utläggning av lärare 2. Uttalandet kan tolkas som ett motstånd mot nyttoperspektivet på utbildningen och ett försvar av ett bildningsideal inom högre utbildning. Det som står på spel här är den onyttiga kunskapen som riskerar att förträngas av ett marknadsorienterat vinsttänkande. Uttalandet får effekten att det konstruerar en dikotomi mellan marknadstänkande och bildning som ständigt närvarande i utbildningen och där marknadstänkandet, som anses dominera, hotar att förgöra bildningen som därför måste försvaras. Genom nedsättande uttryck som "geggamoja" förminskas begrepp som entreprenörsanda och kundperspektiv, som får en slags "trams"-stämpel. Lärarna 1 och 2 talar utifrån vad som framstår som en kvalificerad position som erfarna lärare med god insyn i verksamheten. Det som i själva verket skulle kunna tolkas som starka personliga åsikter framställs retoriskt som objektiv fakta. Framför allt lärare 2 tar avstamp i en bildningsdiskurs och stödjer sig mot förgivettaganden om högre utbildning och universitetsvärlden

som medvetna aktörer som vet sanningen om bildningens egenvärde, till skillnad från påstridiga politiska strömningar såsom new public management som drivs av vinstintresse. Att vara bildad genom en utbildning med seriösa motiv framställs av lärare 2 som det enda möjliga sättet att nå djupare kunskap för att kunna ”gå vidare”, det vill säga ta sig an de stora frågorna. Kunskapsutveckling i en new public management-anda konstrueras därigenom som mindre djupgående. Detta kan tolkas som ett försök att legitimera och försvara traditionella universitetsutbildningar i allmänhet och högre musikutbildning i synnerhet.

Lärarna 1 och 2 positionerar sig som bildningens försvarare och mätbarhetens kritiker i sin kritik mot ”kundperspektivet” och användandet av reklambyråer. Dessa positioner framstår som ett motstånd mot subjektpositionen entreprenören eftersom bildningens försvarare motsätter sig tankar som att studenter ses som kunder eller att utbildning ska genomföras i en affärsanda. Det kan tolkas som om lärarna i exemplet känner sig styrda och kontrollerade av det som beskrivs som nyttotänkandet samtidigt som deras tal om bildningssideal framstår som ett sätt att göra motstånd och utöva kritik mot styrningen.

### 6.2.2 Kulturarvet– musikalisk allmänbildning

#### *Exempel 1: Barnvisor som kulturarv*

Lärarna har tidigare diskuterat arbetsmöjligheter för studenterna när lärare 2 tar upp en annan tråd som speglar ett engagemang för de yngre barnens kontakt med musik:

LÄRARE 2: Men ändå tycker jag, det som är stora faran alltså om du ska få med i din avhandling en varningsklocka, så är det de små barnen, alltså. Vad,... jag menar jag är ju uppvuxen med barnmusik, alltså barnvisor. Alltså Sverige har varit framträdande med otroligt skapta barnvisor. Och om man inte har det, och det var ju in på mitt dagis eller lekskolan hette det på min tid, jag är så gammal, lekskolan, om man inte fått höra Hellsing där var får man höra det då? Om man inte har föräldrar som kan vägarna in i... och jag tror att vi redan nu ser nog effekterna av att vi... här har det fallerat en del och att det kan kanske bli mycket värre innan det blir bättre så att säga. Men det är, det här tycker jag är otroligt viktiga frågor.

Lärare 2 har här ett tydligt ärende, nämligen att varna för att barnmusiken,



som en del av det svenska kulturarvet, håller på att försvinna. Genom att vända sig till mig som forskare blir det tydligt att lärare 2 ser det som sitt uppdrag att problematisera att barnmusiken inte längre har en självklar plats inom barnomsorgen. Uttalandet kan tolkas som att lärare 2 anser det som skolans och förskolans ansvar att introducera de yngre barnen till specifik, högkvalitativ musik för barn, exemplifierad med Lennart Hellsings visor, eftersom det inte kan förväntas att föräldrarna kan tillgodose detta. Lärare 2 intar ett barn- och rättviseperspektiv i sina farhågor att många barn utesluts från det gemensamma kulturarvet. Uttalandet kan ses som tillhörande en bildningsdiskurs där även folkbildningstanken är framträdande. Inom folkbildningen värnas det om en gemensam, kanoniserad, kultur för hela befolkningen, oberoende hemmiljö, som anses vara en rättighet. Det kan tolkas som att en svensk traditionell barnmusiks-kanon, såsom den framställs av lärare 2, uppfyller vissa förgivettagna kvalitetskriterier som annan musik, som kan tänkas användas i förskolan idag, inte gör. Även i detta exempel framträder en subjektposition som bildningens försvarare och kulturarvsförvaltaren där det konstrueras som ett viktigt uppdrag att sprida kulturella värden.

*Exempel 2: Bristande allmänbildning i musik*

I samma grupp fortsätter Lärare 3 resonemanget om de små barnen men leder det i en annan riktning. Nu är det studenterna och deras kunskaper som är i fokus:

LÄRARE 3: Ja. Det där tycker jag också man märker skillnaderna på studenter nu eller är det det att man själv bara blir äldre och äldre och mer konservativ. Men att de har sämre förkunskaper och sämre bredd. Man vet inte om man skulle nämna liksom Povel Ramel eller Hasse och Tage eller Lennart Hellsing, vet de vem man pratar om? Det är ungefär som om någon skulle säga Karl Gerald eller nåt sånt där

LÄRARE 2: Men Alice Tegnér. Jag trodde på nåt,... att Alice Tegnér skulle vara en sån där apart figur som, eller Felix Körling, hehe.

LÄRARE 3: Ah, det är det ju, mm

LÄRARE 1: Men frågan är ju om det är en sämre bakgrundskunskap eller en annan? Det är så lätt att vi värderar, det här tycker vi. Men vad har de fått med sig. Och vad... är det bara pop och rock som vi tror eller finns det nåt annat? Ja, de är uppväxta med kanske fem myror och...

LÄRARE 3: Är de här studenterna det?

LÄRARE 1: Häjkon Bäjkon och... ja en del av de i alla fall tror jag.

LÄRARE 3: Mmm, kanske

LÄRARE 1: Ja, för det har ju gått lite reprisering och så att,... men det är andra saker de har som bakgrundsreferenser.

LÄRARE 2: Det är det definitivt, så vi känner inte igen oss i och då dömer man ut det...

LÄRARE 1: Ja, det är lätt

LÄRARE 3: Det är det jag funderar över, men ändå, det är ändå på bredden så att säga, allmänbildningen, den musikaliska allmänbildningen som är nån slags golv där man ska... [berättar om en specifik ensemblesituation där hen tycker att studenterna har "inga förkunskaper överhuvudtaget"]. Alltså det är extremt ovanligt att de känner till nånting faktiskt. Äh, nu är ju jag en... det är ju min värld, så för mig är det ju såklart... men jag kan ibland förvånas över att de har fått så lite med sig, men det är ju... jag tycker att jag ser en skillnad mot hur det var från studenter för 15 år sen i alla fall.

LÄRARE 1: Musikhistoria är ju för många... jag vet, jag frågar ibland, jaha, vad läser ni då för något, det var nånstans ute på nåt gymnasium, "ja, från 1950-talet och framåt". Det var ju pop-och rock historia...

LÄRARE 2: Skrattar högt

LÄRARE 3: "Jomen, har du nån klassisk repertoar? Jaja, vi kör Beatles." Det är den klassiska repertoaren." Jomen, vi kör även klassiskt, Beatles har vi haft"... så var det en kommentar.

Lärare 3 hävdar i utdraget att studenterna idag har stora brister när det gäller barnmusikrepertoar som lärare 3 anser som en självklar kanon. De nämnda referenserna, Hasse och Tage, Hellsing och Povel Ramel, ges då en slags "klassiker"-status. Gränsen för vad som tillhör klassikerna dras av lärare 3 vid Karl Gerald's kupletter. Dessa konstrueras som något som skulle vara absurt att förutsätta att studenterna skulle känna till. Det blir tydligt att det finns en viss tidsaspekt i var gränsen för en förgivettagen kanon för lärare 3 går. I den andan, ur ett tidsepoks-perspektiv kan lärare 1:s invändning att studenternas kunskaper inte är sämre utan annorlunda förstås: lika absurd som Karl Gerald är för lärarna idag är Hasse och Tage för nästa generation, alltså studenterna. Intressant är i det avseendet även kommentaren att studenternas musikaliska erfarenheter kanske inte är begränsade till rock-pop, något som framstår som ett förgivettagande av lärarna. Lärare 1 uttrycker en viss försiktighet i att värdera studenternas referensramar som sämre, något som kan tolkas i linje med ett kritiskt förhållningssätt gentemot en upplevd eller real dominans av västerländsk konstmusik inom högre musikutbildning. Detta förhållningssätt, som kan ses som ett spår av 1980-talets förnyelsediskurs och SÄMUS-utbildningen, ger lärare 1 tillräckligt med pondus för att

försvara sitt uttalande när lärare 3 ifrågasätter. Lärare 3 håller dock fast vid att studenterna har sämre kunskaper idag än tidigare och ger ett exempel från sin egen undervisning där studenterna konstrueras som utan förkunskaper överhuvudtaget. Studenterna framställs som helt ovetande när det gäller den specifika genren som lärare 3 undervisar i. Lärare 3 använder sig av retoriska verktyg såsom extremisering, kategorikvalificering och footing för att förmedla eftertryck och trovärdighet i sin utsaga och blir i det följande inte heller motsagd eller ifrågasatt av lärare 1 och 2. I stället plockar lärare 1 fram ett exempel som snarare bekräftar lärare 3:s påståenden om studenternas bristfälliga kunskaper, taget ur ämnet musikhistoria. Lärarna framstår som roade av studenternas uppfattningar i ämnet musikhistoria, där klassisk musik likställs av studenterna med Beatles.

I det här utdraget står musiklärarutbildningen som bevarande av kulturarvet på spel, något som hotas av studenternas dåliga förkunskaper. Subjektspositionerna som framstår som möjliga för lärarna är således återigen kulturarvsförvaltaren och bildningens försvarare. Utöver det konstrueras olika positioner för studenterna. Musiklärarstudenten konstrueras å ena sidan som bristfällig när det gäller musikalisk allmänbildning, den obildade. Å andra sidan konstrueras musiklärarstudenten som någon som tillhör en ny generation med andra förkunskaper och referenser än lärarnas egna, den nya generationen. Att ta för givet att alla bör ha samma musikaliska allmänbildning och anse sig själv kunna definiera vad denna allmänbildning ska innehålla, innebär en styrningsteknik genom att det skapas en normaliserande, kanoniserad kunskap som studenterna måste förhålla sig till. Studenterna delas in i kategorier av de som kan och de som inte kan. Lärarna framstår som domare som står över studenterna i en hierarkisk maktordning där de kan använda sig av en skämtsam, nästan nedlåtande ton för att beskriva studenternas okunskap och framhäva sin egen överlägsenhet.

*Exempel 3: Tretakt är ju ännu värre...*

Lärarna i gruppen hade tidigare diskuterat vilka studenter som söker sig till utbildningen och även pratat om sin egen undervisning. Lärare 1 kommer med en ny reflektion:

LÄRARE 1: En reflektion till bara som jag kom att tänka på innan... när jag var ute på det där högstadiet, jag är där varje år under korta perioder men dock, och går in och tittar på utbildningen i bild så slår det mig att i bild så undervisar alla lärare i perspektivlära, färglära, akvarell, vaxkritor, akryl, olja. I musik kör man rock och pop. (Lärare 2 skrattar) Hur har det blivit så? Är det lätt att få med sig studenterna i pop och rock för de går nämligen runt och lyssnar hela dagen i sina hörlurar på just den musik som man sen jobbar med i klassrummet. Det är väldigt bekvämt. Men skulle bildläraren kanske i stället bara ägna sig åt videoart och graffiti kanske, eller klotter för att uttrycka mig väldigt slarvigt men...

LÄRARE 2: Ah, det är verkligen en relevant fråga. Men det är lite sådär, man ska inte underskatta det som sker i skolorna för jag har ändå sett, varit ute och sett att det kan vara ganska ambitiöst trots allt där, en del. Men när det gäller ensembleverksamheten, det har jag ju redan nämnt, så är det ju utan tvekan så att det finns en sorts färdig kanon där som bygger på pop och rockmusik. Och, mmh. Det är lite smalt där. Och det tycker jag är väldigt tråkigt därför att skolans uppdrag tycker jag är att vara bred och bildande. Och då borde det vara mer utrymme för andra sorters musik.

LENA: Men studenterna som kommer hit- har de själva också den bakgrunden i högre utsträckning nu än tidigare, alltså pop/rock?

LÄRARE 2: Oja. De är så inne i 4/4 känsla så att jag ägnar nästan med varanda student så ägnar jag vid nåt tillfället åt att: du måste känna två i takten här, det går inte liksom dut dut dut... den här musiken är inte så. Och det sitter djupt. Och lika ofta så...

LÄRARE 3: lite polska då och då skadar ju inte heller). Det är ju ännu värre liksom. Det ser man ju, oj, tretakt, man ska försöka läsa noter, tretakt eller 6/8-delar är de ju fullständigt värdelösa på, för de utgår från att man ska räkna till fyra alltid... (skrattar) och där är det skillnad mot förr. Jag tänkte på när Povel Ramel skrev Johansson BoogieWoogieVals: det ska vara tre slag i takten, tre slag i takten...

Uttalandena kretsar kring två poler, musikämnet i skolan och lärarstudenternas kunskapsnivå. Lärare 1 börjar sitt resonemang med att etablera kategorier: bildlärarens förmedling av tekniker inom bildkonst likställs med musiklärarens val av genre. I detta får lärare 1 skolmusikundervisningens fokus på rock-pop att framstå som fattigt i jämförelse med mångfalden av tekniker som hen tycker sig kunna se i bildundervisningen. Att det ser ut på det viset kopplas till studenternas egen musikaliska bakgrund som enligt lärare 1 motsvarar repertoaren i skolan. Därför framstår valet av genre som en bekväm och enkel lösning för musikläraren/studenten. Pop-rockmusiken relateras sedan till "klotter" även om begreppet "graffiti" uppenbart är bekant för lärare 1. Att använda sig av nedsättande uttryck inom bildkonsten som en referens till studenternas kunskaper kan tolkas

som en nedvärdering av både studenternas egna musiklyssnande och musikundervisningens utformning.

Sättet på vilket lärare 2 svarar framstår som något mildrande och relativiserande eftersom hen påpekar att det ändå finns goda exempel i verksamheterna. Hen håller dock med om lärare 1:s beskrivning av en pop-rock kanon som framställs som begränsad och i motsats till skolans bildande uppdrag. I detta uppdrag ingår enligt lärare 2 att förmedla fler typer av musik som kan tolkas framför allt som klassisk musik.

Studenternas egen bakgrund framställs som annorlunda mot förr och denna skillnad konstrueras som brist. Lärare 2 talar i allmänna termer om studenterna och konstruerar en utbredd problematik i att vara fast i en ”beat”-betonad musikalisk känsla. Detta framstår som en löjlig och skrattretande okunskap där studenterna nästan framstår som karikatyrer som varken kan räkna till tre eller läsa noter. Eftersom denna brist enligt lärare 2 sitter djupt och är förknippad med en musikalisk identitet, måste mycket energi läggas på att lära studenterna det som lärare 2 konstruerar som viktiga baskunskaper.

Lärarnas egna subjektspositioner kan tolkas som bildningens försvarare och kulturarvsbevararen där vissa genrer och musikaliska aspekter framhävs som viktiga. En annan position som kan tolkas utifrån hur lärare 2 uttalar sig är även mästaren. Mästaren har ett cyniskt ovanifrån-perspektiv på sina bristfälliga studenter som måste hjälpas att övervinna sina svårigheter. Studenternas positioner konstrueras som den late, som är för bekväm för att lära sig om andra genrer än de egna men även som den obildade med stora kunskapsluckor och tvivelaktig musiksmak. Även här sker styrning genom skapandet av hierarkiska strukturer. Läraren, som den bättre vetande mästaren, kategoriserar studenterna utifrån deras okunskap.

### 6.2.3 Musikeridentitet

#### *Exempel 1: Musikläraren som distriktsläkare*

Lärare 1 öppnar hela samtalet med detta resonemang:

LÄRARE 1: Vad jag tycker är viktigt är med det att även musiklärare får en jättetydlig musikeridentitet. [Refererar till ett annat lärosäte]. Och där

vet jag att första terminen, musklärarna, har ingen musik utan läser ju på pedagogerna där. Vilket jag tycker är väldigt anmärkningsvärt. Att man ska börja med utifrån och inåt i stället för inifrån och utåt om jag uttrycker mig så. För de flesta av oss som håller på med musikpedagogik är ju det för att vi brinner för musiken. Och det är där vi har vårt hjärta, om jag uttrycker mig lite yxigt så. Och därför tycker jag det är jätteviktigt att våra elever får en stark identitet som musiker. Och när jag jobbar med sångarna så tänker jag lite som en läkare som kan vara specialist eller specialiserad att vara distriktsläkare och då är specialiserad på att ha en bredd. Och det jag tycker är viktigt är, och jag är glad att jag har varit i gymnasiet många år, att säga att det är bra att veta om det här, när ni kommer ut att det är ofta den här typen av studenter, elever, ni möter. Och det handlar väldigt mycket om att ge folk det de inte visste att de ville ha. För att annars så blir det bara Adele och Rihanna liksom. Ja men det här klassiska som är så viktigt som pedagog. Att hjälpa de att upptäcka nya saker. Så musikeridentiteten tycker jag är viktig.

Lärare 1 konstruerar konstformen musik som främsta anledning till att bli musklärare varför musikeridentiteten hos studenterna måste stärkas. Genom att referera till ett annat lärosäte där studenterna enbart läser pedagogik vissa terminer lyfter lärare 1 fram musiken som inre drivkraft och huvudmotivator. Konstnärskapet som musiker med dess inneboende djupa kunskaper och insikter i estetiska värden placerar uttalandet i bildningsdiskursen. Musiker ses som ett yrke med ett starkt yrkespatos och konstrueras med hjälp av läkarmetaforen, som är ett annat expertyrke med en tydlig identitet som inte kan ifrågasättas. Läkarmetaforen används sedan även för att legitimera en genrebredd i läraryrket, i likhet med en allmänläkare. Detta resonemang har tydliga kopplingar till en folkbildningsdiskurs där lärare 1 refererar till pedagogens uppgift som dörröppnare vars uppdrag är att presentera för eleverna sådan musik som de inte redan känner till, för att inte enbart reproducera den aktuella populärmusiken. Detta uppdrag gäller både muskläraren i skolan och läraryrket på muskläraryrket. Det tydliga pedagogiska uppdraget kopplas i slutet av uttalandet återigen till en musikeridentitet, trots att exemplet som lärare 1 nämner inte direkt speglar en musikers verksamhet utan snarare är relaterat till det som en annan lärare kallar för *läraryrket*. I det sagda står å ena sidan studenternas identitet som musiker på spel som riskerar att tas över av pedagogiken, å andra sidan ett värnande om genrer som lärare 1 befärd marginaliseras i skolsammanhang där den aktuella popmusiken tydligt dominerar. På det sättet legitimeras att studenterna uppmanas att arbeta med många genrer i sin undervisning, givet att det inte handlar om populärmusik.

Genom att hänvisa till den egna erfarenheten av gymnasieskolan skapas trovärdighet som kan användas till att övertyga studenterna om nyttan att bli musikaliska distriktsläkare. Även retoriskt, genom hänvisning till en slags allmän känd kunskap, konstrueras det som en självklarhet att pedagogens uppgift är att hjälpa eleverna att upptäcka nya saker. På det sättet förstärker lärare 1 ytterligare sin position som kompetent och trovärdig.

Subjektpositioner som konstrueras av lärare 1 kan betecknas som musiker respektive pedagog. Att inneha en subjektposition som musiker innebär en passion för konsten och en känslomässig förbindelse till ämnet som framstår som unik för musikämnet. Pedagogen däremot ser sitt uppdrag och sin identitet i att hjälpa andra att upptäcka musiken i hela dess bredd. Detta exempel kan ses som representerande den pastoraliska maktens verkan. Läraren är i positionen att veta vad ”de inte visste att de ville ha” och leder studenterna utifrån en upplevelse av kärlek till musiken mot en slags frälsning som ligger i att ha en identitet som musiker.

*Exempel 2: De vill väl egentligen bli musiker...*

Lärarna har diskuterat vad en musiklärare ska kunna och hur utbildningen behöver vara upplagd för att tillgodose dessa krav. Jag ställer frågan om vad lärarna tror om studenternas motiv att söka sig till utbildningen och vilka kunskaper de efterfrågar. Lärare 1 svarar:

LÄRARE 1: Det ser väldigt olika ut, tror jag. Men många är väl ute efter att förkovra sig själva och lyckas i sin musikergärning (skrattar), tror jag...

LÄRARE 2: Spela (LÄRARE 1: att spela, ja). Ja, det... den där lärarbiten, många kommer på den lite sent...

[...]

LÄRARE 3: Jag tycker det har svängt lite. Tidigare var man ah, jag vill bli musiker. Nu tycker jag i och med att hela lärarprogrammet är lärarprogrammet i musik och de läser, jag tycker det har svängt lite. De, många som är ”jag vill bli lärare”. Så att det liksom, för mig har det svängt lite. Tidigare var man, ah, jag vill satsa, så söker man musiker sen. Jag tycker det har ändrats ganska radikalt.

Detta är ett av många exempel i datamaterialet där musiklärarstudenters motiv konstrueras utifrån en dikotomi mellan att vilja bli musiker och vilja

bli lärare. Musikerskapet relateras till hantverksmässiga, praktiska aspekter där spelandet står i fokus. Att bli lärare kopplas till de teoretiska ämnena (se även avsnittet om universitetsdiskursen). Musikerdiskursen kan ses som rotad i en lång tradition av kunskapsförmedling via mästare-lärlings-modellen i en konservatoriekontext och samspekar med bildningsdiskursen. Lärare 3 konstruerar också musikerskapet som något som kräver en stor insats men konstaterar att det inte är lika vanligt bland musiklärarstudenter att ha musikerambitioner. Det kan tolkas som att nuvarande musiklärarstudenter är mindre ambitiösa när det gäller det egna spelet. I uttalandet konstrueras olika subjektpositioner åt studenterna som lärarna tycker sig kunna urskilja. Den ena är musikerpositionen där spelandet och musicerandet är i fokus. Den andra är läraren som konstrueras som mindre inriktad mot musiken. Även i detta exempel lyser en form av hierarkisk ordning och *vi mot de*-tänkande igenom där lärarna konstruerar studenterna *som* något och har förutfattade meningar kring dem. Detta innebär i praktiken en styrning som går ut på att leda studenterna mot att vilja bli lärare, i alla fall utifrån hur lärare 1 och 2 uttalar sig.

### 6.2.4 Tradition och färdigheter

#### *Exempel 1: Vad måste man kunna?*

En allmän diskussion om studenternas förkunskaper och genreinriktning leder in på samtal om vad en musiklärare måste kunna.

LÄRARE 1: Jag tror att vi, av tradition så har det ju inte varit jättestor skillnad på innehållet i musiklärarutbildningar och musikerutbildningar. Åtminstone inte när jag gick på 80-talet till exempel. Utan då blev, musiklärarutbildningen var lite grann musiker light på ett sätt. Och så läste man lite pedagogik vid sidan av också, va. Men det var, innehållet i instrumental-/ensembledelen det var i princip detsamma, va. Och där tror jag, ah, det har väl skett en förändring delvis men jag tror vi måste tänka om ännu mer för att jag personligen skulle vilja i princip ha bort genretänkandet på musiklärarutbildningen och jobba utifrån såna saker som du säger, ärm, ja men för att klara jobbet så måste man kunna de här sakerna. Det hjälper inte om du är jättebra på att spela på din viola de här orkesterstämmorna, va. Det är ju bra att du kan det och förhoppningsvis kan du använda det i din undervisning. Men du måste kunna nåt annat också. Och, ärm, man ska nog inte kunna förkovra sig i sitt instrumentalspel men man behöva



nog bredda det mer också. Att inte bara spela då en ganska så smal bit om man nu spelar saxofon, bara spela jazz, bebop eller vad det kan vara, utan få en större bredd helt enkelt, va. (LÄRARE 2: ja!) Både för att kunna jobba i grundskola, gymnasiet men också för att kunna jobba på musik- och kulturskola, undervisa på sitt instrument, ha en bredd i det som, oavsett om man är pianist eller gitarrist eller blåsare eller vad det nu kan vara, va.

LÄRARE 2: Och sen föra... och så förmågan att, förmågan att lyssna, liksom lyssna in nya intryck och få nån slags trygghet i det. Att ja, jag skulle kunna lyssna in en helt ny genre tillsammans med mina elever. Jag måste inte kunna, kunna allting utan jag kan även upptäcka tillsammans med mina e... med barnen och eleverna och våga det där, liksom. Ja, man kan inte vara expert på allt men man kan öva upp ett lyssnande och en mottaglighet.

LÄRARE 3: Man lär sig ett hantverk och får redskap för hur man kan själv, kan liksom upptäcka och utforska. Sen tycker jag som du Lärare 4, att ha en bas, det här ska du kunna. Äh, det är många som har stora hål av våra studenter som inte kan styra upp ett luciatåg till exempel fast de har gått här i fyra år kanske man upptäcker det liksom sista terminen (skrattar)...

LÄRARE 4: Men så det där praktiska, hands on, liksom, precis som du säger.

LÄRARE 3: Ja, det förespråkar jag... också...

Exemplet är intressant utifrån flera synvinklar. Det framträder flera diskurser som finns kring muskläroarutbildningen och som kan tänkas ha olika effekter på hur utbildningen ser ut.

Lärare 1 talar utifrån en förankring i en musikerdiskurs som är närvarande i läroarutbildningen. I musikerdiskursen finns ett snävt fokus på en genre och expertkunskap (se ovan). Denna syn var enligt lärare 1 tidigare norm även i muskläroarutbildningen som beskrivs som "musiker light" och där pedagogiken var underordnad ett mer tekniskt och konstnärligt instrumentalspel. Lärare 1 berättar utifrån sina egna erfarenheter och konstruerar därmed sin beskrivning som trovärdig och sann. Idag har det enligt lärare 1 blivit en förändring som dock inte är tillräcklig. Det finns fortfarande för mycket genretänkande och musikerdiskurs på läroarutbildningen. I stället förespråkar lärare 1 en slags kunskapskanon som placerar utbildningen närmare en skol- eller utbildningsdiskurs där bred undervisning på alla stadier och i kulturskolan är huvudaspekten samtidigt som användbarhet och nytta i jobbet poängteras. Det uttalandet står i linje med ovannämnda nyttodiskurs.

Lärare 2 rör sig ännu tydligare i en pedagogisk läroardiskurs där inga spel- eller hantverksmässiga musikerkunskaper framhävs utan snarare en psykologisk, terapeutisk läroartyp som är inkännande, inlyssnande, modig och mottaglig för nya upptäckter. Det framstår som att det finns för höga

förväntningar och krav på lärare att vara experter, något som lärare 2 verkar vilja positionera sig emot.

I uttalandet av lärare 3 kan återigen en musikerdiskurs skönjas, där hantverk är viktigt i byggandet av kunskap. Här finns även en koppling till en bildningsdiskurs med ett fokus på kanon och kulturarv, i det här fallet exemplifierat med luciasånger. Hantverkskunnandet, det praktiska, lyfts även fram av lärare 4 vilket kan tolkas som ett visst motstånd mot en teoretiskt inriktad och akademiserad lärodbildning.

Funktionen av de olika uttalandena skulle kunna vara att lärare 1 legitimerar en förändrad utbildning som har mindre fokus på studenternas förkovran i huvudinstrument/huvudgenre och som också innebär minskade undervisningsresurser genom att argumentera för att en sådan fördjupning inte är relevant i yrket. Även lärare 2 argumenterar för en mindre hantverksmässig och expertfokuserad kunskapssyn. Däremot rör sig lärare 3 och lärare 4 mer åt en musikerdiskurs som visserligen är instrumentell på det viset att det krävs ett hantverkskunnande för att klara musikeryrket, men som ändå har starka rötter i en bildningstradition med kanontänkande och fokus på tyst, förkroppsligad kunskap som kräver mycket färdighets träning och därmed mycket undervisningsresurser. Här blir det tydligt att en kamp mellan musikerdiskurs och lärardiskurs pågår i musikleärodbildningen där fördjupad expertkunskap i musik står på spel. Det visar sig i de motstridiga subjektpositionerna som konstrueras, både för studenterna och lärarna själva. En möjlig subjektposition som kan tolkas utifrån lärare 1:s uttalande är musikern, någon som själv har en genrespecifik, specialiserad utbildning. I den positionen har inte pedagogiken en framträdande roll. Även pragmatikern kan vara en möjlig position, där arbetet som musikleärodbildare styr det som studenterna ska kunna. Vidare konstrueras olika möjliga positioner för studenterna. Den första är musikern, där studenten fokuserar på en genre eller ett instrument. Musikerpositionen framställs dock som mindre önskvärd. I stället förespråkas generalisten som är bred och avsäger sig själv specialisering och expertkunnande. Detsamma gäller subjektpositionen som den inlyssnande pedagogen där lyhörddhet konstrueras som viktigare än expertis. En annan subjektposition är den bristfällige studenten med stora kunskapshål. I beskrivningen av dessa brister positionerar läraren sig själv som mästaren och studenten som lärlingen som måste göras uppmärksam på hantverkets krav.

Styrningen kan ses på olika plan i detta exempel. För det första är det skapandet av normer för vad en musiklärare ska kunna och inte kunna som sedan representerar ramarna för vad som blir möjligt att lära sig inom utbildningen. Det blir även en form av disciplinering när vissa kunskapshål hos studenterna identifieras och måste åtgärdas. Lärare 2 kan tolkas som ett exempel på herden som leder sin flock i en känsla av gemenskap där lärandet inte präglas av yttre tvång utan av frivillighet.

*Exempel 2: Är jag för gammal då?*

Lärargruppen har diskuterat vilka mål de har med sin undervisning där ett tydligt didaktiskt perspektiv lyfts fram. Undervisningen på musiklärarprogrammet ska kunna kopplas till arbetet i skolan. Lärare 1 beskriver sin bakgrund inom en annan tradition och vilka svårigheter det kan innebära för hans nuvarande befattning som lärarutbildare:

LÄRARE 1: Jag har ju den här instrumental/ ensemblelärarutbildningen som inte finns kvar då, den kommer jag ju med. Och det är ju det här att man har varit fokuserad på väldigt få saker och man ska ha jobbat på djupet och det var mycket konservatoriet liksom. Och då fanns det ju GG, grundskola/gymnasieutbildningen, det gick inte jag då men den fanns ju där va, men det är ju egentligen den jag undervisar i nu, och därför känner jag mig inte alltid riktigt hemma. Jag har inte riktigt samma... dels att jag aldrig har jobbat i klass i en sån där musiksituation, så kan jag tycka att det är svårt. Speciellt med musikteoriämnet som kanske mest står inför omdefinition av vad som är nödvändig kunskap eller användbar kunskap, och då kommer jag då från en väldigt djuplodande utbildning där. Men sen möter man de som dels har väldigt lite förkunskap i ämnet och som dessutom ska ut och undervisa där kanske musikteori inte primärt är det jag menar musikteori är. Och där känner jag mig ganska obekvä. Man blir ju ganska osäker på om det som jag tycker är kvalitativa kunskaper är det eller om jag är för gammal då och tycker att det här finns liksom ingen avsättning för längre. Och det... och det är ju svårt tycker jag.

I detta exempel beskriver lärare 1 ett upplevt dilemma när det gäller kunskap i ämnet musikteori och den egna utbildningsbakgrunden i relation till arbetet som musiklärarutbildare. Lärare 1 uttrycker en upplevd skillnad i hur djup kunskap som förmedlas inom olika inriktningar när det gäller att bli musiklärare. Dessa inriktningar finns dock inte kvar utan representerar den

egna erfarenhetshorisonten mot vilken dagens utbildning speglas. Den tidigare instrumental-och ensemblelärarutbildningen, som är lärare 1:s egen bakgrund, konstrueras som en djuplodande högkvalitativ utbildning med ett snävt fokus och som lärare 1 härleder till en konservatorietradition. Denna kunskap ses i kontrast till hur musikundervisningen sker i en klassrumssituation. I den typen av undervisning, som står långt ifrån den egna utbildningen och erfarenheten, har djupa kunskaper inget värde, det finns ingen "avsättning" för dem längre. Snarare förvrängs kunskapen så att den blir till något annat som inte ingår i lärare 1:s definition av ämnet och det framstår som att den äldre kunskapen har blivit passé. På utbildningen ska således förmedlas en ny typ av kunskap som innebär ett problem för lärare 1 som uttrycker ett nästan fysiskt obehag kring sin nuvarande position. Det konstrueras som en svårighet att identifiera sig med det nya sättet att se på kunskap och att överföra de egna kunskaperna och erfarenheter till undervisningen av musiklärarstudenter. Detta uttalande kan tolkas på minst två sätt. I den första tolkningen framstår det som att lärare 1 tvivlar på den egna kompetensen i förhållande till vilka krav som ställs ifrån institutionen. I en annan tolkning innebär lärare 1:s resonemang en kritik mot hur utbildningen av lärarstudenter enligt den "nya kunskapen" bedrivs. Den kritiska inställningen skulle kunna förklaras utifrån diskursen om djuplodande och kvalitativ kunskap som konstrueras i motsatsförhållande mot flack och icke-kvalitativ kunskap. I det motsatsförhållandet finns en inbyggd hierarki där djup är att föredra framför icke-djup. Även studenternas förkunskaper framstår som problematiska. Att bemöta deras brister innebär en utmaning för lärare 1. Sedan är det inte säkert att de har behov av den kunskapen som lärare 1 anser sig kunna förmedla. Det kan tolkas som att lärare 1 konstruerar en subjektspostion som bildad mästare utifrån en konservatorietradition. Lärningens, det vill säga studentens subjektspostion konstrueras som bristfällig och obildad. Den egna positionen som mästare hotas av förändrade krav som är mer i linje med en position som pedagogisk terapeut utan specifika ämneskunskaper än specialister.

### 6.2.5 Den klassiska musiken

#### *Exempel 1: Men om man inte har noter, hur gör man då?*

Det har tidigare varit diskussion om olika kurser som studenterna inte var nöjda med. Student 1 berättar om sina personliga upplevelser kring vad som värdesätts på utbildningen:

STUDENT 1: Mh. Men när jag började så längtade jag så mycket till slutet på utbildningen, jag längtade att få komma ut och undervisa. Då tänkte jag hur ska vi ens hinna fylla fem år med utbildning (skratt) och sen redan första terminen så blev det som en – inte som en chock- men då skulle vi spela i ensemble. Och jag har aldrig... rört en elgitarr kanske en gång sådär i nån ensemble tidigare. Men absolut inte så jag kunde spela med andra eller, som vi fick i uppgift, att vi skulle lära ut en låt och visa hur nån annan skulle spela på elgitarr. Jag kunde knappt ackorden själv, liksom. Så det kändes som omedelbart väldigt mycket fokus på ärm, afromusik, afromusikkultur, och jag kommer från en rent klassisk bakgrund. Vi skulle till och med lära ut en låt utan att använda noter på nåt sätt. Och då blev jag såhär ”Jaha, oj, hjälp. Men om man inte har noter hur gör man då?”, nästan. Åh, så att det blev, det var inte riktigt det jag hade förväntat mig. Och det har varit ganska mycket upp och ner de här tre åren att jag känner att min klassiska bakgrund inte riktigt har hjälpt mig här. Det hade varit bättre ifall jag hade kunnat vara snabb på gehör, eller hur man lär ut en låt i bruksensemble och så vidare. Så det är nånting jag hade... inte hade förväntat mig att det skulle vara så mycket fokus på bruksensemble. Ähm, som sagt, vi gjorde praktik nu i höstas på gymnasiet första gången och det var på ett estetprogram där det bara var afromusik. Och så insåg jag att om jag ska undervisa på gymnasiet på den nivån som eleverna är på, för de är jätteduktiga, så kan inte jag undervisa i afromusik för att jag inte brinner för de genrena utan då måste jag undervisa i klassisk musik. Och jag får inte riktigt den... de verktygen jag behöver för att kunna undervisa i klassisk musik, får inte jag ordentligt här. Men om jag ska undervisa i högstadier, då är det absolut tillräckligt.

STUDENT 2: Ah, det är ju superspännande egentligen att din klassiska sida, vad säger man, att du hamnar efter liksom. Fast det egentligen är en sån otrolig tillgång. Och den klassiska musiken kan ju inte dö ut för den här liksom invällande, alltså liksom amerikanska popen eller liksom, vi tillverkar ju också pop i Sverige, men... ah, nej, det måste vara tråkigt. Eller det känns ju tråkigt för att vi borde ju också få mer av andra genrer. Det är väldigt enkelt. (student 3: Folkmusik också till exempel). Ja! Men, ja! Verkligen. Egentligen,... det borde vara mer genrebredd för det läser vi ju om att vi ska lära våra elever (fnyser) genrebredd. Vad gäller lyssning och vad gäller o spela. Men vår utbildning i sig liksom välkomnar ju inte genrebredd utan som du säger är det ju väldigt liksom...

I det här utdraget visar sig en spänning mellan den musikaliska identiteten av student 1 och utbildningens utformning som är byggd kring ensemblespel inom afro-genren. Student 1 bygger ett narrativ kring en subjektsposition som den förväntansfulla, motiverade, klassiskt skolade studenten som blir sviken och chockad av utbildningens verklighet där den sortens kunskap inte är värd något. På det sättet blir det en upplevelse präglad av motsättningar. Studenten konstrueras som utsatt och utan påverkansmöjligheter när det gäller den egna utbildningen. Det blir en kontrast mellan beskrivningar av känslotillstånd och ett nyktert konstaterande när det gäller utbildningens brister som förstärker berättelsens karaktär som en trovärdig skildring av hur utbildningen är. Den enskildes upplevelser leder in i allmänna uttalanden om utbildningen och marginaliserade genrens överlevnad överhuvudtaget. Student 2 konstruerar student 1 både som bristfällig inom utbildningens kontext och mycket kvalificerad på samma gång. Att vara mycket kvalificerad kopplas till genretillhörigheten. Student 1 står som representant för den klassiska musiken som blir bortträngd av amerikansk populärmusik men som egentligen håller högre klass och kvalitet. Utbildningen i sig framställs i detta som inte trovärdig. Den lever inte själv upp till de förväntningarna som ställs på studenterna när det gäller att introducera och använda sig av ett stort spektrum av genrer. Det kan till och med tolkas som att studenterna upplever att det finns en motvilja till genrebredd som gör att dess kvalitet ifrågasätts av student 2. Brister konstrueras också genom student 1:s påpekande att utbildningen inte förmedlar tillräckligt med djupgående kunskap för att kunna undervisa elever på högre nivå. Därmed kan utbildningen egentligen inte sägas uppfylla examenskriterierna där behörighet på alla stadier ingår. Förutom ovannämnda subjektsposition som motiverad klassisk lärarstudent kan positionen kritikern uttolkas eftersom utbildningen konstrueras som bristfällig och undermålig. Utbildningens normer, det vill säga ensemblespel i rock-pop-genren som undervisningsform och gehörsmusicerande som ideal, verkar i detta exempel styrande på student 1 som med sin klassiska bakgrund hamnar utanför det normala och eftersträvansvärda. Styrningen bemöts av visst motstånd och kritik mot utbildningens anpassning till det som upplevs som den kommersiella populärmusikens dominans.

*Exempel 2: Den klassiska musikens försvarare*

Studentgruppen har tidigare diskuterat pop-rock-dominansen i skolans musikundervisning och hur det pratas inom utbildningen om att eleverna ska möta även annan musik. Student 1 tar upp sitt eget förhållande till klassisk musik:

STUDENT 1: Men jag, jag är ganska såhär, såsom du sa nu Student 3, att det är viktigt att man exponerar. Men det jag kom att tänka på, jag vet inte hur jag ska summera det, men det är att jag känner mig lite grann som en, äh..., en som ska stå för, stå upp för den klassiska musiken. Jag känner mig lite såhär både när det gäller kultur i samhället; att anordna klassiska konserter och få vanligt folk, eller vanliga barn eller vanliga elever, att lyssna på klassisk musik men det är även så som lärare. Jag vet inte hur, nu blev det kanske lite snårigt här men jag känner mig som en stark advokat för klassisk musik just. Och jag, de andra genrererna, visst de lyfter jag fram också. Men är det nånting som jag brinner för extra mycket så är det att,... jo såhär var det: du sa det här att, att få berätta för nån annan: det fantastiska att man fått veta vad musik är och vad det betyder för mig. Att man så gärna vill ge den gåvan till nån annan. Och exakt samma sak känner jag väldigt starkt. Fast jag känner den klassiska musiken, den jag har upptäckt. Fan, jag vill visa den för nån annan. Och sen är det så spännande, jag har haft, när jag har haft konserter mycket och fått göra det här, jag kanske har tjatat på folk jättemycket, kom på den här konserten, snälla kom bara, jag lovar dig, du kommer inte bli besviken. Till slut har jag tjatat så mycket på de så att de går dit. Och varenda gång, jag gör det här väldigt mycket för övrigt, att tjata på folk, men, varenda gång när de vart, efter konserten då ser de likadan ut. Då är de tyst och så säger de: men det här var ju helt fantastiskt. Klassisk musik, jag lyssnar inte på det! Men det här var ju hur bra som helst. Och jag tror att det ligger nånstans i att... alltså, det finns så himla mycket förutfattade meningar mot både klassisk musik, jazz eller folkmusik. Att det är något som är svårt och otillgänglig. Men om man väl exponeras för det då kan man liksom inte riktigt, man kan inte stå emot det. Så det är en liten förlängning på ditt, Student 3:s resonemang som jag känner... ah, så... det är spännande.

I detta exempel beskriver student 1 något som kan tolkas som en slags frälsning: upptäckten av den klassiska musiken. Därför blir det student 1:s mission att möjliggöra samma upplevelse för andra genom att övertyga dem till att komma på konserter där student 1 själv agerar som konstnär. I talet om vanligt folk som ska få möjlighet att möta musiken som ligger student 1 så varmt om hjärtat finns en koppling till folkbildningens ideal där de obildade

ska exponeras för den ”rätta” och ”goda” kulturen. Här kan det också skönjas hur den klassiska konstmusiken konstrueras som autonom. Den kan stå för sig själv och övertyga motvilliga konsertbesökare enbart genom sina inneboende kvalitéer, som gör att de inte kan värja sig mot dess kraft. Student 1 beskriver sitt uppdrag att förmedla den klassiska musikens gåva, både som musiker och lärare, utifrån en känsla av brinnande passion. De förutfattade meningar om musikens komplexitet som student 1 beskriver, stärker den egna positionen som frälst och upplyst och därmed överlägsen den delen av befolkningen som behöver utsättas för musiken för att sedan kunna förstå dess storhet. En subjektposition som kan uttolkas i detta avsnitt är således missionären som har blivit frälst av den klassiska musiken och vill bidra till dess spridning. Det innebär också en position som bildad och försedd med den rätta smaken.

*Exempel 3: Man ska kunna förevisa!*

Tidigare har samtalet handlar om begrepp som bildning och mätbarhet där det kunde anas ett visst motstånd i gruppen mot det som kan uppfattas som den politiska styrningen. Lärare 1 relaterar den tidigare diskussionen kring innehållet i universitetsstudier till de egna studenterna:

LÄRARE 1: Sen tycker jag också det har hänt rätt mycket mellan olika generationer, Det har vi väl alla upplevt. Bilden på, synen på studier är ju också ganska förändrat. Jag menar nu hör vi ju från, senast nu från studentkåren här att man tycker att man ska ställa kravet: vi har rätt till 40 timmars arbetsvecka. Det har man gått upp med och sagt. Och det kopplar man till att lånen från CSN är kopplade till studier på heltid. Och då säger man ja, det är fyrtio timmar. Mer ska inte vi behöva jobba. Och samtidigt som den där gamla synen på kultur ibland kan vara märklig, jag åker runt och håller föredrag rätt mycket om inlärningstekniker och så. Jag var i xxx på kulturskolan där en stråkorkesterlärare reser sig upp och säger: jag måste bara säga en sak. Om jag säger till lille Kalle att han spelade falskt på förra konserten, nu får du öva ordentligt, du får komma och ta några extra lektioner, du ska lära dig de här skalorna, då ringer föräldrarna och nästan alltid och säger ska du stänga ute min son från kultur? Men hade jag sagt till Lotta till exempel att nu var du inte bra i handbollslaget, nu får du springa fem varv extra på träningen och stanna kvar och öva skytte så säger föräldrarna ja, det är bra, kom igen, kämpa! (lärare 4 skrattar) Det är oerhört märkligt detta. Hur har vi kunnat misslyckas att förmedla detta faktum, jag får säga till mina studenter i pianometodiken, kom ihåg en sak, ska ni



jobba på högre nivå så måste ni ständigt förbättra era kunskaper därför att ni ska vara bättre än samtliga era studenter och kunna förevisa. Och det märkliga på en sån här utbildning det är ju att när jag har examinerat en student i åk 1 och de ska börja i åk 2 om de inte har övat på sommaren så står de på en lägre nivå när de går in i den högre kursen. Och detta pratar vi ytterst sällan om idag. Det är mätbarhetens gissel som inte har ett dugg med musicerandet att göra. Det är min bild av det, lite hårt men faktiskt, jag ser det ofta. Uschamej...

Detta utlägg av lärare 1 kan tolkas som en upplevelse av att studenternas arbetsmoral har blivit sämre och att det finns en brist i förståelsen för musikens särart när det gäller hårt arbete. Enligt lärare 1 ställer studenterna krav på arbetsförhållanden utifrån en mer instrumentell syn på musikstudier som vilket annat jobb som helst, där arbetstiden är reglerad och begränsad. Med sitt uttalande konstruerar lärare 1 det som en självklarhet att musikstudier innebär mer än en 40-timmars arbetsvecka. Detta kopplas av lärare 1 till en påstådd allmän syn på musik och kultur som något som ska vara enkelt att ha tillgång till och där det inte får ställas krav på kunnande. Denna syn har funnits länge enligt lärare 1 och jämförs med synen på sport där krav upplevs som något positivt av exempelvis föräldrar till utövande barn.

I talet om föredragshållande och inläringstekniker lyser en tydlig entreprenördiskurs igenom som går stick i stäv med lärare 1:s påståenden om hur lärande i musik ska gå till. I talet om lärande i musik skönjs i stället mästare-lärlings-diskursen som går ut på att experten, musikläraren, talar om för novisen, eleven, vad som krävs för att prestera på en tillfredställande nivå. Samma tanke finns i hur studenterna i pianometodikens tilltalas. De uppmanas att hela tiden sträva efter en högre nivå än eleverna de ska undervisa eftersom det ses som givet att de ska kunna förevisa. Enligt lärare 1 har utbildningen dock inte lyckats förmedla dessa basala självklarheter. Exempelvis övar inte studenterna under sommaren och presterar då sämre än innan. Detta förhållningssätt förklaras av lärare 1 genom att referera till "mätbarhetens gissel", det vill säga nyttotänkandet där det kan finnas en tanke om "good enough". Det kan tolkas som om lärare 1 inte uppfattar sina tankar som tillhörande en dominerande diskurs eftersom hen påpekar att det inte ofta kommer på tal i dagens diskussioner om studenternas lärande och att uttalandet kan tolkas som hårt.

Subjektspositioner för studenterna som de kan tolkas utifrån detta utdrag är för det första den late ungdomen som inte vill jobba mer än 40

timmar och har dålig övningsmoral. Studenterna konstrueras också som bristfälliga med dåliga kunskaper. Lärarens positioner är flera: det är både mästaren som kan tala om bristerna för lärlingarna och en slags entreprenör som har andra inkomstkällor än enbart lärare på musikhögskolan. Även en bildningsförsvarare och mätbarhetens kritiker kan skönjas i uttalandet. Dessa subjektpositioner är till synes motstridiga och svåra att förena men verkar kunna finnas i samma individ, beroende på sammanhang. Även här skapas en makthierarki där mästaren kan bedöma och fördöma studenterna som måste underordna sig och uppfylla kraven.

### 6.2.6 Syntes: Bildningsdiskursen

Bildningsdiskursen innebär en syn på kunskap som något som får vara *onyttigt*, det vill säga dess värde är inte beroende av att den kommer till konkret användning. Bildningen konstrueras därmed som till för dess egen skull och den tillskrivs möjligheten till fördjupning för att uppnå expertkunskap. Det förutsätts att det finns en slags *musikalisk allmänbildning* som i vissa fall representeras av ett svenskt *kulturarv*. I detta kulturarv ingår bland annat klassiska barnvisor. Förmedlingen av kulturarvet konstrueras som ett samhällsansvar där rättvisefrågor står i förgrunden. Denna aspekt kan kopplas till en folkbildningstanke där även en klassificerande och värderande aspekt av den klassiska musikens inneboende kvalitéer ingår. Synen på vad som ska ingå i en kulturarvskanon framstår som en generationsfråga med förankringar i specifika traditioner där viss kunskap konstrueras som självklar och värdefull. Det tas för givet att denna kunskap är den allmänbildning som studenternas kunskaper mäts emot, vilka därmed framstår som bristfälliga och enkelspåriga. Den smala förkunskapen studenterna tillskrivs leder i ett kausalitetsförhållande till sämre musikundervisning i skolan.

*Musikeridentiteten* är en annan aspekt av bildningsdiskursen där en djuplodande expertkunskap står i föregrunden. Att ha ett starkt intresse för musik och därmed en koppling till en musikeridentitet framställs som ett självklart skäl till att välja musikleäroterutbildningen. Utbildningens syfte är att stärka denna identitet som kan ses som sammanflätad med ett konstnärskap, en medvetenhet om estetiska värden och en expertis. Samtidigt måste det värnas, likt talet om kulturarvet, om marginaliserade genrer. Det är den klassiska

musiken och i viss utsträckning folkmusiken och jazzen som konstrueras som marginaliserade. En annan viktig del i musikerskapet är ett *hantverks-kunmande* som är rotat i en praktikerdiskurs. I hantverksskunnandet ingår av *tradition* vissa *färdigheter* som är av instrumentalteknisk art och innebär en specifik genrekunskap. Dessa färdigheter kan ses som konstruerade utifrån en konservatorietradition och förmedlade via en mästare-lärlings-modell med ett snävt fokus på det som anses vara högkvalitativ kunskap i en hierarkisk kunskapssyn. Med hjälp av en läkarmetafor konstrueras musiker/läraren som självklar expert med en tydlig identitet.

### 6.3 Universitetsdiskursen: skrivande och reflekterande studenter

Det som i föreliggande avhandling benämns som universitetsdiskursen kännetecknas av talet kring vissa aspekter av en universitetsutbildning som resulterar i en akademisk examen. Ett viktigt begrepp i det sammanhanget är akademisering som innebär en tydlig forskningsanknytning av utbildningen och innebär större krav på studenterna när det gäller att producera akademiska texter, reflektera och argumentera än tidigare, när lärarutbildningen var en kortare yrkesutbildning som ledde till yrkesexamen. Även talet om kursplaner och kursguider, examinationer och bedömning kan räknas till universitetsdiskursen.

#### 6.3.1 Akademisering

##### *Exempel 1: Akademisering och klass*

Studenterna berättar om uppsatsskrivandet som upplevdes som väldigt intensivt och pressande:

STUDENT 1: Verkligen! Och jag tycker det finns nån slags, jag får en känsla av, när man gör det här arbetet, av att lärarna och handledarna som man jobbar med, att det tas som självklarhet att vi ska kunna det här. Typ. Att vi liksom ska vara insatta i den här akademiska jargongen och kulturen. Att vi ska kunna hela det här upplägget. När vi, vi i alla fall har inte skrivit nån uppsats innan som har varit mer än fyra sidor liksom. Ah, uppsats och uppsats, men såhär en tenta.

STUDENT 3: Det är ett enormt steg.

STUDENT 1: Verkligen. Och man har såhär, om man får liksom alla de här kompletteringarna med ah men, hur man hanterar referenser, alltså massa såna smågrejer som man typ alltså, grejer som man liksom inte fått feedback på innan för att arbetena har varit så små och sen kanske man har referenshanterat på fel sätt där eller tolkat nån forskning...

STUDENT 2: men det har inte gjort nånting

STUDENT 1: Nej, det har inte gjort nånting, man har fått godkänt. Nu är det helt plötsligt så är det som att lärarna kan, men såhär kan du inte göra såhär

STUDENT 3: nej, det är stenhårt

STUDENT 1: Varför har du gjort såhär. Och man bara, ja, men jag vet inte. Det här är ju vad jag har lärt mig här, vad ni har lärt mig liksom. Och det blir ju också på nåt sätt problematiskt utifrån klass tänker jag. Att man förutsätter att alla som kommer hit har liksom högutbildade föräldrar, liksom kan den här världen, liksom. Och det där är en grej som jag har känt väldigt mycket ända sen jag började här att, jag känner mig långt bort ifrån det där liksom. Och jag har alltid tyckt att det var väldigt svårt. Jag har aldrig varit en sån där ...duktig i skolan eller nåt sånt där liksom. Och, ja. Jag bara tycker att man borde förbereda oss lite bättre på det.

STUDENT 3: Mh

I utdraget kritiserar student 1 en upplevd förväntning på studenterna att kunna skriva på ett vetenskapligt sätt redan innan utbildningen, att det förutsätts att studenterna ska ha fått den typen av kunskaper från hemmet. Uttalandet får olika funktioner. För det första kan det tolkas som ett försvar mot att student 1 har haft svårt för vissa uppgifter, kanske till och med misslyckats. Det får vidare en funktion som kritik mot utbildningens uppbygg som student 1 framställer som olämpligt, eftersom det inte förekommer skrivuppgifter på en hög nivå förrän examensarbetet. Student 1 konstruerar på det viset utbildningen som väldigt akademisk och krävande och ojämlik ur ett klassperspektiv. Hen intar själv en position som icke-akademiker som inte känner sig riktigt hemma i miljön.

Uttalandets effekt kan bestå i ett motstånd mot akademiska uppgifter under utbildningens gång. Samtidigt får det en legitimerande effekt för studentens missnöje och eventuella krav på hjälp och förberedelse. Student 1 framställer sin berättelse som trovärdig genom att skapa konsensus kring det som sägs. De andra deltagarna instämmer och visar genom kommentarer att de delar erfarenheten. Student 1 använder active voicing som ett sätt att få redogörelsen att bli autentisk och stärka det egna berättigandet att uttala sig. Genom extremisering (verkligen, enormt steg, alltid, aldrig, väldigt) ges det sagda eftertryck och trovärdigheten förstärks ytterligare. Däremot visar



Men dessa förmågor hur man uttrycker sig skriftligt tycker jag att dessa förmågor skulle kunna förbättras tidigare, innan man börjar en sådan utbildning och kommer också förbättras under den här utbildningen som de genomför.

LÄRARE 2: Mmh. (Lång paus. Lärare 1 skrattar) Jo, absolut. Men det är väldigt olika hur studenterna är, en del är jättebra på att skriva, jättebra på att diskutera, jätteliksom intresserade och reflekterar och tar till sig saker och ting och kopplar ihop det med sin praktik och så vidare. Och sen finns det ju många som är tysta och inte säger nånting förstås och inte skriver så bra och inte kan formulera sig så bra heller i ord och inte kan koppla så bra, en del är duktiga och ska prestera så där som... som... men, men många tycker jag är ganska reflekterande och blir mer och mer reflekterande och jag märker när jag har haft de, jag har haft ett antal studenter nu i fem år, i flera omgångar då, nu är det ju tredje omgången studenter som jag har för femte året då, och de blir ju mer och mer reflekterande tycker jag och mer och mer medvetna och mer och mer inriktade på sitt lärarskap även om jag förstår att det finns också musikerdrömmar och så hos många. Men det är ändå lärarskapet som är. Sen vet ju inte jag hur studenter tänker men det är vad jag uppfattar. Det finns säkert studenter som bara vill vara musiker ändå sen, det finns det säkert. Men, de förbättrar sig oerhört de här fem åren.

LÄRARE 1: Men om vi återkommer till deras skriftliga färdigheter, jag tror att deras muntliga färdigheter i genomsnitt överskrider mycket deras skriftliga färdigheter och jag tror att jag använder kanske för mycket tid för att träna dem i att skriva utan att använda vardagliga ord och på ett begripligt sätt. Mh. Och, jag har upplevt utifrån min egen erfarenhet att de vill bli både bra musiker och bra lärare. Jag kan inte skilja att de vill förbättra mer deras lärarskapssida eller deras musikerskapssida. Jag har upplevt både sammanlänkade.

Initialt beskriver lärare 1 studenterna som grupp som mycket kunniga inom både en akademisk – och en musikerkontext. Däremot påpekas brister i det akademiska skrivandet som konstrueras av lärare 1 som beroende av en undermålig förutbildning. Dessa brister måste avhjälpas under utbildningen. Lärare 1 använder en omvänd kategorikvalificering genom att säga att hen inte har svenska som modersmål. Trots det kan lärare 1 uppträcka studenternas bristfälliga skriftliga förmågor, som på det sättet konstrueras som ännu sämre än ifall en svensk lärare uppmärksammat det.

Den långa pausen innan lärare 2 ger respons kan tolkas som ett motstånd mot det lärare 1 la fram, där lärare 2 samlar argument för att försvara studenternas kunskaper. De konstrueras inte som dåliga, utan i stället mycket duktiga på det akademiska hantverket (diskutera, reflektera) och kan även koppla sina kunskaper till praktiken. För lärare 2 står studenternas utveckling

till lärare i fokus. Detta kan på så sätt delvis kopplas till en nyttodiskurs där utbildningen är ett redskap som ska komma till användning i det framtida yrket. Utifrån den egna erfarenheten, som en person som har följt studenterna under hela studietiden, kan lärare 2 uttala sig om studenternas förbättringar och utveckling mot lärarskapet. Eventuella musikerdrömmar marginaliseras, det är att bli lärare som är i fokus för både studenterna och lärare 2, även om det finns undantag. Lärare 1 håller fast vid att konstruera studenterna som tillhörande både en musiker- och en lärardiskurs. Utbildningens uppgift blir i första hand att garantera att formella kunskaper, såsom att inte använda vardagliga ord, säkerställs, även om det innebär att lärarna måste lägga mycket resurser på det. Det konstrueras som ett faktum, som lärarkåren är medveten om, att många studenter vill vara musiker i första hand. Studenterna bemöts utifrån en förutfattad mening att de egentligen vill bli musiker och undervisningen anpassas efter det. Akademiska inslag som rör pedagogiken måste legitimeras och kämpa för uppmärksamhet samtidigt som examinationer etcetera tydligt kräver ett akademiskt, reflekterande arbetssätt. Detta för att utbildningens legitimitet som en akademisk utbildning, där kraven på skriftliga färdigheter motsvarar andra likvärdiga examina, står på spel. De subjekspositioner som framstår som möjliga för studenterna i utdraget är för det första musiker/läraren där identiteten finns inom båda områdena. Samtidigt konstrueras den bristfälliga akademikern som en position, eftersom många av studenterna framställs som okunniga när det gäller akademiskt skrivande. Även den medvetna/reflekterande är en position som tilldelas studenterna. För lärarnas del konstrueras exempelvis positionen som en slags akademisk mästare som upptäcker och åtgärder brister men även guiden som leder studenterna in i lärarskapet med hjälp av ett reflexivt förhållningssätt.

*Exempel 3: Det är så mycket fokus på forskning*

Studenterna diskuterar vad en musiklärare ska kunna och hur utbildningen lyckas förmedla denna kunskap. Student 1 kopplar det till ett resonemang kring det akademiska kontra det praktiska och hävdar att det är för stort fokus på forskningen:





den mest attraktiva subjektspositionen i exemplet framstår musikern som lägger fokus på sitt huvudinstrument. Styrningen i detta exempel kan ses i olika aspekter. Å ena sidan är styr student 1 sig själv mot att acceptera det akademiska arbetet som en del av utbildningens norm. Detta sker dock motvilligt eftersom även en annan styrning pågår, nämligen mot att bli en duktig musiker. Musikerskapet framstår som en viktig del i subjektsskapandet för student 1 och det krävs därför stark självstyrning för att uppfylla utbildningens mer formella krav på exempelvis att skriva examensarbete.

### 6.3.2 Kursplaner och examinationer

#### *Exempel 1: Så var det inte förr*

I samtalet mellan lärarna som föregick detta utdrag har det handlat om utbildningens innehåll där flera av lärarna refererade till den egna utbildningen och de egna erfarenheterna som studenter för att förklara hur dagens musiklärarprogram är utformat. Lärare 1 tar upp den tråden:

LÄRARE 1: Men ska vi prata om skillnader förr och nu?

LÄRARE 2: Nej, jag vet inte...

LENA: Gärna, om ni...

LÄRARE 1: Då kan jag tycka, det är ju väldigt intressant med att allting är kurser idag. Och det är en kursplan och den examineras och så bort med den och så igång med nästa kurs. Så upplevde inte jag att min utbildning var. (Lärare 2 och 3 håller med) Nej. Då hade man dirigerat i två år. Och så sket man i vad det var för kurs, eller... (skrattar) Bologna-processen...

Lärare 1 delger sin reflektion om utbildningens struktur som idag består av enskilda kurser. I relation till den egna erfarenheten från tiden som student, där ämnen var mer kontinuerliga och samlade, konstrueras det nuvarande upplägget som uppdelat och osammanhängande. Det nuvarande sättet, som bygger på Bologna-processens direktiv, beskrivs som ”intressant”. Denna yttring kan naturligtvis tolkas olika men får i sammanhanget en kritisk underton eftersom kursplanernas existens och det ständiga examinerandet konstrueras som en slags löpande band-verksamhet där en röd tråd saknas. Kursplanen som verktyg bidrar därmed till att dissekera en utbildning som tidigare följde en mer intuitiv linje som upplevdes som mer sammanhållen av lärare 1 under sin tid som student.

*Exempel 2: Kursplaner är det hemskaste som finns*

Tidigare pratade lärarna om relationen kollegorna emellan och hur kommunikationen mellan enskilda lärare påverkar utbildningen som helhet. Där framförs en del kritik i att vissa lärare inte vet vad studenterna läser i andra kurser och att det därför inte alltid finns en kontinuitet mellan kurser. Denna ovilja till samarbete tycker sig lärare 1 även se i förhållande till kursplanerna:

LÄRARE 1: Men har inte det också att göra med att mycket undervisning är kopplad till en specifik lärare liksom. Och den har gjort som den alltid har gjort typ väldigt länge så om vi tar... ah, spelar ingen roll, jag behöver inte ta nåt exempel, men då blir det som ah, (skrattar), ämnet blir som den läraren vill ha det. Inte så som utbildningen eller kursen i sig, eller kursplanen i sig, utan som det läraren alltid har gjort. Och det känns som att vi är på god väg att förändra lite där faktiskt. Att man faktiskt ser... de flesta man pratar med, om man nu vill prata kursplaner, tycker det är det hemskaste som finns i världen. Måste vi förhålla oss till de där jävla kursplanerna. (Skrattar)

LÄRARE 2: Och måste vi sätta betyg, eller, jag vägrar att sätta betyg. Jag förstår att jag måste göra det men jag lägger inte...

LÄRARE 1: Ja. Jag jobbar inte med bedömning...

LÄRARE 2: Jag jobbar inte med bedömning. Och då... men... ah. Jag vet inte. Så kan man ju tycka men å andra sidan är man ju ålagd vissa saker.

LÄRARE 1: Ja, men jag kan själv känna, bara på de här tio åren som jag har varit här, att i början var jag också väldigt såhär, ja, jag ska göra som blivit lärt och jag tyckte det var skitbra, och så genom åren, så, men vänta nu här, det här är ju faktiskt en institution, det är ju en, det finns lagar...

LÄRARE 2: Ja, det är ju en myndighet

LÄRARE 1: Ah, och det tar sin tid att på nåt sätt, acklimatisera sig till att faktiskt inte bara vara sur över det utan... ja, (skrattar). Jag kan ju vara det. Såhär, nej, det skiter jag i.

LÄRARE 2: sur över vaddå?

LÄRARE 1: Nej men sur över att jag måste anpassa mitt arbete efter annat än min egen... mitt eget intresse, eller min egen ingång i det, utan, det finns ju faktiskt andra saker som är...

Den enskilde läraren på musiklärarutbildningen konstrueras av lärare 1 som motvillig till förändring och anpassning utan i stället som bakåtsträvande och följande en tradition där läraren gör som den själv har lärt sig att undervisa en gång i tiden. Detta förhållningssätt kan ses som relaterat till en mästare-lärlings-diskurs och hemmahörande i en bildningsdiskurs (se ovan). Därför är det i framställningen av lärare 1 inte ämnet eller kursplanen

som formar innehållet utan lärarnas tycke. Detta ser lärare 1 dock som på väg att förändras till det bättre. Det som kan anses höra till den akademiska diskursen, såsom kursplaner och betygssättning, framstår som en vattendelare där nytänkande lärare, såsom lärare 1, är mer positivt inriktade än de som är kvar i gamla hjulspår. Omställningen tar dock tid för alla och behöver förankras hos de enskilda lärarna för att inte göra de upprörda över att behöva anpassa undervisningen efter annat än det egna intresset. Även om lärare 1 skulle vilja strunta i kursplaner så sätter myndighetsansvaret stopp för det. Det som framstår som en tydlig subjektsposition här är den autonoma musiker-pedagogen som agerar utifrån en tydlig professionsförståelse som expert inom sitt ämne. I det avseendet blir kursplaner och betyg störande moment som hindrar musiker-pedagogen från att agera som den mästare som hen är. En annan position blir då myndighetsutövaren, byråkraten, som tar sitt formella ansvar på allvar och följer regelverket. Styrningen som den kan utläsas i detta exempel bygger på yttre krav som att följa kursplaner och sätta betyg. Samtidigt styr lärarna även utifrån hur de själva lärt sig, det vill säga traditioner och seder. Denna form av självstyrning blir till ett slags motstånd mot den officiella styrningen. Lärarna behöver pressas av direktiv till att faktiskt anpassa sig till de nya normerna och överge tidigare dominanta diskurser i en omformningsprocess som ”tar sin tid”.

### *Exempel 3: det är bra med tydlig struktur*

Studenterna i denna grupp pratade länge om olika aspekter av studentinflytande och verkade dela en upplevelse av desintresserade och ibland inkompetenta lärare som inte tog studenternas åsikter på allvar. Student 1, som läser musik och ett annat ämne, jämför undervisningen på musiklärarutbildningen med den på den andra institutionen:

STUDENT 1: Alltså det är jättestor skillnad mot hur det var när jag läste xxx. Vi är två stycken av oss som går i trean som har xxx som andra ämne och vi har – det är natt och dag. Där är det om du ska lämna in uppgift en viss dag då är det den dagen som gäller. Sen är det två månader efter det som nästa chans och sen två månader efter det. Alltså att det är liksom, det är rutiner. När vi kom till xxx-kursen så hade den nyligen ändrat upplägget men man märkte att det här var, de har koll på det de undervisar i,

de förväntar sig fullständig närvaro, de förväntar sig att vi gör uppgifterna i tid, de förväntar sig att vi gör läxorna (skratt), såna saker. Och det känns inte som att det ställs samma krav här. (STUDENT 2: nej). Varken på lärarna eller på oss (STUDENT 2: nej). För att vi kunde förvänta oss att lärarna på xxx-kurserna alltid var väl förberedda, de följde kursplanen till punkt och pricka och betygskriterierna också för den delen. Det är konstigt att det kan vara så himla bra på den institutionen men helt tvärtom här.

[...]

LENA: Vad tror ni det beror på då?

STUDENT 2: Det är en kultur som har byggts upp tror jag. (Medhållande ljud). Att det har varit så under lång tid att det är lite såhär slappt.

[...]

STUDENT 1: Jag tror ju verkligen på att ha en väldigt tydlig struktur. Alltså de kurshandledningarna vi har fått här på musikhögskolan har ofta haft alltså en fin tanke men kanske inte levt upp till det i verkligheten. Medan på både uvk1 och xxx-kurserna så har det varit det som står gäller. Det var exakt såhär, det har inte varit att inlämningen är sådär, äh, ta det, ta det sen. Det går bra. Skicka in det när du vill. Vilket kan vara skönt ibland om man har jättemycket att göra. Men då borde det hellre vara att eleverna eller studenterna går ihop säger till läraren vi har mycket, går det att flytta datumet än att läraren bara säger, äh, ta det sen, liksom. Tycker jag.

Student 1 konstruerar musiklärarutbildningen i en dikotomi till utbildningen på den andra institutionen där hen har delar av sin utbildning. I detta motsärförhållande präglas musiklärarutbildningen av otydlighet, kravlöshet och inkompetens i jämförelse med de tydliga riktlinjerna och stränga kraven på den andra institutionen. Där beskrivs lärarna som väl förberedda och insatta och har höga förväntningar på att studenterna uppfyller kursernas krav på förberedelser och examinationer. Lärarna på musiklärarutbildningen framställs genom det kontrasterande sättet att beskriva de båda inriktningarna som dåligt förberedda och att de inte följer vare sig kursplaner eller betygskriterier. Denna beskrivning kopplas till en specifik institutionskultur som beskrivs som "slapp". Student 1 uttrycker en kritik mot att befintliga strukturer bara finns "på pappret" och inte implementeras i lärarnas undervisning. Trovärdighet byggs upp genom att student 1 kan referera till två kontexter utifrån den egna erfarenheten och med retoriska grepp som metaforen "dag/natt", upprepningar och extremiseringar konstrueras de två inriktningarna som diametralt olika och värderas tydligt som bra respektive dålig. Kontrasterna mellan musikinstitutionen och andra lärarutbildningar kan även ses i de olika subjekspositionerna som de konstrueras av student 1: å ena sidan är det den oengagerade kravlöse läraren som inte är förberedd och inte följer kursplanerna, å andra

sidan den seriösa pedagogen som har höga förväntningar och krav på sina studenter och följer en tydlig struktur. Styrningen sker här på olika sätt. Vid den andra institutionen verkar det finnas tydliga disciplinerande inslag såsom kontroll av uppgifter, styrning över tid och kroppen (inlämningar, närvaro). Samtidigt gäller denna kontroll inte enbart studenterna utan att även lärarna är disciplinerade och förutsebara, vilket gör det enklare för studenterna att förhålla sig till utbildningens krav. På muskläroarutbildningen däremot kan inte studenterna veta i förväg vad som förväntas av dem och lärarna står inte på samma sätt till svars för utbildningens upplägg. Styrningen sker i stället genom att skapa ovisshet och genom att lämna över ansvaret för lärandet och kontrollen till studenterna själva.

#### *Exempel 4: Kursguider som styr upp*

I detta exempel ges en annan bild av relationen mellan studenter och lärare. Tidigare har gruppen pratat om att utbildningen i dess nuvarande form är ganska ny och att studenterna blir en form av försökskaniner. Detta leder till öppna samtal med lärarna som gärna tar emot studenternas feedback.

STUDENT 1: Ja, överlag tycker jag vi har väldigt bra pedagoger som förebilder

STUDENT 3: Ja, det stämmer jättebra.

STUDENT 1: Hur ska man jobba som lärare? Sähär! Ja.

STUDENT 2: Nej men inför varje liksom kursstart så får ju vi får ju kursguider som inte har nånting med kursplaner... utan det är liksom, det här är ganska tydligt med vad man ska göra vecka för vecka, nästan dag för dag, nästan för- och eftermiddagspass som xxx till exempel upplever jag som väldigt detaljstyrd liksom, väldigt noga och så får man liksom kollektivt skriva under på att ja men vi har de här examinationsdatumen och att vi godkänner den här kursguiden liksom. Och de frågor liksom ser det här bra ut, är det okej, tror ni vi får ihop det liksom. Jag vet inte hur det är för dig men så upplevde jag...

STUDENT 1: Jomen, mer och mer. Alltså det här är ju nåt som precis har kommit. Som de fortfarande håller på med. Det finns ju inte kursguider till alla kurser än.

STUDENT 2: Nej, nej. Jag går på folkmusik just nu. Finns inte en kursguide.

STUDENT 1: Nej, precis, jag tror xxx leder väl arbetet. Och så håller det på att sprida sig ut. Nej men det är skitbra. Det känns skillnad på när jag gick i ettan att man märker att det blir mer och mer uppstyrt för varje år också.

I första yttrandet av student 1 framställs de flesta lärarna på utbildningen som goda förebilder som genom sitt agerande i den egna praktiken förevisar ett gott *lärarskap*. Student 2 preciserar detta goda lärarskap med hänvisning till kursguiderna. Kursguiderna konstrueras som en tydlig, detaljerad struktur och i relation till den föregående kommentaren om duktiga lärare blir guiderna konstruerade som positiva exempel. Begrepp som "godkänna" och "examinationsdatum" placerar student 2 som välbekant med en akademisk diskurs. Att vara bekant med kraven och styrningen som kursguiderna innebär framstår även som en viktig kunskap eftersom dessa ska gemensamt förstås och godkännas, något som kräver en grundförståelse för dokumentens utformning och innebörd. Kursguidernas introduktion och därmed en växande "uppstyrning" är dock en process som inte har nått alla ämnen och inriktningar. Det kan tolkas som att det finns områden inom utbildningen, exempelvis folkmusikutbildningen, där detaljstyrningen anses vara mindre viktig och positiv. Därmed konstrueras subjekspositioner som den uppstyrde, strukturerade förebilden, men även en position som medveten student, någon som kan skilja mellan just strukturerad och ostrukturerad undervisning. Styrningen i detta exempel verkar fungera som en överenskommelse där ett gemensamt bästa, en gemensam norm, fastställs som alla sedan förväntas följa. Studenterna har dock inte direkt inflytande över innehållet utan ger snarare sitt medgivande till att underordna sig reglerna frivilligt. På sättet blir det lätt för respektive lärare att legitimera krav och upprätthålla strukturer och ordning i kurserna. Det verkar dock inte gälla för alla genrer, inom vissa områden framstår det som om en yttre, officiell styrning är obefintlig och där deltagandet bygger ännu mer på den enskildes självreglering.

### 6.3.3 Syntes: Universitetsdiskursen

Universitetsdiskursen präglas av starka åsikter och vissa skillnader mellan student- och lärarperspektivet både när det gäller *akademiskt skrivande* och kursernas formella strukturer. När det gäller det akademiska arbetet beskriver studenterna att de upplever höga krav på förkunskaper som även sätts i ett klassperspektiv eftersom det konstrueras som att det finns ojämlikhet i tillgång till en akademisk kontext. I det kan ses ett visst motstånd mot de mer akademiska uppgifterna på utbildningen såsom skrivandet av examensarbetet som

också speglas i beskrivningen av ett för stort fokus på forskning i utbildningen. Det konstrueras som att de praktiska aspekterna av utbildningen, det vill säga musik*utövandet* måste stå tillbaka. De akademiska aspekterna ses därmed också som lösryckta från praktiska kunskaper och det som kan tolkas som en slags lärarverklighet. Det kan också tolkas som att själva formen, som till exempel referenshanteringen i skrivuppgifterna, prioriteras framför innehållet och att hela akademiseringsprocessen tjänar som en statushöjare för lärarutbildningen som en akademisk utbildning (se även läkarmetaforen). Lärarperspektivet framstår som en slags relief till studenternas beskrivning eftersom vissa lärare just framhäver studenternas brister på det akademiska planet. Det finns dock även röster som försvarar studenternas förkunskaper och hävdar deras kompetens att argumentera och reflektera på ett vetenskapligt sätt. När det kommer till *kursplaner och examinationer* tecknas en något annan bild av studenterna respektive lärare. Lärarnas uttalanden kan i det avseendet tolkas som mer kritiska till universitetets kursstruktur. Jämförd med tidigare upplägg, som framställs som kontinuerliga, upplevs universitetsstrukturen som splittrad. Lärare konstrueras som motståndare även till kursplanerna i sig. Eftersom det handlar om myndighetsutövning måste de dock foga sig efter reglerna kring bedömning och betygssättning. Det konstrueras som en positiv utveckling att fler lärare agerar enligt kursplaner och tar myndighetsansvaret på allvar.

Studenterna framställer denna utveckling också i ett positivt ljus och beskriver överlag en uppskattning av tydlighet och ordning som kopplas till kursplaner och lärare som följer dessa och inte behandlar befintliga planer godtyckligt. Ur studenternas perspektiv är det dock främst inom andra institutioner än just de musikrelaterade som detta fungerar. Utvecklingen mot starkare styrning i riktning mot universitetslika strukturer beskrivs av studenterna som i sin linda.

#### 6.4 Sammanfattning delstudie 1: den bristfälliga musiklärarutbildningen

Som inledningsvis beskrivits är det tre huvudsakliga diskurser som har framträtt i min läsning av det empiriska materialet: en nyttodiskurs, en bildningsdiskurs och en universitetsdiskurs. Med hjälp av dessa diskurser tecknar de deltagande studenterna och lärarna genom sina uttalanden en bild av

muskläroarutbildningen idag som jag här vill försöka sammanfatta. Det som är framträdande är ett problematiserande sätt att tala om utbildningen där framför allt brister framhävs. Ur ett nutidsperspektiv konstrueras muskläroarutbildningen som misslyckad utifrån flera aspekter: när det gäller nyttotänkandet finns det både kritiska röster som ifrågasätter att det överhuvudtaget bör finnas ett nyttoperspektiv, samtidigt som utbildningen framställs av andra som inte tillräckligt nyttig och applicerbar. Detta kopplas främst till bristande närhet till läroarpraktiken och därmed anställningsbarheten, och ett större behov av genrebredd. Även gamla traditioner konstrueras som ett hinder för modernisering och utveckling av utbildningen. Men nyttodiskursen kan tolkas framför allt ur ett politiskt och samhälleligt perspektiv och utifrån att det finns en given ram att förhålla sig till snarare än att den representerar ett ideal enligt läroarnas eller studenternas egen syn. Den utmanas därför starkt av en annan diskurs, nämligen bildningsdiskursen. Även i bildningsdiskursen framträder en bild av utbildningen som bristfällig, framför allt när det gäller studenternas kunskaper. I en tid av mätbarhet konstrueras bildningsidealet som under stort hot och som något som måste försvaras. Studenterna är utifrån ett sådant synsätt redan påverkade av bristen på bildning och utbildningens uppgift måste därför vara att fylla kunskapsluckor och främja den personliga utvecklingen. Bristen ligger därför i vad man skulle kunna kalla för *materialet*: studentunderlaget. I detta avseende är även en konstruerad konflikt mellan att vilja vara musiker respektive läroare framträdande. Universitetsdiskursen med framför allt akademiseringen i spetsen är ett annat spår som hotar bildningstanken men även till viss del nyttotänkandet. För bildningens del blir kursplaner och examinationer snarare tvångströjor än kunskapsfrämjande och för att kunna vara en duktig läroare i praktiken behöver man inte kunna skriva långa akademiska texter. Brister såsom de konstrueras i universitetsdiskursen är både studenternas dåliga förkunskaper när det gäller akademiskt skrivande och vissa av läroarnas ovilja att anpassa sig till förändrade, byråkratiska villkor, som konstrueras som orsak till problem inom utbildningen.

Diskurserna som presenterats i detta kapitel utgör ramarna för kunskapsproduktion och subjektspositioner på mikronivå inom muskläroarutbildningen som en samtida diskursiv praktik. Kunskapsproduktionen och vetandet som omger utbildningen ger upphov till problematiseringar. Hur dessa diskurser har kunnat växa fram och bli till den sanningsregim som är styrande för utbildningen och hur de kan relateras till varandra samt till



ett historiskt perspektiv är utgångspunkt för nästa delstudie. I gestalt av konstruktioner av muskläraren ska de diskursiva formationer som omgärdat musklärarytbildningen sedan 1950-talet synliggöras samt belysas hur dessa diskurser kan relateras till dagens utbildning och samhällseliga aspekter på makronivå.

## 7

## Den svenska musikläraren i statliga offentliga utredningar mellan åren 1954–2008

Föreliggande studie fokuserar, i enlighet med ett genealogiskt perspektiv, på hur musiklärarutbildningen och till viss del musikundervisning kan vara föremål för problematisering i Foucaults mening (Foucault, 1994, s. 119) och hur dessa konflikter och problematiseringar är sammanvävda med diskurser och idéer genom tiderna.

Utgångspunkt för analysen är, som ovan skrivits att det finns specifika diskurser som omgärdar musiklärarutbildningen. Ett sätt att göra denna utgångspunkt mer specifikt är att formulera den som frågan hur ”den goda musikläraren” har konstruerats och problematiserats genom tiderna. Vilka lösningar för problem har konstruerats som rimliga och rätt? Studien riktar in sig på historiska dokument som analyseras utifrån en undran under vilka omständigheter dagens diskurser kring musiklärarutbildning, såsom de framställs i delstudie 1, blev till och hur de opererar. I metodavsnittet redogjordes för metodologiska funderingar kring urvalet av texter (se kapitel 5.3.1) men kort sagt handlar det om texter som är relevanta för lärarutbildning respektive musikutbildning och kan ses som tydliga hållpunkter för institutioners framväxt och utformning. I huvudsak är det sex statliga utredningar som analyseras utifrån diskursers etablering, framväxt och förgreningar. Genom att se hur musiklärare konstrueras utifrån specifika idéer och antaganden genom tiderna, så kallade *dispositif* (jämför kapitel 4.4.2) kan förskjutningar och diskursiva brott spåras.

Det samlade textmaterialet analyserades alltså utifrån frågor kring makt, styrning och kunskapsanspråk. I föreliggande studie specificeras dessa frågeställningar som följande:

*Hur konstrueras och legitimeras musikläraren i dokumenten från 1954 fram tills idag?*

## 7.1 Inledning

I vilken slags kontext kan svenska musiklärare tänkas befinna sig vid tiden för respektive utredning? Vilka villkor hade musikämnet i skolan? Hur såg musiklivet ut? För att lättare kunna förstå musikpedagogiska frågeställningar i relation till olika tiders diskurser följs presentationerna av respektive utredning av en kort contextualisering.

## 7.2 SOU 1954:2 Musikliv i Sverige

Utredningen tillsattes år 1947 på uppdrag av Ecklesiastikdepartementet, betänkandet lades fram år 1954. Det ansågs att musiklivets expansion gjorde en expertgranskning nödvändig och de kulturpolitiska intentionerna krävde ett tydligare inflytande över musikliv och musikutbildning. I de inledande direktiven kan man läsa att det svenska musiklivet har ”bristande organisatoriska och materiella resurser” och en ”utomordentlig brist på dugliga musiklärare” (SOU 1954:2, s. 11). Eftersom Musikhögskolan i Stockholm var den enda institutionen för högre utbildning i musik kom den i fokus för utredningen. Som ett problem ansågs att lärarna inte kunde ”fungera som orkesterledare och [att] bibringa sina elever åtminstone grunderna för trakterandet av olika orkesterinstrument.” (SOU 1954:2, s. 11) Kungliga musikaliska akademien skulle också utredas och ”den funktion som musikaliska akademien härvidlag borde utöva och de förändringar i denna institutions organisation och verksamhetsområden” skulle granskas (SOU 1954:2, s. 13). För att musiken skulle bli tillgänglig för alla ansågs det viktigt att skapa förutsättningar för ”välkvalificerade musikpedagoger och musikledare” (SOU 1954:2, s. 13).

### Utredningens samhällliga och kulturella kontext

Vid mitten av 1950-talet hade Sverige utvecklats från ett fattigt agrarland till en postindustriell nation. Efterkrigstiden var en lång period av socialdemokratisk styrning som präglades av byggandet av det så kallade folkhemmet, det vill säga skapandet av ett välfärdssamhälle. Många hade genom arbetsrättsliga reformer och allmänt ökad välbefinnande fått mer fritid (Båge m.fl., 2000). Det i

sin tur hade möjliggjort att fler människor ägnade sig åt musicerande. Kommunala musikskolor och bildningsförbund med musikinriktning bildades. Musiken, som tidigare framför allt kunde höras på konserter, och då ofta i en borgerlig kontext, blev tillgänglig för alla på ett nytt sätt genom medier, såsom grammfonskivor och skolradion (Larsson, 2007).

Ett enhetligt, statligt skolsystem var på väg att skapas. Skolväsendet expanderade enormt och antalet lärare, elever och utbildningsanstalter ökade. 1946 års skolkommision bildade den ideologiska basen för det som år 1962 skulle bli grundskolan och som stod för en förändrad syn på utbildning (Hartman, 2012). Kyrkans självklara roll och skolans uppgift som institution för moralisk fostran tonades ner (Flodin, 1998). I stället menade man att det var vetenskaplighet, exemplifierad i den moderna psykologin, som skulle vara styrande för utbildningen. Enligt de nya reformpedagogiska idéerna skulle eleven stå i centrum. Barns fria växt och personliga utveckling, och därmed även barns estetiska fostran, var i fokus. I och med den nya skolorganisationen blev det även en större konkurrens om utrymme för musikämnet. "Den gamle skolkantorn skulle snart få konkurrens av TCO-anslutna musiklärare med undervisningsbehörighet också i matematik, engelska eller något annat läsåmne" (Dahlstedt, 2007, s. 13). Det efterfrågades alltså en ny typ av musiklärare som lämpade sig bättre i det nya planerade skolsystemet.

### Musikundervisning 1954–1968

Fram till 1955, då ämnet bytte namn från *sång* till *musik*, hade musikundervisningen i stort sett varit likställt med förmedlingen av en viss sång- och psalmrepertoar, oftast med fostrande innehåll, där läraren stod i centrum (Ek, 1989). De elever som sågs som obegåvade fick i många fall andra uppgifter och deltog inte i sången. Efter namnbytet bröts kopplingen till kyrkan. Tidens intresse för aktivitetspedagogik innebar att fler musikaliska aktiviteter med barnet i fokus skulle rymmas. Det fanns dock fortfarande en given repertoar, de så kallade stamsångerna, exemplifierad i sångböcker som *Nu ska vi sjunga*. Ämnet var starkt förankrat i en västerländsk musikundervisningstradition med fokus på notläsningsförmåga, stämsång och musikhistoria (Sandberg, 2006). Även om mer progressiva röster, som musikpedagogen Knut Brodin, gjorde framstötningar redan på 1940-talet om att använda schlagermusik i

musikundervisningen, som ett sätt att välja repertoar utifrån barnens intresse, var det den klassiska västerländska musikkanon som gällde (Flodin, 1998; Gustafsson, 2000). Tiden präglades av en konflikt mellan det som upplevdes som gamla, stela traditioner och ungdomarnas längtan efter förnyelse och frihet. Men jazzen och rockmusiken, som hade sitt genombrott i mitten av 1950-talet skulle inte komma in i undervisningen på allvar förrän långt senare. Tongivande musikpedagoger med koppling till Konservatoriet respektive kungliga Musikhögskolan i Stockholm, såsom Hjalmar Torell, betonade musikens bildningsfunktion och dess påverkan på barnens uppfattning om ”god musik” som likställdes med västerländsk konstmusik (Gustafsson, s. 183).

Musiklärarna verksamma vid högre läroverk hade tidigare varit centrala personligheter, aktiva båda i musiklivet och i skolans musikundervisning. Deras roll blev allt eftersom mindre framträdande. Andra utövare av till exempel den nya konstmusiken och den samtida ungdomskulturen, såsom jazzen och senare rocken, utmanade deras ställning. Även musiklärarnas arbetssätt ifrågasattes: metoderna, till exempel att använda modellinläring utifrån specifika lektionsmodeller, som tidigare hade varit utgångspunkt, tonades ner till förmån för ämne och innehåll som innebar ett mer repertoarnära arbetssätt (Flodin, 1998).

Kungliga Musikaliska Akademien hade, som ovan skrivits, en självklar särställning inom musiklivet som ensam ansvarig för musiklärarutbildningen. Vid denna tid utmanades dess position och fler utbildningsinstitutioner växte fram. Även från politiskt håll sågs akademien som institution som omodern och svår att styra (Dahlstedt, 2007). De kommunala musikskolorna hade, i motsats till musikundervisningen i skolan, fokus på det egna musicerandet, något som även bildningsförbunden satsade på. Musiklärarutbildningen vid Musikhögskolan i Stockholm var inte inriktad mot ett sådant arbetssätt (Gustafsson, 2000).

### 7.3 SOU 1968:15 Musikutbildning i Sverige

Denna utredning tillsattes år 1965 på uppdrag av Ecklestiastikdepartementet. Ledamöter var bland andra Sigurd Lindholm, dåvarande direktören för Musikhögskolan i Stockholm, rektorn vid Nacka musikskola Yngve Hären och lektorn vid Musikhögskolan Bo Wallner. De sakkunniga skulle ”granska

främst det praktiskt-musikaliska och musikteoretiska innehållet i första hand i de olika former av musikutbildning, som förekommer vid musikhögskolan.” (SOU 1968:15, s. 11). Men det skulle även göras prognoser kring utbildningsbehov och ges förslag på hur utbildningen skulle organiseras för att täcka dessa behov.

### Utredningens samhälleliga och kulturella kontext

1968 har blivit ett något symboliskt årtal som markerar en politisk och social brytpunkt. Studentrevolterna i Paris var uttryck för en vänsterpolitisk våg i stora delar av världen, hippiekulturen var levande och kriget i Vietnam ledde till stora manifestationer för fred, både i USA och över hela världen. I Sverige skulle efterkrigstidens välfärdsprojekt fulländas genom satsningar på kultur och utbildning (Burman & Landahl, 2020). Det socialdemokratiska partiet regerade med egen majoritet. Olof Palme var den första svenska utbildningsministern, det efter att Ecklesiastikdepartementet från och med 1968 hade omvandlats till Utbildningsdepartementet. Det ansågs att de socioekonomiska villkoren och utbildningsnivån skapade ojämlikhet när det gällde deltagandet i kulturlivet. Att ha gått på läroverk eller bo i innerstadsvåning jämfört med i förorten kunde exempelvis fortfarande underlätta tillgång till det till största delen borgerliga kulturlivet. De tidigare kulturpolitiska intentionerna hade således inte blivit realiserade, något som nu skulle ske genom den nya kulturpolitiken (Olsson, 1993). Dahlstedt kallar denna period i svensk historia för ”Folkhemsbyggandets och saklighetens tidevarv” (Dahlstedt, 2007, s. 195). Kultur skulle bli tillgänglig för alla och reformer skulle grundas i vetenskaplighet. När det gäller musik kan detta ses exempelvis i musikvetenskapens utveckling vid Uppsala universitet som både bottenar i en tysk humanistisk tradition men som även är inspirerad av forskning från USA, som använde sig av statistiska undersökningar och psykologiska experiment (Dahlstedt, 2007).

Du-reformen var vid denna tid genomförd, även i skolans värld, något som kan tänkas ha påverkat relationen mellan elever och lärare. Lärarutbildningen växte och var även den influerad av pedagogisk och psykologisk forskning, som ofta byggde på en positivistisk, empirisk syn på forskning (Dahlstedt, 2007). Lärarutbildningen reformerades under denna tid och 1969 kom en ny läroplan för grundskolan, Lgr69 (1969).

## Musikundervisning 1968–1976

I kölvattnet av dessa förändringar kritiseras i musiklärarnas riksförbunds tidskrift *Musik-kultur* att krav på ”musikaliska anlag, förmågan att åtminstone kunna sjunga någorlunda rent för intagning på småskollärlinje är nu slopade. Den viktiga aktiviteten ord, ton, rytm, lek på lågstadiet skall alltså skötas uteslutande av en bandspelare? Utan att läraren förstår vad bandet syftar till!” (Musiklärarnas riksförening m.fl., 1969a, s. 4). Sedan tidigare hade musikundervisningen i skolan på de lägre stadierna bedrivits av folk- och småskollärare som inte hade egentlig musiklärarkompetens. Dock kunde man inte bli antagen till folkskolläraryt utbildning utan grundläggande musikaliska färdigheter, något som alltså nu skulle ändras. I ett annat nummer av tidskriften sågs musikämnet som hotat av för lite tid i skolan i och med införandet av enhetsskolan. Det varnades för att den redan bristfälliga musikundervisningen även skulle komma att påverka framtida lärare: ”Detta avspeglar sig nu i de allt klenare förutsättningar som seminarieelever tyvärr har för att kunna tillägna sig lärarutbildningen på musikområdet” (Musiklärarnas riksförening m.fl., 1969a, s. 4). En annan problematik som lyftes kring musiklärare i skolan var att ämnet fortfarande ansågs vara ett *övningsämne* som gav musiklärare sämre status och arbetsvillkor än lärare som undervisade i *läroämnena*. Detta sågs av fältet som en anledning till att få utbildade sig till musiklärare och som resulterade i den enorma bristen på utbildade lärare i musik. Många som utbildade sig arbetade dessutom inte i skolan.

Undervisningens kvalitet och innehåll kunde alltså variera stort mellan olika skolor men var i det stora hela baserad på notläsning, sång i stämmor och västerländsk musikhistoria. Detta kan ses som ett uttryck för ett estetiskt konstideal som byggde på ett beundrande av borgerlig kultur och en strävan efter estetisk fostran. God smak förknippades med klassisk, västerländsk konstmusik eller nutida konstmusik men till viss del även med andra genrer som till exempel *äkta jazz*. En estetisk kultursyn innebär enligt Olsson (1993) att det som räknas som konst är själva produkten, något som är tydligt avgränsat och bygger på kulturarvstanken. Att förstå och uppskatta denna kultur kräver därför förkunskap. I en bredare förståelse av konst, utifrån en antropologisk kultursyn, ses kultur som ett samhällsligt fenomen och som något vardagligt som sker i samspelet mellan människor, den bygger på delaktighet. Denna syn på konst och kultur blev mer dominerande

under 1960-talet och kom i fokus för kulturpolitiken. I *En bok om musik*, en slags lärobok för musikundervisning från 1969, kan man till exempel läsa att ”just ovanan vid riktig musik är det goda lyssnandets största fiende. Även om vi numera borde vara mera vana vid musik – den strömmar över oss från morgon till kväll genom radio, grammofon och TV – så är det liksom fel sort vi vänjer oss vid” (Engström, 1969, s. 8). Den ovan nämnda globala rörelsen runt 1968 mot det politiska och kulturella etablissemanget gjorde dock även intåg i skolans musikundervisning, där populärmusiken nu fick större genomslag än tidigare. Popmusiken och dess olika nya ljudbilder växte explosionsartat tack vare den tekniska utvecklingen med radio och tv, elförstärkta instrument, synthesizer, etcetera. Ungdomarna blev inspirerade att vilja spela själva. Den sortens demokratiseringsprocess i enlighet med en antropologisk kultursyn är dock beroende av utbildning och undervisning (Olsson, 1993) och det gjorde att kulturpolitiken inriktade sig specifikt på barnens kulturkonsumtion. Statens uppgift blev att främja kvalitetskulturen och att hindra masskulturen från att ta över marknaden. Smakpreferenser sågs som präglade av individens socioekonomiska bakgrund och måste därför påverkas så tidigt som möjligt. Dessa politiska ambitioner sågs inte med blida ögon av alla musikpedagoger:

Troligen finns det en inte så liten opinion bland musiklärarna som vill ge uttryck till en skepsis inför de rent tekniska och pedagogiska – metodiska möjligheterna att över huvud taget realisera en ”demokratisk” musikundervisning i praktiken. Många resonerar troligen så här: en musikundervisning som endast teoretiskt når alla är sämre än den som visserligen bara drabbar en minoritet men där ger större och säkrare resultat i praktiken. Man kanske citerar ett debattutrop från Svante Foerster: ”Är det så bravo egentligen att alla kan spela blockflöjt?”. (Musiklärarnas riksförening m.fl., 1969b, s. 22)

En viktig förändring när det gäller högre musikutbildning är att konservatorierna i Göteborg och Malmö föreslås att ”förstatligas och förvandlas till med musikhögskolan i Stockholm jämställda musikhögskolor” av utredningen (SOU 1968:15, s. 188).



#### 7.4 SOU 1976:33 Musiken – människan – samhället

1970 hade beslutet tagits att tillsätta en organisationskommitté som skulle driva förändringsarbetet och reformering av den högre musikutbildningen. I oktober 1974 fick arbetet en ny inriktning och ny sammansättning efter att nya mål för den statliga kulturpolitiken hade fastlagts. Kommittén uppfattade det som ett uppdrag att ”åstadkomma en yrkesutbildning anknuten till musiklivets behov” (SOU 1976:33, s. 15). Musik skulle inte ses som en ”isolerad konst” (s. 15) utan som ”både en konstform, berikande och utvecklande för individen, och ett kommunikationsmedel med väsentliga samhällsfunktioner” (s. 15). Rädsla för kommersialismen och behovet att skydda befolkningen från ljudföreningensproblem, de ”ännu ej överblickbara effekterna av den musik som tvingas på oss av kommersiella skäl i snart sagt alla miljöer” (SOU 1976:33, s. 16) tas upp redan i inledningen och tyder på utredningens intention att lyfta musikens funktion som ”en form av framsynt socialpolitik” (s.16).

#### Utredningens samhälleliga och kulturella kontext

Efter valet 1976 avgick statsminister Olof Palme (S) och Thorbjörn Fälldin (C) blev vald till Sveriges nya statsminister, som första icke-socialdemokrat sedan 1936. Tiden präglades av kriser inom flera tunga industrier, lågkonjunktur och kärnkraftsfrågan (Båge m.fl., 2000).

Högskolesystemet hade nyligen börjat reformeras och tidens anda präglades av förnyelsesträvanden. Kulturpolitikens syfte var att ”skapa ett samhälle som präglas av jämlikhet och som ger människor möjligheter till ett rikare liv” (Prop. 1974:28, s. 293). Både musikhögskolorna i Malmö och Göteborg hade blivit statliga institutioner år 1971.

#### Musikundervisningen 1976–1992

När det gällde musikundervisningen i skolan var mycket av det som präglade utredningen från 1968 fortfarande aktuellt. Institutioner som skolan och högre utbildning kan betraktas som präglade av en inneboende tröghet som gör att förändringar tar lång tid (Liedman & Olausson, 1988; Olsson, 1993).

Ungdomskulturen hade nu en mer självklar plats i samhälle och skola och läroplanen från 1969, där eleven och dess levnadsvärld skulle vara i centrum, kan tänkas vara helt implementerad vid det laget: ”Musikundervisningen skall berika elevens liv i och utanför skolan samt skapa förutsättningar för en personlig musikupplevelse dels genom aktivt musicerande, dels genom lyssnande till musik. Undervisningen skall ge eleverna praktisk erfarenhet av såväl vokal som instrumental musik samt förtrogenhet med musikens elementa. Den skall stärka musikintresset och fördjupa musikförståelsen. Skolans musikliv skall befordra kontakten med musiklivet i samhället i övrigt och stimulera till fortsatt musicerande efter avslutad skolgång.” (Lgr69, 1969, s. 146). Musiken i skolan skulle alltså ta vara på barnens intresse, det vill säga vara mer flexibel när det gällde att ta in fler genrer men samtidigt vara bildande genom att ”lära dem uppfatta och njuta av konst, litteratur, musik och natur, samt frigöra deras personliga uttrycksmöjligheter” (Lgr69, 1969, s. 13).

### 7.5 SOU 1992:94 Skola för Bildning

Betänkandet lämnades år 1992 av läroplanskommittén. Uppdraget till utredningen gavs 1991 av dåvarande statsrådet Göran Persson (S) och bestod i att, i nära samråd i med betygsberedningen, ta fram ett nytt betygssystem samt att lämna förslag till riktlinjer och modeller för kurs- och timplaner (SOU 1992:94). Senare det året, med en ny regering, fick kommittén nya direktiv och en delvis ny sammansättning. En av ledamöterna var Ingrid Carlgren som 2009 var med och publicerade en forskningsrapport där utredningens intentioner och resultaten av mål- och resultatstyrningen analyseras (Carlgren m.fl., 2009) och som används i föreliggande text i contextualiseringsyfte. Förutom ovannämnda förslag lämnades även förslag till kursplaner i samtliga grundskolans ämnen, bland annat en utförlig modellplan för musikämnet. Det nya var det tydliga fokus på mål- och resultatstyrningen som skulle ”förändra[de] relationerna mellan staten, skolorna och lärarna” (Carlgren m.fl., 2009, s. 16) Staten skulle dra sig tillbaka genom att hålla kunskapsinnehåll och verksamhetens utformning öppna. Styrningen ändrade på det sättet karaktär från tidigare läroplaner, som var regelstyrda, till att målen och resultaten var ledande.

## Utredningens samhälleliga och kulturella kontext

Det tidiga 1990-talet präglades världspolitiskt av slutet på kalla kriget, Sovjetunionens upplösning och ett ökat europeiskt samarbete som senare ledde till införandet av euron. I Sverige blev Carl Bildt (M) ny statsminister och bildade en regering bestående av M, C, FP och KD. Därmed skedde under utredningens gång ett skifte, eftersom det var en socialdemokratisk regering som gav det ursprungliga uppdraget. I Bildts regeringsförklaring kan man skönja ett brott med folkhemstanken: "Nu är kollektivismens tid slut. I vårt Sverige kommer samhället alltid vara större än staten" (Riksdagens protokoll 1991/92:6). Denna programförklaring talar sitt tydliga nyliberala språk och hade till följd att statliga bolag, såsom posten privatiserades i allt större utsträckning. Samtidigt pågick en global finanskris som orsakade underskott i den svenska statskassan och som skulle hålla i sig till mitten av 1990-talet (Båge m.fl., 2000). 1991 är året då begreppet New Public Management myntades i USA och denna företeelse blev så småningom även ledstjärna för omstruktureringen av Sveriges offentliga organisation (Dahlstedt & Fejes, 2019; Springer m.fl., 2016). Avregleringen av skolan började ta fart och det beslutades om ett system för fristående skolor som innebar möjligheter att fritt välja skola, skolpengen infördes och aktiebolag fick lov att driva skolor och förskolor (Prop.1992/93:230). En slags rationalism och effektivisering av den offentliga sektorn hade visserligen eftersträvat långt tidigare men fick nu snabbt och brett genomslag.

## Musikundervisning 1992–1999

Skolan och läroplanerna skulle bygga på aktuell forskning om kunskap och inläring. Den pedagogiska forskningen och därmed kunskaps- och lärandebegreppet, genomgick en stor förändring från slutet av 1980-talet (Hartman, 2012). Från att ha byggt på Jean Piagets utvecklingsteori och reformpedagogernas syn på barns egna aktivitet för att tillgodogöra sig kunskap flyttades fokus till kunskaps- och lärandebegreppet i sig. Lev Vygotskijs teorier återupptäcktes och den sociokulturella teorin, där grundtanken är att kunskap grundas i erfarenheter, något som sker människor emellan i en process snarare än att vara en produkt, dominerade pedagogisk forskning (Carlgren m.fl., 2009).

Musiken i skolan hade tidigare följt läroplanen Lgr80, där musik hade fått ett minskat timantal. Däremot fanns det möjlighet till undervisning i halvklass som många musiklärare utnyttjade. Musikämnets syfte var enligt läroplanen att ge eleverna möjligheten att uppleva gemenskap och glädje genom musiken. Huvudmomenten var att musicera tillsammans (spel på instrument, rytmövningar, dansa, sjunga), skapa musik samt musik i samhället och världen, som var ett nytt inslag i läroplanen Lgr80 (*Läroplan för grundskolan: Lgr 80*, 1980). Bland musiklärarna fanns nu de som hade gått den särskilda ämneslärarutbildningen SÄMUS där populärmusik var ett självklart inslag i utbildningen, något som säkerligen påverkade musikundervisningen i skolan (Olsson, 1993). Den förändrade kunskapssynen i *Skola för Bildning* hade stora implikationer för musikämnet. Eftersom skolämnena inte längre beskrevs i termer av stoff utan som ämnesspecifika kvaliteter suddades skillnaden mellan teoretiska och praktiska ämnen ut. I stället skulle både teori och praktik rymmas i alla ämnen och ett tidigare hierarkiskt tänkande lösas upp (Carlgren m.fl., 2009).

### 7.6 SOU1999:63 Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling

Utredningen av lärarutbildningen beställdes av regeringen Persson 1997. Som motiv för en eftersträvd reformering av lärarutbildningen nämns de stora förändringar i utbildningsväsendet som har bytt riktning mot mål- och resultatstyrning och därmed förändrade arbetsvillkor för lärare. Nya läroplaner hade fastställts. Även kritik mot den tidigare utbildningen nämns som motiv för förändringar. En annan aspekt är den nya organisationen av högre utbildning: ”Även styrningen av den högre utbildningen är nu mål- och resultatbaserad, vilket lett till förändringar i ansvarsfördelningen mellan statsmakterna och de enskilda universiteten och högskolorna. Lärosätena beslutar själva om sin organisation och om hur utbildningarna skall styras.” (SOU 1999:63, s. 9). Utredningen tillkom under tidspress för att anpassa lärarutbildningen till den nya decentraliserade skolan (Hartman, 2012). Lärarutbildningen skulle enas och få en större gemensam grund. Reformen blev dock kortvarig: lärarutbildningen gjordes om igen 2008 (se nedan).

Ordet musik förekommer på relativt få sidor i utredningen. Detta kan tolkas utifrån en syn på musik som en bland alla andra estetiska

uttrycksformer. Dessa estetiska uttrycksformer skulle enligt utredningen genomsyra hela skolan och alla ämnen. Det innebär en generell förståelse av estetik där musiken inte får en särställning. I och med att allt bakas in i kreativitet och estetik behöver inte musik framhävas. Detta kan ses i linje med intentionen att jämka utbildningarna och att utbilda generalister som har en liknande gemensam grund i stället för specialister. I denna bas ingår estetiska uttrycksformer. På samma sätt kan utredningens skrivelse kring de allmänna grundkompetenserna, som alla lärare behöver, tolkas: ”kognitiv kompetens, kulturell kompetens, kommunikativ kompetens, kreativ kompetens, kritisk kompetens, social kompetens och didaktisk kompetens” (SOU 1999:63, s. 11). Andra slagord som genomsyrar utredningen är att teori och praktik ska få en starkare koppling i utbildningen och begreppet *det livslånga lärandet* (s. 47). Men även ”vetenskapligt förhållningssätt” (s. 63) och ”beprövad erfarenhet” (s. 66) är viktiga begrepp. (SOU 1999:63)

### Utredningens samhälleliga och kulturella kontext

Ett ökat europeiskt samarbete och öppna gränser präglade utrikespolitiken, euron infördes men Sverige valde att stå utanför valutasamarbetet. Internet utvecklades mer och mer och blev ett uttryck för det växande informations-samhället. I Stockholm hölls den första Pride-paraden som uppmärksammade HBTQ-personers rättigheter (Båge m.fl., 2000).

### Musikundervisning 1999–2008

Inom musikpedagogiken fick Jon-Roar Bjørkvolds populärvetenskapliga bok *Den musiska människan*, som kom ut 1991, stor genomslagskraft och bokens budskap påverkade även andra områden utanför musikundervisningen. I boken beskriver Bjørkvold (1991) en mer helhetlig syn på barnet där den kognitiva utvecklingen måste ske i samklang med känslor och sinnesintryck. Skolans uppgift skulle därför bli att tidigt ta vara på barns naturliga förmåga till musik och skapande. Även boken *Mozarteffekten – musikens oanade kraft* (Campbell, 1998) kan ses som ett bidrag i debatten om musikens positiva påverkan på barn och musikens så kallade transfereffekter (Rittelmeyer, 2013).

Musikundervisning bygger nu till stor del på instrumentalspel i pop-rockenssembler där repertoaren varierar mellan en slags kanon bestående av äldre låtar och aktuella hits (Ericsson & Lindgren, 2011).

### 7.7 SOU 2008:109. En hållbar lärarutbildning

Ännu en gång skulle lärarutbildningen göras om. Detta motiveras genom kritik mot reformen från 2001 eftersom den hade ”bland annat bristande vetenskaplig grund, alltför stor valfrihet för de studerande och för att viktiga kunskapsområden saknas” (SOU 2008:109, s. 13). Andra problematiska aspekter är att det är få sökande och att många avbryter sina studier, läraryrket framställs helt enkelt som oattraktivt. Utbildningsstrukturen skulle bestå av två utbildningslinjer, en till grundlärare och en till ämneslärare, för att underlätta för studenterna att ”överblicka och identifiera vägar för kompetens- och karriärutveckling. Det blir uppenbart att läraryrket inte är den återvändsgränd som många uppfattar det vara i dag” (SOU 2008:109, s. 16). Det skulle bli en gemensam utbildningsvetenskaplig kärna för alla samtidigt som stor vikt skulle läggas vid förstärkta ämneskunskaper, som likställdes med ökad professionalitet. Vetenskaplig grund, kvalitetssäkring, hållbarhet och trygghet är ledord i utredningen.

### Utredningens samhälleliga och kulturella kontext

År 2006 bildade Allians för Sverige en borgerlig regering med Fredrik Reinfeldt (M) som statsminister. Flera myndigheter sammanslogs och marknads- och valfrihetstänkande medförde att exempelvis apotekets monopol avskaffades. År 2008 drabbades hela världen av en djup finanskris som påverkade ekonomin och arbetsmarknaden flera år framöver. Högre utbildning präglades av att den så kallade Bologna-modellen infördes år 2007 som ett sätt att skapa likvärdiga och jämförbara utbildningar över hela Europa. Syftet var att öka studenternas rörlighet och anställningsbarhet och stärka Europas konkurrenskraft. Mål- och resultatstyrning blev då ledord även i högre utbildning. När det gäller musiklivet bidrar utvecklingen av medier som Youtube, fildelningssidor och streamingtjänster till förändringar i hur musik distribueras och produceras.

### **Musikundervisning 2008 – idag**

Nordisk musikpedagogisk forskning från 2010-talet beskriver musikundervisningen i skolan som fokuserad på elevernas aktiva musicerande i rock/pop-ensemble. Repertoaren, bestående av enklare poplåtar, ska framföras på ett så autentiskt sätt som möjligt, det vill säga musikundervisningen i skolan ska likna erfarenheten av musik i en informell kontext i så stor utsträckning som det går (Ericsson & Lindgren, 2010, 2011; Georgii-Hemming & Westvall, 2010a). Samtidigt är det ett skolämne med en specifik uppgiftskultur där läraren ofta agerar handledare. Andra musikgenrer än pop/rock och andra musikaliska aspekter, såsom musikskapande eller -lyssnande verkar vara marginaliserade (Varkøy & Söderman, 2014).

## 8

## Konstruktioner av musikläraren

Nedan presenteras analysen av de statliga offentliga utredningarna i form av konstruktioner av musikläraren. Konstruktionerna växte fram utifrån frågeställningen om vilka diskursiva mönster som historiskt har möjliggjort att utbildningen ser ut som den gör idag. För att kunna skriva fram dessa mönster på en konkret och greppbar nivå valde jag att presentera hur kraven på musklärarytbildningen och musklärare när det gäller exempelvis musikalisk eller pedagogisk kompetens, sociala förmågor, engagemang etcetera, har konstruerats och problematiserats genom tiderna, i form av olika *typer*. Genom att konstruera muskläraren *som* någonting synliggörs diskursernas konkreta verkan på subjekten samtidigt som större, samhälleliga idéer kring musik, undervisning och utbildning kan visas. Utifrån ett genealogiskt tänkande ligger fokus av analysen på att blottlägga hur utbildningens utmaningar framställs och på vilket sätt dessa utmaningar föreslås bli hanterbara. Kort sagt: hur behöver en musklärare vara för att kunna möta alla problem och utmaningar.

## 8.1 Musikläraren som brobyggare

Konstruktionen av muskläraren som brobyggare bottenar i olika problematiseringar av musikundervisning, dess funktion och utformning. Bland annat konstrueras skolans musikundervisning som för snäv, tråkig och som enbart "en skolans angelägenhet" (SOU 1954:2, s. 26). Det vill säga, den når inte ut till samhället och kommer därmed inte till nytta. Det framställs som att det behövs en länk mellan skolan och samhället. Mot mitten av 1970-talet kopplas detta även till kulturområdet i stort där musik ses som alldeles för specialiserad och skild från andra kulturuttryck (SOU 1976:33, s. 156). Även när det gäller kontakten mellan utbildningen och yrkeslivet som musiker eller musklärare anses det finnas ett skråtänkande och onödiga barriärer som måste överbryggas (SOU 1976:33, s. 17). När det gäller värderingar av smak och genrepreferenser framställs en dömande attityd från musikutbildningshåll som



ett hinder som måste övervinnas (SOU 1968:15, s. 23). Brist på kontaktytor ses även i kontakten till hemmen (SOU 1999:63, s. 51), det övriga kulturlivet (SOU 1999:63, s. 56) och olika lärarteryper sinsemellan. Även elevers diversitet ses som en problematik som behöver jämnas ut av musikläraren som brobyggare (Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 2009).

Utifrån de ovan beskrivna problematiska aspekterna som rör klyftor såväl mellan skola och samhälle som inom skola respektive kulturlivet, presenteras nedan de diskursiva konstruktionerna av musikläraren som brobyggare vars uppgift är att jämna ut, överbygga och etablera kontakt. I stora drag handlar det om broar mellan skola och samhälle. Musikläraren ska överbygga konflikter som pågår inom skolan, det vill säga mellan olika ämnen, och inom musiksamhället, som då kan handla om vissa stilars hegemoni. Konstruktionerna presenteras både utifrån variationer på temat musiklärare som brobyggare, och i någorlunda kronologisk inbördes ordning.

I utredningen från 1954 kritiseras musikundervisningen i skolan för sin ”blygsamma målsättning och sitt repertoarval” (SOU 1954:2, s. 26) som anses vara anledning till att den har ”förblivit en skolans angelägenhet” (SOU 1954:2, s. 26). Musiklärarens uppgift blir att ”slå en bro från skolan till musiklivet utanför densamma” (SOU 1954:2, s. 26) och därigenom säkra återväxten av amatörmusiker och publik. Genom en bättre anpassad repertoar och nya undervisningsmetoder ska fler bli motiverade och intresserade att musicera eller lyssna, även när de inte längre är skolelever. Genom att vara ”nyckelpersonen i all musikverksamhet i skola och samhälle” (SOU 1968:15, s. 26) konstrueras musikläraren i 1968 års utredning som den naturliga länken mellan alla samhällets former av musikalisk verksamhet. Förutsättning för en lyckad musikundervisning är lärarens personlighet och en stor kunskap om varje enskild elev. Läraren måste vara positiv och entusiastisk för att kunna vara denna länk. Öppenhet och tolerans är två andra egenskaper som brobyggaren måste ha och som kan förstås utifrån en värderingslös hållning gentemot *all sorts* musik. Den viktiga kontakten mellan olika delar av musiklivet bygger på att musikläraren som brobyggare kan möjliggöra musikupplevelser som ”undandrar sig allt bedömande” (SOU 1968:15, s. 23). Det musikaliska klassamhället, som det kallas i utredningen, genomryras av stela normer och värderingar som musikläraren måste verka för att bryta upp genom att avhålla sig all slags normativitet och smakbedömning av andras musikupplevelser. Med hänvisning till 1960-talets skolreformer, som

enligt kommittén har inneburit ett ”generellt lyft av den kulturella nivån i landet” (SOU 1968:15, s. 24) och ett framsteg för jämlikhet och demokrati, ska detsamma nu ske inom musikområdet. Ansvar för demokratiseringen av musik- och kulturlivet, att bygga broar mellan det som kan tolkas som en kulturelit och resten av befolkningen, läggs på musiklärarens axlar. Musiken framställs som innehavande en särställning som anses vara ett hot mot jämlikheten. Rädsla för elitism och motstånd mot det som ses som det musikaliska etablissemanget resulterar i att musikläraren som brobyggare måste jämna ut, släta över och framför allt vara fri från värderingar. Förutfattade meningar kring olika typer av musik, som även kan vara en aspekt av formell respektive informell musikutbildning, ses som ett hinder som måste överbryggas. All möda som kommittén lägger på att motverka värderingar till trots är det den så kallade seriösa musiken som har en självklar plats som högst rankad i värdehierarkin:

Bland den ungdom som på detta sätt roar sig med musik finns också de som börjar bli medvetna om att deras musikbehov och förmåga sträcker sig långt utöver populärmusikens uttrycksmedel och upplever hur den seriösa musiken, klassisk såväl som nutida, på dem utövar en allt starkare dragningskraft. Många av dem deltar i särskild musikundervisning. Denna musikundervisning betraktas stundom med viss misstänksamhet av den ungdom, som står utanför. Tyvärr kan man bland ungdomen spåra något av den misstänksamhet över kategorigränserna som finns i de vuxnas musiksamhälle. Musikeleverna själva företräder den mer generösa attityden. De söker hålla kontaktvägarna öppna åt alla håll. (SOU 1968:15, s. 22)

Det blir tydligt att det handlar om en ömsesidig misstänksamhet: tidigare utdrag handlade om öppenhet och tolerans från den utbildade musikläraren (läs: skolad inom den ”seriösa musiken”), som inte ska döma. Men det finns även de (folket) som föredrar populärmusik och som är misstänksamma mot den seriösa musiken. Genrer blir på så sätt konstruerade som ett hinder för ett öppet förhållningssätt och satta i dikotomiska förhållanden. Ungdomarnas till synes öppnare attityd kan även ses i relation till deras lärare inom den frivilliga musikundervisningen. Dessa kan ha en brobyggande funktion genom att introducera en mångfald av genrer och stilar som resulterar i ytterligare mer öppna och upplysta elever.

Nödvändigheten av öppenhet och tolerans när det gäller genrer men även aktörer i musiklivet konstrueras i dokumentet från 1976 i relation till ett så kallat ”skråtänkande” (SOU 1976:33, s. 17) som anses leda till ”barriärer

mellan vissa musikformer och ömsesidig misstro” (s. 17). Skråtänkandet kan ses som representerande en slutenhet och omodernt tänkande. Brobyggandet mellan skola/utbildning och yrkesliv ska ske genom ”kontinuerlig förnyelse efter musiklivets behov” (s. 17). Musikläraren som brobyggare måste kunna motverka det som ses som avgränsade musikpraktiker där ”barn och än mer ungdomar kommer att uppleva hemmet, skolan, kamratkretsen som olika musikmiljöer, helt skilda från varandra” (s. 42). Det måste skapas en ny skolmusiktradition där ”förhoppningsvis dörrarna [kommer] att stå öppna för folkrörelsers och andra gruppers frivilliga aktiviteter” (s. 42). Musikundervisningen i skolan framställs alltså, som i tidigare utredningar, som isolerad från andra aspekter av musiklivet och barn- och ungdomars olika musikmiljöer. En orsak för musikundervisningens misslyckande konstrueras nu, i stället för att vara kritisk mot själva undervisningens innehåll och metoder, utifrån att den är utsatt för konkurrens från den frivilliga musikundervisningen och det informella musicerandet. Skolmusiktraditionen är därför inte längre livskraftig. Skolmusikens förnyelse ligger alltså i att lärarna bygger broar till det frivilliga musiklivet och därmed externa aktörer som kan knytas till skolan. Utöver att vara öppen och skapa kontaktytor förblir musiklärarens roll i att skapa en ny skolmusik något oklar, den är snarare passiv än aktiv. (SOU 1976:33)

Även inom skolan måste musikläraren som brobyggare bidra till samverkan eftersom ”olika lärartyper kan arbeta med musik på olika sätt och [...] den största effekten nås i olika former av samverkan” (SOU 1992:94, s. 433). Samtidigt finns det ett särskiljande mellan specialiserade ämneslärare och klasslärare där ”facklärare i musik [...] är den bäst rustade läraren att ta ansvar för den centrala delen i musikämnet – att ge kunskaper i musik. [...] Klassläraren har däremot större möjligheter att integrera musik i andra ämnen och arbeta med musiken i mer övergripande och meningsfulla sammanhang” (SOU 1992:94, s. 433). Huvudfokus för specialisten bör alltså ligga på att förmedla kunskap i musik, andra lärartyper ska skapa sammanhang och stå för samarbeten. På det sättet skapas nya kategorier och gränser som står i motsats till tidigare intentioner att riva murar mellan kompetensområden. När det gäller musik som ämne framhävs däremot dess brobyggande egenskaper eftersom den ”anknyter till många av skolans ämnesområden och kan bidra till ökad kunskap och förståelse för sambandet mellan natur, kultur och samhälle” (SOU 1992:94, s. 186). Att både hävda musikens särart och allmänna bidrag till kunskapsbildning kan tolkas som ett sätt att legitimera

musik som skolämne genom dess brobyggande funktion men utan att vara enbart "ett ämne bland andra ämnen" (SOU 1968:15, s. 24), som det lät i tidigare utredningar. Även 1999 kan brobyggande förstås som ett sätt att hitta gemensamheter mellan kultur (musik) och andra ämnen, men även mellan samhälle och skola, som gör att "lärare skall [...] sträva efter att integrera kultur i skolan på ett sådant sätt att konstens metod blir en självklar kunskapsväg i skolans vardagliga arbete och medvetet öppna dörrar mellan kulturliv och skola" (SOU 1999:63, s. 56). Konstnärliga ämnen framstår här som fungerande utifrån en särskild sorts metod som med fördel kan överföras även till andra ämnen och kunskapsområden. Möjligen kan uttalandet förstås som en legitimering av projekt som *Skapande Skola*, som bygger på att bjuda in verksamma konstnärer i skolan, men även ämnesövergripande arbetsätt skulle kunna vara tilltänkta. Skapandet och konstnärlighet bör enligt utredningen alltså inte stanna vid konstnärliga ämnen utan lärarna "måste öppna sig för lärande och skapande inom alla områden" (SOU 1999:63, s. 56) och stödja elevernas lärande när de "utnyttjar samtidigt sina sinnen och sin motorik", "binder samman teori med praktik och [...] förenar sina tankar med sin känslor" (SOU 1999:63, s. 56). Att stödja, främja samspelet mellan sinnen och motorik, tankar och känslor, ingår i konstruktionen av brobyggaren och kan kopplas till en holistisk syn på lärande där den personliga relationen mellan elev och lärare är viktig.

Som redan nämnts tidigare är således kontakten till hemmen, kunskap om eleverna och engagemang, något som utmärker musikläraren som brobyggare. Det ses enligt 1999 års utredning som en viktig uppgift för skolan, och därmed lärarna, att visa stort intresse för varje enskild elev. Syftet är huvudsakligen att socialisera och fostra men även att visa omsorg. Musikläraren som brobyggare förväntas förmedla värden, men samtidigt bry sig om elevernas välmående. Genom att ha "både en god kunskap om den enskilde elevens intressen, erfarenheter och sociala bakgrund och dessutom en insikt i barns och ungdomars kulturella och sociala uttrycksformer" (SOU 1999:63, s. 51) byggs en relation mellan lärare och elev som kan förstås utifrån Foucaults begrepp pastoral makt. Denna makt innebär en mjuk styrning som präglas av omsorg men även kännedom om svagheter och egenheter.

Eftersom musik och andra estetiska ämnen omnämns sparsamt i SOU 2008:109 har det tagits hjälp av remissvar från olika aktörer för att belysa ytterligare aspekter och eventuella konflikter som inte framgår ur själva

dokumentet. Ett av svaren kommer från Kungliga Musikhögskolan i Stockholm som är den institution i Sverige som längst har ansvarat för musiklärarutbildningen. I deras remissvar på utredningen från 2008 tas avstamp i så kallade nyckelkompetenser som fastställts av utbildningsministrar inom EU, bland annat kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer. Det är enligt KMH skolans uppgift att forma samhällets kultur och de skriver att "kulturell verksamhet inklusive musik behöver därför genomsyra hela skolan och gymnasieskolan." (Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 2009, s. 1). På alla stadier ska det undervisas i praktiska och estetiska ämnen med syfte att ge eleverna "träning i kreativt tänkande" och ge dem "möjlighet att uttrycka sig på något annat sätt än verbalt" (Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 2009, s. 1).

Yttrandet kan vidare läsas som ett försök till att öka musikämnets status i skolan. Genom att åberopa EU:s gemensamma nyckelkompetenser och att hänvisa till estetiska ämnens potential i att öka kreativt tänkande kan yttrandet placeras i en nyttodiskurs där musiken är ett medel snarare än självändamål. Musiklärarens brobyggande uppgift ligger här bland annat i att hjälpa kulturen att bilda en röd tråd genom hela skolsystemet.

Ett annat utdrag från samma remissvar framhäver ytterligare en funktion av musik som även den kan kopplas till läroplanens mål: dess "identitetsskapande kraft, som påtagligt definierar och formar ungdomars vardag, relationer och drömmar". Musikläraren som brobyggare måste se till att hjälpa eleverna att "sätta musiken i ett sammanhang" och "inspirera barn och ungdomar med olika behov, från skilda sociala och musikaliska bakgrunder" (Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 2009, s. 1). Denna musikens identitetsskapande funktion nämns även i läroplanen i musik (Lpo94). Att ta upp denna aspekt i remissvaret kan ses som ett retoriskt medel till att öka uttalandets trovärdighet och legitimitet. Musikämnets, och därmed de specialutbildade musiklärarnas, funktion som överbryggande av olika kulturer och elevers diversitet när det gäller behov och social respektive musikalisk bakgrund, konstrueras dessutom som beroende av lärarnas kompetens. KMH konstruerar sig själv som kapabla till att förmedla den nödvändiga kompetensen och ökar på det sättet det egna värdet som utbildningsinstitution. Den omnämnda kompetensen har enligt remissvaret tre dimensioner: en vetenskaplig, en konstnärlig och en praktisk (Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 2009, s. 1).

## 8.2 Musikläraren som både intellektuell, konstnär och hantverkare

Denna diskursiva konstruktion tar avstamp i en påstådd konflikt mellan det hantverksmässiga, de praktiska färdigheter som en musiker/musiklärare behöver i yrkesutövningen och mer intellektuella, teoretiska aspekter av musik som fenomen. Det framställs som "naturligt, att de musikstuderande i första hand eftersträvar att nå de praktiska färdigheter, som deras framtida yrke fordrar, och den praktisk-tekniska fullkomning, deras medfödda specialbegåvning ger dem möjlighet till" (SOU 1954:2, s. 200) och att denna strävan även stöds av lärarna inom högre utbildning. Musikalitet och "musikalisk specialbegåvning" konstrueras som något intuitivt som kan odlas enbart genom "den medfödda talangen, trägen övning och god undervisning" (s. 200). Annan sorts undervisning kan då anses vara onödig, till och med finns det åsikter som "att varje form av intellektuellt studium på musikaliska områden direkt skulle vara av ondo" (s. 200). Denna konflikt, som enligt utredningen leder till en farlig ensidighet, anses som negativ för utbildningens kvalitet och det varnas för att det kan "draga ned musikernas position i kulturlivet, både i deras egna och i andras ögon" (s. 200). En möjlig lösning som presenteras är att studentexamen blir behörighetsgivande och att man dessutom ska "kunna kräva, att skolmusiklärarna skall besitta en viss akademisk kompetens i sitt enda ämne, d. v. s. förvärva akademiska betyg i ämnet musikkforskning" (s. 253). (SOU 1954:2)

Konflikten mellan ett rent konstnärligt-musikaliskt tankesätt och ett mer teoretiskt-intellektuellt är kopplad till institutioner för högre musikutbildning, vid den tiden främst Kungliga Musikhögskolan i Stockholm där "[d]en praktiska musikutövningens företrädare synes alltjämt i stor utsträckning hysa en viss misstro mot alla »intellektuella» inslag i den konstnärliga verksamheten, en inställning, som utan tvivel är betingad av ett romantiskt konstnärsideal" (SOU 1954:2, s. 20). Det hänvisas till att en modern repertoar innefattar många epoker och att det därför blir "viktigt, att de musikalisk-konstnärliga begåvningarna erhåller en fast grund av allsidigt musikaliskt kunnande." (SOU 1954:2, s. 20). Detta kan tolkas som en kritik från utredningens ledamöter mot ett upplevt fokus på konstnärlig/hantverksmässig utbildning vid musikhögskolan där teoretiska och vetenskapliga aspekter av musik inte värderas. Det kan kopplas till en konflikt mellan nyare strömningar i musiklivet, med kompositionstekniker som bottnar i en mer teoretisk

förståelse av musik, och den romantiska musiken med en upplevd geni-kult där musiken anses komma som en gudomlig inspiration. Kritiken kan förstås som en strävan efter att bredda repertoaren vid institutionerna till att omfatta såväl nutida som tidig musik. Även om texten inte enbart handlar om musiklärare specifikt gäller idealen för hur högre musikalisk utbildning bör bedrivas även de blivande musiklärarna. Det kan ses som självskrivet att det främst är västerländsk konstmusik som konstrueras som det allsidiga musikaliska kunnandet (se ovan). Skrivningen kan också tolkas som ett försök att lyfta musikens intellektuella, universitetsmässiga bildningsvärde till skillnad från det så kallade *skråets* hantverksutbildning.

Strävan efter en starkare koppling mellan musikens praktiska och teoretiska aspekter ska även genomsyra musikundervisningen i skolan där dess uppgift blir att "låta de blivande medborgarna förvärva en levande repertoar av gemensamhetssånger" (SOU 1954:2, s. 27) för att skapa en "sådan förtrogenhet med sjungande och spelande, att musiklärans enklaste teoretiska begrepp bli icke död bokstavskunskap utan konkreta erfarenheter" (SOU 1954:2, s. 27). Det som framhävs här är samspelet mellan praktik och teori, att (musik)teoretiska begrepp ska vara förankrade i konkreta exempel som utförs av eleverna själva. Det kan tolkas som att kommittén anser musikalisk förståelse vara beroende av teoretiska förkunskaper, musik av värde kan bara upplevas med hjälp av intellekt. Det gäller alltså för musikläraren som både konstnär och intellektuell att förmedla båda aspekterna som en del av den medborgerliga bildningen som de ansvarar för.

I utredningen från 1968 framstår det som om prioriteringarna har förskjutits något mot en mer praktisk inriktning i undervisningen. Musikglädje ska prioriteras och ses som förutsättning för ett lyckat resultat som "skapas vanligen bäst genom att sång och spel får dominera undervisningen" (SOU 1968:15, s. 42). Även om andra moment kan förekomma bör dessa "så långt möjligt knytas till musicerandet och lyssnandet" (SOU 1968:15, s. 42).

I stället för bildning och intellektuella värden är glädjen huvudsaken när det gäller musikundervisning. Genom att hänvisa till att läraren måste åstadkomma en viss "motivation, som eleverna behöver för att uppleva de förelagda arbetsuppgifterna som meningsfulla och roliga" (SOU 1968:15, s. 42) blir det tydligt att det har utvecklats ett mer elevcentrerat sätt att se på musikundervisning. Musikteoretiska aspekter blir här enbart medel för att underlätta elevernas egna skapande. Däremot saknas kopplingen till



kravet på teoretiska kunskaper för att kunna tillgodogöra sig den värdefulla *tonkonsten*, som var en viktig aspekt i förra utredningen. Nu ”är [det] emellertid inte musiksmaken som i det musikaliska kulturarbetet är det primära utan gehöret, utvecklandet av förmågan till ett småningom mer kvalificerat hörande.” (SOU 1968:15, s. 18). Dock kopplas denna utveckling av gehöret till att kunna ta till sig mer komplex musik eftersom ”endast ett fåtal personer med hög musikalisk begåvning och skolning har förmågan att direkt vid det första avlyssnandet överblicka, uppfatta och tillgodogöra sig ett större musikverk med dess mångfald av uttrycksmedel och ytterst komplicerade struktur” (SOU 1968:15, s. 19).

En annan aspekt av intellekt respektive konstnärlighet är det ökade fokuset på vetenskaplighet. Utredningen konstaterar att ”utbildningen skall stå på vetenskaplig grund och skapa en vetenskaplig kritisk hållning till företeelser och problem” (SOU 1968:15, s. 108). Intressant är hur det hänvisas till 1954 års utredning i texten: utredningen hävdar att dåtidens (1954 års) idéer om musikstudier kombinerade med andra akademiska ämnen som skulle ”leda till akademisk ämbetsexamen” inte togs väl emot eftersom ”tiden ej var mogen för en sådan reform” (SOU 1968:15, s. 112) men nu, vid mitten av 1960-talet ”stöddes förslaget om kombinationsmöjligheten av samtliga myndigheter” (SOU 1968:15, s. 112). Det kan läsas som en känsla av framsteg och utveckling. Ett tidigare motstånd från utbildningshåll mot ”intellektuella inslag” (se ovan), även om det fanns en politisk vilja att införa det, har tack vare den samhälleliga utvecklingen lett till en positivare syn på akademisering av musikutbildningar inom alla instanser.

År 1976 är tongångarna kring fler akademiska ämnen i högre musikutbildningen inte lika positiva. I stället kritiseras den nya högskolelagen ”för dess universitetspräglade syn på högskolans uppgifter, som där förefaller vara primärt teoretiskt vetenskapliga” (SOU 1976:33, s. 16). Detta ställs i kontrast till konstnärliga och pedagogiska verksamheter som anses ”falla utanför” eftersom ”termer som ”forskning” och ”vetenskap” dominerar” (SOU 1976:33, s. 16). Detta kan förstås som ett motstånd mot att närma sig musik på ett vetenskapligt sätt. Musik och konst konstrueras som något kvalitativt annorlunda än andra ämnen, det menas att mycket som ingår i den högre musikutbildningen inte kan kopplas till ”tidigare universitetstradition” eller ”hänföras till forskning; dirigenter, komponister, sångare och instrumentalister på vad som nu kallas diplomnivå liksom specialiserade pedagoger,



musikterapeuter etc. är inte forskare” (SOU 1976:33, s. 55). Positionen som intas är den av en marginaliserad grupp som måste försvara sin domän eftersom ”[d]et är knappast vetenskapliga meriter som här skall åberopas eller vetenskapligt syfte som motiverar utbildningen”. I stället hänvisas till att arbetet vid institutioner för högre musikutbildning handlar om ”utveckling och förnyelse av musiken som konst och kommunikationsmedium” som gör det ”angeläget att Högskolelagen kompletterar begreppet forskning med ”utvecklingsarbete på kulturområdet och det pedagogiska området” (SOU 1976:33, s. 55). Här dras alltså en skarp gräns mellan vad som räknas som vetenskapligt (teoretiskt) och inte. Kultur, konst och pedagogik ses som praktiska verksamheter som inte kan vara forskning i en traditionell, universitetsmässig mening.

Det vetenskapliga förhållningssättet och undervisning på vetenskaplig grund är inte särskilt uttalat i 1992 års utredning. Däremot handlar det om kunskapsbegreppet och hur det kan förstås utifrån forskning och där ses det som ”skolans uppgift att förmedla redovisas en uppfattning om kunskap och lärande med utgångspunkt i aktuell forskning” (SOU 1992:94, s. 11).

Utöver det betonas i 1992 års utredning återigen musikens flerdimensionella karaktär som innebär att musikläraren både behöver vara konstnär/praktiker och intellektuell. Det lyfts fram som ”ett nytt perspektiv på elevernas utveckling av kunskaper i musik” där kunskaperna ”innefattar såväl färdighets- träning genom sång, spel och dans som förståelse av musikens sammanhang och innebörder” (SOU 1992:94, s. 184). Musikämnet beskrivs som innehavande ”såväl praktiska, estetiska som intellektuella dimensioner och erbjuder möjligheter till både personlig och social utveckling genom dess skapande och kommunikativa undervisningsformer” (SOU 1992:94, s. 184) och målen i musikundervisningen kretsar kring begreppen ”musicerande, musiklyssnande, musikkunnande och musikskapande samt olika kunskapsformer i musik som färdigheter, fakta, förståelse- och förtrogenhetskunskaper” (SOU 1992:94, s. 184). Det beskrivs som att musikundervisning består av ett ”växelspel [...] mellan färdighetsträning och teoretisk faktainläring” som ”berikar varandra och vidgar elevernas förståelsehorisont och förtrogenhet med musikens olika uttrycksmedel” (SOU 1992:94, s. 413).

I utredningen, som ju rör hela lärarutbildningen, ingår ett förslag till kursplan i musik med utförliga kommentarer. I dessa delar förekommer ordet forskning i relativt hög utsträckning, jämfört med dokumentet som helhet.

Hänvisning till forskning och vetenskap kan ses som ett sätt att få ökad legitimitet och positionera musikämnet som ett "riktigt" ämne som måste tas på allvar. Till exempel framhävs det att musik som kunskapsform i det moderna kunskaps- och informationssamhället måste "betraktas i ett vidare perspektiv där de kommunikativa, sociala, kreativa och estetiska dimensionerna i musiken också ses som ett redskap för att bättre förstå och orientera sig i omvärlden" (SOU 1992:94, s. 409). Musikaliska aktiviteter konstrueras som "ett intellektuellt och konstnärligt redskap för att uttrycka sina kunskaper på olika sätt och i olika sociala situationer" och dessa kopplas även till "frågor om kulturell yttrandefrihet och verktyg för kulturliv och estetiska ställningstaganden" (SOU 1992:94, s. 409). Uttalandena om demokratisering och kulturell yttrandefrihet känns igen från tidigare utredningar. Det som skiljer här är hänvisningen till det nya kunskaps- och informationssamhället, som är en ny företeelse i jämförelse med hur samhället i det sena 1960-talet såg ut. Dock är det ett liknande resonemang som exempelvis år 1968 kring hur musicaliska kunskaper, både av intellektuell och konstnärlig art, ses som en förutsättning för att kunna delta i kultur- och samhällslivet.

Följande citat illustrerar hur musik konstrueras som ett hjälpmedel för att uppnå annat än just musicaliskt lärande. Dessa så kallade transfer-effekter av musik nämns inte i tidigare utredningar som snarare framhäver musikens egenart som estetisk uttrycksform och som del i den medborgerliga bildningen. Bildningsmässiga aspekter, som personlig utveckling, kan ses även i detta utdrag men syftet med utvecklingen kan tolkas som något annorlunda, nämligen som utvecklande av *användbar* kunskap. Detta kan tolkas som ett slags brytpunkt mellan nyttodiskurs och bildningsdiskurs (se delstudie 1).

Musiken erbjuder genom sin kombination av motoriska, kognitiva, emotionella och sociala element stora möjligheter till personlig utveckling. I samspel och musicaliskt samarbete utvecklas självkänedom och självförtroende. Musikskapande utvecklar förmåga till problemlösning och kreativt tänkande. Under senare år har forskning och utvecklingsverksamhet visat musikens möjligheter att vara ett medel för att nå andra mål i barns och ungdomars utveckling. Inte minst gäller detta för elever med särskilda svårigheter. Musikupplevelsen är unikt för musiken. När man musicerar tillsammans uppstår stunder av intensiv, ordlös kommunikation som innebär att samtliga i gruppen berörs och involveras. Man upplever sig som del av ett här och nu i en autentisk livskänsla. Vi kan Vi vill! (SOU 1992:94, s. 429)

I 1999 års utredning är den vetenskapliga grunden för lärarutbildningen befäst som en självklarhet och hänger här ihop med uttrycket ”beprovad erfarenhet” (SOU 1999:63, s. 12). Vetenskaplighet beskrivs vidare utifrån ett så kallat reflekterande arbetssätt (SOU 1999:63, s. 65). Lärare blir därmed reflekterande, kritiska praktiker och detta ”innebär insikt om att vetenskaplig kunskap kan beskrivas med utgångspunkt i hur olika teorier, perspektiv och metoder kan tillämpas i den pedagogiska yrkesverksamheten” (SOU 1999:63, s. 63) samtidigt som ”lärarens yrkespraktik kan vara utgångspunkt för teoretisering och kunskapsbildning”. Vetenskaplighet behöver enligt utredningen alltså vara tätt förknippad med den praktiska verksamheten. För (musik)lärare ska den egna praktiken och det teoretiska ramverket ingå i ett växelspel där båda delarna befruktar varandra.

Ett återkommande ämne är de upplevda gränserna mellan teoretiska och praktiska ämnen. Här framstår uppdelningen i skolan, där ”de teoretiska ämnena skilts från de praktiska” (SOU 1999:63, s. 56) som förgivettagen. I utredningen konstateras att det finns kvalitativa skillnader mellan teoretiska och praktiskt-estetiska ämnen. Exempelvis ”utgör texten den dominerande presentationsformen” (s. 56) inom teoretiska ämnen. En annan skillnad ligger i vilken typ av kunskap som förmedlas, där ”[d]e teoretiska ämnena ger en kunskap i form av vetande om världen medan de estetiska och praktiska associeras med kroppslig färdighet och känslomässiga upplevelser” (s. 56). Därför blir det viktigt för musikläraren att vara både intellektuell och konstnär: det räcker inte att ”nöja sig med att enbart lyfta fram det konstnärliga skapandet” (s. 56). För att verkligen tillgodogöra sig kunskap måste eleven med lärarens hjälp ”samtidigt [utnyttja] sina sinnen och sin motorik [genom att] hon binder samman teori med praktik och [...] förenar sina tankar med sina känslor” (s. 56). (SOU 1999:63)

Utredningen från 2008 talar om vikten av att den egna konstnärliga utvecklingen ”inte [får] vara ett självändamål” (SOU 2008:109, s. 281) för blivande musiklärare utan att ”de lärarstuderandes studier [behöver] vara styrda” mot att omfatta främst ämnesdidaktiska och musikvetenskapliga aspekter ”med inriktning både på musikhistorien och på nutida och IT-anknutna musikformer” (SOU 2008:109, s. 281). Visserligen ”behöver [lärarna i de estetiska ämnena] kunna få träning i sin respektive konst” men den konstnärliga utvecklingen framställs ”som ett medel för att nå högre kvalitet och legitimitet i undervisningen” (SOU 2008:109, s. 281).

Blivande ämneslärare inom estetiska ämnen framställs i utredningen som främst intresserade av att undervisa i sina respektive ämnen. Estetlärarnas specialistkompetens beskrivs som ”konstnärlig skicklighet, hantverksskicklighet” (SOU 2008:109, s. 280) när det gäller musik och bild. Men det ingår även i arbetet att vara insatta i arbetsmiljöfrågor, säkerhet, ergonomi och material- och lokalansvar. Att framhålla behovet av styrning (se ovan) tyder på att det finns en misstänksamhet mot lärarstudenters vilja att förkovra sig i vissa av de områden som utredningen lyfter som nödvändiga. Utredningen hävdar att

[L]ärarna behöver utbildning på följande tre områden: – estetisk didaktik (för att kunna undervisa och bedöma utifrån de särskilda förutsättningar som gäller för dessa ämnen) – estetisk teori (för att kunna undervisa i den teoretiska delen av ämnena) – egen konstnärlig produktion (för att kunna förevisa och inspirera i olika tekniker). (SOU 2008:109, s. 280)

Valet av dessa begrepp är intressant i sig, eftersom utbildningsinstitutionerna själva snarare talar om *ämnesdidaktik* eller *estetiska ämnens didaktik* i stället för det här valda uttrycket *estetisk didaktik*. Även begreppet *estetisk teori* är anmärkningsvärt i sammanhanget: även om det är titeln av Theodor Adornos kända verk används begreppet enligt min kännedom inte för att beskriva teoretiska ramverk inom estetiska ämnen. Det skulle kunna ses som en indikation för att författarna till avsnittet om estetiska ämnen är bristfälligt insatta i fältet.

Studenternas vilja till konstnärlig utveckling däremot framstår som ett förgivettagande som snarare måste stävjas än främjas. Konstnärligheten kan dessutom ses som målstyrd och utilitaristisk eftersom den enbart syftar till att öka undervisningens kvalitet och legitimitet, något som går tvärt emot en bildningsmässig idé om personlig utveckling för sin egen skull.

På liknande sätt kan man tolka skrivningen att det ”bör [finnas] utrymme för en fördjupning [...] i de estetiska lärarnas utbildning” (SOU 2008:109, s. 280). Fördjupningen kan enligt dokumentet bestå av examensarbete eller fördjupande kurser. Det poängteras dock att ”[d]et främsta skälet till fördjupningsmöjligheten för lärarna i estetiska ämnen är att gymnasieskolans estetiska program har ett flertal olika specialiseringar inom respektive konst” (SOU 2008:109, s. 280), som tyder på en instrumentell syn på fördjupning som nödvändig endast för att säkerställa lärarkompetens inom gymnasiets olika ämnen och inte för den personliga förkovringens skull.

Att använda ord som *träning* och *produktion* (se ovan) kan ses som tillhörande en yrkesinriktad nyttodiskurs och relaterar till engelskans *teacher training*. Till skillnad mot *teacher education* är det förstnämnda mer orienterad mot handlingar som är direkt yrkesförberedande och applicerbara medan det senare kan förstås som mer övergripande och helhetsmässigt (Biesta, 2009).

Utredningen får, inte helt oväntat, kritik från utbildningsinstitutioner som uppenbarar konflikten mellan konstnärlighet/hantverk och en mer allmän, teoretisk utbildning. Exempelvis skriver Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI) att det finns ett stort värde i att musikläraren kan agera

musikalisk förebild för sina elever, genom god solistisk och ensemblespelskicklighet i möten med elever samt med musiker utanför klassrummet” och framhåller vikten av ”att i lärarutbildningen värna om och bereda ett värdigt utrymme för konstnärlig fördjupning kopplat till hantverksskicklighet, t ex i form av färdighetsträning på instrument och i ensemblespel. (Stockholms Musikpedagogiska Institut, 2009, s. 2)

Kungliga musikhögskolan reagerar i sitt remissvar på att utredningen talar om estetiska ämnen och menar att ”utredningen konsekvent använder begreppen estetisk lärare, estetiskt ämne” (Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 2009, s. 1) men att det behöver klargöras att ”musik är ett konstnärligt huvudområde och att musiklärare därmed är ämneslärare i ett konstnärligt ämne” (Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 2009, s. 1), som inte är detsamma som estetisk. Därför blir det för KMH viktigt att poängtera att ”ämneslärarutbildning i musik ska vila på konstnärlig grund, förutom vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.” (Kungliga Musikhögskolan i Stockholm, 2009, s. 1). Det verkar alltså finnas ett behov av musikfältet att hävda konstnärligheten i relation till musiklärarutbildningen som befaras blir en alltför generell och universitetsmässig/ teoretisk utbildning. Striden verkar handla om styrkeförhållanden i konstruktionen av musikläraren som konstnär, intellektuell eller pedagog där flera aktörer försöker värna om sina intressen.

Den forskningsmässiga förankringen av ämneslärarutbildningen i estetiska ämnen är också i fokus för utredningen. ”Enligt Högskoleverkets utvärdering 2008 är det estetiska kunskapsområdet lågt prioriterat på många lärosäten” står det, och vidare nämns att det ska finnas ”en etablerad konstnärlig

utbildningsmiljö [...] för ämneslärarutbildning i estetiska ämnen” (SOU 2008:109, s. 341) i likhet med andra ämnen. I praktiken innebär det ett erkännande att ämneslärarutbildningen i respektive estetiskt ämne bör ske vid de konstnärliga högskolorna.

### 8.3 Musikläraren som kompetent

Ordet *kompetens* används i dokumenten över tid i olika utsträckningar och betydelsen skiftar. Men det som ses som gemensamt i konstruktionen av musikläraren som kompetent är idéerna om vad en musiklärare måste kunna på en praktisk nivå. Vilka är utmaningarna som musikläraren måste bemöta och bemästra med hjälp av sin kompetens? En aspekt som är genomgående är föreställningen om att samhället förändras i snabb takt och att kompetens relateras till att kunna ligga steget före i utvecklingen. Det är ett stort ansvar som vilar på den kompetenta musiklärarens axlar. Kompetens kan delvis, utifrån dokumenten, förstås som en ren formell kompetens som manifesteras till exempel i olika typer av examina. Men det kan också förstås som ett specifikt kunnande som anses behövas för att kunna undervisa i musik på ett önskvärt sätt. Problem i relation till kompetens konstrueras i dokumenten allt som oftast som en stor brist på just kompetenta musiklärare, eller att musiklärare har fel sorts kompetens.

År 1954 är det framför allt denna upplevda brist på musiklärare som problematiseras i utredningen. Den förklaras utifrån bristande resurser och en bristande mångsidighet i utbildningen (SOU 1954:2, s. 40) vid Kungliga Musikhögskolan, som då i stort sett var enda institution för musiklärarutbildning. Välkvalificerade, kompetenta musiklärare, som inte bara kan undervisa i skolan utan även agera instrumentallärare och orkesterledare, måste utbildas vid fler institutioner för att täcka alla kompetensområden, som ses både inom det konstnärliga och det pedagogiska (SOU 1954:2, s. 86).

När det gäller yrkesutövningen får den kompetenta musikläraren uppdraget att lyfta musikämnet i skolan från sin undanskymda ställning så att uppskattningen inte enbart begränsas till skolväsendet (SOU 1954:2, s. 25). Ämnets låga status och att det upplevs som tråkigt kräver att den kompetente musikläraren gör musiken till något roligt och meningsfullt. Nya, bättre mål och genomförande måste uppfyllas av den kompetente

musikläraren. Exempel på dessa mål beskrivs utförligt i utredningen och är i sin omfattning nästan karikatyrlika (SOU 1954:2, s. 27): att leverera en sångskatt, göra svenska folket till ett sjungande folk och förmedla det lustfyllda i musiken som då blir en levande faktor i skolan. Vidare är uppdraget att skapa intresse och djupare förståelse för musik som konstform, integrera musiken i ungdomarnas liv, ge eleverna ett rikare andligt liv, en förfining av känslolivet såväl som att förmedla teoretiska och historiska kunskaper. Musikens sociala värden framhävs också. Den kompetenta musikläraren ska skapa en känsla av samhörighet och folklig gemenskap, förhöja feststämningen, liva upp samvaron genom att välja goda sånger som ger en ”uppfriskande omväxling” till skolarbetet. Samtidigt ses det som viktigt att fostra en blivande musikpublik, trygga och höja framtida musikkultur, förmedla kärlek till att spela och sjunga, motarbeta blyghet inför musicerande/sjungande, upptäcka och främja musikaliska begåvningar, anordna särskilda musikstunder efter skolan, inspirera till sången med en ”friskare inställning”, samarbeta med andra lärare så att musiken genomsyrar allt, inte bara musiktimmarna. Sammanlagt ska musiken ”vara ett samlande uttryck för skolans liv i arbete och vila, i lek och allvar” (SOU 1954:2, s. 29). Puh. Med andra ord: den kompetente musikläraren har ett självklart engagemang, en stor entusiasm och gedigen ämneskunskap, inget liv utanför arbetet och ska axla något som kan ses som på gränsen till ett omöjligt uppdrag. Det kan tolkas som en stark övertygelse om musikens kraft och funktion som både individ- och samhällsutvecklande som är starkt kopplat till en bildningsdiskurs.

I 1968 års utredning har den musikaliska utvecklingen utanför skolan skett ”i en från skolans horisont sett svindlande hastighet” (SOU 1968:15, s. 21) så att den kompetenta musikläraren måste vara på tå för att hänga med. Framför allt handlar det om att använda sig av de nya medierna, som radio och tv, men även att ”förstärka musikundervisningen med nya hjälpmedel, förnyelser i fråga om repertoar och metodik” (SOU 1968:15, s. 21) i undervisningen. Men den kompetenta musikläraren måste också, i likhet med musikläraren som brobyggare, fånga upp ungdomars intresse på fritiden som är en drivkraft för deras aktiva musicerande. Eftersom popmusiken blivit mer komplex behöver ungdomar undervisning även inom de nya genererna som den kompetenta musikläraren kan erbjuda. En kompetent lärare kan också se förbi sina egna fördomar och ge utrymme för elevernas egna preferenser. Egna värderingar ska stå tillbaka och läraren ska vara objektiv:



”Historicerande kommentarer bör förekomma sparsamt” (SOU 1968:15, s. 42). Här tas förgivet att läraren faktiskt har musikaliska preferenser som skiljer sig från ungdomarnas, att det finns ett rätt eller fel. Att elever ska utveckla en egen smak så småningom innebär i praktiken att de inte har den ännu utan ses snarare som oskrivna blad. Kompetensen ligger i att ”sitta” på kunskapen och portionera ut den i lagom takt: ”Lärarens egen värdering av olika musikarter får icke i alltför hög grad färga repertoarvalet. Vid presentationen av olika slags musik skall läraren vara så objektiv som möjligt för att hjälpa eleverna att så småningom utveckla en personlig smak.” (SOU 1968:15, s. 42).

Ett annat kompetensområde rör hur ämnesinnehållet ska förmedlas. Här är nyckelordet glädje som i texten kopplas till elevernas aktiva spel och sång. Den kompetenta musikläraren lyckas motivera eleverna, skapa mening och göra ämnet roligt genom att ”sång och spel får dominera undervisningen” (SOU 1968:15, s. 43). Vissa ämnesinnehåll konstrueras som tråkiga, exempelvis notläsning och musikteori. Dessa innehåll ska tonas ner till förmån för elevernas eget musikutövande. Att vara kompetent musiklärare innebär då att lyckas smyga in teoretiska innehåll utan att eleverna ska tröttna, eftersom man ”[h]ärigenom åstadkommer [man] den motivation, som eleverna behöver för att uppleva de förelagda arbetsuppgifterna som meningsfulla och roliga” (SOU 1968:15, s. 43). Det är alltså ett starkt elevcentrerat perspektiv som går i linje med att läraren ska hålla tillbaka egna värderingar och preferenser för att tillmötesgå det som förutsätts som elevernas smak och tycke. Här lyser ett förgivettagande igenom där lärares och elevs intressen och smak inte kan stämma överens utan det är den kompetente läraren som anpassa sig utifrån elevens önskemål.

År 1976 kan ”kompetens” återigen läsas som att läraren ska dra sig tillbaka som person med egna värderingar. Där handlar det om att presentera musik som kan ersätta den kommersiella populärmusiken, det vill säga vara musik som tilltalar elever utan att vara *skadlig*; musik som kan vara ”friska levande alternativ till musik som tillkommit i spekulativt syfte” (SOU 1976:33, s. 39). Som förutsättning för det måste musikutbildning och därmed den kompetenta musikläraren ha en fördomsfri inställning till musik som då kan leda till att utveckla en slags musik som blir en motpol till kommersialism. Igen kan kompetensen ses som förmågan att presentera innehåll som man vet är bra och rätt utan att avskräcka eleverna. Förhoppningen är



att musikens inneboende kvalitéer och kraft kan övertyga eleverna att överge den skadliga kommersiella musiken. Att ge redskap att ”urskilja de musikformer som nu fungerar som negativa element i vårt kulturliv” genom att öka lyssnarnas ”förståelse för olika musikaliska yttringars ursprung och värden” ses som en ”central pedagogisk uppgift” för den kompetente musikläraren (SOU 1976:33, s. 40).

Kompetens kan också förstås som en förmåga till anpassning, lik den flexibla musikläraren, bara att det hos den kompetenta musikläraren handlar om en öppen inställning och kännedom om många musikformer i syfte att inspirera alla slags människor. Även här är att sprida glädje, inspirera och intressera viktiga aspekter av kompetensen som musiklärare som kräver att hen ”måste i alla händelser kunna möta studerande i alla åldrar på deras eget plan, dvs. ha en så generös attityd till och bred kunskap om helt olika musikformer att han kan inspirera människor med skiftande bakgrund och intressen” (SOU 1976:33, s. 73).

År 1992 ses bristande mediekompetens som ett problem. Det framställs som att det finns ett stort avstånd mellan elever och lärare där skolan inte riktigt hänger med i mediernas användningsmöjligheter: ”I och med massmediamusikens revolution under de senaste årtiondena har avståndet ökat mellan elevernas musikintresse och lärarnas kompetens att möta detta.” (SOU 1992:94, s. 433). Men ett visst hopp finns eftersom man anser att ”OMUS-reformen har avsevärt förbättrat musiklärarnas möjlighet att arbeta med elevernas musikvärld” (SOU 1992:94, s. 433). Kompetensen att möta eleverna har alltså enligt utredningen ökat tack vare de tidigare reformerna i musiklärarutbildningen. Kompetens kopplas återigen till snabba förändringar och elevernas eget musikintresse och hur detta måste användas i undervisningen av den kompetenta musikläraren. I följande utdrag från utredningen nämns utveckling tre gånger i olika sammanhang: ”Ett omfattande musikpedagogiskt utvecklingsarbete och mediateknikens utveckling [på] senare tid har gjort att barns och ungdomars intresse och behov av musik på ett helt annat sätt kan tillvaratas i skolans musikundervisning. Den snabba musikaliska kunskapsproduktionen i samhället kan därmed på ett effektivt och pedagogiskt utvecklande sätt bearbetas inom musikämnets ram” (SOU 1992:94, s. 184, mina understrykningar). Här kan kompetens och utveckling ses som tillhörande samma diskurs som rör sig kring en nytta där ord som ”effektivt” i samband med pedagogik kan förstås som präglad av diskussionen kring

*learning outcomes*, det vill säga resultat, och mätbarhet. Dessa begrepp kan kopplas till mål- och resultatstyrningen som börjar implementeras i den svenska skolan vid denna tid.

En annan aspekt av bearbetningen inom musikämnet kan kopplas till användning av den tidens nya teknik. Nu är det inte skolradio och TV utan datorer som det handlar om:

Datorn i musikundervisningen ger helt nya möjligheter att vara musikaliskt kreativ än tidigare, vilket innebär ett närmande till själva produktionen av musik. Dagens barn och ungdom använder mediateknik på sin fritid, där de erövrar musiken på ett nytt och kreativt sätt. Musikskapande med hjälp av datorer kan vara ett sätt att göra kunskaper i musik undervisningsbara och det musikaliska skapandet kan förenas med dess pedagogiska förmedling. Via mediatekniken kan musiken bli en internationell budbärare för kulturella koder där all världens musik kan tas in i klassrummet. (SOU 1992:94, s. 406)

Den kompetenta musikläraren måste behärska den nya mediatekniken som används såväl i skapande aktiviteter som till musikkonsumtion där musik från hela världen kan höras och ses i till exempel musikvideos.

År 1999 handlar en viktig kompetens om att utnyttja olika former av kultur och konst i syfte att förse elever med flera uttrycksmöjligheter som de ska använda för att ”reflektera, analysera, redovisa och gestalta sitt vetande”(SOU 1999:63, s. 56). Syftet med detta är förberedelse för framtida behov av kommunikation både i arbetslivet och i samhälle, kultur och fritid. Den kompetenta läraren konstrueras i utredningen som en modern lärare som har gått vidare från tidigare självklara roller och hierarkier. I stället för att som tidigare ha ”den självklara auktoriteten som följde av att vara den huvudsakliga förmedlaren av bildning och information” (SOU 1999:63, s. 41) är lärarens funktion numera snarare att vara en slags facilitator för elevernas egna arbete med processandet av information. Den kompetenta läraren behöver därför större kunskap och måste vara beredd på att bli ifrågasatt eftersom ”[d]agens medborgare ifrågasätter auktoriteter och ledare måste förtjäna sin auktoritet” (SOU 1999:63, s. 41). Därför blir det viktigt att förstå vari lärarkompetensen ligger, att kunna hävda den och på det sättet få legitimitet i yrkesutöandet.

I utredningen från 2008 skrivs det om kompetens utifrån krav som ställs på lärarna: ”De estetiska och praktiska ämnena ställer alla särskilda krav på lärarna i fråga om till exempel konstnärlig skicklighet, hantverksskicklighet eller god fysik och intresse för idrott och hälsa. De kräver också, på olika

sätt, kunskaper i arbetsmiljö, säkerhet, ergonomi och innebär nästan alltid materiel- och lokalansvar” (SOU 2008:109, s. 280). Här förväntas den kompetenta läraren ha långtgående ämnesspecifika kunskaper utöver en allmän lärarkompetens. I musikens fall handlar det också om konstnärlig skicklighet. Utöver dessa mer innehållsmässiga färdigheter innebär kompetens som musiklärare även att ha ansvar för lokal, instrument och annat material och ergonomiska aspekter, man kan tänka sig till exempel ljudnivå. Detta kan förstås utifrån en nyttodiskurs där bredd är en förutsättning för användbarheten av lärarna. Anställda ska uppfylla arbetsgivarens krav. Eventuella egna behov som exempelvis möjlighet till musikalisk eller konstnärlig fördjupning kommer inte på tal.

#### 8.4 Musikläraren som flexibel

Behovet av flexibilitet bottnar enligt dokumenten i olika aspekter: det kan handla om de snabba förändringarna i samhället (se ovan), elevers olika behov, olika förutsättningar på arbetsplatsen eller anpassning till arbetsmarknadens krav. Musiklärare konstrueras som i behov av anpassning, till viss del även som bakåtsträvande och omoderna.

I 1954 års utredning kopplas flexibilitet till en öppenhet för elevens egna preferenser. Samtidigt som läraren enligt utdraget ska vara lyhörd för elevens intresse och därmed flexibel i upplägget av undervisningen, poängteras även lärarens egna intressen som styrande för vad undervisningen kan innehålla. Det framställs som naturligt och självklart att undervisningens innehåll är rätt förknippad med lärarens personlighet, stil och preferenser eftersom ”[s] omliga lärares personliga läggning tillåter det att bättre odla en eller två av dessa former, och i deras undervisning kommer då dessa att få sin särskilda betoning” (SOU 1954:2, s. 29). Flexibiliteten sker alltså inom en specifik ram, nämligen inom det som läraren anser vara relevant och givande.

Men det är även yttre faktorer, till exempel materiella resurser, som kräver flexibilitet. Även detta konstrueras som en självklarhet som inte ifrågasätts. Det är inte skolan som behöver anpassas utifrån undervisningens krav utan det är läraren som måste vara flexibel i genomförandet av lektionerna genom att hen ”måste rätta sig efter tillgången på instrument, radio, grammofon o. s. v.” (SOU 1954:2, s. 29).

1968 ligger fokus på de förändringar i (musik)samhället som gör att kraven inom yrket blivit oförutsebara. Eftersom ”det visserligen inte [är] möjligt att utbilda för en framtid eller ens för något 10-tal år framåt.” (SOU 1968:15, s. 23) blir flexibilitet en viktig ledstjärna för utbildningsanstalterna som måste ”ge de blivande lärarna upplevelser att vidarebefordra, att ge erfarenheter av alla former av musik och musicerande” (SOU 1968:15, s. 23). Musik i alla dess former ska presenteras musiklärarstudenterna i form av olika slags upplevelser. Det som framstår som syftet med denna musikaliska omnivorens i utbildningen är att både bredda studenterna, och så småningom lärarna i skolan, när det gäller den egna musiksmaken, frambringa flexibilitet och tolerans och ge beredskap att lätt kunna ta till sig framtida genrer och musikformer. Till skillnad från första utdraget från 1954 (se ovan) är det alltså inte lärarens personliga preferenser i första hand som ska genomsyra undervisningen. Samtidigt manas det till att ge möjlighet till specialisering och individualisering. Även om ”man kan ställa krav på generositet i inställningen till olika musikarter och former” så är det viktigt att undvika att ”musikläraren ska gå utanför sin personliga livsstil. Hans framställning får sin styrka av hans egen övertygelse och personliga förhållande till musiken” (SOU 1968:15, s. 23). Öppenheten och toleransen gentemot all slags musik, som den framställs i förra citatet, har alltså även här en viktig begränsning, nämligen lärarens personliga livsstil. Att kräva av en musiklärare att undervisa utanför den egna preferensramen skulle minska kvalitén i undervisningen. Här lyser en äkthets- eller autenticitetsdiskurs igenom där musikaliska yttningar skulle bli falska och mindre övertygande om de gick emot lärarens/artistens personliga övertygelse.

En annan typ av flexibilitet konstrueras i utredningen i förhållande till musiklärarens arbetsmarknad som anses vara större än ”skolväsendets (inklusive den frivilliga musikundervisningen) och studiecirkelarnas behov” (SOU 1968:15, s. 104). Här handlar flexibiliteten inte i första hand om lärarna själva utan snarare om utbildningsinstitutionerna som ska vara beredda att ”snabbt [...] kunna ställas om med hänsyn till sådana förändringar i omfattningen av intagning till musiklärarutbildning, som kan föranledas av en kontinuerligt överarbetad planering, rullande skolreformer och andra förändringar på behovssidan” (SOU 1968:15, s. 104). Detta förutsätter att även potentiella lärarstudenter kommer vilja arbeta inom andra områden än musikundervisning i skola och frivillig musikundervisning, såsom radio, tv, film etcetera.

Åtta år senare, i 1976 års utredning, verkar budskapet att alla sorters musik ska vara integrerade i utbildningen ännu inte ha sjunkit in hos institutionerna. Utredningen konstaterar att "[m]usiklivet kännetecknas av rik mångfald, men där finns tyvärr inte sällan ett skråtänkande med tillsynes barriärer mellan vissa musikformer och ömsesidig misstro. De nya utbildningarna måste bereda plats för alla genrer; musiklärarna måste ha en generös attityd gentemot de mest olika musiktyper" (SOU 1976:33, s. 17). Även här handlar flexibilitet alltså om att ha ett tolerant förhållningssätt till olika slags musik. Det konstrueras som problematiskt att det finns konflikter och en slags protektionism olika genrer emellan. Lösningen som presenteras handlar om att inkludera alla genrer och på det sättet få flexibla och toleranta musiklärare. Men förutom musikalisk bredd konstrueras en flexibel musiklärare också utifrån olika elevers behov som bäst kan mötas genom att "utbildningen skall ge bred musikalisk allmänorientering" (SOU 1976:33, s. 73) snarare än fördjupade ämneskunskaper. Detta fokus på vad elever kan tänkas efterfråga går igen i 2008 års utredning som påpekar behov av musiklärares flexibilitet när det gäller att kunna undervisa olika åldersgrupper eftersom "[d]essa ämneslärare föreslås, i motsats till andra ämneslärare, kunna verka i hela grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen." (SOU 2008:109, s. 280).

I utredningen från 1992 framhävs, i likhet med tidigare utredningar, den snabba förändringen i (musik)samhället som den flexibla musikläraren förutsätts kunna bemöta. Flexibilitet framställs här som inneboende i musiklärares förmåga att använda de nya arbetssätten eftersom ett "omfattande musikpedagogiskt utvecklingsarbete och mediateknikens utveckling på senare tid har gjort att barns och ungdomars intresse och behov av musik på ett helt annat sätt kan tillvaratas i skolans musikundervisning" (SOU 1992:94, s. 184). En viktig aspekt i detta är den nya tekniken. Det kan tolkas som att de snabba förändringarna och den snabba produktionstakten är en självklar faktor i undervisningen som inte problematiseras vidare. I stället förespråkas det att inkludera barns och ungdomars fritidsmusikintresse utifrån en slags rationalitetstänkande eftersom intresset anses kunna "på ett effektivt och pedagogiskt utvecklande sätt bearbetas inom musikämnets ram" (SOU 1992:94, s. 184). Resonemanget liknar konstruktionen av den kompetente musikläraren, det som gör att det blir del av den flexibla musikläraren är just legitimerandet av kraven utifrån en förändringsdiskurs.

I 1999 års utredning sammanförs begreppet flexibilitet med kreativitet och sätts i relation till arbetsmarknadens krav ”på ett flexibelt tänkande och kreativitet för att människan både skall hålla jämna steg med samhällsutvecklingen och vara uppfinningsrik” (SOU 1999:63, s. 55). Kreativitet förutsätter i sin tur fantasi och skapande. Den flexibla musikläraren, verksam inom ett skapande, kreativt ämne, kan då ses som en slags garant för elevernas möjligheter till framgång på arbetsmarknaden och som medborgare i ett samhälle i snabb utveckling. Detta kräver även flexibilitet när det gäller epistemologiska aspekter, eftersom ”skapande verksamhet innebär att vi drivs framåt av våra egna frågor och våra egna mål, vilket förstås kan vara att sätta sig in i andras frågor, strävanden och svar. I skapande verksamhet är svaren inte givna” (SOU 1999:63, s. 55). Musiklärare framställs som verksamma inom ett fält där det inte finns så många givna ramar utan där innehållet snarare styrs av individuella intressen och frågeställningar som medför en osäkerhet för hur utfallet av undervisningen kommer bli. Denna osäkerhet kräver en stor flexibilitet.

Även i utredningen från 2008 handlar flexibilitet ofta om anpassning till en bred arbetsmarknad. Exempelvis skrivs det att lärare i estetiska ämnen ”behövs även i Kulturskolan (som i de flesta fall är ett kommunalt åtagande). Många fristående skolor har en estetisk eller idrottslig profil och studieförbunden ger många kurser på det estetiska området. (SOU 2008:109, s. 281)”. Det kan tolkas som att ämneslärare i musik och andra estetiska ämnen förväntas ha en stor flexibilitet när det gäller både åldersgrupp och typ av undervisning och samstämmer väl med diskursen om bredd inom nyttodiskursen (se delstudie 1). Eftersom, som tidigare skrivet, utredningen inte tar upp musikämnet eller estetiska ämnen i stor utsträckning tas här återigen hjälp av ett remissvar på utredningen från musiklärarutbildningshåll, nämligen Sveriges Musikpedagogiska Institut (SMI). Remissvaret lyfter fram den flexibla musikläraren som ställs både i relation till elevanpassning, kreativitet och samhället (Stockholms Musikpedagogiska Institut, 2009). Den goda läraren konstrueras som flexibel när det gäller elevers behov, metodik och förmågan att läsa av och tillmötesgå elevers intresse. En god musiklärare har dessutom ”ett vitt spektrum av interaktionsstilar och strategier som kan tillämpas för olika elevgrupper, presenterar information på ett mångfacetterat sätt, skapar motivation genom att appellera till elevernas nyfikenhet och intresse och fångar upp och vidareutvecklar elevernas ideer” (Stockholms

Musikpedagogiska Institut, 2009, s. 2). Formuleringarna påminner om en företagsdiskurs där flexibilitet är ett försäljningsargument. Det kan också förstås utifrån hänvisningar till transfereffekter (se ovan). I utlåtandet skrivs det exempelvis att "[u]ndervisning med estetiska förhållningssätt avhjälper inte bara lärandet i sig, utan förstärker elevens minnesförmåga och utvecklar hos eleven ett innovativt, kreativt tänkande och förhållningssätt till både kunskap och kommunikation." (Stockholms Musikpedagogiska Institut, 2009, s. 2). Det kan tolkas som ett sätt att legitimera musikämnets roll i skolan som främjande av både kunskapsbildning och motivation och lust. De samhälleliga aspekterna, som skolans uppdrag att förmedla demokratiska värden, kopplas också till musikundervisningen eftersom "[a]tt förhålla sig till kulturarv och samtida konst- och kulturyttringar i vårt samhälle är också viktigt i skolans demokrati- och värdegrundsarbete" (Stockholms Musikpedagogiska Institut, 2009, s. 2). Kunskaperna som enligt remissutlåtandet formar den flexibla musikläraren gör således att estetiska ämnen ses som ett nödvändigt inslag i den allmänna lärarutbildningen.

### 8.5 Musikläraren som folkbildare

Konstruktionen av musikläraren som folkbildare grundas i nyckelord som demokrati, smak, frigörelse och både personlig och samhällelig utveckling. Enligt folkbildningstanken ska klyftor i samhället minskas och polarisering motarbetas genom utbildning för hela folket. Problemet som framkommer i dokumenten är att musik på grund av undermålig undervisning inte fått sitt rättmätiga erkännande som ämne till bildning. Det framställs som att musikens plats och status i skolan har försämrats efter kyrkans minskade inflytande. Det blir musikläraren som folkbildare som måste kämpa för att återupprätta musik som en självklar del i den medborgerliga allmänbildningen.

År 1954 konstrueras musikläraren som folkbildare i relation till det som beskrivs som den "den fortgående kulturella demokratiseringen" (SOU 1954:2, s. 19). Musik ska nu göras tillgänglig för alla, till skillnad från tidigare, när det var få förunnat att ha tillgång till utbildning i musik. Tillgången till utbildning för massorna är konsekvensen av enhetsskolan som skapades några år tidigare. I musiklärarens fall riktas denna utbildning inte bara mot barn utan även mot vuxna "som på olika sätt vill stifta närmare bekantskap



med musikaliska värden” (SOU 1954:2, s. 19). Musikläraren som folkbildare har dessutom ett stort ansvar att tillgodose behoven inom många och snabbt växande områden där värdefulla musikaliska former ska förmedlas.

Det konstrueras som en självklarhet, något som ”icke på allvar [kan] bestridas” (SOU 1954:2, s. 32), att musik har stor betydelse för en medborgerlig allmänbildning, likaväl som ”knskaper exempelvis i kyrkohistoria och kemi” (SOU 1954:2, s. 32). Förutom allmänbildning så konstrueras musiken, i enlighet med en humboldiansk bildningsförståelse, bidra till en del i den personliga, känslomässiga utvecklingen där den har ett ”obestridligt värde” (SOU 1954:2, s. 32).

År 1968 framstår problemet för musikläraren som folkbildare i ett något annorlunda ljus. Man kan utgå ifrån att musiken i fråga på femtiotalet mer eller mindre var del av en västerländsk konstmusikalisk kanon. Efter populärmusikens ökade spridning handlar musikalisk folkbildning nu, i slutet av 1960-talet, om en slags skadebegränsning, där den rätta smaken åter ska förmedlas av musikläraren. Nu gäller det inte bara att förmedla musik till alla utan också att påverka attityder och smak. Folkbildningen handlar om att främja en önskvärd kulturkonsumtion och att styra lyssnarna i rätt riktning genom utbildning. Detta är inget som kan åstadkommas direkt utan ”[a]tt i någon form av undervisning bland barn eller vuxna söka påverka musikalet är ett projekt på lång sikt” (SOU 1968:15, s. 18). Problemet som det konstrueras i förhållande till folkbildningen ligger i att det finns negativa attityder gentemot

...andra genrer av musik (ibid.) och det är därför ytterst sällan [att] en person, som har kontakt med musiken enbart som lyssnare i till exempel en genomsnittlig, populär genre, tar initiativ till eller låter sig engageras i en verksamhet av sådan kontinuitet och omfattning, att den kan komma att påverka hans smak och lyssnarvanor. (SOU 1968:15, s. 18)

Förändringen kräver alltså en viss ihärdighet och tålmod från musikläraren som folkbildare och hen kan behöva handskas med en elev som ”kanske är [han] medveten om att han tillhör en kategori av lyssnare, som anses ha dålig smak” (SOU 1968:15, s. 18). En möjlighet blir att börja tidigt eftersom om man då kan se till att ”barnen i förskola och grundskola fostras att se musiken som en del i sitt dagliga liv [och därmed] lägger man en gemensam grund för en musikalisk kulturkonsumtion på längre sikt” (SOU 1968:15, s. 23).



År 1976 tas denna smakfostring ännu längre av musikläraren som folkbildare. Det handlar nu om att, genom riktade insatser i musikutbildningen, bekämpa kommersialismen och att göra den ökade fritiden mer meningsfull. Musikutövande, som kan ”skapa friska levande alternativ till musik som tillkommit i spekulativt syfte” (SOU 1976:33, s. 39) under ledning av folkbildare, konstrueras som berikande för människors liv eftersom det ”ge[r] lyssnaren förmåga att med hjälp av olika slag av musik berika sitt känsloliv och sin förståelse för olika musikaliska yttringars ursprung och värden” (SOU 1976:33, s. 47). Musiklyssnande och -skapande kan med hjälp av

...välutbildade lärare och musiker utvecklas som en skapande aktivitet för människors självförverkligande och ge den alltmer vidgade fritiden innehåll och mening. Alltför många är ännu blockerade för musikens möjligheter att berika deras liv (SOU 1976:33, s. 47).

Musikläraren som folkbildare får alltså en frigörande funktion och blir både en förmedlare av kunskap och (borgerliga) värden men även facilitator för en personlig, känslomässig utveckling.

Denna dörröppnande, emanciperande uppgift kan även ses i utifrån att musikläraren ska ge människor ”kreativa möjligheter” (SOU 1976:33, s. 355), något som enligt utredningen tidigare har försummats inom musikutbildningen. Dessa möjligheter kopplas i utredningen till olika

...musikslag som i sig förutsätter en produktiv inställning (folkmusik, jazz- och popmusik, många former av s. k. seriös ny musik) och till den traditionella konstmusik som förutsätter ett aktivt lyssnande och för den utövade: en aktiv, levande gestaltning. (SOU 1976:33, s. 355)

Utredningen tillbakavisar bestämt att det skulle finnas ett ”motsatsförhållande mellan behovet av att tillvarata kulturtraditioner och nödvändigheten av att sörja för maximal musikalisk yttrandefrihet” (SOU 1976:33, s. 355) som är intressant i ljuset av genrekonflikterna som har kunnat ses i materialet. Vidare påpekar kommittén på samma sida att ”det [inte heller] föreligger något motsatsförhållande mellan kraven på högtstående utbildning av konstnärer och rätten till rikast möjliga aktivitets och upplevelseformer inom en musikundervisning för alla.” Det kan skönjas en viss motsägelse mellan tidens rädsla för (kultur)elitism och strävan efter en excellent utbildning.

Just att nå ut och inspirera många med hjälp av musikens evangelium kopplas i utredningen från 1976 till ordet ”animatör” (SOU 1976:33, s. 75). Denna aspekt är ”en självklar viktig funktion inom all undervisning och folkbildning för vad OMUS kallar musiklärare” (s. 75) men omfattar också musiker som får till uppgift att ”aktivera olika grupper, till exempel spela tillsammans med barn, ungdom och vuxna i olika miljöer – även med psykiskt och fysiskt handikappade” (s. 75). Samtidigt framhävs det att begreppet animation, ”som ofta används i internationell musikpedagogisk terminologi” (s. 75) egentligen inte behövs eftersom det ses som redan inkluderat i den svenska folkbildningstraditionen. (SOU 1976:33). Talet om musikläraren som folkbildare fokuserar i 1990-talets utredning på innehållsmässiga aspekter men även ett främjande av demokrati. Kulturarvet ska förmedlas och ses som grunden för ”[d]e demokratiska traditioner som det svenska samhället bygger på” (SOU 1992:94, s. 93). Detta gäller dock inte bara i musikämnet utan även i andra ämnen som historia, slöjd eller bild. I likhet med 1976 års utredning ska eleverna få möjligheter till aktivt skapande i skolan som ”också i sig [är] en levande kulturinstitution som skall spegla dagens kultur och ge utrymme för kulturaktiviteter” (SOU 1992:94, s. 93).

Musikalisk bildning, som musikläraren som folkbildare ska förmedla, bygger på utvecklandet av ett språk. Inspirerad av bland annat Lev Vygotskijs sociokulturella teori (Kozulin m.fl., 2003) vävs begrepp som *mening*, *koder* och *kunskapande* in i utredningen. Musikläraren som folkbildare ska alltså förmedla begrepp som ska kunna användas som en del av ”den allmänna musikaliska bildningsstrukturen i framtidens samhällsliv” (SOU 1992:94, s. 409) och med vilka elever ska bygga sin förståelse av fenomenet musik. Det är ett tydligt elevcentrerat perspektiv där lärarens roll inte omnämns explicit. Det kan också förstås utifrån den nyligen införda mål- och resultatstyrningen i skolan. Det blir mindre fokus på hur undervisningen ska bedrivas och mer på vad som är det önskade slutresultatet.

Som i tidigare utredningar har musikläraren som folkbildare, ”[g]enom sin kulturbärande och kulturskapande roll” (SOU 1992:94, s. 185) även här ansvar som främjande av skolans kulturella miljö och i förlängningen kulturen i samhället. Då handlar det inte bara om ren musikalisk bildning utan även om en demokratisering, där yttrandefrihet, deltagande i samhället och starka humanistiska värden kopplas till musikaliska uttryck. Uppgiften för musikläraren som folkbildare blir att fostra goda medborgare eftersom

...utvecklingen av elevernas förmåga att se sammanhang och förstå musikens innebörder samt skapa musik efter egna föreställningar är en fråga om kulturell yttrandefrihet och ger verktyg för såväl etiska som estetiska ställningstaganden” (ibid.). Musikläraren ansvarar för kulturens fortbestånd och för att ”[v]arje elev som lämnar grundskolan bör ha uppnått sådana kunskaper och färdigheter i musik som ger förutsättningar för ett aktivt deltagande i samhällets musik- och kulturliv. (SOU 1992:94, s. 185)

Ordvalet här påminner om det som vi finner redan i utredningen från 1976 (se ovan). Musikläraren som folkbildare får i 1999 års utredning sällskap av alla andra lärare på skolan då ”alla lärare är [...] kulturarbetare eftersom kulturen finns i skolan” (SOU 1999:63, s. 56). Elevernas ”rätt att bli tagna på allvar” (SOU 1999:63, s. 56) kan också ses utifrån en demokratiseringsaspekt som kopplas till kultur och skapande. Musik som ett estetiskt ämne får här en plats bland andra, den har ingen särart. Musikläraren har alltså samma uppdrag som sina kollegor på skolan, nämligen att ”utmana barns och ungdomars föreställningar och visa på andra kulturerfarenheter, konstnärliga språk och kulturmöten” (SOU 1999:63, s. 56), något som rimmar väl med konstruktionen av musikläraren som folkbildare i 1992 års utredning. Denna föreställning utmanas dock av fältet som kan ses i ett remissutlåtande från studentkårerna vid Sveriges musikhögskolor (Studentkårerna, Sveriges Musikhögskolor, 1999). Där skrivs att det ses som ”olyckligt att ämnet musik inte betraktas med det egenvärde det har, utan snarare som ett medel för att underlätta undervisningen inom andra områden” (Studentkårerna, Sveriges Musikhögskolor, 1999, s. 1). Musikens värde konstrueras likväl utifrån att hänvisa till den kommersiella framgången för den svenska musikindustrin som enligt utlåtandet ”till stor del beror på den höga kvalitet som de högre musikutbildningarna håller, och som en följd av det även kultur- och musikskolorna” (Studentkårerna, Sveriges Musikhögskolor, 1999, s. 1). Men förutom denna pragmatiska, nyttoinriktade argumentation hänvisas även till kulturarvet och det framhävs att ”[ä]ven grund- och gymnasieskolorna behöver kompetenta musiklärare för att kunna föra en månghundraårig kulturtradition vidare”. Argumenten för att säkra kompetenta lärare kopplas till att bibehålla antagningsproven som legitimeras genom att hänvisa till att ”[m]usik är ett hantverk och kan EJ läras ut teoretiskt. Goda färdigheter i hantverket är ett krav för att läraren skall kunna undervisa i ämnet musik” och det ses som viktigt att ”studenten redan vid antagningen [måste] ha en relativt hög kunskapsnivå” även i musikteori. Detta kan förstås som en slags

protektionism där studenterna är måna om att värna utbildningens status. (Studentkårerna, Sveriges Musikhögskolor, 1999).

I 2008 års utredning ligger det på musiklärarens bord att tillgodose barnens kulturupplevelser. Det är nu inte längre hela skolans angelägenhet att ta ansvar för barnens tillgång till kultur utan det är inom de estetiska ämnena som detta ska ske eftersom ”[d]e estetiska lärarna [...] också i större utsträckning än andra lärare [kan] axla det övergripande kulturella ansvar skolan har” (SOU 2008:109, s. 281). Vikten av kultur är här inte något som utredarna själva tar direkt ställning till och betonar, utan det är ”[i] många sammanhang”, oklart vilka, som det ”framförs vikten av att barn och ungdomar får möta estetisk verksamhet i olika former” (SOU 2008:109, s. 281). I utredningen används ord som *användbara*, *funktioner* och *upplevelseindustri* som hör hemma i en instrumentell, utilitaristisk diskurs med direkt koppling till utbildningens nytta på arbetsmarknaden. Ordet *möta*, som det används i ovanstående utdrag, kan förknippas med lågställda krav på kvalitet – att möta något eller någon kräver per se varken kunskap eller reflektion. Detta kan tolkas som ett något passivt förhållningssätt enligt vilket elever ses som mottagare, inte medskapare, av kultur. Helt emot tidigare utredningars strävan att skydda elever från kommersiell kultur ska nu lärare också kunna vara ”användbara i pedagogiska funktioner i såväl museivärlden som vid scenkonstnärliga eller musikaliska institutioner och inom den så kallade upplevelseindustrin” (SOU 2008:109, s. 281). Detta kan betraktas som ett tydligt brott i diskursen om musikläraren som folkbildare där nya, mer marknadsmässiga ideal framträder i relation till musikämnet.

### 8.6 Musikläraren som trädgårdsmästare

Konstruktionen av musikläraren som trädgårdsmästare har sin grund i en specifik barnsyn som kan förstås utifrån reformpedagogikens idéer (Hellström, 2002). Musiklärarens uppgift som trädgårdsmästare är att vårda en slags naturlig nyfikenhet på musik och ge barnen bästa förutsättningar för att växa och frodas. Denna konstruktion ligger därmed nära musikläraren som folkbildare och även musikläraren som konstnär/intellektuell men de specifikt pedagogiska implikationerna och det elevcentrerade synsättet gör den till en särskild konstruktion som är värd att lyfta.

Det som ses som problem i relation till musikläraren som trädgårdsmästare är musikundervisningens brister i att ta vara på barnens intressen, att knyta an till deras naturliga, lekfulla sätt att närma sig musik. Musikundervisningen beskrivs som stel och död.

I 1954 års utredning konstrueras elevernas egna skapande som ett ideal för musikpedagogiken där ”musikundervisningen [...] på ett naturligt sätt [bör] anknyta till barnens spontana aktivitetslust” (SOU 1954:2, s. 26). Barnen konstrueras som utrustade med en inneboende, naturlig förmåga att lära och skapa estetiskt och det gäller för musikläraren att ”tillmötesgå deras växande estetiska behov” med syfte att ”befrämja en sådan [...] andlig [...] och musikalisk [...] utveckling, att de kan tillgodogöra sig de gåvor tonkonsten bjuder” (SOU 1954:2, s. 26). Ordet ”växa” kan förstås utifrån en odlingsmetafor som även angränsar till bildningsdiskursen. Utredningen förtydligar ytterligare att ”läraren [bör] utgå från barnens egna erfarenheter” (s. 28) och konstruerar barn som kompetenta från tidig ålder där deras musikalitet framträder ”redan i förskoleålderns musikaliska lekar” (s. 28). Läraren som trädgårdsmästare har som uppgift att ”...under skolåldern bevara den musikaliska spontaniteten, förädla och berika den och låta den småningom inrikta sig på allmänmänniskt betydelsefulla musikaliska konstverk” (s. 26). Syftet med odlingen av barnens lust och aktivitet är alltså en slags förädling, en bildningstanke. Genom förädlingen ökas intresse och förtrogenhet och på det sättet öppnas barnens ögon för tonkonstens betydelsefulla verk men det påpekas också att “[n]aturligheten och friskheten i musikärbetet är ett värde, som aldrig får offras eller förloras ur sikte” (s. 32). (SOU 1954:2)

Musikläraren som trädgårdsmästare på 1950-talet odlar alltså barnens intresse, fantasi och spontana musikalitet på ett naturligt och sunt sätt för att så småningom uppnå en förädling i smak och uttryck.

Även i 1968 års utredning ses ”det aktiva musicerandet i ensemble, instrumentalt eller vokalt” som ”den sannolikt mest naturliga och därmed mest effektiva formen för gehörsutbildning” (SOU 1968:15, s. 19), andra former av musikalisk utbildning kan tolkas som onaturliga och inte kompatibla med konstruktionen av trädgårdsmästaren. Denna konstruktion kan också förstås utifrån ett omsorgsperspektiv. I likhet med att sårbara småplantor behöver skyddas från stora förändringar i miljön behöver även elever skyddas. Utredningen menar att det utvidgade kulturbegreppet ”numera tenderar att innefatta även produktionskultur, miljö och fritidsaktiviteter.” En så stor

mängd intryck kan bli skrämmande och "[e]ffekten blir inte sällan stress, vilshenhet, främlingskap och vanmakt" (SOU 1968:15, s. 24).

Musiklärarens uppgift blir att motverka stressen och vilshenheten som förändringarna medför, skapa en slags ordning så att det som upplevs som skrämmande blir förståeligt och hanterbart. Barnet ses som det självklara centret och objektet för skolans uppgift som beskrivs som individuell och social fostran. Barnen ska få blomma, utveckla sina förmågor och få hjälp att frigöra sin personlighet:

I centrum för skolans verksamhet står den enskilde eleven. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktningen för skolans arbete. Musikundervisningen har därvid stora möjligheter att ge värdefulla bidrag, såväl i fråga om den individuella som den sociala fostran. I musikundervisningen utvecklar eleven sin förmåga att sjunga och spela, sitt gehör, sitt rörelseschema samt får en viss musikkännedom. Till frigörandet av elevens personlighet kan musiken bidra genom skapande verksamhet vid sidan av det sedvanliga reproducerandet av musik. De olika formerna för sammusicerande i sång och spel har en klart socialt fostrande verkan. (SOU 1968:15, s. 39)

Ett decennium senare är det inte enbart fostran som är i fokus utan "barnets glädje över sina aktiviteter är ett mål i sig själv" (SOU 1976:33, s. 41). Det konstrueras en tydlig skillnad mellan barn- och vuxenkultur eftersom "barndomen har ett egenvärde" (s. 41) som trädgårdsmästaren måste känna till och erkänna som värdefull. Dessutom behöver barnen "de vuxnas stöd för att kunna utveckla sina sinnen och förmågor" (s. 41) Återigen är det tal om överväldigande intryck som barnen utsätts för, nu från massmedia. Musikläraren som trädgårdsmästare måste skydda och stötta de känsliga barnen så att deras naturliga utveckling kan spira. Detta beskrivs i utredningen som nödvändiga "styråtgärder från samhällets sida inte minst då det gäller musiken" (s. 41). (SOU 1976:33)

Lust, skapande, uttryck och kreativitet är ledord även i 1992 års utredning. En ny aspekt är här odlandet av kommunikationen av musikaliska känslor, tankar och handlingar (SOU 1992:94). Musikläraren som trädgårdsmästare har också lärt sig att använda sig av "tema- och projektorienterade arbetsformer" som en del av en mer "kreativtetsbefrämjande inriktning på musikpedagogiken" (SOU 1992:94, s. 406).

Enligt 1999 års utredning kännetecknas "[en] estetisk inställning [...]" av att det vi förnimmer är viktigt för sin egen skull; för att ge oss känslomässiga

upplevelser och för att berika vårt inre” (SOU 1999:63, s. 55), en inställning som blir musikläraren som trädgårdsmästarens uppgift att odla. Återigen nämns ”kommunikativ förmåga” (s. 55) som ett viktigt syfte för de konstnärliga ämnen som i detta utdrag benämns som ett eget språk.

Vidare framhävs vikten av att ”[b]arn och ungdomar behöver [...] lära sig hur de i rörelse kan gestalta och ge form åt inre bilder, tankar och känslor, både som individer och i grupp. För de yngre barnen har här leken en stor betydelse” (s. 55) Att lärandet här kopplas till lekfullhet kan också ses utifrån trädgårdsmästarmetaforen: små växter kan växa upp utan ansträngning, alla anlag finns med i fröet och det naturliga, enkla är i fokus. Detta anses som så viktigt att det måste ingå i lärarutbildningen som måste

...belysa hur individer lär när de själva definierar både vad de vill lära sig och hur de vill lära sig. Vad är det i barns och ungdomars egna läroprocesser (t.ex. lek, idrott, rollspel, musik, drama, konstnärligt skapande) som gör att barn och ungdomar växer och utvecklas? (SOU 1999:63, s. 82)

Lärarens uppgift blir här, lik en naturforskare, att observera barns naturliga beteende, analysera det informella, leken, för att utifrån sina resultat kunna optimera undervisningen. (SOU 1999:63)

I 2008 års utredning är det svårt att se spår av trädgårdsmästaren. Avsaknaden av estetiska inslag i utbildningen, som utifrån trädgårdsmästarmetaforen kan förstås som en förutsättning för kreativitet, skaparglädje och barnens naturliga utveckling, kritiserar av fältet. I ett remissvar från Kollegiet lärarutbildning i musik framhävs musikens betydelse i lärarutbildning i linje med trädgårdsmästarmetaforen. Exempelvis skrivs där att ”[m]usik är ett viktigt medel för bildning av hela människan. Vi föds med ett behov av estetik/konstnärlighet/skönhet både genom intryck och uttryck.” (Kollegiet lärarutbildning i musik, 2009, s. 2). Vidare menar kollegiet att ”barn lär i helheter och med alla sinnen”, något som av kollegiet kallas för ”musiskt lärande” (Kollegiet lärarutbildning i musik, 2009, s. 2) med hänvisning till Björkvold och Liberg. Socialisering, identitetsstärkande, naturliga behov kan och bör alltså tillgodoses av musikläraren som trädgårdsmästare.

### 8.7 Avslutande reflektion

De i detta kapitel presenterade konstruktionerna kan i enlighet med studiens teoretiska ramverk ses som styrande för hur den ”goda” muskläraren bör vara. Utbildningsinstitutionernas roll blir då att tillgodose eller möjliggöra en utbildning utifrån behoven såsom de konstrueras i musklärartyperna. De diskursiva konstruktionerna blir på det sättet till en länk mellan subjekten – lärarutbildare, studenter, musklärare i skolan – och samhällets förväntningar och krav såsom de har manifesterats historiskt. I efterföljande diskussionskapitel kommer konstruktionerna sammanföras med resultaten från delstudie 1, det vill säga nutidens diskursiva konstruktioner av den ”goda utbildningen”.





## 9

## Diskontinuiteter: diskursiva brott i musiklärarutbildningens historia

I föreliggande kapitel kommer studiens resultat att diskuteras i relation till tidigare forskning samt utifrån ett genealogiskt perspektiv.

Syftet med studien är att bidra till kunskap om styrning av svensk musiklärarutbildning ur ett genealogiskt perspektiv. Fokus i studien ligger på utbildningen som en diskursiv praktik, på såväl en mikronivå som en institutionell och samhällelig makronivå. De specifika forskningsfrågorna som har fört arbetet framåt är:

- vilka diskurser och konstruktioner är styrande på institutioner för ämneslärarprogrammet i musik idag?
- vilka subjektpositioner är möjliga för lärare och studenter att inta inom diskurserna och konstruktionerna?
- vilka tekniker för styrning är verksamma?
- hur problematiseras och konstrueras musiklärare och musiklärarutbildning historiskt?

Studiens genealogiska perspektiv handlar inte om ”att skriva det förflutnas historia med nuets termer” utan om ”att skriva nuets historia” (Foucault, 1975/2017, s. 61). Det innebär en granskning av diskursernas styrande effekter, det vill säga vilka förgivettaganden som finns kring utbildningen samt villkoren för hur dessa har kunnat växa fram. Enligt Foucault tar en genealogisk analys avstamp i hur ett fenomen framställs som problem i samtiden, i det som kallas för *problematisering* (Foucault, 1994, s. 119). Det kartläggs hur problemet har hanterats historiskt och vilka lösningar som genom tiderna har framställts som rimliga och rätt. Jag anser att problematiseringen som genomsyrar både de historiska dokumenten och fokusgruppsamtalen är att musiklärarutbildningen framställs som misslyckad, irrelevant och *fel i tiden*. Att ett problem, i föreliggande avhandling en utbildning som inte lyckas vara rätt i tiden, anses vara lösbart, innebär också möjlighet till styrning. Begreppet *dispositif* (Foucault, 1980) beskriver, som redogjort för i teorikapitlet, de

diskursiva idémönstren som vid olika tidpunkter omger ett fenomen, som exempelvis vansinnet eller sexualiteten. Kontexten påverkar således både förståelse av problem och idéer om lösningar. Delar av avhandlingens empiri består av statligt styrda dokument med syfte att reformera musikliv och lärarutbildning. Dessa offentliga utredningar är invädda i sin tids särskilda dispositif, precis som deltagarna i fokusgruppsamtalen. Även om lärarna, studenterna och författarna till utredningarna är agenter, möjligen med en egen agenda, är de alltid en del av diskurserna som de upprätthåller och legitimerar men också utmanar och gör motstånd mot.

Foucaults governmentality-begrepp beskrivs i litteraturen som ett redskap för att synliggöra de konkreta teknikerna och praktikerna som opererar i styrningen av moderna nyliberala samhällen (Burchell m.fl., 1991). Sverige anses vara ett av de minst statligt reglerade länderna i världen när det gäller utbildning (Dahlstedt & Fejes, 2019), som även innefattar institutioner för högre musikutbildning. En minimal statlig reglering innebär dock inte frånvaro av styrning. Tvärtom menar Foucault att styrningen som sker genom självreglering och normer är mer effektiv och långtgående än lagar och regler (Foucault, 1983, 1994). Musiklärarutbildningen kan då stå som exempel för en diskursiv praktik på mikronivå som möjliggör analysen av en mer osynlig styrningsrationalitet (Axelsson & Qvarsebo, 2017).

Som en syntes av resultaten ska här kort nämnas vilka diskurser som identifieras i delstudie 1 som sanningsproducerande inom ämneslärarprogrammet i musik, nämligen en nytto-, en bildnings- och en universitetsdiskurs. Inom dessa diskurser erbjuds ett antal subjekspositioner för utbildningens agenter, som exempelvis gatekeepern, kritikern eller bildningens försvarare (se resultaten från delstudie 1, kapitel 6). Analysen av de historiska dokumenten skrivs fram som sex musikleartyper: musikleären som brobyggare, som både intellektuell, konstnär och hantverkare, som kompetent, som flexibel, som folkbildare och som trädgårdsmästare (se resultaten från delstudie 2, kapitel 8).

Utifrån det empiriska materialet blir en slags dragkamp mellan en konstnärlig, en akademisk men även en yrkesförberedande inriktning av utbildningen synlig. Respektive inriktning legitimeras med hjälp av olika argument. Bland dessa framträder bildning, förevisande, skydd från kommersialism, kvalitet, kulturarv och marknadsanpassning.

Navigerandet i den diskursiva praktiken som musikleärarutbildningen representerar innebär att (blivande) musikleärare och lärarutbildare måste

förhålla sig till en strid ström av uppdrag och direktiv samt den egna musikaliska och pedagogiska identiteten. Dessa identiteter är i sin tur är präglade av traditioner och normer som kan stå i konflikt med aktuella krav. Att hitta och förhandla den egna positionen kan därför resultera i olika dilemman för individen. Men förutom att belysa de motstridigheter och dilemman som kan uppstå för utbildningens aktörer ska i detta avsnitt ett större, samhälleligt grepp tas om hur utbildningens diskursiva förutsättningar kan förstås och vilka konsekvenser de kan medföra.

Att sammanföra nutidens diskurser från delstudie 1 och de historiska konstruktionerna av musikläraren i delstudie 2 i en genealogisk undersökning, möjliggör att identifiera hur problemet, att inte vara tillräckligt ”i tiden”, angräps utifrån olika tiders dispositif med sina respektive hegemoniska idéer och sanningsrégimer. Frågor om makt och styrning är i fokus. Den sammanvävda empirin presenteras i följande kapitel i form av utvalda exempel där diskursiva brott, det vill säga brytpunkter eller diskontinuiteter i historien där diskursen förändras, blir synliga. Diskontinuiteter, som ibland kan uppstå slumpartad, har en framträdande betydelse i Foucaults skrivningar av nutidshistoria (Foucault, 2008, s. 120). Dessa kan ses som nedslag, ett slags ögonblicksscener, som demonstrerar hur vissa företeelser sig på ett visst sätt just där och då för att vid ett annat tillfälle se annorlunda ut (Tamboukou, 1999).

### 9.1 Från autonom samhällsbärare till marknadens tjänare

I materialet från 1950- och 1960-talet tillskrivs musikläraren ett samhällsuppdrag som kulturbärare. Musikläraren ska både främja det lokala musiklivet och vara en musikalisk förebild och samtidigt ha ett tydligt socialt fokus. Musiklärarutbildningen har alltså som syfte att utbilda socialt medvetna konstnärer. Dessa sociala målsättningar för kulturlivet från femtiotalet och in på sjuttioalet måste förstås utifrån den samhälleliga kontexten som präglas av byggandet av folkhemmet utifrån en idé om social ingenjörskonst (Dahlstedt, 2007; Larsson, 2007).

Denna syn på musikundervisning som ett sätt att minska sociala klyftor skiftar i utredningarna från 1999 framåt där musik konstrueras som ett medel för att uppnå användbar, nyttig kunskap. Fokus läggs på teoretiska aspekter snarare än konstnärliga. Bildnings- och demokratitänkandet tonas

ner. Med hjälp av musik ska eleverna bli mer användbara på arbetsmarknaden. Musikämnet legitimeras genom att framhäva transfereffekterna som leder till nyttiga kunskaper utanför musiken. Tydligast blir detta i dokumenten från 2008 där konstnärlighet explicit framställs som ett medel. Kontexten till denna diskursiva förskjutning är omställningen av skolan till resultat- och målstyrning, som har inneburit ett starkare fokus på mätbara moment i undervisningen.

I lärarnas och studenternas tal i delstudie 1 blir det tydligt att ett nytotänkande och att agera utifrån en marknadslogik tas förgivet när det gäller utbildningen. Det kan framstå som att utbildningen, för att vara aktuell och ligga rätt i tiden, måste anpassas till marknadens efterfråga, det vill säga hur skolornas behov, läroplanen och styrdokument tolkas. Både lärare och studenter talar om behovet att uppfylla vissa krav som ställs av arbetsgivare, inte minst kravet på bredd och förmågan att undervisa i rock-pop-ensemble. Det visar sig i antaganden och fögivettaganden kring undervisningsmetoder såväl i skola som i lärarutbildning (spel i rock/pop-ensemble, digitala medier), genre (pop/rock men gärna mer bredd) eller arbetsmiljö (40 timmars vecka, följa kursplaner, vara väl förberedda, karriär och pengar).

Dagens kontext är präglad av ett nyliberalt tänkande kring marknadens, statens och individens roll. Det får implikationer för hur styrning sker på olika nivåer. Även om en mer disciplinerande maktutövning genom övervakning och reglering sker i ett nyliberalt samhälle, ingriper staten bara i nödfall. Enligt Foucault är den upplevda kontrollen tillräcklig för att individen ska styra sig själv enligt önskvärda mönster som gör att en mer genomgripande intervention oftast inte är nödvändig (Foucault, 1988/2008). Styrning och kontroll sker i det nyliberala samhället snarare genom implementerandet av tävlingsprincipen och marknadsstrategier som mätbarhet, utvärderingar, resultatstyrning och klassificeringar som gör institutioner jämförbara (Gane, 2012). Styrdokument, kursutvärderingar och redovisningar av genomströmningen är oftast fullt tillräckliga för att exempelvis universiteten sköter sig som förväntat. På det sättet blir neoliberal styrningstekniker mer subtila och effektiva än tidigare disciplineringar. Denna effektiva styrning står enligt Foucault i motsats till hur neoliberalism ofta framställs, nämligen som en modell för minskad styrning och större individuell frihet genom avreglering och privatisering (Foucault, 1988/2008). Man kan se det som att marknadens tävlingsprincip har blivit styrande för det sociala och kulturella livet och har

även impregnerat statens institutioner (Gane, 2012), något som exempelvis den aktuella diskussionen om kraven på kulturlivet att bära sig självt i Norrköping belyser (<https://www.dn.se/kultur/manga-kritiska-nar-norrkoping-omdanar-kulturpolitiken/>).

Den effektiva styrningen som anpassningen till marknadens ideal innebär, blir tydlig i hur deltagarna i delstudie 1 själva är med och reproducerar neoliberal normer om anställningsbarhet och marknadstänkande. Individens självstyrning ligger i linje med en hegemonisk nyttodiskurs: trots att många av deltagarna i delstudie 1 suckar över hur de upplever att utbildningen är styrd av ett marknadsmässigt tänkande, görs utbildningen i enlighet med kursen. Förgivettaganden om nytta och vikten av att producera anställningsbara studenter ifrågasätts inte.

Samtidigt pekar bildningsdiskursens närvaro bland dagens studenter och lärarutbildare i delstudie 1 på att nyttodiskursen utmanas, något som kommer diskuteras mer utförligt i nästa avsnitt. Det framstår som att tankar kring musik för musikens skull, eller bildning för bildningens skull, har fått ett uppsving. Ett exempel på det är det genomslag i den offentliga debatten som filosofen Jonna Bornemarks arbete har fått. Bornemark problematiserar det hon kallar för *förpappringen* och minskning av professionell autonomi bland exempelvis lärare (Bornemark, 2018, 2020). En annan utmanande diskurs som återigen framhäver musikundervisningens uppgift för demokrati, jämlikhet och rättvisa kan ses inom musikpedagogisk forskning. Framst utifrån en amerikansk kontext handlar mycket forskning om hur musikpedagogik kan verka för ett mer rättvist samhälle med begrepp som *social justice*, social rättvisa, och *equity*, jämlikhet (Benedict m.fl., 2015; Salvador & Kelly-McHale, 2017; Sands, 2007; Spruce, 2017), i likhet med de ovan beskrivna kulturpolitiska målen från 1950-talet och framåt. Detta är en mycket intressant likhet som även kan relateras till genreaspekter, något som kommer problematiseras senare i detta kapitel.

## 9.2 Från bildning till nytta. Och kanske tillbaka

Synen på musikläraren som bildnings- och smakförmedlare och på musikämnets som bildningsämne kan spåras både i delstudie 1 och 2 där bildning genom musik kopplas till självförverkligande och demokratisering.

Bildning betraktas i avhandlingen som en diskursiv praktik ”där tillfälligheter, strider och motsättningar är de drivande krafterna och där det snarare handlar om vad som uteslutits och trängts undan än om kontinuiteter, idépåverkan, stora män och om det intellektuella arvet” (Nilsson, 2013, s. 14). Denna syn belyser hur mångfacetterat begreppet är. Gustavsson (1991) försöker fånga det komplexa i begreppet genom bildandet av tre motsatspar. Det första paret beskriver bildningen som en antingen oändlig, ostyrd process eller förebild och mål. Båda dessa synsätt finns representerade i studiens empiri, exempelvis när bildningen konstrueras som en personlig fri utveckling respektive utifrån en förmedling av kulturarvet. Ett annat motsatspar handlar om tillgången till bildning som antingen för alla eller för en elit. I studiens empiri framhävs en rädsla för elitism och skråtänkande. Sist kan bildning ses som helhet eller specialisering. Dessa aspekter kan ses i till talet om bredd respektive expertkunskaper där bildning enbart konstrueras utifrån specialisering och ställs snarare i motsats till bredd, som skulle kunna tolkas som ett helhetstänkande.

I de tidigaste utredningarna från 1950-talet framstår idéen om att musikläraren har mandat att framhäva viss musik som bättre och mer värdefull än annan musik som en tydlig kulturpolitisk idé. Att ge alla tillgång till det som vid denna tid ansågs vara högtstående kultur legitimeras utifrån en demokratitanke (se ovan). Skolan, och därmed musikämnet, tillskrivs en kompensatorisk funktion. Smakfostran är på det sättet diskursivt länkad till bildningsbegreppet, framför allt en traditionell borgerlig syn på bildning.

Från 1960-talet och framåt likställs den traditionella borgerliga bildningen mer och mer med en önskad elitism (Gustavsson, 1991). Därför framträder på en kulturpolitisk nivå en diskursiv förskjutning: musiklärarens förhållningssätt gentemot musik ska ändras från att vara mästaren som vet bäst, en smakförebild, till en mer neutral facilitator utan egna preferenser och någon som är ”populärmusikalisk liberal”. Denna liberala hållning beskrivs även i Dyndahl med fleras (2014) studie som visar hur smakpreferenserna i högstatus-grupper i samhället från 1980-talet framåt har förskjutits. Från att föredra smal ”finkultur” innebär det enligt Dyndahl med flera numera hög status att vara ”cultural omnivores” (Dyndahl m.fl., 2014, s. 51), kulturella allätare. Detta har, menar Dyndahl med flera, resulterat i en musikalisk *gentrifikation* där vissa genrer och områden har införlivats i den hegemoniska kulturen, något som rimmar väl med föreliggande studiens resultat.

Fokus på musikens roll för bildning minskar i de offentliga utredningarna efter 1992. 1999 förekommer ordet enbart fyra gånger i hela utredningen. Det framstår som att bildningsbegreppet inte längre är i tiden: ”Tidigare hade skolan och lärarna den självklara auktoriteten som följde av att vara den huvudsakliga förmedlaren av bildning och information.” (SOU 1999:63, s. 41) men – inte nu längre. 2008 förekommer begreppet inte alls i hela utredningen. Nedtoningen av bildning som begrepp kan ses i relation till implementeringen av New Public Management som administrationsprincip i offentliga verksamheter, såsom skolan och högre utbildning (Dahlstedt & Fejes, 2019) som sker internationellt från 1980-talet och framåt. I stället för lärande som personlig utveckling utan specifikt syfte, alltså enligt en bildningstanke, behövs i den nya kunskapsekonomin konkret användbar och nyttigt kunskap som är knuten till marknadens behov.

Vid sidan av den entreprenörsinriktade, marknadsmässiga hållning om präglar musiklärarutbildning idag kan även musiklärarens – och därmed musiklärarutbildningens – funktion som smakfostrande och bildande ses. Den visar sig framför allt i mästarpositionen och utifrån en omsorg om studenternas utveckling. Genom att tillgodose det som musiklärarutbildaren som mästare anser vara en viss musikalisk allmänbildning, skyddas studenterna från okunskap. Denna position bygger på en kunskaphierarki där mästaren står överst och har mandat att värdera kunskapen. Men även en del av studenterna i delstudie 1 positionerar sig som smakfostrare när de beskriver sig själva som ett slags missionärer för att sprida den klassiska musiken. Dessa uttalanden påminner starkt om skrivelserna i 1968 års utredning där det talas om smakfostran av barn men även vuxna som ett ”projekt på lång sikt” för att påverka ungdomen bort från ”genomsnittliga populära genrer” med syfte att skydda från kommersialism.

Även om gränsen för vilka typer av musik en musiklärare eller musiklärarutbildare nu, på 2020-talet, skulle kunna avfärda som mindre värda har förskjutits, finns således utsagor i empirin som kan tolkas som uttryck för normativa värderingar när det gäller till exempel genrer. Det finns en medvetenhet och införståddhet bland deltagarna om att populärmusik är den genre som dominerar i skola och utbildningen, dock beskrivs denna dominans i många fall som en motsats till de egna preferenserna. Vidare konstrueras emellanåt en dikotomi mellan ett *vi*, som kan musik, och ett *de*, som är musikaliskt obildade och där blir musikläraren återigen en bildningsförmedlande smakfostrare.



Har idén om att förmedla det som anses vara högkvalitativ musik, den rätta och goda smaken, alltså kommit tillbaka idag? I detta läge är det ren spekulatation att försöka uttala sig om huruvida denna diskurs någonsin har varit försvunnen eller ej. Det som är intressant inom ramarna för denna studie är snarare vilka styrande effekter närvaron eller frånvaron av en bildnings-/smakfostrande diskurs får.

En bildningssyn utifrån objektfixering och vilja till smakfostran tyder på att kunskap ses som något som är möjligt att inhämta och ägas. Enligt Foucault är kunskap något relationellt som är tätt förbunden med makt (Foucault, 1976/2015, 1975/2017). Utifrån en sådan syn kan bildning aldrig ske i form av förmedlandet av exempelvis en kanon:

Att bildningen och kulturarvet har med maktrelationer att göra innebär naturligtvis också att det förs en kamp omkring detta. Det är så att säga "up for grabs", något man lägger beslag på, usurperar och skär ut vissa bitar ur för att använda. (Nilsson, 2013, p. 12)

I stället för att prata om vilka specifika innehåll som skulle kunna vara bildande menar Nilsson (2013) att det är mer fruktbart att diskutera bildningsbegreppet i förhållande till subjektskapandet. Bildningsprocessen, som ofta beskrivs i termer av frigörelse, ger enligt Nilsson individen möjlighet att växa utöver sig själv. Foucaults senare arbete, som är mer inriktad mot subjektet och som handlar bland annat om omsorgen om sig själv (Foucault, 1984/2002) går att tolka som en slags frigörelse genom bildning. Även om Foucault inte ansåg att det var möjligt att uppnå ett tillstånd av frihet, kan bildning och tänkandet som en aktiv process användas som ett verktyg för självstyrning. Foucault menade att subjekten kunde agera inom diskursen genom att utmana och handla. I den meningen måste bildning enligt Nilssons tolkning av Foucault, betraktas som ett arbete, en aktivitet som kan bli en motståndspraktik. Även ett konkret musikaliskt lärande, som behöver få vara en långsam process, kan betraktas som en motståndspraktik mot kraven på snabba resultat. Vissa musikaliska innehåll kanske inte blir möjliga att inkludera i skolans undervisning, just på grund av att det tar för lång tid att ta till sig dem.

Vidare är det intressant att diskutera huruvida ett kunskapsideal som bottnar i bevarande av kulturarv och traditioner gör det svårt för studenter med annan (musikalisk) bakgrund att ta sig in på utbildningen. En sådan

motsättning skulle leda till ett dilemma när det gäller att till exempel uppfylla kraven för breddat deltagande. Demokrati- och rättvisetanken, som ju både historiskt och idag är viktiga aspekter av en bildningsdiskurs, står då i motsats till ett mer traditionellt och konservativt sätt att se på utbildningen och skapar dilemman för agenterna. Det kan resultera i ett polariserande där allt värnande om bildningsmässiga värden kan konstrueras som en bildningselitism (Söderman, 2019; Varkøy, 2010).

Som resultaten visar, uttrycks det bland lärare och studenter i delstudie 1 en viss motvilja mot att acceptera en utilitaristisk kunskapssyn och att följa nyttodiskursens regler. Däremot framstår det utifrån deras tal om utbildningen inte som att motståndet får något större genomslag i hur lärarna utformar sin undervisning. Denna till synes passiva hållning kan ses som överensstämmande med tidigare forskning som hävdar att den nyliberala marknadsstyrningen har lett till en minskning av den professionella autonomin, framför allt inom högre utbildning (Biesta, 2009; Mautner, 2005; Natale & Doran, 2012; Olssen & Peters, 2005). Enligt dessa forskare har individens påverkan på den egna lärarverksamheten minskat. För kunskapsproduktionen och styrningen vid musiklärarprogram får detta betydelse. Som några av lärarna i delstudie 1 för fram, betraktas studenterna av universitetsledningen som kunder och därmed blir institutionerna företagslika. Enligt marknadslogiken har kunden alltid rätt. Utifrån ett sådant resonemang blir det svårt att agera som en autonom, professionell lärare. I stället för att agera utifrån en tilltro till det egna omdömet och ge studenterna möjlighet till bildning måste lärarna ta stöd i detaljerade dokument, såsom kursplaner.

En möjlig motståndshandling blir då att positionera sig som mästare. Genom att ta spjörn mot det egna kulturella kapitalet, erfarenheten och agentskapen inom fältet musik/utbildning, finns en möjlighet att få legitimitet som lärarutbildare utöver styrdokumentet och den juridiska makten. Denna position blir samtidigt paradoxal eftersom strävan mot förändring innebär på samma gång att söka sig tillbaka till välbekanta mönster, såsom musikaliska värdehierarkier. Intressant är också hur bildning i det empiriska materialet enbart konstrueras i förhållande till studenternas behov av att bli bildande. Enligt ovanstående perspektiv, där frigörelse och aktivism möjliggörs i subjektskapandet genom bildning, är lärarna i samma behov av möjlighet till bildning som studenterna.

### 9.3 Från orkesterdiket till popband-manager

Genrebredd är, genom hela avhandlingen, en del av lösningen för att uppnå en modern, framåtsträvande musiklärarutbildning som ligger rätt i tiden. Det framstår i empirin av delstudie 1 som en självklarhet att utbildningen ska riktas mot att studenterna får genrebredd.

I en djupare analys av denna till synes givna utveckling blir det viktigt att kontextualisera och att klarlägga vad som menas med genrebredd vid olika tidpunkter i historien. År 1954 kritiserar utredningsförfattarna repertoarvalet för musiken i skolan som fram till dess har mest bestått av kyrkliga sånger. I utredningen slås fast att musiken i skolan bör spegla musiklivet i samhället för att inte vara förlegad. Då menas främst amatörorkestrar som spelar konstmusik, alltså inte populärmusik (se även avsnitt 2.3). År 1968 handlar det däremot om all sorts musik utan att döma ut något utifrån den egna smaken. Utifrån utredningens kontext menades med uttrycket ”all musik” framför allt populärmusiken som växte fram inom ungdomskulturen under 1950- och 1960-talen. Både innehåll och metod ska alltså reformeras genom ”förnyelser i fråga om repertoar och metodik”, mest troligen syftande till musicerande i rockband, till skillnad från körsång och orkesterspel. Den nya experimentella musiklärarutbildningen SÄMUS startas då som en motpol mot den klassiska musikens dominans och inkluderar populärmusikaliska genrer. Tidigare forskning visar dock att undervisningsformerna och värdehierarkierna med ”seriös musik”, det vill säga klassisk konstmusik i topp, består vid musiklärarutbildningen (Olsson, 1993). Från och med utredningen år 1992 framstår populärmusiken i musiklassrummet som en självklarhet men det påpekas också att

...skolans musikundervisning är ett av de få tillfällen då eleverna får möjlighet att bekanta sig med musik som de ej själva väljer att lyssna till. Skolan skall stimulera till kulturell bredd genom att presentera en bred och omväxlande repertoar, som motsvarar krav på såväl tradition som förnyelse och aktualitet. (SOU 1992:94, s. 432)

Detta kan tolkas som både ett kulturarv och ny populärmusik anses vara viktiga att förmedla i musikundervisningen.

Det framstår som att diskursen om den klassiska konstmusikens hegemoniska ställning i ämneslärarutbildning i musik, från och med grundandet av

SÄMUS, har skiftat mot en populärmusikdiskurs. De innehåll som tidigare var den självklara normen och rättesnöret i linje med ett borgerligt bildningsideal (Larsson, 2007), det vill säga västerländsk konstmusik, har enligt deltagarna i delstudie 1 idag en marginaliserad position i ämneslärarutbildningen. Scenografin är utbytt. Detta är inte något nytt resultat för föreliggande studie utan stämmer väl överens med annan tidigare forskning som uppmärksammat genre i både musiklärarutbildning och grundskola utifrån en nordisk kontext (Ericsson & Lindgren, 2011; Olsson, 1993). När det gäller populärmusik i skolan från ett internationellt perspektiv ser bilden annorlunda ut. I många länder är det fortfarande västerländsk konstmusik som dominerar, något som problematiseras starkt av forskningsfältet framför allt gällande aspekter av social rättvisa (Green, 2002, 2008; Schmidt & Abramo, 2020).

Det som är slående är det relativt oreflekterade förhållningssätt gentemot genre som genomsyrar studiens empiri. Vilka konsekvenser kan ett slentrianmässigt urval av låtar/stilar/klassrumsuppsättningar av instrument och så vidare, tänkas få?

Musikaliska genrer kan i Foucaults mening ses som verktyg för styrning. Eftersom det finns en mängd normer kring olika genrer kan "genreing", att göra genre, ses som en särskiljande praktik och en maktteknik. Enligt Ellefsen (2022) positioneras/ positionerar sig subjekten genom genretillhörighet inom ett fält av maktrelationer. Genreidentitet blir på det sättet ett självförstärkande normerande och värderande system. Det genrefierade urvalet av studiematerial upprätthåller och förstärker etablerade diskurser kring kvalitet och status och därigenom upphöjs "certain musical and social voices and identities over others" (Ellefsen, 2022, s. 67), det vill säga genrerelaterade kvalitetsaspekter skapar hierarkier inom utbildningen.

I delstudie 1 finns ett talande exempel där en student som beskriver sig själv som "klassisk" upplever den egna genretillhörigheten som marginaliserad och mindre värd vid hens lärosäte. En av studiekamraterna börjar då tala om den "invällande amerikanska popen" där populärmusik framställs som problematisk och i det närmaste invasiv. Genre kan alltså ha betydelse för vilka som känner sig inkluderade. Forskning som undersökt repertoarval i kulturskolan anser, som tidigare nämnt, att detta väcker frågor kring social rättvisa eftersom genreval kan leda till marginalisering och exkludering av vissa grupper (Nielsen m.fl., 2022). Trots att föreliggande studiens resultat visar att det idag dominerar en stark diskurs om genrebredd och öppenhet

mot alla genrer menar Dyndahl med flera (2017) att det finns reglerande mekanismer som gör att vissa repertoarval eller stilar har större legitimitet än andra (Dyndahl m.fl., 2017, s. 439).

Det finns ytterligare en aspekt av avhandlingens resultat när det gäller populärmusikens självklara ställning inom utbildningen som jag skulle vilja diskutera. Det handlar om skiftet i synen på kommersiell musik som olämplig inom utbildning till att helt och hållet omfamna kommersiella aktörer. På 1960- och 1970-talet skulle eleverna genom musikundervisningen skyddas från kommersialism. I utredningen från 2008 har kommersiell populärkultur en till synes självklar plats i lärarutbildning och skola, som i grunden inte ifrågasätts av deltagarna i studien. Det kan ses som överensstämmande med frånvaron av trädgårdsmästar-idealet från 2008 och framåt, ett ideal som står för skydd av de känsliga barnen för kommersiell kultur.

Det finns tidigare forskning som belyser populärmusikens funktion i främjandet av social rättvisa (Allsup, 2003; Kallio, 2015; Spruce, 2017). Detta väcker frågor kring om det gäller all populärmusik eller bara viss populärmusik? Exempel på hur populärmusik i stället kan verka normförstärkande ges i Borgström-Källéns avhandling som visar hur gymnasieelever vid estetiska program positionerar sig och positioneras utifrån genusnormer i förhållande till genre (Borgström-Källén, 2014).

Genre som styrningsteknik är således en mycket komplex företeelse och skulle behöva forskas vidare om. Hur ser hierarkierna ut i olika kontexter? Vilka följder får de för subjekten och deras musikaliska identiteter?

#### 9.4 Från praktiker till intellektuell och tillbaka

Motsättningen mellan ett musikaliskt hantverksfokus och forskning/teori syns tydligt i utredningen från 1954. Utredningens hållning måste då förstås utifrån kontexten och som en reaktion mot att högre musikutbildning vid den tiden var likställd med en uteslutande konstnärlig och hantverksmässig praktik. I avsnittet om musikläraren som både individuell och konstnär blir det tydligt att det länge har pågått en kamp mellan en hantverksdiskurs och intellektualitetsdiskurs. Mellan 1954 och 1968 sker här ett diskursivt brott: från att en högre musikutbildning på vetenskaplig grund var otänkbar och stötte på massivt motstånd i början av 1950-talet, till att begreppet idag är

en självklar del av lärarutbildning. Däremot präglas tiden mellan 1968 och idag av en dragkamp mellan vetenskaplighet/ det universitetsmässiga och det rent konstnärliga där man kan konstatera att universitetsdiskursen har intagit en hegemonisk position.

Tidigare forskning lyfter till exempel hur teoretiska och verbala inslag idag prioriteras på bekostnad av praktisk och kroppslig kunskap inom musiklärarutbildningar (Angelo m.fl., 2019). Samtidigt framhäver lärare i delstudie 1 och tidigare forskning förmågan till reflektion och kritiskt tänkande, som en viktig aspekt av akademisering, inte minst för att utveckla professionen och höja musikläraryrkets status (Bröske Danielsen & Johansen, 2012; Graabraek Nielsen, 2008).

Som rubriken antyder har det skett ytterligare ett diskursivt brott, eller snarare syns ett parallellt spår som går hand i hand med en praktikerdiskurs. Det brottet är dock inte relaterat till musikerhantverket och konstnärskap utan läraryrket som hantverk. En sådan praktikerdiskurs kan förstås utifrån kampen mellan olika typer av institutioner: både konservatoriet med sin hantverkliga/konstnärliga inriktning och lärarseminarierna med sin didaktisk/praktisk-pedagogisk inriktning blev i och med högskolereformen införlivade i universiteten. I dagens ämneslärarutbildning i musik kämpar dessa alltså om utrymme med den, i alla fall tidigare, hegemoniska akademiska diskursen, något som också framträder tydligt i empirin i delstudie 2.

I delstudie 1 blir detta synligt i studenternas sätt att efterlysa fler praxisnära element i utbildningen samtidigt som det finns förväntningar att studenter bör styra sig själv mot ett kritiskt tänkande.



## 10

### Avslutande reflektioner

Föreliggande avhandling har, av olika skäl, tagit många år från den initiala idén till färdigställande. Det medför vissa aspekter som har påverkat arbetet ur metodologisk synpunkt och som behöver lyftas.

Den mest självklara är den globala pandemin som lamslog världen mitt under avhandlingsarbetet och som har satt spår i studiens urval av empiri för delstudie 2. Som redan beskrivits i metodavsnittet skulle urvalet av texter gått annorlunda till om det inte hade blivit så gott som omöjligt att resa under pandemiåren. En genealogi helt i Foucaults mening bygger på en stor mångfald av texter, texter som även inkluderar marginaliserade röster. I denna avhandling används texter skrivna av experter inom området som kan anses vara del av den hegemoniska diskursen. Genom att spegla texterna mot exempelvis remissvar och debattartiklar samt annan litteratur är förhoppningen att jag ändå lyckades fånga fler av dåtidens röster.

Avhandlingens teoretiska ramverk med begrepp såsom diskurs, makt/kunskap och subjektpositioner, har varit vägledande i val av metod. Eftersom diskursanalys bygger på utsagor var det fördelaktigt att utgå ifrån någon form av text som empiriskt material. Som jag redogjort för i metodavsnittet föll valet på fokusgruppsamtal eftersom det då var mest troligt att deltagarna diskuterade för studien intressanta ämnen samtidigt som jag kunde studera interaktionen mellan deltagarna. Det hade även varit möjligt att genomföra enskilda djupintervjuer och jag ser det som troligt att samma diskurser hade blivit synliga. Däremot anser jag att fokusgruppsamtalen gav ett rikt material och att deltagarnas samtal sinsemellan ledde till intressanta diskussioner och sidospår som möjligtvis hade gått förlorade i en enskild intervju. Ett annat sätt att generera en ännu rikare empiri hade varit att komplettera samtalen med observationer. Då hade det i första hand blivit observationer av undervisningssituationer. I denna studie ligger inte fokus på didaktiska aspekter eller aspekter som specifikt rör undervisningen, utan jag är intresserad av hur deltagarna förutsättningslöst konstruerar utbildningen i sitt tal. En observationsstudie, i linje med ett etnografiskt tillvägagångssätt hade då troligtvis gjort



att studiens fokus hade skiftat från en mer allmän diskussion av utbildningen till aspekter av undervisningen på detaljnivå. Det hade varit intressant att få veta vilka subjektpositioner och tekniker för styrning som hade blivit synliga i en sådan studie. Eftersom liknande avhandlingar finns inom det musikpedagogiska fältet (Hedin Wahlberg, 2020; Nerland, 2003) hade föreliggande studiens kunskapsbidrag minskat. Avhandlingens styrkor ligger enligt mig i att den är en kartläggning av dagens diskurser samt ger ett historiskt perspektiv. Den tar ett helhetligt grepp, något som jag anser saknas i forskningsfältet.

Ett annat sätt för att få nya perspektiv på musiklärarutbildningen i Sverige skulle vara att göra en liknande studie i en annan kontext, till exempel i ett annat europeiskt land med både likheter och skillnader mot det svenska systemet. Eftersom jag har särskild kännedom om det tyska samhället är jag mycket intresserad av att granska diskurser kring musiklärarutbildning där. Enligt mina erfarenheter har populärmusiken inte samma självklara ställning i den tyska skolans musikundervisning, däremot är det klassiska bildningsidealet mycket närvarande. Men jag har bott i Sverige i 20 år och utgår ifrån att mycket har förändrats. Jag anser att det finns, i och med mina insikter i både det svenska och det tyska samhället samt mina språkkunskaper, en unik möjlighet för mig att få syn på diskursiva mönster i respektive kontext som kan belysa ämnet från ett nytt perspektiv. Det innebär enligt mig potential att utveckla musiklärarutbildningen i båda länderna och tillfällen för reflektioner kring kontextens betydelse.

Ytterligare ett intressant upplägg för vidare forskning skulle vara att studera andra ämnen inom lärarutbildning i relation till musikämnet. Finns det samma högtställda krav på exempelvis matematiklärare som på musiklärare? Något som har vuxit fram under studiens gång är även frågeställningar som rör effekterna av New Public Management på studenter och lärare. Vad gör målstyrning med hur mycket ansvar elever tar för den egna utbildningen och på vilket sätt? Sist men inte minst saknar jag nyare forskning kring musikämnet i skolan: vilken repertoar används? På vilka grunder? Har musiklärarutbildningen betydelse för vad som ingår i musikundervisningen eller vad är det som styr?

De diskursiva brotten som diskuterades i detta avsnitt pekar ut området inom utbildningen där det pågår strider kring definitionsmakten om musiklärarutbildningen, som får styrande effekter för agenterna i praktiken. Olika arenor för konflikt samspekar och går in i varandra. Vad står då på spel?

Utifrån studien som helhet vill jag påstå att det är mycket som står på spel för studenterna. De gör ett stort, både ekonomiskt, men även emotionellt och inte minst tidsmässigt, åtagande när de väljer att utbilda sig till musklärare. Inte bara att antagningsproven förutsätter många års förberedelse och tidigare musikstudier som i sig är resurskrävande. Dessutom finns det höga akademiska krav och förväntningar på att studenterna vill utvecklas som lärare och arbeta inom ett krävande yrke med ibland mindre fördelaktiga villkor. Därför kan det bli ett svårt dilemma för studenterna att välja bort musikalisk fördjupning till förmån för att få ta del av ”mindre av mer”. Empirin visar att möjligheten för förkovring har varit huvudanledningen för vissa att söka sig till utbildningen, något som måste ges upp till förmån för exempelvis ensemblespel på rock-pop-instrument. Detta kan innebära en stor förskjutning i självbilden och kan tolkas som motsatsen till en personlig utveckling utifrån ett bildningsideal. En ny slags värdehierarki och sanningsregim där musikaliska allätare har fått allt högre status (Dyndahl m.fl., 2014) verkar ha etablerats som går emot bilden av den hegemoniska västerländska konstmusiken som så framgångsrikt har konstruerats. Studenterna framstår i empirin övervägande som kritiska mot en upplevd ytlighet i utbildningen men i den diskursiva kampen mellan bildning och anställningsbarhet framstår det som att det marknadsmässiga tänkandet innehar en hegemonisk position idag.

Förutom genreaspekten framstår den musikalisk-konstnärliga fördjupningen som en aspekt av självförverkligande, något som är inåtriktat. Detta kan stå i konflikt med att göra sin plikt i samhället, ett lärarkall om man så vill. I empirin uttrycks flera gånger, både av lärare och studenter, att många av studenterna *egentligen* vill bli musiker men av olika anledningar väljer en lärarutbildning i stället, något som även tidigare forskning uppmärksammar (Aróstequi & Kyakuwa, 2021; Bouij, 2004; Pellegrino, 2015). Även detta en diskurs som upprätthålls och förstärks i den diskursiva praktiken och får därigenom effekten att studenternas intentioner att vilja bli lärare kan ifrågasättas om och om igen. Det kan leda till en situation där studenterna inte kan göra rätt: väljer de att satsa på läraridentiteten blir de ”fel” i och med att de inte strävar efter en musikerkarriär, satsar de på det konstnärliga uppfyller de fördomen om att alla musiklärarstudenter egentligen vill vara musiker. Samtidigt krymper enligt tidigare forskning utrymmet på utbildningen till fördjupning inom specifika instrument eller inriktningar (Angelo & Eidsvaag, 2021). Om det finns en vedertagen idé om att många studenter helst vill

utvecklas konstnärligt är det följaktligen en stor del som är mer eller mindre motvilliga till många av utbildningens moment. Detta är i så fall förstås ett allvarligt problem för alla utbildningens aktörer som i slutändan får följder för musikundervisningen i skolan och därmed samhället.

Även för lärarnas del får diskurserna tydliga effekter. En av de är kravet att följa kursplaner och skriva detaljerade kursguider, en tidskrävande aktivitet som dessutom leder till detaljstyrning av undervisningen. Denna detaljstyrning kan i vissa fall tänkas stå i konflikt med den egna professionella identiteten som musiker/lärare. Organisationen som den ser ut på lärarutbildningen gör stora avsteg från det tidigare självklara mästariidealet som många av lärarna måste antas själva vara skolade i. En effekt av det är att lärarna måste frångå från det de själva har lärt sig en gång i tiden och eventuellt även upptäcka/erkänna egna akademiska brister. På en politisk nivå finns en strävan efter ständig förnyelse, demokrati och jämlikhet och därmed ett breddat deltagande som kan ses som i konflikt med en mer konservativ syn på utbildningsinnehåll och -metoder.

Att utbildningen behöver ligga i framkant konstrueras i empirin utifrån framtidens oförutsebarhet som gör att utbildningen måste hänga med i den snabba samhällsutvecklingen – ett genomgående mantra. Att använda nya medier, nya undervisningsformer och hjälpmedel ses som ett sätt att bedriva en progressiv musikundervisning. När lärarna däremot talar om utbildningens uppdrag att bevara ett kulturarv, förmedla en specifik repertoar eller tillämpa en traditionell metodik kan detta tolkas som en slags konservatism. Denna konservatism manifesteras exempelvis i antagningsproven som syftar mot att bibehålla en standard som konstrueras som norm. Just när det gäller antagningsproven kan dessa ses som något som diskuteras i förhållande till en modern utbildning: vissa lärare konstruerar proven som ett hinder för förnyelse medan andra ser de som en självklar nödvändighet. Även i de historiska dokumenten konstrueras proven som en förgivettagen garant för hög kvalitet som dock i de senare utredningar marginaliseras till förmån för exempelvis lärarduglighetsprov. Det i sin tur påkallar reaktioner från fältet som försvarar provens nödvändighet. Att anpassa sig till förändringar är enligt vissa lärare i delstudie 1 en överlevnadsstrategi som kräver att mer traditionella sätt att bedriva undervisning måste överges. Detta riskerar eventuellt att öka den upplevda motsättningen mellan konservatorietradition och universitetstradition.



olika möjligheter till agenskap men studiens resultat visade att det fanns en tveksamhet från studenterna att ta kommando över sin utbildning. I relation till föreliggande studie innebär det att det inte räcker att erbjuda möjligheter för studenter och lärare att ha inflytande över utbildningens utformning. Snarare behövs ett fokus på hur agenskap kan förstärkas och att reflektera kring vilka möjligheter till motstånd inom diskurserna det finns. Subjektspositionerna i delstudie 1 som exempelvis bildningens försvarare, mätbarhetens kritiker, den klassiska studenten syftar alla till att ifrågasätta utbildningens normer och upplevda självklarheter. Dessa kräver dock ett främjande av individens reflektions- och initiativförmåga, något som kan tänkas motarbetas i curlandets tidsålder där detalj- och resultatstyrningen ofta presentera en utstakad väg. Att avvika, vara normbrytande och göra motstånd, innebär att bege sig på väg på "the road less traveled", något som inte är lätt eller självklart.

Jag anser därför att avhandlingens största bidrag när det gäller utvecklingen av muskläroretutbildningen inte är att presentera konkreta slutsatser eller lösningar. Inspirerad av Foucaults projekt genom livet, att presentera alternativ för det hegemoniska och ge röst åt de som är utsatta för hegemonins verkan, är min förhoppning att denna studie kan läsas på liknande sätt. Bara för att saker och ting omkring oss framstår som självklara idag behöver det inte innebära en slutlig sanning som inte går att förändra. Studiens styrka ligger enligt mig i möjligheten att genom en analys av den historiska utvecklingen få perspektiv på nutiden. Lika märkliga och otänkbara som vissa av dåtidens idéer framstår för oss idag kommer vissa av dagens diskurser vara i framtiden. Och det är mycket som kan hända fort – det är bara att tänka på pandemin, kriget i Ukraina, klimatförändringar som leder till naturkatastrofer, desinformationskampanjer, den snabba utvecklingen av artificiell intelligens – att vara människa innebär att vara utsatt för ständig förändring och för slumpens nyckfullhet. En viss försiktighet och skepticism gentemot praktiker som lägger beslag på sanningen kan då bli till forskarens, men också till allas, uppgift. Eller, som Foucault säger: "The problem is not changing people's consciousnesses – or what's in their heads – but the political, economic, institutional régime of the production of truth" (Foucault, 1980, s. 133).

## Epilog

Har min vilshenhet och förundran över de oskrivna reglerna och det som sitter i väggarna nu utbytts mot en trygg upplysthet? Vad hände när celloläraren Lena, efter alla dessa år av avhandlingsskrivande, av att vrida och vända på teorier, metoder, texter, till slut har blivit forskaren Lena?

Vilsheten och förundran finns på många sätt kvar. Det finns tillfällen då jag känner av att jag har andra erfarenheter och upplevelser med mig som gör att vissa normer och regler inte känns självklara. Men arbetet med denna avhandling har berikat mina perspektiv och inte minst gett mig ett språk och begrepp att använda för att förstå mina egna frågor bättre. På det sättet har jag fått redskap att diagnostisera "patienten" musiklärarutbildning på ett nytt och mer utvecklat sätt. Däremot är inte säker på att jag har kommit närmare en lösning på de problem jag upplevde när jag började. Snarare har det uppstått nya intressanta problem och en ständigt närvarande analytisk blick på den styrning som pågår runt oss i alla sammanhang. Jag har blivit mer självkritisk när det gäller mina egna förgivettaganden och mer uppmärksam på den egna rollen i att reproducera och upprätthålla diskurser. Exempelvis är det mer eller mindre självklart för mig att mina barn ska lära sig ett instrument. Forskarsamhället jag befinner mig i är likriktad på många sätt. Jag bor i ett segregerat medelklassområde och inte i ett miljonprogram. Listan kan göras lång.

Så, i stället för att säga att det finns sätt som är rätt och andra som är fel vill jag en sista gång citera Foucault:

My point is not that everything is bad, but that everything is dangerous, which is not exactly the same as bad. If everything is dangerous, then we always have something to do. So my position leads not to apathy but to a hyper- and pessimistic activism. (Foucault, 1984, s. 343)



## English Summary

### Chapter 1: Prologue and Introduction

I first came to Sweden from Germany as a 23-year-old, starting my education as a cello teacher at Malmö Academy of Music. My experiences there resulted in many unanswered questions: How come all my classmates looked like me? How come everyone seemed to agree on what to play, how to behave, what to do? My perspective was on the one hand an outsider's, but at the same time I was a typical student, considering my middle-class background, choice of instrument and musical knowledge.

Despite these personal reflections being contextual, there are more general and potentially problematic aspects of my experiences that need to be addressed. Previous research shows the importance of a sense of belonging to certain educational settings (Brändström, 1997; Dibben, 2006). This feeling of belonging can be understood as being able to understand and interpret the unwritten rules that surround different educational contexts. To help grasping how the unwritten rules in education work, the analytical concept of *governing* can be used. Governing is, in this case, not defined as something the state, laws and government rules do, but as social norms that govern how we behave. There are several studies that illustrate norms and traditions in higher music education and the ways in which music is taught (Angelo m.fl., 2019; Brändström, 1997; Nerland, 2003; Olsson, 1993). Those norms and traditions govern what is possible to think, do and learn in higher music education, and thereby limit and affect students' and teachers' room for action. Therefore, it is important to shed light on how the taken for granted and the invisible structures within music teacher education in Sweden could develop.

This leads towards the aim and purpose of the study, which is to contribute to knowledge about how Swedish music teacher education today is governed.



The research questions that guide the study are:

- *what kind of discourses are constitutive for music teacher education today?*
- *what kind of subject positions are possible for the education's agents?*
- *what kind techniques for governing are at play?*
- *how are music teachers constructed historically*

## Chapter 2: Background

Music teacher education in Sweden is often situated at institutions for higher music education (HME). There are basically two types of institutions for HME: those who stem from a European conservatory tradition and those connected to universities. Historically, music teacher education started at the Royal Academy of Music in Stockholm in the early 19th century. In the beginning of the 20th century, conservatories were started even in Malmö and Gothenburg, soon educating both orchestral musicians and music teachers. In the 1970's, a new experimental music teacher education program started, the so-called SÄMUS, in which popular music was included. This experimental program is seen as the basis of today's music teacher education in Sweden.

The Swedish public school system and teacher education has grown out of clerical schools with a strong focus on religion and moral aspects. Music at school meant from the beginning singing church songs. Not before the 1950's it became a regular school subject called *music*. From the late 1960's Sweden had a unified public school system and music teachers could be educated at universities, teacher training colleges and institutions for higher music education. Apart from these historical roots, higher education today is highly influenced by neoliberal ideas of marketisation, measurement and managerial control (Natale & Doran, 2012).

## Chapter 3: Previous Research

Research highlights how higher music education adapts to demands on entrepreneurship and academisation (Beckman, 2007, Ek, 2013, Johansson, 2012). Academisation is seen as interfering with a focus on artistic skills

and craftsmanship (Angelo et al. 2019, Georgii-Hemming, 2016, Gies, 2019, Moberg, 2018), but also as a chance to improve critical thinking and scientific knowledge (Graabræk Nielsen, 2008). These aspects are also regarded as important in relation to an increased professionalization of music teachers (Bröske Danielsen & Johansen, 2012, Georgii-Hemming et al. 2013). Different aspects of knowledge in music teacher education are discussed, for instance academic knowledge, or *episteme*, and craftsmanship, in relation to teaching (Lehman-Wermser, 2013).

The concept of *bildning* is also raised as an important aspect of music as a subject and music teacher education. Larsson (2007) describes parts of today's music teacher education as stemming from institutions for *folkbildning*, rooted in bourgeois ideals of good taste, high moral standards, and education. Different kinds of music are hierarchically ordered, and the people were meant to be educated according to those value-driven standards (Gustavsson, 1991, Söderman, 2007). Today, there is a renaissance for the concept of *bildung* in music, describing it as a possible holistic counterpart to education's focus on measurement and utility (Söderman, 2007, Varkøy, 2010).

Some of the previous research highlights the need for a socially equal music education (Onsrud, et al. 2022, Schmidt & Abramo, 2020, Westerlund et al. 2022). From an intercultural perspective, music teacher education must facilitate students' empowerment and agency for them to be able to tackle future challenges (Espeland et al., 2021, Ballantyne & Mills, 2008, Sands, 2007).

The conservatory as context for education has specific traditions and norms (Ford, 2010, Kingsbury, 1988), closely connected to a western classical repertoire and artistic craftsmanship. Today's teaching practices in higher music education are often based on the conservatory tradition and a master-apprentice-relationship between teacher and student (Gaunt, 2010, Hultberg, 2010, Nerland, 2003). Even at progressive programs like SÄMUS, in which new genres and instruments from popular culture were included, traditional forms of teaching lingered on (Olsson, 1993). The education's content, though, can be seen as changed. From using almost exclusively western classical music at first, today popular music is prevalent at programs for music teacher education in Sweden. Popular music in academia has its own hierarchical norms (Dyndahl & Nielsen, 2014) and is often used in an unreflected manner, according to Christophersen (2017).

Music teacher educations' reproductive character is described by Brändström and Wiklund (1995) along with other studies concerning who is taking part of (higher) music education (Bladh, 2002, Borgström-Källén, 2014, Jeppson, 2020). These researchers point out issues of inequality when it comes to social justice and equity in music education, namely the dominance of middle class, white students coming from highly educated families.

Identity issues for music teacher students are also addressed by previous research. Jordhus-Lier (2021) for example points out the important competence open-minded specialists could bring into music schools. The question of being a teacher *or* a musician, and the potential inner conflicts this question can cause for future music teachers, is discussed in several studies (Aróstegui & Kyakuwa, 2021, Haning, 2021, Shaw, 2022), as well as norms and expectations concerning what music teacher students should be like (Forrester & Eros, 2020, Thovsen Nysæther et al., 2021, Sandberg-Jurström et al., 2022).

#### Chapter 4: Theoretical Framework

To examine how music teacher education is governed today and to scrutinize the historical conditions that made possible the taken for granted norms of today, Foucault's understanding of genealogy is applied, along with other concepts such as power/knowledge, discourse, and governmentality.

An important epistemological point of departure in this thesis is that knowledge is produced in social processes. Language is seen as a social act and all phenomena are understood as historically – and culturally – specific (Burr, 2015). Instead of believing that there is a rational, objective knowledge about the subject of music teacher education for me as researcher to discover, I assume knowledge to be a product of interest- or power-based, context-dependent processes.

In the present thesis, in line with the perspective described above, music teacher training is considered as a discursive social practice with specific sets of (linguistic) rules. The discourses limit what is possible to think, say and do. Discourse is, based on Foucault and similar to Hall's (2004) description, considered as a delimited, specific area with a set of rules that explain and legitimize themselves. It functions as an ordering logic in that it creates concepts and categories that enable us to grasp our experience of the world.

A genealogical analysis in a Foucauldian sense can be seen as closely linked to his concept of archaeology. What characterizes genealogy is that it focuses not solely the emergence of discourses and how they appear on a structural level. Rather it examines the conditions under which discourses came to be shaped and reshaped and the consequences this has, even in the present. Central is also the relationship between truth, power and subjectivity. “The history of the present”, as Foucault called his genealogy (Foucault, 2008, p. 120), aims to make visible and describe historical conflicts and the various power strategies and control mechanisms used to put discourses and knowledge into action (Åkerström Andersen, 2003, p. 19). A tool to gain insight into hegemonic discourses is, like archaeology, to find discontinuities that can be studied. Genealogy asks how issues of today historically have been constructed as a problem, that is how they are *problematized*, and thus been made governable. In analysing how local practices, such as music teacher education programs, are governed and how certain kinds of power relations have emerged under specific circumstances throughout history, this allows us to understand today’s issues. (Foucault, 2008).

In Foucault’s thinking power is seen as relational, interwoven with knowledge and something that is productive. Power is not defined as laws or rules but as a productive force and part of all human activity. Foucault describes today’s rationality of power and governing, the so-called *governmentality*, as working by incorporating personal freedom into the mechanisms of power. The term governmentality (Foucault, 2008, p. 183) describes thus different strategies and ways of governing, both on a political but also on an individual level. It can be used to scrutinize a concrete discursive practice (e.g. music teacher training) and the technologies of power that operate within it, in order to try to understand how these relate to other governance rationalities.

One prominent power technique related to governmentality is that of “pastoral power”. Pastoral power describes techniques that are used for the purpose of helping, supporting and caring, which makes it an effective technique that, alongside disciplinary power, characterizes higher education (Howley & Hartnett, 1992). Examinations and other requirements are blended with a soft steering of the student towards making the right choice. In this way, power is decentralized, and governance works through the self-regulation of the subjects, in this case the students and teachers. Subjects are thus self-constitutive through a variety of practices that Foucault

calls "technologies of the self" (Foucault, 1994, p. 223). In different, specific contexts, such as music teacher education programs, subjects can come into being, govern themselves in accordance with the discourse and take different subject positions.

## Chapter 5: Method

The thesis methodological framework consists of two partial studies. Study 1 is designed as a discourse analysis of 12 focus group interviews at 6 different institutions with 22 teachers and 23 teacher students in total. The interviews were recorded and resulted in 13h 26 min of material. The interviews were loosely structured. My role was to facilitate the participant's conversation without taking too much initiative, being an active listener. There were some themes I had prepared in case the conversation would stop (see app.2), but those were mostly unnecessary. The conversations were then transcribed and analysed. The analytical process started by getting to know the material. Then I organized the material and started a close-up reading during which I started a preliminary thematization. The final step was a contextualisation (Svensson, 2019). Some discourse psychology tools were used in the process.

The design of study 2 is a discourse analysis of historical documents between the years 1954–2008. The time frame is based on when music first became a school subject in Sweden (mid 1950's). Other significant time points were chosen considering major events in teacher education and music education respectively, such as political reforms.

The material consists mainly of Swedish official governmental inquiries, but also other texts I found relevant. In total, six official inquiries were used as empirical material and analysed. The analysis is based on a model described by Axelsson and Qvarsebo (2017). Point of departure for the analysis is to make visible the taken for granted; in this thesis, assumptions about the music teacher education being outdated. The next dimension of the analysis is to then map out the field of knowledge surrounding the phenomenon and to find out how power operates through the emerging discourses. The third stage, or dimension, of the analysis is about the actual techniques and practices used to steer the problem into the wanted direction. Lastly, the subject and subjectivity are in focus of the analysis.

## Chapter 6: Discourses and Constructions in Music Teacher Education

There are three main discourses that have emerged in my reading of the empirical material: a utility discourse, a *bildung* discourse and a university discourse. Through these discourses, the participating students and teachers construct music teacher education today.

The utility discourse includes both critical voices who question that there should be a utility perspective at all and statements which describe the education as insufficiently useful and applicable. This is mainly linked to questions about employability, the need of teaching practice and a greater need for genre breadth. Traditions are constructed as an obstacle to the modernization and development of education. Above all, the utility discourse can be interpreted from a political and societal perspective, utility being seen as a given framework, rather than teacher's and student's personal ideals. It is therefore strongly challenged by another discourse, namely the *bildung* discourse. Even in the *bildung* discourse, the education appears as deficient, mainly when it comes to the students' knowledge. In an age of measurability, the *bildung* ideal is constructed as under threat and as something that must be defended. Based on such an approach, the students are affected by a lack of *bildung*. The task of education must therefore be to fill knowledge gaps and promote personal development. The university discourse, with academization at the forefront, is another discourse that threatens *bildung* ideals as well as utilitarian thinking. From a *bildung* point of view, course plans and examinations become straitjackets. From within the utility discourse, writing long academic texts is unnecessary for becoming a good teacher, instead there should be more concrete teacher training in practice.

The discourses presented in this chapter constitute the framework for knowledge production and micro-level subject positions within music teacher education as a discursive practice. The production of knowledge and the knowledge that surrounds the education give rise to problematizations.

To scrutinize how these discourses have been able to develop and become the "regime of truth" (Foucault, 1980, p.131) that governs education, is the starting point for part 2 of the study. Questions about how the discourses can be related to each other and to a historical perspective are raised. The

discursive formations that have surrounded music teacher education since the 1950's will be made visible as constructions of the music teacher.

### Chapter 7: The Swedish Music Teacher in Official Governmental Inquiries Between 1954–2008

In this chapter the different inquiries and their historical, societal, and cultural contexts are shortly presented.

At the time for the *SOU 1954:2, Musikliv i Sverige* (musical life in Sweden) Sweden had developed from a poor agricultural society to a welfare state. Culture was seen as a means for democratization and equality. Even in the mid 1960's, when *SOU 1968:15 Musikutbildning i Sverige (musical education in Sweden)* was written, the cultural politics strongly advised music as a democratic right and music education as a way to protect youth from commercial culture, something that is also prominent in *SOU 1976:33 Musiken – människan – samhället (music, human, society)*. At that time, there was a big reform, unifying the university system and incorporating higher music education into the university. In 1992, the *SOU 1992:94 Skola för Bildning (school for bildung)* was published, coinciding with new liberal thoughts about a more managerial school system based on measurement and outcome. *SOU 1999:63 Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling (to learn and to lead – a teacher education for cooperation and development)* was published at a time when the aesthetic subjects at school were considered a major possibility for developing generic skills and as a means for self expression. Lastly, the *SOU 2008:109. En hållbar lärarutbildning (a sustainable teacher education)* mentions almost nothing about music or the arts, focusing mainly on core subjects like mathematics or Swedish.

#### Chapter 8: Constructions of the Music Teacher

The discursive patterns as they appear in the historical material, for example demands on music teacher training and music teachers regarding musical or pedagogical competence, social abilities, and commitment, need to be made tangible and concrete. Therefore, they are constructed in the form of a typology. In describing the music teacher *as* something, the discursive effect on the subjects is made visible. At the same time more abstract societal ideas about music, teaching and education can be shown. In line with a

genealogical approach, the focus of the analysis is to lay bare how the challenges of education are presented and in what way these challenges are proposed to be manageable. In short: what does a music teacher need to be like to be able to face everything that is constructed as problems and challenges?

The analysis of the historical documents brings forward six music teacher types: the music teacher as bridge builder, both intellectual, artist and craftsman, competent, flexible, public educator (*folkbildare*), and as gardener.

### Chapter 9: Discursive Breaks in the History of Music Teacher Education

Bringing together the present-day discourses from study 1 and the historical constructions of the music teacher from study 2 in a genealogical investigation, makes it possible to identify how the problem of not being sufficiently "in time" is grasped. This has to be understood on the basis of different dispositif at different times, with their respective hegemonic ideas and regimes of truth. Issues of power and governance are in focus. The intertwined material from both studies is presented in the following chapter in the form of selected examples. Those examples represent discursive breaks, breaking points/ discontinuities, in history where discourse changes and change becomes visible. Discontinuities, which sometimes occur randomly, have a prominent position in Foucault's writings of the "history of the present" (Foucault, 2008, p. 120). These can be seen as a kind of momentary scenes, which demonstrate how certain phenomena appear in a certain way right then and there, to look different at another time (Tamboukou, 1999).

The first discontinuity is called *From culture and community bearer to entrepreneur* and describes a shift in the view of music education as a means of reducing social gaps towards a view of music as a means to achieve useful knowledge. This shift becomes evident in the investigations from 1999 onwards. In these investigations focus lies on theoretical aspects rather than artistic ones. *Bildung* and democratic thinking get toned down. Instead, with the help of music, students are supposed to become more useful in the labor market.

The second break signals a shift *From bildung towards utility. And maybe back*. The narrative of the music teacher as a mediator of *bildung* and taste,



and of the subject of music as a subject of *bildung*, can be traced both in part study 1 and 2 where *bildung* through music is linked to self-realization and democratization. This point of view then changes towards utility and employability, the teacher being more of a by-standing facilitator than active mediator of “good”, bourgeois taste. Today, this discourse seems to have a renaissance.

In the third break, *from orchestra pit to pop band manager*, musical genres are at stake.

Genre breadth is, throughout the thesis, part of the solution to achieve a modern, forward-looking music teacher education that is right in time. From focusing western classical music exclusively, a shift takes place in the 1960’s and onward, opening music teacher education for popular music genres and instruments. With the experimental SÄMUS educational program, popular music becomes the new norm in music teacher education and the subject of music in schools.

The last discursive break is describing the shift *From practitioner to intellectual and back*. What seems to be a contradiction between a focus on musical craftsmanship and a focus on research/theory is clearly visible in the investigation from 1954. Historically, there has long been a struggle between a discourse of craftsmanship and a discourse of intellectuality. Between 1954 and 1968, a discursive break takes place here: from the fact that a higher music education on a scientific basis was unthinkable and encountered massive resistance in the early 1950’s, to the concept being a self-evident part of teacher education today. On the other hand, the time between 1968 and today is characterized by a tug-of-war between scientificity/the university-related and the purely artistic, where it can be stated that the university discourse inherits a hegemonic position today.

## Chapter 10: Conclusion Remarks

In this chapter, both methodological aspects and overall conclusions are discussed.

One could think of several alternatives that could have been used to produce empirical material, such as deep interviews or observations. Regardless, in my opinion the methodological choices made in this study served the purpose and aim of the study well.

When it comes to further research, one possibility to gain new perspectives on music teacher training in Sweden would be to conduct a similar study in another context, for example in another European country with both similarities and differences to the Swedish system. As I have knowledge of German society, I am very interested in examining discourses around music teacher education there. I believe that there is, having in mind my insights into both Swedish and German society as well as my language skills, a unique opportunity for me to see discursive patterns in each context and contribute to deepened knowledge. In my opinion, this could develop music teacher education in both countries and provide opportunities for reflection.

The present thesis can be used as a basis in the professional conversation. Joint reflections among music teacher educators and students about what is taken for granted, both in the past and the present, could be used to create visions for the future. This "capacity to aspire" (Westerlund et al., 2022, p. 303) is an important engine for change, according to Westerlund et al. So, we could ask what role do higher music education and music teacher education want to play in society? How can we avoid that the pursuit of renewal leads to a denial of history? What kind of knowledge should be produced? What kind of power relations are we embedded in, and what opportunities are there for each to challenge these? How can we make governance visible and question the taken for granted on an institutional level?

I hope and believe that this dissertation's contribution to the development of music teacher education is not to present ready-made solutions. Instead it is inspired by Foucault's project through life, which was to present alternatives to the hegemonic and give voice to those exposed to the effects of hegemony. Only because the things around us seem to be true today, that does not mean they cannot be changed. Perspectives on the present can be gained by an analysis of our history. As strange and unthinkable as some of the ideas from the past appear to us today, so will some of today's discourses be in the future.



## Referenser

- Ahlbeck, B. (1994). *Musikutbildning och examination vid Kungl. Musikaliska akademien under "Pehr Frigel-epoken", 1796–1842*. Härnösand: Inst. för kultur och humaniora.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual Learning and Democratic Action in Instrumental Music Education. *Journal of research in music education*, 51(1), 24–37. <https://doi.org/10.2307/3345646>
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2016). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Anaís, S. (2013). Genealogy and critical discourse analysis in conversation: texts, discourse, critique. *Critical Discourse Studies*, 10(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/17405904.2012.744321>
- Angelo, E., & Eidsvaag, F. F. (2021). The Craftsmanship that Disappeared? Investigating the Role of the Principal Instrument in Music Teacher Education Programs. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther, & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research*. Cappelen Damm Akademisk.
- Angelo, E., Varkøy, Ø., & Georgii-Hemming, E. (2019). Notions of Mandate, Knowledge and Research in Norwegian Classical Music Performance Studies. *Journal for research in Arts and Sports Education*, 3(1), 78–100. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1284>
- Aróstegui, J. L., & Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19–31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. <https://www.regeringen.se/contentassets/85511ab267814612b419488e3baea39f/sou-199963a/>
- Axelsson, T., Balldin, J., & Qvarsebo, J. (2014). *Styrningskonst på utbildningsarenan. Upphöjda begrepp i svensk utbildningsdiskurs*. Studentlitteratur.

- Axelsson, T., & Qvarsebo, J. (2017). *Maktens skepnader och effekter. Maktanalys i Foucaults anda*. Studentlitteratur.
- Ballantyne, J., & Mills, C. (2008). Promoting socially just and inclusive music teacher education: exploring perceptions of early-career teachers. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 77–91. <https://doi.org/10.1177/1321103X08089891>
- Beckman, G. D. (2007). "Adventuring" Arts Entrepreneurship Curricula in Higher Education: An Examination of Present Efforts, Obstacles, and Best Practices. *Journal of Arts Management, Law, and Society; Washington*, 37(2), 87–112.
- Benedict, C., Schmidt, P. K., Spruce, G., & Woodford, P. (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Benyamine, I. (2019). *Konstnärliga undervisningspraktiker. Genealogier, diskurser och makt*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet].
- Bergesen-Schei, T., & Krüger, T. (2008). Et Foucault-inspirert blikk på vokalfagets didaktikk. I F. V. Nielsen, S. Graabraek Nielsen, & S.-E. Holgersen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. NMH-publikasjoner.
- Besley, T. A. C., & Peters, M. A. (2007). *Subjectivity and truth. Foucault, Education and the Culture of self*. Peter Lang.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21, 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Bjørkvold, J.-R. (1991). *Den musiska människan: barnet, sången och lekfullheten genom livets faser*. Runa.
- Bjørnsen, E., & Woddis, J. (2020). Music in our lives: Using the concept of "Bildung" to understand the role of music education policy in England. *Research Studies in Music Education*, 42(2), 192–207. <https://doi.org/10.1177/1321103X19841918>
- Bladh, S. (2002). *Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].

- Borgström-Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad. Genus och genrepraktiker i samspel*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde* (Första upplagan). Volante.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar: om det bortglömda omdömet* (Första upplagan). Volante.
- Bouij, C. (2004). Two Theoretical Perspectives on the Socialization of Music Teachers. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 3(3), 1–14.
- Breeze, T., & Beauchamp, G. (2022). Barriers and enablers to undergraduate music students undertaking a Postgraduate Certificate in Education (PGCE) secondary music programme. *British Journal of Music Education*, 39(2), 232–244. Scopus. <https://doi.org/10.1017/S0265051721000188>
- Brändström, S. (1997). *Vem är musikalisk? Intervjuer med musiklärare och musiklärarutbildare*. KMH Förlaget.
- Brändström, S., & Wiklund, C. (1995). *Två musikpedagogiska fält. En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning*. [Doktorsavhandling, Umeå Universitet].
- Bröske Danielsen, B. Å., & Johansen, G. (Red.). (2012). *Educating Music Teachers in the new millenium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development project*. NMH-publikationer.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (Red.). (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governementality*. The University of Chicago Press.
- Burman, A., & Landahl, J. (2020). *1968 och pedagogiken*. Södertörns högskola.
- Burr, V. (2015). *Social Constructionism* (3:e uppl.). Routledge.
- Burwell, K. (2013). Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education*, 31(3), 276–291. <https://doi.org/10.1177/0255761411434501>
- Båge, S., Karlsson, O., & Aléx, P. (2000). *Sverige 1900-talet*. Bra böcker.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: En sorts metodbok*. Studentlitteratur.
- Campbell, D. (1998). *Mozarteffekten: musikens oanade kraft*. Richter.

- Carey, G., & Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education; Cambridge*, 32(1), 5–22. <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0265051714000084>
- Carlgren, I., Forsberg, E., & Lindberg, V. (2009). *Perspektiv på den svenska skolans kunskapsdiskussion*. (Nr 7/2009). Stockholms universitets förlag.
- Christophersen, C. (2017). Challenging Music Teacher Education in Norway: Popular Music and Music Teacher Education. *NMH-Publikasjoner*. 2017:10, 10.
- Corkhill, E. (2014). *Breddad rekrytering. Lägesrapport Konstnärliga fakulteten*. Göteborgs Universitet, konstnärliga fakulteten.
- Dahlstedt, M., & Fejes, A. (2019). *Neoliberalism and Market Forces in Education: Lessons from Sweden* (1:a uppl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429470530>
- Dahlstedt, S. (2007). *Form och funktion. Idéer i Musikhögskolans lärarutbildning 1947–76*. Gidlunds förlag.
- Daniel, R., & Parkes, K. (2015). The Apprentice to Master Journey: Exploring Tertiary Music Instrument Teachers' Reflections on Their Experiences as Learner. *Journal of Arts and Humanities*, 4(3), 52–63. <https://doi.org/10.18533/journal.v4i3.674>
- Dibben, N. (2006). The socio-cultural and learning experience of music students in a British university. *British Journal of Music Education*, 23, 91–116. [https://doi.org/DOI: 10.1017/S0265051705006765](https://doi.org/DOI:10.1017/S0265051705006765)
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Nielsen, S. G., & Skårberg, O. (2017). The academisation of popular music in higher music education: the case of Norway. *Music Education Research*, 19(4), 438–454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1204280>
- Dyndahl, P., Karlsen, S., Skårberg, O., & Graabr, S. (2014). Cultural omnivorosity and musical gentrification: An outline of a sociological framework and its applications for music education research. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 40–69.
- Dyndahl, P., & Nielsen, S. G. (2014). Shifting authenticities in Scandinavian music education. *Music Education Research*, 16(1), 105–118. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.847075>

- Ek, A.-C., Ideland, M., Jönsson, S., & Malmberg, C. (2013). The tension between marketisation and academisation in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1305–1318. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.619656>
- Ek, K. (1989). *Musikens livsrum i skola och lärarutbildning*. Kungliga musikaliska akademien.
- Ekman, M., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2018). Universities need leadership, academics need management: discursive tensions and voids in the deregulation of Swedish higher education legislation. *Higher Education*, 75(2), 299–321. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0140-2>
- Ellefsen, L. (2022). Genre and “Genring” in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 21(1), 55–79. <https://doi.org/10.22176/act21.1.56>
- SOU 2008:109. *En hållbar lärarutbildning*. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2008/12/sou-2008109/>
- Engström, B. O. (1969). *En bok om musik*. Gleerup.
- Ericsson, C. (2006). *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik*.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget. Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, C., & Lindgren, M. (2011). *Perspektiv på populärmusik och skola*. Studentlitteratur.
- Erixon, P.-O., & Erixon Arreman, I. (2019). ECEC Students’ Writing Trajectories: Academic Discourse and “Professional Habitus”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 968–983. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476403>
- Espeland, Å., Kvile, S., & Holdhus, K. (2021). Teacher agency and teacher improvisation: A study of experienced teachers and student teachers in music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 43(3), 311–328. <https://doi.org/10.1177/1321103X19861003>
- Fendler, L. (1998). What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject. I T. S. Popkewitz & M. Brennan (Red.), *Foucault’s Challenge. Discourse, knowledge and power in education*. (s. 39–63). Columbia University.



- Flew, T. (2012). Michel Foucault's *The Birth of Biopolitics* and contemporary neo-liberalism debates. *Thesis Eleven*, 108(1), 44–65. <https://doi.org/10.1177/0725513611421481>
- Flodin, A. M. (1998). *Sångskatten som socialt minne. En pedagogisk studie av en samling skolsånger*. HLS Förlag.
- Ford, B. (2010). *What Are Conservatoires For?* [Doktorsavhandling, University of London].
- Forrester, S. H., & Eros, J. (2020). Nontraditional Students in Traditional Music Education Programs: A Case Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 223, 42–58. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.223.0042>
- Foucault, M. (1980). *Power/ Knowledge. Selected interviews and other writings 1972–1977* (C. Gordon, Red.). The Harvester Press.
- Foucault, M. (1983). The Subject and Power. I H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Beyond Structuralism and Hermeneutics* (s. 208–226). The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1984). *The Foucault reader*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1994). *Ethics. Subjectivity and truth*. (P. Rabinow, Red.; Vol. 1). The Penguin Press.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia Bd 3. Omsorgen om sig*. Daidalos. (Original work published 1984)
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp. Texter i urval av Thomas Götselius och Ulf Olsson*. Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. (Original work published 1988)
- Foucault, M. (2011). *Vetandets arkeologi* (2:a uppl.). Arkiv förlag. (Original work published 1969)
- Foucault, M. (2015). *Sexualitetens historia. Band 1: Viljan att veta*. Daidalos. (Original work published 1976)
- Foucault, M. (2017). *Övervakning och straff* (5:e uppl.). Arkiv förlag. (Original work published 1975)
- Foucault, M., & Nazzaro, A. M. (1972). History, Discourse and Discontinuity. *Salmagundi*, 20, 225–248.
- Gane, N. (2012). The Governmentalities of Neoliberalism: Panopticism, Post-Panopticism and beyond. *The Sociological Review*, 60(4), 611–634. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02126.x>

- Garland, D. (2014). What is a “history of the present”? On Foucault’s genealogies and their critical preconditions. *Punishment & Society*, 16(4), 365–384. <https://doi.org/10.1177/1462474514541711>
- Gaunt, H. (2010). One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178–208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>
- Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education; Cambridge*, 28(2), 159–179. <http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1017/S0265051711000052>
- Georgii-Hemming, Burnard, P., & Holgersen, S.-E. (Red.). (2013). *Professional knowledge in music teacher education*. Ashgate.
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010a). Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(1), 21–33. <https://doi.org/10.1017/S0265051709990179>
- Georgii-Hemming, E., & Westvall, M. (2010b). Teaching music in our time: student music teachers’ reflections on music education, teacher education and becoming a teacher. *Music Education Research*, 12(4), 353–367. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519380>
- Georgii-Hemming, E. (2013). Music as Knowledge in an Educational Context. I Eva Georgii-Hemming, P. Burnard, & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Ashgate.
- Georgii-Hemming, E., Angelo, E., Gies, S., Johansson, K., Rolle, C., & Varkøy, Ø. (2016). Artist or researcher? Tradition or innovation? Challenges for performing musician and arts education in Europe. *Nordic Research in Music Education*, 17(5), 279–292.
- Gies, S. (2019). How music performance education became academic: On the history of music higher education in Europe. I S. Gies & J. H. Sætre (Red.), *Becoming musicians – student involvement and teacher collaboration in higher music education* (s. 31–52). The Norwegian Academy of Music.
- Graabræk Nielsen, S. (2008). Forskningsbasert undervisning i høyere musikkutdanning. Begrunnelse, utfordringer og egenart. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Vol. 10, s. 27–38). Norges musikhøgskole.

- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Hants.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. [Doktorsavhandling, Uppsala Universitet].
- Gustavsson, B. (1991). Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930. I [*The road to education*]. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Hall, S. (2004). Foucault and Discourse. I C. Seale (Red.), *Social Research Methods: A Reader*. Routledge.
- Haning, M. (2021). Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education*, 39(1), 39–49. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0255761420952215>
- Hartman, S. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. (2:a uppl.). Natur och Kultur.
- Hedin Wahlberg, I. (2020). *Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusikutbildning*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Hellström, E. (2002). *Reformpedagogik i möte med den statskommunala skolan i barnets århundrade*. [Doktorsavhandling, Lunds Universitet].
- Hess, J. (2020). Finding the “both/and”: Balancing informal and formal music learning. *International Journal of Music Education*, 38(3), 441–455. <https://doi.org/10.1177/0255761420917226>
- Holmberg, K. (2010). *Musik- och Kulturskolan i senmoderniteten. Reservat eller marknad?* [Doktorsavhandling, Lunds Universitet].
- Howley, A., & Hartnett, R. (1992). Pastoral power and the contemporary university: a Foucauldian analysis. *Educational Theory*, 42(3), 271–283. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1992.00271.x>
- Hultberg, C. K. (2010). *Vem äger lärandet? Myndigheten för nätverk och samarbete inom högre utbildning*.
- Hultqvist, K., & Peterson, K. (Red.). (1995). *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. HLS Förlag.
- Hylander, I. (1998). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. Linköpings Universitet.

- Hörnqvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys*. Carlsson Bokförlag.
- Jeppsson, C. (2020). "Rörlig och stabil, bred och spetsig": kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Johansson, K. (2012). Experts, entrepreneurs and competence nomads: the skills paradox in higher music education. *Music Education Research*, 14(1), 45–62. <https://doi.org/DOI: 10.1080/14613808.2012.657167>
- Jordhus-Lier, A. (2021). Negotiating versatility and specialisation: On music teachers' identification with subject positions in Norwegian municipal schools of music and performing arts. *International Journal of Music Education*, 39(4), 450–463. <https://doi.org/10.1177/0255761421989113>
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teacher's professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. NMH-publikasjoner.
- Jørgensen, H. (2009). *Research into Higher Music Education*. Novus.
- Kallio, A. A. (2015). Drawing a line in water: Constructing the school censorship frame in popular music education. *International Journal of Music Education*, 33(2), 195–209. <https://doi.org/10.1177/0255761413515814>
- Kallio, A. A., & Westerlund, H. (2020). The Discomfort of Intercultural Learning in Music Teacher Education. I Heidi Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (Red.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (Vol. 26, s. 47–61). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_4)
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance. A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kollegiet lärarutbildning i musik. (2009). *Remissvar SOU 2008:109*.
- Koopman, C. (2013). *Genealogy as critique: Foucault and the problems of modernity*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., Miller, S. M., Pea, R., Brown, J. S., & Heath, C. (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge University Press.
- Prop. 1974:28. *Kungl. Maj:ts proposition angående den statliga kulturpolitiken*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/kungl-majts-proposition-angaende-den-statliga\\_FX0328](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/kungl-majts-proposition-angaende-den-statliga_FX0328)

- Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. (2009). *Remissvar SOU 2008:109*.
- Larsson, A. (2007). *Musik, bildning, utbildning. Ideal och praktik i folkbildningens musikpedagogiska utbildningar 1930–1978*. Makadam Förlag.
- Lehman-Wermser, A. (2013). Artistic Knowledge Among Music Education Students in Germany: Being trained to be exactly what? I Eva Georgii-Hemming, P. Burnard, & S.-E. Holgersen (Red.), *Professional Knowledge in Music Teacher Education* (s. 127–138). Ashgate.
- Liedman, S.-E., & Olausson, L. (1988). *Ideologi och institution: om forskning och högre utbildning 1880–2000*. Carlsson.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund: betänkande*. <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/10/sou-201669>
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2010). The Rock Band Context as Discursive Governance. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 9(3), 21.
- Lindgren, M., & Ericsson, C. (2011). Arts Education in Swedish Teacher Training – What’s at Stake? *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n8.2>
- Lindgren, M., Sandberg-Jurström, R., & Zandén, O. (2021). Care as technology for exclusion: Power operating in jurors’ talk about admission tests to Swedish music teacher education. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 58–73. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2916>
- Linné, A. (1996). *Moralen, barnet eller vetenskapen? En studie av tradition och förändring i lärarutbildningen*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet].
- Lynch, K. (2006). Neo-Liberalism and Marketisation: The Implications for Higher Education. *European Educational Research Journal*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.2304/eerj.2006.5.1.1>
- Lpo94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*.
- Lgr69 *Läroplan för grundskolan*.

- Läroplan för grundskolan: Lgr 80.* (1980). LiberLäromedel/  
Utbildningsförl.
- Mahon, M. (1992). *Foucault's Nietzschean genealogy: truth, power, and the subject.* State University of New York Press.
- Mateos-Moreno, D. (2022). Why (not) be a music teacher? Exploring pre-service music teachers' sources of concern regarding their future profession. *International Journal of Music Education*, 40(4), 489–501. <https://doi.org/10.1177/02557614211073138>
- Mautner, G. (2005). The Entrepreneurial University: A discursive profile of a higher education buzzword. *Critical Discourse Studies*, 2(2), 95–120. <https://doi.org/10.1080/17405900500283540>
- Mills, S. (2003). *Michel Foucault.* Routledge.
- Moberg, N. (2018). Academic musicians – How music performance students in Sweden re-/negotiate notions of knowledge and competence. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 19* (s. 53–74). NMH-publikasjoner.
- SOU 1976:33. *Musiken Människan Samhället.* <https://lagen.nu/sou/1976:33#PS5>
- SOU 1954:2. *Musikliv i Sverige.* <https://lagen.nu/sou/1954:2?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>
- Musiklärarnas riksförening, Riksföreningen Musik- och danslärare, & Riksförbundet Sveriges musikpedagoger. (1969a). Musik-kultur: tidskrift för Musiklärarnas riksförening MH. *Musik-kultur: tidskrift för Musiklärarnas riksförening MH*, 3.
- Musiklärarnas riksförening, Riksföreningen Musik- och danslärare, & Riksförbundet Sveriges musikpedagoger. (1969b). Musik-kultur: tidskrift för Musiklärarnas riksförening MH. *Musik-kultur: tidskrift för Musiklärarnas riksförening MH*, 6.
- SOU 1968:15. *Musikutbildning i Sverige.* <https://lagen.nu/sou/1968:15>
- Natale, S. M., & Doran, C. (2012). Marketization of education: An ethical dilemma. *Journal of Business Ethics*, 187–196. <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s10551-011-0958-y>
- Navon, J. (2020). Pedagogies of Performance: The Leipzig Conservatory and the Production of Werktreue. *The Journal of Musicology*, 1, 63–93.

- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praxis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikutdanning*. [Doktorsavhandling, Oslo Universitet].
- Nielsen, S. G., Jordhus-Lier, A., & Karlsen, S. (2022). Selecting repertoire for music teaching: Findings from Norwegian schools of music and arts. *Research Studies in Music Education*. Scopus. <https://doi.org/10.1177/1321103X221099436>
- Nilsson, R. (2008). *Foucault – en introduktion*. Egalité.
- Nilsson, R. (2013). Makt, kritik och subjektivering: En essä om Foucault och bildningens aktualitet. *HumaNetten*, 31, 5–18.
- Olofsson, C. (2012). *Musik och genus. Normer, hierarkier och förändring*. Högskolan för scen och musik vid Göteborgs Universitet.
- Olsen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313–345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Olsson, B. (1993). *SÅMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om musikutbildning på 1970-talet*. [Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet].
- Onsrud, S. V., Fredriksen, B., Rinholm, H., & Lindgren, M. (2022). The multiplicity of preservice music teachers' positioning in a participatory action research project. *Research Studies in Music Education*, 1321103X221089838. <https://doi.org/10.1177/1321103X221089838>
- Pellegrino, K. (2015). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*, 37(2), 175–194. <https://doi.org/10.1177/1321103X15589336>
- Persson, A. (2014). *Skola och Makt. Om viljan till kunskap, beroendet av utbildning och tvånget att gå i skolan* (3:e uppl.). Carlsson Bokförlag.
- Petri, C. (1999). *Traditionella och icke-traditionella studenter*. Högskoleverket.
- Pontara, T. (2007). *Brev från den autonoma musikens värld. Den diskursiva konstruktionen av musikalisk autonomi i den samtida klassiska CD-skivan*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet].
- Potter, J. (1996). *Representing reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. SAGE.



- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. SAGE.
- Prado, C. G. (2000). *Starting with Foucault: an introduction to genealogy* (2. ed.). Westview Press.
- Rittelmeyer, C. (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(3), 217–231. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0436-7>
- Salvador, K., & Kelly-McHale, J. (2017). Music Teacher Educator Perspectives on Social Justice. *Journal of Research in Music Education*, 65(1), 6–24. <https://doi.org/10.1177/0022429417690340>
- Sandberg, R. (2006). *Uttryck, Intryck, Avtryck – lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. (U. Lundgren, Red.). Vetenskapsrådet.
- Sandberg-Jurström, R., & Lindgren, M. (2022). Mapping the applicants' learnability: a discourse analysis of assessors' talk of admission tests for Swedish specialist music teacher education. *Music Education Research*, 24(5), 599–610. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2098263>
- Sandberg-Jurström, R., Lindgren, M., & Zandén, O. (2022). Musical skills, or attitude and dress style? Meaning-making when assessing admission tests for Swedish specialist music teacher education. *Research Studies in Music Education*, 44(1), 70–85. <https://doi.org/10.1177/1321103X20981774>
- Sands, R. M. (2007). Social Justice and Equity: Doing the Right Thing in the Music Teacher Education Program. *Action, criticism, & theory for music education*, 6(4), 43.
- Schmidt, P., & Abramo, J. (2020). Policy, Interculturality and the Potential of Core Practices in Music Teacher Education. I Heidi Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (Red.), *Visions for Intercultural Music Teacher Education* (s. 13–29). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_2)
- Shaw, B. P. (2022). The professional values of American undergraduate music majors. *Psychology of Music*. Scopus. <https://doi.org/10.1177/03057356221122371>
- Skog-Östlin, K. (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet. En studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument*



- kring folkskollärautbildningen, läroverkslärautbildningen och läraryhögskolan.* Gleerup.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning.* <https://lagen.nu/sou/1992:94>
- Springer, S., Birch, K., & MacLeavy, J. (2016). *Handbook of Neoliberalism.* Routledge.
- Spruce, G. (2017). The power of discourse: reclaiming social justice from and for music education. *Education 3–13*, 45(6), 720–733. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347127>
- Stockholms Musikpedagogiska Institut. (2009). *Remissyttrande U2008/7973/UH.*
- Studentkåreerna, Sveriges Musikhögskolor. (1999). *Remissyttrande från studentkåreerna, Sveriges musikhögskolor.*
- Svensson, P. (2019). *Diskursanalys.* Studentlitteratur.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.*
- Läroplan för grundskolan: Lgr 69.*
- Säfström, C.-A., & Biesta, G. (2023). *The new publicness of education: democratic possibilities after the critique of neo-liberalism.* Oxon.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music: A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses.* NMH-publiksjoner.
- Söderman, J. (2007). *Rap(p) i käftan. Hiphopmusikens konstnärliga och pedagogiska strategier.* [Doktorsavhandling, Lunds Universitet].
- Söderman, J. (2019). Music as Bildung: the impracticability of assessment within the scandinavian educational tradition. I D. J. Elliott, M. Silverman, & G. E. McPherson (Red.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education* (s. 481–494). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.21>
- Tamboukou, M. (1999). Writing Genealogies: an exploration of Foucault's strategies for doing research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20(2), 201–217. <https://doi.org/10.1080/0159630990200202>
- Thovsen Nysæther, E., Christophersen, C., & Sætre, J. H. (2021). Who are the music student teachers in Norwegian generalist teacher education? A cross-sectional survey. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 28–57. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2988>

- Tregear, P., Johansen, G., Jørgensen, H., Sloboda, J., Tulse, H., & Wistreich, R. (2016). Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3–4), 276–292. <https://doi.org/10.1177/1474022216647379>
- Tucker, O. G., & Powell, S. R. (2021). Values, Agency, and Identity in a Music Teacher Education Program. *Journal of Music Teacher Education*, 31(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/105708372111030520>
- Tursonovic, M. (2002). Tursonovic, M. (2002). Fokusgruppintervjuer i teori och praktik. Sociologisk forskning 1:2002, 62–89. *Sociologisk forskning*, 1, 62–89.
- 2003:460. *Lag om etikprovning av forskning som avser människor*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som\\_sfs-2003-460/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2003460-om-etikprovning-av-forskning-som_sfs-2003-460/)
- Prop.1992/93:230. *Valfrihet i skolan*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/valfrihet-i-skolan\\_GG03230/html](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/valfrihet-i-skolan_GG03230/html)
- Varkøy, Ø. (2010). The Concept of “Bildung”. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85. <https://doi.org/10.2979/pme.2010.18.1.85>
- Varkøy, Ø., & Söderman, J. (Red.). (2014). *Musik för alla. Filosofiska och didaktiska perspektiv på musik, bildning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Vesterberg, V. (2015). Formandet av anställningsbara studenter: En reflektion kring karriärvägledning inom högre utbildning. *Högre Utbildning*, 5(2), 99–105.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser*. [Dokorsavhandling, Örebro universitet].
- Weber, S. M., & Maurer, S. (2009). The art of being governed less. I M. A. Peters (Red.), *Governmentality studies in education*. Sense Publishers.
- Weber, W., Arnold, D., Gessele, C. M., Cahn, P., Oldani, R. W., & Ritterman, J. (2001). *Conservatories* (Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.41225>

- Weider Ellefsen, L. (2014). *Negotiating musicianship. The constitution of student subjectivities in and through discursive practices of musicianship in "Musikklinja"*. [Doktorsavhandling, Oslo Universitet].
- Westerlund, H., Karlsen, S., Kallio, A. A., Treacy, D. S., Miettinen, L., Timonen, V., Gluschankof, C., Ehrlich, A., & Shah, I. B. (2022). Visions for intercultural music teacher education in complex societies. *Research Studies in Music Education*, 44(2), 293–312. <https://doi.org/10.1177/1321103X211032490>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2., uppdaterade och utök. uppl.). Studentlitteratur.
- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Youngblood Jackson, A., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Zimmerman Nilsson, M.-H. (2009). *Musiklärarens val av undervisningsinnehåll. En studie om undervisning i ensemble och gehoers- och musiklära inom gymnasieskolan*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet].
- Åkerström Andersen, N. (2003). *Discursive analytical strategies. Understanding Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. Policy Press.

## Bilagor

**HÖGSKOLAN FÖR SCEN OCH MUSIK**

2016-11-22

**INFORMATION OM FORSKNINGSPROJEKT**

Inom ramen för mitt avhandlingsprojekt som syftar till att undersöka vad som historiskt och socialt konstituerar lärandet på musiklärarutbildningen kommer undertecknad att genomföra en delstudie på musiklärarprogrammet. Delstudiens syfte är att få en fördjupad bild av vilka som studerar till musiklektörer idag och hur studerande och lärarutbildare resonerar kring frågor som rör vägen till utbildningen och utbildningens innehåll. Min undersökning ska ses som ett bidrag till forskning som rör högre musikutbildning.

Ett antal musikhögskolors lärarutbildningar kommer att delta i studien och jag undrar om Du, i egenskap av lärarutbildare/studerande vid lärarutbildningen, skulle kunna tänka Dig att delta i projektet.

Datainsamlingen kommer att bestå av så kallade fokusgruppsamtal med dels lärarutbildare och dels lärarstuderande inom musiklärarprogrammet vid musikhögskolor under våren 2017. Två samtalsgrupper om 4-6 lärarutbildare respektive 4-6 lärarstuderande, kommer att sättas samman vid varje lärosäte. I grupperna kommer samtal kring den enskildes väg in på musikhögskolan och utbildningen i allmänhet att genomföras. Fokusgruppsamtal innebär att inga givna frågor kommer att ställas utan samtalet drivs istället utifrån de deltagandes egna reflektioner. Jag som forskare kommer att agera som ledare i dessa samtal, där Du som deltagare är fri att uttala Dig endast vid de tillfällen Du själv önskar och även lämna rummet om så önskas. I ett gruppsamtal får deltagarna information om varandra och jag som forskare kan inte garantera att deltagarna i gruppen inte sprider denna information vidare. Däremot kan jag garantera Din anonymitet genom att Du som individ inte kommer att fokuseras i min analys. Istället är det den kunskapsbildning som kommer till stånd i interaktionen mellan de deltagande som är intressant för mig.

2015-03-23

Jag kommer att fingera alla namn på orter, institutioner, personer och ämnestillhörighet/läroprogram, på så vis att Din identitet inte går att spåra till någon identifierad institution. Dina svar kommer att behandlas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Samtalen, på ca 1 timme vardera, kommer att spelas in på ljudband, vilka senare kommer att analyseras av mig. När projektet är slutfört kommer forskningsresultaten att publiceras i avhandlingsform och samtliga medverkande erbjudas att ta del av dessa.

Huvudman för projektet är Högskolan för scen och musik i Göteborg och huvudansvarig för projektet är jag själv, Lena Ostendorf och min handledare prof. Monica Lindgren. Under hela forskningsprocessen står jag till förfogande om något skulle upplevas som problematiskt eller för eventuella frågor som kan dyka upp längs vägen.

Med vänliga hälsningar

Lena Ostendorf

Doktorand i forskarskolan CUL, Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap

[Lena.ostendorf@hsm.gu.se](mailto:Lena.ostendorf@hsm.gu.se), tel. 0705-175137

Temat för gruppsamtal

*Lärare*

Bakgrund, utbildning, uppväxt

Undervisningens innehåll och mål

Förutsättningar

Speciella upplevelser

Den ideala musiklärarstudenten

Temat för gruppsamtal

*Studenter*

Bakgrund, uppväxt, vägen in i utbildningen, vad påverkar

Förväntningar på och mål med utbildningen

Speciella upplevelser

Genrer

Undervisning i skolan/framtida lärarroll/lärarydelse?

Praktik inflytande över utbildningens innehåll



## Art Monitor

- 1 Monica Lindgren (Musikpedagogik)  
*Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare.*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006  
ISBN: 91-975911-1-4
- 2 Jeoung-Ah Kim (Design)  
*Paper-Composite Porcelain. Characterisation of Material Properties and Workability from a Ceramic Art Design Perspective*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2006  
ISBN: 91-975911-2-2
- 3 Kaja Tooming (Design)  
*Toward a Poetics of Fibre Art and Design. Aesthetic and Acoustic Qualities of Hand-tufted Materials in Interior Spatial Design*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007  
ISBN: 978-91-975911-5-7
- 4 Vidar Vikören (Musikalisk gestaltning)  
*Studier omkring artikulasjon i tysk romantisk orgelmusikk, 1800–1850. Med et tillegg om registreringspraksis*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2007  
ISBN: 978-91-975911-6-4.
- 5 Maria Bania (Musikalisk gestaltning)  
*“Sweetenings” and “Babylonish Gabble”: Flute Vibrato and Articulation of Fast Passages in the 18th and 19th centuries*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-7-1.
- 6 Svein Erik Tandberg (Musikalisk gestaltning)  
*Imagination, Form, Movement and Sound – Studies in Musical Improvisation*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-975911-8-8
- 7 Mike Bode & Staffan Schmidt (Fri konst)  
*Off the Grid*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008
- 8 Otto von Busch (Design)  
*Fashion-Able: Hacktivism and Engaged Fashion Design*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-2-4
- 9 Magali Ljungar Chapelon (Digital gestaltning)  
*Actor-Spectator in a Virtual Reality Arts Play. Towards new artistic experiences in between illusion and reality in immersive virtual environments*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2008  
ISBN: 978-91-977757-1-7
- 10 Marie-Helene Zimmerman Nilsson (Musikpedagogik)  
*Musiklärarens val av undervisnings-innehåll. En studie om musik-undervisning i ensemble och gehörs- och musiklära inom gymnasieskolan*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-5-5
- 11 Bryndís Snæbjörnsdóttir (Fri konst)  
*Spaces of Encounter: Art and Revision in Human-Animal Relations*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-6-2
- 12 Anders Tykesson (Musikalisk gestaltning)  
*Musik som handling: Verkanalys, interpretation och musikalisk gestaltning. Med ett studium av Anders Eliassons Quartetto d’Archi*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-7-9
- 13 Harald Stenström (Musikalisk gestaltning)  
*Free Ensemble Improvisation*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-8-6

- 14 Ragnhild Sandberg Jurström (Musikpedagogik)  
*Att ge form åt musikaliska gestaltningar. En socialsemiotisk studie av körledares multimodala kommunikation i kör*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977757-9-3
- 15 David Crawford (Digital gestaltning)  
*Art and the Real-time Archive: Relocation, Remix, Response*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977758-1-6
- 16 Kajsa G Eriksson (Design)  
*Concrete Fashion: Dress, Art, and Engagement in Public Space*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2009  
ISBN: 978-91-977758-4-7
- 17 Henric Benesch (Design)  
*Kroppar under träd – en miljö för konstnärlig forskning*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-6-1
- 18 Olle Zandén (Musikpedagogik)  
*Samtal om samspel. Kvalitetsuppfattningar i musiklärares dialoger om ensemblespel på gymnasiet*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-7-8
- 19 Magnus Bårtås (Fri konst)  
*You Told Me – work stories and video essays / verk-berättelser och videoessäer*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-8-5
- 20 Sven Kristersson (Musikalisk gestaltning)  
*Sångaren på den tomma spelplatsen – en poetik. Att gestalta Gilgamesheposet och sånger av John Dowland och Evert Taube*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-977758-9-2
- 21 Cecilia Wallerstedt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Att peka ut det osynliga i rörelse. En didaktisk studie av taktart i musik*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2010  
ISBN: 978-91-978477-0-4
- 22 Cecilia Björck (Musikpedagogik)  
*Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-1-1
- 23 Andreas Gedin (Fri konst)  
*Jag hör röster överallt – Step by Step*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-2-8
- 24 Lars Wallsten (Fotografisk gestaltning)  
*Anteckningar om Spår*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-3-5
- 25 Elisabeth Belgrano (Scenisk gestaltning)  
*“Lasciatemi morire” o farò “La Finta Pazza”: Embodying Vocal Nothingness on Stage in Italian and French 17th century Operatic Laments and Mad Scenes*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-4-2
- 26 Christian Wideberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Ateljésamtalets utmaning – ett bildningsperspektiv*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-5-9
- 27 Katharina Dahlbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Musik och språk i samverkan. En aktionsforskningsstudie i årskurs 1*  
ArtMonitor, licentiatuppsats.  
Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-6-6

Art Monitor

- 28 Katharina Wetter Edman (Design)  
*Service design – a conceptualization of an emerging practice*  
ArtMonitor, licentiatuppsats.  
Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-7-3
- 29 Tina Carlsson (Fri konst)  
*the sky is blue*  
Kning Disk, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-976667-2-5
- 30 Per Anders Nilsson (Musikalisk gestaltning)  
*A Field of Possibilities: Designing and Playing Digital Musical Instruments*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-977477-8-0
- 31 Katarina A Karlsson (Musikalisk gestaltning)  
*Think'st thou to seduce me then? Impersonating female personas in songs by Thomas Campion (1567–1620)*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2011  
ISBN: 978-91-978477-9-7
- 32 Lena Dahlén (Scenisk gestaltning)  
*Jag går från läsning till gestaltning – beskrivningar ur en monologpraktik.*  
Gidlunds förlag, diss. Göteborg, 2012  
ISBN: 978-91-7844-840-1.
- 33 Martín Ávila (Design)  
*Devices. On Hospitality, Hostility and Design*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012  
ISBN: 978-91-979993-0-4
- 34 Anniqa Lagergren (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Barns musikkomponerande i tradition och förändring*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012  
ISBN: 978-91-979993-1-1
- 35 Ulrika Wänström Lindh (Design)  
*Light Shapes Spaces: Experience of Distribution of Light and Visual Spatial Boundaries*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2012  
ISBN: 978-91-979993-2-8
- 36 Sten Sandell (Musikalisk gestaltning)  
*På insidan av tystnaden*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013  
ISBN: 978-91-979993-3-5
- 37 Per Högberg (Musikalisk gestaltning)  
*Orgelsång och psalmspel. Musikalisk gestaltning av församlingsång*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013  
ISBN: 978-91-979993-4-2
- 38 Fredrik Nyberg (Litterär gestaltning)  
*Hur låter dikten? Att bli ved II*  
Autor, diss. Göteborg, 2013  
ISBN: 978-91-979948-2-8
- 39 Marco Muñoz (Digital gestaltning)  
*Infracases: Essays on the Artistic Interaction*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013  
ISBN: 978-91-979993-5-9
- 40 Kim Hedås (Musikalisk gestaltning)  
*Linjer. Musikens rörelser – komposition i förändring*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013  
ISBN: 978-91-979993-6-6
- 41 Annika Hellman (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Intermezzon i medieundervisningen – gymnasieelevers visuella röster och subjektspositioneringar*  
ArtMonitor, licentiatuppsats.  
Göteborg, 2013  
ISBN: 978-91-979993-8-0 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-981712-5-9 (Digital)

- 42 Marcus Jahnke (Design)  
*Meaning in the Making. An Experimental Study on Conveying the Innovation Potential of Design Practice to Non-designerly Companies*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2013  
ISBN: 978-91-979993-7-3
- 43 Anders Hultqvist (Musikvetenskap, konstnärlig/kreativ inriktning)  
*Komposition. Trädgården – som förgrenar sig. Några ingångar till en kompositorisk praktik*  
Skrifter från musikvetenskap nr. 102, diss. Göteborg, 2013  
ISBN: 978-91-85974-19-1  
Institutionen för kulturvetenskaper, Göteborgs universitet, i samverkan med Högskolan för scen och musik
- 44 Ulf Friberg (Scenisk gestaltning)  
*Den kapitalistiska skådespelaren – aktör eller leverantör?*  
Bokförlaget Korpen, diss. Göteborg, 2014  
ISBN: 978-91-7374-813-1
- 45 Katarina Wetter Edman (Design)  
*Design for Service: A framework for exploring designers' contribution as interpreter of users' experience*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014  
ISBN 978-91-979993-9-7
- 46 Niclas Östlind (Fotografi)  
*Performing History. Fotografi i Sverige 1970–2014*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014  
ISBN: 978-91-981712-0-4
- 47 Carina Borgström Källén (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014  
ISBN: 978-91-981712-1-1 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-981712-2-8 (Digital)
- 48 Tina Kullenberg (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Signing and Singing – Children in Teaching Dialogues*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2014  
ISBN: 978-91-981712-3-5 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-981712-4-2 (Digital)
- 49 Helga Krook (Litterär gestaltning)  
*Minnesrörelser*  
Autor, diss. Göteborg, 2015  
ISBN 978-91-979948-7-3
- 50 Mara Lee Gerdén (Litterär gestaltning)  
*När andra skriver: skrivande som motstånd, ansvar och tid*  
Glänta produktion, diss. Göteborg, 2014  
ISBN: 978-91-86133-58-0
- 51 João Segurado (Musikalisk gestaltning, i samarbete med Piteå universitet)  
*Never Heard Before – A Musical Exploration of Organ Voicing*  
ArtMonitor, diss. Göteborg/LTU, 2015  
ISBN: 978-91-981712-6-6 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-981712-7-3 (Digital)
- 52 Marie-Louise Hansson Stenhammar (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska dimensioner*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015  
ISBN: 978-91-981712-8-0 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-981712-9-7 (Digital)
- 53 Lisa Tan (Fri konst)  
*For every word has its own shadow: Sunsets, Notes From Underground, Waves*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015  
ISBN 978-91-982422-0-1 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982422-1-8 (Digital)

- 54 Elke Marhöfer (Fri konst)  
*Ecologies of Practices and Thinking*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2015  
ISBN 978-91-982422-2-5 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982422-3-2 (Digital)
- 55 Birgitta Nordström (Konsthanterverk)  
*I ritens rum – om mötet mellan tyg och människa*  
ArtMonitor, licentiatuppsats.  
Göteborg, 2016  
ISBN: 978-91-982422-4-9 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982422-5-6 (Digital)
- 56 Thomas Laurien (Design)  
*Händelser på ytan – shibori som kunskapande rörelse*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016  
ISBN: 978-91-982422-8-7 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982422-9-4 (Digital)
- 57 Annica Karlsson Rixon (Fotografisk gestaltning)  
*Queer Community through Photographic Acts. Three Entrances to an Artistic Research Project Approaching LGBTQIA Russia*  
Art and Theory Publishing, diss.  
Stockholm, 2016.  
ISBN: 978-91-88031-03-7 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-88031-30-3 (Digital)
- 58 Johan Petri (Scenisk gestaltning)  
*The Rhythm of Thinking. Immanence and Ethics in Theater Performance*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016  
ISBN: 978-91-982423-0-0 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982423-1-7 (Digital)
- 59 Cecilia Grönberg (Fotografisk gestaltning)  
*Händelsehorisont || Event horizon. Distribuerad fotografi*  
OEI editör, diss. Stockholm, 2016  
ISBN: 978-91-85905-85-0 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-85905-86-7 (Digital)
- 60 Andrew Whitcomb (Design)  
*(re)Forming Accounts of Ethics in Design: Anecdote as a Way to Express the Experience of Designing Together*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016  
ISBN: 978-91-982423-2-4 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982423-3-1 (Digital)
- 61 Märtha Pastorek Gripson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Positioner i dans – om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016  
ISBN 978-91-982422-6-3 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982422-7-0 (Digital)
- 62 Mårten Medbo (Konsthanterverk)  
*Lerbaserad erfarenhet och språkighet*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2016  
ISBN: 978-91-982423-4-8 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982423-5-5 (Digital)
- 63 Ariana Amacker (Design)  
*Embodying Openness: A Pragmatist Exploration into the Aesthetic Experience of Design Form-Giving*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017  
ISBN: 978-91-982423-6-2 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982423-7-9 (Digital)
- 64 Lena O Magnusson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017  
ISBN: 978-91-982423-8-6 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982423-9-3 (Digital)
- 65 Arne Kjell Vikhagen (Digital gestaltning)  
*When Art Is Put Into Play. A Practice-based Research Project on Game Art*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2017  
ISBN: 978-91-982421-5-7 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982421-6-4 (Digital)

- 66 Helena Kraff (Design)  
*Exploring pitfalls of participation and ways towards just practices through a participatory design process in Kisumu, Kenya*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018  
ISBN: 978-91-982421-7-1 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-982421-8-8 (Digital)
- 67 Hanna Nordenhök (Litterär gestaltning)  
*Det svarta blocket I världen. Läsningar, samtal, transkript*  
Råmus., diss. Göteborg, 2018  
ISBN 978-91-86703-85-1 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-86703-87-5 (Digital)
- 68 David N.E. McCallum (Digital gestaltning)  
*Glitching the Fabric: Strategies of New Media Art Applied to the Codes of Knitting and Weaving*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018  
ISBN: 978-91-7833-139-0 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-7833-140-6 (Digital)
- 69 Åsa Stjerna (Musikalisk gestaltning)  
*Before Sound: Transversal Processes in Site-Specific Sonic Practice*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2018  
ISBN: 978-91-7833-213-7 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-7833-214-4 (Digital)
- 70 Frida Hållander (Konsthantverk)  
*Vems hand är det som gör? En systertext om konst/hantverk, klass, feminism och om viljan att ta strid*  
ArtMonitor/Konstfack Collection, diss. Stockholm, 2019.  
ISBN: 978-91-85549-40-5 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-85549-41-2 (Digital)  
HDK – Högskolan för design och konsthantverk, Göteborgs universitet, i samverkan med Konstfack
- 71 Thomas Nyström (Design)  
*Adaptive Design for Circular Business Models in the Automotive Manufacturing Industry*  
ArtMonitor, licentiatuppsats.  
Göteborg, 2019  
ISBN: 978-91-985171-2-5 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-985171-3-2 (Digital)
- 72 Marina Cyrino (Musikalisk gestaltning)  
*An Inexplicable Hunger – flutist) body(flute (dis)encounters*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019  
ISBN: 978-91-7833-382-0 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-7833-383-7 (Digital)
- 73 Imri Sandström (Litterär gestaltning)  
*Tvårsöver otysta tider: Att skriva genom Västerbotens och New Englands historier och språk tillsammans med texter av Susan Howe*  
Autor, diss. Göteborg, 2019  
ISBN: 978-91-984037-3-2 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-984037-4-9 (Digital)
- 74 Patrik Eriksson (Filmisk gestaltning)  
*Melankoliska fragment. Om essäfilm och tänkande*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019  
ISBN: 978-91-7833-566-4 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-7833-567-1 (Digital)
- 75 Nicolas Cheng (Konsthantverk)  
*World Wide Workshop: The Craft of Noticing*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2019  
ISBN: 978-91-7833-610-4 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-7833-611-1 (Digital)
- 76 Magdalena Mayas (Musikalisk gestaltning)  
*Orchestrating timbre – Unfolding processes of timbre and memory in improvisational piano performance*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020  
ISBN: 978-91-7833-722-4 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-7833-723-1 (Digital)

- 77 Ingrid Hedin Wahlberg (Musikpedagogik)  
*Att göra plats för traditioner. Antagonism och kunskapsproduktion inom folk- och världsmusik*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020  
 ISBN: 978-91-7833-830-6 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-7833-831-3 (Digital)
- 78 Cecilia Jeppsson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*"Rörlig och stabil, bred och spetsig". Kulturell reproduktion och strategier för breddat deltagande i den svenska kulturskolan*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020  
 ISBN: 978-91-7833-832-0 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-7833-833-7 (Digital)
- 79 Annelies Vaneycken (Design)  
*Designing 'for' and 'with' ambiguity: actualising democratic processes in participatory design practices with children*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020  
 ISBN: 978-91-7833-858-0 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-7833-859-7 (Digital)
- 80 Niklas Rudbäck (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Circumscribing Tonality: Upper Secondary Music Students Learning the Circle of Fifths*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020  
 ISBN: 978-91-8009-028-5 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-8009-029-2 (Digital)
- 81 Eva Weinmayr (Konstnärlig gestaltning)  
*Noun to Verb: an investigation into the micro-politics of publishing through artistic practice*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2020  
<https://cutt.ly/noun-to-verb>  
<http://hdl.handle.net/2077/66644>  
 Inget ISBN
- 82 Khashayar Naderehvandi (Konstnärlig gestaltning)  
*Vem vittnar för vittnet? Det litterära verket som vittnesmål och översättning*  
 Autor, Göteborg, 2020  
 ISBN: 978-91-984037-7-0 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-984037-8-7 (Digital)
- 83 Joakim Andersson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Kommunikation i slöjd och hantverksbaserad undervisning*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021  
 ISBN: 978-91-8009-194-7 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-8009-195-4 (Digital)
- 84 Andjeas Ejiksson (Konstnärlig gestaltning)  
*Television Without Frontiers*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021  
 ISBN: 978-91-8009-208-1 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-8009-209-8 (Digital)
- 85 Monica Frick Alexandersson (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Omsorg, välvilja och tytnadskultur – diskursiva dilemman och strategier i lärarutbildningens undervisningspraktik i musik mot yngre åldrar*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021  
 ISBN: 978-91-8009-276-0 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-8009-277-7 (Digital)
- 86 Uwe Steinmetz (Musikalisk gestaltning)  
*Jazz in Worship and Worship in Jazz: The musical language of Liturgical, Sacred, and Spiritual Jazz in a Postsecular Age*  
 ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021  
 ISBN: 978-91-8009-386-6 (Tryckt)  
 ISBN: 978-91-8009-387-3 (Digital)



- 87 Helena Hansson (Design)  
*Designing Together: A Frugal Design Approach. Exploring Participatory Design in a Global North-South Cooperation Context (Sweden–Kenya)*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021  
ISBN: 978-91-8009-464-1 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8009-465-8 (Digital)
- 88 André Alves (Konstnärlig gestaltning)  
*A Never-Ending Thirst: Artistic Reforms to Neoliberal-Teflon Imperviousness*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2021  
ISBN: 978-91-8009-528-0 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8009-529-7 (Digital)
- 89 Hedvig Jalhed (Scenisk gestaltning)  
*An Operatic Game-Changer: The Opera Maker as Game Designer and the Potentials of Ludo-Immersive Opera*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022  
ISBN: 978-91-8009-608-9 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8009-609-6 (Digital)
- 90 Eva La Cour (Konstnärlig gestaltning)  
*Geo-Aesthetical Discontent: The Figure of the Guide, Svalbard and Skilled Visions*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022  
ISBN: 978-91-8009-648-5 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8009-649-2 (Digital)
- 91 Kerstin Hamilton (Konstnärlig gestaltning)  
*The Objectivity Laboratory: Propositions on Documentary Photography*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022  
ISBN: 978-91-8009-725-3 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8009-726-0 (Digital)
- 92 Tomas Löndahl (Musikalisk gestaltning)  
*Den klingande verklighetens föränderlighet: Mot ett vidgat gestaltungsutrymme*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022  
ISBN: 978-91-8009-785-7 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8009-786-4 (Digital)
- 93 Emelie Rödahl (Konsthandverk)  
*Crying Rya: A Practitioner's Narrative Through Hand Weaving*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2022  
ISBN: 978-91-8009-901-1 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8009-902-8 (Digital)
- 94 Emma Gyllerfelt (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*Slöjdundervisning med nyanlända elever – om multimodal interaktion och kommunikation i slöjdklassrum*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023  
ISBN: 978-91-8069-147-5 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8069-148-2 (Digital)
- 95 Franz James (Design)  
*"Sketch and Talk" – Drawing Lines Between Humans, the Interior, and Stuff. Design Methodologies for Well-Being in Prisons, Forensic Psychiatric Hospitals, and Special Residential Youth Homes*  
ArtMonitor, diss. Göteborg, 2023  
ISBN: 978-91-8069-149-9 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8069-150-5 (Digital)
- 96 Ram Krishna Ranjan (Konstnärlig gestaltning)  
*Cuts and Continuities: Caste-subaltern imaginations of the Bengal famine of 1943*  
ArtMonitor, diss. Göteborg 2023  
ISBN: 978-91-8069-381-3 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8069-382-0 (Digital)
- 97 Lena Ostendorf (Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap)  
*I otakt med tiden. En genealogi av svensk musiklärarutbildning*  
ArtMonitor, diss. Göteborg 2023  
ISBN: 978-91-8069-439-1 (Tryckt)  
ISBN: 978-91-8069-440-7 (Digital)





Art Monitor Nr. 97

