

“It’s so easy to feel inadequate” – music teachers’ discussions regarding music education and social aims

Anna-Karin Kuuse

ABSTRACT

The aim of the present article is to discuss the social aspects of music education for children and young people. Societal challenges such as social vulnerability and increasing segregation have highlighted general educational aims such as fostering democracy, equality, social justice and inclusion. The empirical material comprises a focus group interview with teachers working in El Sistema, a music education programme that has both musical and social aims. Analyses of verbal constructions reveal the way teachers negotiate and legitimise their work through affective repertoires and subject positioning. A discursive practice is constructed, in which two different, often incompatible, positions emerge: the music teacher and the social worker. Among different subject positions available, those specifically constructed to fit the claim of a social commission prevail. Finally, the study’s result is discussed in relation to the conceptualisation of music education as a social practice, and music teachers’ understanding of their professional commitment towards both social and musical learning.

Keywords: affective discursive practice, El Sistema, music education, social aspects

Inledning

Nutida samhälleliga utmaningar som socio-ekonomisk utsatthet, integration och en alltmer segregerad skola (Arnesen & Lundahl, 2006; Beach & Sernhede, 2011; Lundahl, 2002) har ytterligare accentuerat sociala aspekter av undervisning och lärande. Begrepp som likabehandling, social rättvisa och inkludering artikuleras i den svenska skolans övergripande fostrans- och demokratiuppdrag. Dessa är allmänna utbildningsmål, något som också musiklärare har att förhålla sig till. Inom musikpedagogisk sociologi diskuteras hur sociala och demokratiska mål får praktiska konsekvenser för reflektion, planering och organisation av undervisningspraktiken (Bowman, 1998; Elliott, 1995; Small, 1998). Hur verksamma musiklärare skapar mening kring sådana mål utgör utgångspunkten för denna artikel.

Barn och unga i Sverige har obligatorisk musikundervisning i grundskolan men erbjuds även frivillig musikundervisning i den kommunala kulturskolan. I grundskolans kursplan för musikämnet (Skolverket, 2011b) poängteras samspel och eget skapande, grundläggande musikaliska färdigheter och kunskaper om musikens roll i samhället. Enligt den senaste nationella utvärderingen av grundskolans musikämne (Skolverket, 2015) tenderar kursplanens förtydligade kunskapsmål att användas instrumentellt. Undervisningen framstår mer uppgiftsinriktad än utforskande och reflekterande. En sådan uppgiftskultur riskerar att minska utrymmet för elevers eget skapande och reflektion samt att vara kontraproduktiv för kreativitet (Ericsson & Lindgren, 2010). Musikundervisning organiserad på detta vis kan få svårigheter att hantera det övergripande pedagogiska demokratiuppdraget (Georgii-Hemming & Westvall, 2010; Sernhede, 2006).

Till skillnad från grundskolan har musiklärare i den kommunala kulturskolan inga styrdokument eller läroplaner att förhålla sig till. Inom denna frivilliga skolform har musikundervisningen traditionellt bestått av individuell instrumentalundervisning och ensemblespel. I flera svenska kommuner sker dock samarbeten mellan kulturskolan och grundskolan vilket får till följd att en viss del av kulturskolans undervisning för yngre åldrar organiseras på schemalagd skoltid. Sedan starten på 1960-talet har kulturskolan (tidigare kommunala musikskolan) vilat på några grundläggande principer: att erbjuda musikupplevelser och musikaliskt lärande av hög kvalitet, samt att vara tillgänglig för alla barn och unga (www.kulturskoleradet.se). Studier om den svenska kulturskolan har dock visat på flera hinder för deltagande. Den statliga kulturskoleutredningen från 2016 argumenterar för införandet av nationella riktlinjer, avsedda att stimulera en ökad likvärdighet (SOU 2016:69:116). Detta motiveras bland annat

med behovet av att stärka kulturskolans ”relevans i en förändrad omvärld” samt att garantera en mer ”inkluderande” musikundervisning (SOU 2016:69:12). Genom det internationellt uppmärksammade musikundervisningsprogrammet El Sistema från Venezuela är ambitionen att nå nya grupper av barn. El Sistema hävdar social utveckling genom musikundervisning i grupp (Baker, 2014; Hollinger, 2006). Ett flertal länder har inspirerats av dessa idéer och påbörjat etableringen av El Sistemainspirerad undervisning. I den svenska kontexten organiseras undervisningen ofta i socialt utsatt områden, företrädesvis genom kulturskolan men i samarbete med grundskolan.

Flera av de studier som diskuterar musikundervisningens sociala aspekter definierar den musikaliska praktiken som en arena för sociala och musikaliska handlingar. Genom sådana handlingar kan sociala såväl som musikaliska kompetenser utvecklas (Bowman, 1998, 2007; Elliott, 1995; Regelski, 2005, 2016; Small, 1998). Denna uppfattning får ontologiska och epistemologiska (Benedict & Schmidt, 2007), men även etiska konsekvenser (Bowman, 2012; Regelski, 2005; Silverman, 2012). En socialt rättvis musikundervisning förutsätter reflektioner över praktikens förutsättningar för inkludering, delaktighet och tillgänglighet (se Grant, 2006; Hesmondhalgh, 2013; Hess, 2014; Vagueois, 2009; Wright, 2014; Yerichuk, 2014). Etablerade och för givet tagna föreställningar kring exempelvis etnicitet och kön behöver därför problematiseras (se Bradley, 2006; Hess, 2017; Richardson, 2007; Sands, 2007; Vagueois, 2007). Enligt Burnard, Dillon, Rusinek, & Saether (2008), är det viktigt att det väcks frågor om inkluderande praktiker redan i musiklejarutbildning. Bristen på reflektion riskerar att vidmakthålla för givet tagna föreställningar om vissa specifikt utsatta elever i behov av stöd och hjälp (Gould, 2007). För att skapa en inkluderande musikundervisning, där alla, oavsett socio-ekonomisk ställning, kön, religiös, språklig eller kulturell härkomst, kan delta på lika villkor, behöver praktiken kunna tillhandahålla möjligheter för samarbete elever emellan (Wright, 2013; Grant, 2006). Med andra ord, organiserandet av en socialt rättvis musikundervisning är avhängigt lärares kritiska reflektioner över undervisningens innehåll samt medvetenheten om vilka möjligheter för elevers handlingar och förhandlingar som kommer till stånd (Gould, 2007).

Enligt internationella studier har implementeringen av El Sistema i socialt utsatta områden ökat möjligheterna att engagera fler och nya grupper av barn i musikundervisning (Eatock, 2010; Flenuagh, 2012; Lorenzino, 2015; Lui, 2012; Nemoy & Gerry, 2015). Organiserad musikundervisning med sociala mål verkar kunna påverka sociala ojämlikheter (Hollinger, 2006; Nowakowski, 2012; Uy, 2012). El Sistemainspirerad undervisning i grundskolan bidrar till elevernas psykosociala utveckling samt till ökad måluppfyllelse i övriga skolämnen (Osborne, McPherson et al., 2016). Mer kritiska

studier problematiserar dock programmets diskurser kring disciplinering och makt (Baker, 2014, 2016; Dobson, 2016), en disciplinering som, enligt Dobson (2016), dessutom omgärdas av en förgivettagen affirmativ diskurs. Uy (2012) problematiserar själva grunden för inkludering samt bristen på medbestämmande. Svenska studier av El Sistema synliggör flera förgivettagna föreställningar om musik och musikundervisning, om barn, familjer, social utsatthet och etnicitet (Bergman & Lindgren, 2014a; Kuuse, Lindgren & Skåreus, 2016). När lärares uppfattningar om en socialt inkluderande musikundervisning studeras synliggörs särskiljande och reducerande, men även mycket generella idéer kring elevers identitet, ursprung och möjligheter (Bergman, Lindgren & Saether, 2016; Saether, Bergman & Lindgren, 2017). Sociala aspekter verkar uppfattas vara förlagda utanför själva musikundervisningspraktiken (Saether, Bergman & Lindgren, 2017).

Sammanfattningsvis, svensk skola och musikundervisning står inför utmaningar att hantera frågor om likabehandling, social rättvisa och inkludering. I ett mer segregerat och mångkulturellt samhälle behöver musiklekrare hantera nya och förändrade uppdrag (Karlsen, 2013). Det finns därmed ett behov av att öka musiklekrarens professionsförståelse (Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Detta gäller i grundskolan såväl som i kulturskolan. Även om nutida musikpedagogisk forskning oftast definierar musikundervisning som en situerad social praktik med möjligheter för musikaliska, sociala och demokratiska erfarenheter, uppfattas praktiken inte som neutral. En socialt rättvis undervisning förutsätter bland annat lärares kritiska reflektioner över praktiken.

Med ett specifikt fokus på musikundervisningens sociala aspekter är studiens syfte att undersöka hur verksamma musiklekrare artikulerar mening kring sin egen undervisningspraktik. Två frågor driver undersökningen: Hur konstruerar och legitimerar lärare sitt arbete som musiklekrare? Vilka olika kompetenser och positioner synliggörs i dessa meningskonstruktioner?

Teori, metodologi och analytiska begrepp

Studien har ett socialkonstruktionistiskt och poststrukturalistiskt perspektiv. Enligt en sådan utgångspunkt förväntas sociala praktiker innehålla hegemoniska meningskonstruktioner vilka konstituerar deltagares tal och handlingar (Laclau & Mouffe, 1985; Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Härigenom produceras den samtalsordning, eller de diskurser, som verkar inom praktiken. Inom en sådan *diskursiv*

praktik kan flera diskurser operera parallellt samt vara mer eller mindre styrande för medverkande subjekt (Foucault, 1977). Subjektens pågående förhandlingar skapar ständigt nya konstruktioner (Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Diskurser ses därför som kontingenta (Laclau & Mouffe, 1985), i transformation, och möjliga att förändra (Wetherell, 2012).

Samhällsvetenskapernas affektiva vändning har lyft affekter och förkroppsligande som viktiga och avgörande aspekter av individers meningsskapande (Burkitt, 2002, 2012; Wetherell, 2012). Teorin om *affektiv diskursiv praktik* behandlar därmed affekter och emotioner som ständigt sammanlänkade med meningsskapandet i tal och handling (Wetherell, 2012; Wetherell et al., 2015). Diskursiva konstruktioner utgörs av känslomässig och förkroppsligad mening i pågående förhandling och praktikens deltagare konstruerar mening genom *affektiva tolkningsrepertoarer*. Sådana repertoarer är återkommande meningskonstruktioner, ofta karakteriserande och värderande gentemot praktikens innehåll samt uttryckta genom tal, handlingar och affekter (Wetherell et al., 2015). Affektiva tolkningsrepertoarer både produceras och tas i bruk av medverkande subjekt. De sätts samman med hjälp av återkommande “lexicon of terms, metaphors, descriptions, tropes, cliches etc.” (ibid:61). Dessa ofta domnanta och för givet tagna konstruktioner (Wetherell, 2012) synliggör hur den lokala praktikens *affektiva kanon* är komponerad (Wetherell et al., 2015). En affektiv kanon innebär etablerade och förgivettagna procedurer för det affektiva meningsskapandet inom en diskursiv praktik (ibid). Förutom affektiva tolkningsrepertoarer konstitueras även ett antal affektiva *subjektspositioner* (se även Potter, 1996; Potter & Wetherell, 1987). Härigenom definieras roller, relationer samt plats och rum för medverkande. Affektiva positioneringar synliggör därmed även “established patterns of privilege and disadvantage” (Wetherell et al., 2015: 62). Den diskursiva praktikens affektiva kanon verkar genom affektiva tolkningsrepertoarer och affektiva subjektspositioner. Dessa konstruktioner syns ofta organiserade i par runt dilemman (Wetherell et al., 2015).

Den diskursiva praktikens föreställningar uppfattas stå i relation till samhällsliga makrodiskurser med liknande innehåll (Eriksson & Lindgren, 2011). Analysen kan därför även synliggöra förhandlingar inom och mellan mikro- och makrodiskurser. Sammanfattningsvis, genom en diskursiv kartläggning, genom analys av repertoarer, positioner och dilemman, synliggörs praktikens kollektiva meningsskapande samt vilka föreställningar som verkar stå på spel.

Metod och analys

Studien utgör del av ett etnografiskt projekt med målet att undersöka och diskutera sociala aspekter av nutida musikundervisning för barn och unga. Sett ur ett etnografiskt perspektiv kan tidigare delstudier (Kuuse, Lindgren & Skåreus, 2016; Kuuse, 2018) utgöra en viktig bakgrundsförståelse för de kontextuella aspekter som framträder i denna studies resultat. Undersökningen fokuserar på lärares förståelse av sitt musikleäroppdrag. Inledningsvis presenteras empiriproduktion: design, lokal kontext, urval och genomförande. Därefter beskrivs analysförfarande samt etiska ställningstaganden och reflektioner.

Design

Empiri utgörs av ett transkriberat fokusgruppsamtal med en grupp musiklejare som tillsammans diskuterar sitt läroppdrag. Fokusgruppsamtal som metod används för att studera åsikter, attityder, tankar, uppfattningar och argumentationer hos deltagare i sociala praktiker, men även för att studera interaktionen gruppmedlemmarna emellan (se Wibeck, 2010: 22). Metoden ger också möjligheter att upptäcka konstruktioner av mening kring ett givet ämne, eller med andra ord, gemensamma, kulturellt förankrade föreställningar och attityder. Analysen av ett fokusgruppsamtal avser därmed att visa på social interaktion, hur deltagare resonerar sig fram, vilka strategier för att skapa konsensus som synliggörs samt vilka eventuella konflikter som blir synliga (ibid). Studiens teoretiska perspektiv, samt syfte och frågeställningar, intresserar sig för konstruktioner av mening inom en praktik. Genom analys av affektiva tolkningsrepertoarer och affektiva subjektspositioneringar i tal kan den affektiva diskursiva praktiken framträda. Fokusgruppsintervju lämpar sig för att producera empiri som synliggör deltagares föreställningar och förhandlingar kring den egna praktiken.

Urval

Valet av svenska El Sistema som studieobjekt legitimeras av detta programs uttalade fokus på sociala aspekter i relation till musikundervisning. Genom svenska El Sistemas retorik framhålls social utveckling, inkludering och demokratisk fostran genom kör och orkesterundervisning (www.elsistema.se). Undervisningen, som alltid sker i grupp,

organiseras och administreras till största delen av den kommunala kulturskolan. För att nå fler och nya grupper av barn schemaläggs undervisning även inom skoldagen för förskolan, årskurs ett och två. För äldre barn är verksamheten, precis som i övrig verksamhet inom ramen för kulturskolan, frivillig och avgiftsbelagd efter skoldagen. Svenska El Sistemas idé är dock, till skillnad från kulturskolans vanliga organisering, att erbjuda grupplektioner flera gånger i veckan, att involvera barnens familjer i veckovisa sociala event, att ge möjligheter till möten med professionella musikaliska förebilder samt att arbeta för att överbrygga sociala skillnader. Detta möjliggörs bland annat genom att låta barn från olika skolor mötas och spela tillsammans.

El Sistema finns nu i 25 av Sveriges städer (www.elsistema.se). Implementering och organisering sker företrädesvis genom kulturskolan. De lärare som medverkar i föreliggande studie är anställda av kulturskolan och arbetar deltid med El Sistema-undervisning, organiserad både inom barnens skoldag samt som frivillig eftermiddagsverksamhet. Urvalet av denna grupp gjordes mot bakgrund av att dessa lärare utgör ett fast arbetslag som tillsammans arbetar med flera delar av kulturskolans El Sistemaimplementering inom en lokal praktik. De utgör därmed ett, på många vis, ”typiskt urval” (se Patton, 2002) i relation till hur svenska El Sistema är organiserat. Lärarna i studien representerar flera instrumentgrupper, de arbetar med barn i olika åldrar och samarbetar dessutom regelbundet kring sociala event. De utgör ett kollektiv som delar en praktik. Alla medverkande lärare har dessutom till större eller mindre grad medverkat i en tidigare fältstudie (Kuuse, 2018). Inför inbjudan till fokusgrupps-samtalet ställdes frågan till kollegiets alla sju lärare, en lärare fick förhinder och sex stycken medverkade.

Lokal kontext

Lärarna i studien är alla anställda av kulturskolan i en svensk stad. De undervisar alltid i kompanjonskap och ansvarar för El Sistema-satsningen på en specifik skola. Satsningen är politiskt sanktionerad med syfte att skapa nya möjligheter för barn och vuxna i den aktuella stadsdelen. Undervisning sker uteslutande i grupp, vilket också är en av El Sistemas huvudidéer. Några arbetar med förskolan, några med klassorkester, några med rytmik och förberedande undervisning, några med kör och några med stråkorkester. För förskolan, samt för årskurs ett och två är undervisningen obligatorisk och schemalagd inom skoldagen. Barnen kan dessutom välja en avgiftsbelagd eftermiddagsverksamhet två gånger per vecka från och med årskurs ett. Varje

onsdagkväll arrangeras ett socialt event där barn och föräldrar är välkomna. Där kan barnen uppträda, alla sjunger och fikar tillsammans och det kommer regelbundet musikaliska gäster på besök.

Medverkande lärares tjänster är på minst 50 % men sällan heltid och flera fyller därför ut sin arbetstid med frilansuppdrag som musiker samt med instrumentalundervisning inom den ordinarie kulturskolan. De flesta har musiklärarutbildning från högskola medan några har förskollärarexamen eller musikhandledarutbildning. Alla har anställts som El Sistemapedagoger och har förutom sedvanlig ansökan också genomgått anställningsintervju samt fått utföra ett undervisningsprov. Detta för att visa på lämplighet och intresse för att arbeta med El Sistemas undervisningsmodell: gruppundervisning och delat ledarskap. Vid anställning har lärarna fått diskutera sitt intresse för, och sin inställning till, att arbeta i socialt utsatta områden. På lärarsamlingar och studiedagar får de ytterligare information om El Sistemas musikaliska och sociala mål men på anställningsavtalen står det endast musiklärare.

Genomförande

Fokusgrupps-samtalet pågick i 45 minuter och ljud-inspelades. Innan inspelningen startade gavs medverkande lärare möjlighet att ställa frågor. De blev informerade om att samtalet skulle starta med en frågeställning och att de därefter kunde tala fritt, lyssna på varandra och diskutera. Som samtalsledare sammanfattade jag vid några tillfällen under samtalets gång, vad som sagts. Jag upprepade och påminde om temat, ställde vid behov ytterligare följdfrågor och bjöd in de deltagare som inte gjort sig hörda. I ett fokusgruppsamtal initieras ofta diskussionen med en öppen fråga och forskaren förhåller sig sedan inte styrande (se Wibeck, 2010). Fråga och utgångspunkt för lärarnas diskussion i denna studie var: Hur är det att arbeta som musiklärare i El Sistema?

Analys

Allt inspelat material transkriberades ordagrant till text. Utan att i förväg veta vad som skulle komma att bli viktigt för analys togs beslutet att dessutom markera amplitud, upprepningar, tankeord och pauser. Dessa markeringar avsåg att ytterligare tydliggöra

det kollektiva meningsskapandet genom att visa på tveksamheter, betoningar och upprepningar, men även på vilka sätt de medverkande förhandlade om talutrymme, skapade kollektiv konsensus eller hamnade i konflikt. I de första analysstegen studerades samtalets innehåll i relation till temat, samt hur den sociala interaktionen och det kollektiva meningsskapandet stod i relation till detta tema. Med andra ord, på vilka olika sätt lärarna själva konstruerade mening kring sitt musikleärouppdrag. En sådan företrädesvis induktiv analys avser att identifiera och synliggöra de kategorier som artikuleras av informanterna själva, så kallade ”indigenous concepts” (Patton, 2002: 456–457) men försöker samtidigt uppmärksamma sådana mönster som deltagare inte har benämningar för.

I nästa analyssteg synliggjordes lärares meningskonstruktioner genom återkommande affektiva tolkningsrepertoarer. I dessa talhandlingar karakteriseras och värderas den gemensamma praktiken. Genom repertoarerna framträdde nya teman som, när de prövades på materialet, tydliggjorde dilemman och förhandlingar i relation till föreställningar om arbetet som musikleare. Genom ytterligare analys synliggjordes hur dessa dominanta tolkningsrepertoarer också positionerade de medverkande subjekt – barn och föräldrar – som diskuterades. Med hjälp av de dilemman, affektiva tolkningsrepertoarer och positioneringar som framträtt kunde slutligen även lärares egna subjektspositioner synliggöras. I resultatet nedan redovisas hur affektiva tolkningsrepertoarer, affektiva subjektspositioner samt affektiva positioneringar av medverkande barn och föräldrar tas i bruk för att konstruera mening och legitimera arbetet som musikleare. Genom dessa förhandlingar synliggörs den affektivt diskursiva praktiken.

Etik

Fokusgruppsintervjun har genomförts utifrån informerat samtycke. Alla lärare har blivit tillfrågade om medverkan, både personligen och på ett gemensamt personalmöte. De har i förväg fått information om typen av intervju, intervjuens längd samt samtalets tema. Därefter har de själva fått välja att medverka. Enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska regler (Vetenskapsrådet, 2017) har medverkande lärare informerats om att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan, att de medverkar anonymt samt att alla identifieringsmarkörer som plats, stad, namn, ålder, kön och anställningsform inte skulle komma att synliggöras i studiens resultat. Samma information upprepades innan ljudinspelningen påbörjades. För att ytterligare skydda deltagares integritet och

för att minimera eventuella risker för identifiering av enskilda, har transkriberat tal slutligen redigerats språkligt. Samtalsutdragen nedan presenteras som illustrerande narrativ i korta excerpt. De representerar därmed de transkriberade konstruktionerna så nära det av etiska skäl är möjligt.

Utifrån föreliggande studies teoretiska perspektiv förstås medverkande lärares meningskonstruktioner såsom delvis determinerade av den specifika kontexten – El Sistemas musikundervisning med sociala mål. Genom den affektiva diskursiva praktiken produceras och omförhandlas diskursiva ramar. Med andra ord, lärares meningskonstruktioner uppfattas som förhandlingar inom en affektiv diskursiv praktik, inte som uttryck för individuella åsikter. Denna praktik konstituerar och sätter gränser för vad som går att artikulera men omformas ständigt av de medverkande subjekten. Mina erfarenheter från tidigare fältarbete (Kuuse, 2018) kan medverka till en ökad förståelse för det som konstrueras under samtalets gång (jämför Hammersley & Atkinson, 2007). Genom den tidigare fältstudien hade jag redan etablerat en relation med lärarna. Detta faktum samt forskarrollens privilegierade position behöver dock reflekteras. Båda positioner påverkar och styr samtalets inriktning och innehåll.

Musikläraren och sociala aspekter av läraruppdraget

Den inledande analysen av fokusgruppsintervjun synliggjorde lärarnas återkommande samtalsteman. I analysen av affektiva tolkningsrepertoarer och affektiva subjekspositioner blev det tydligt hur, med vilka olika retoriska grepp, som dessa teman förhandlades. Inledningsvis presenteras de teman som lärarna själva formulerade. Det är dock genom affektiva repertoarer och positioner som den affektiva diskursiva praktiken framträder. Genom dessa kategorier synliggörs hur lärare konstruerar mening och legitimerar sitt arbete.

Teman, affektiva tolkningsrepertoarer och positioner

De teman som först framträdde i materialet, lärares egna uttryck, visade att arbetet i den lokala praktiken upplevdes som mycket positivt, viktigt och glädjefyllt men samma teman visade också på upplevelser av frustration och otillräcklighet samt på känslan av ett stort ansvar. Frustrationen berörde svårigheten att utföra musikläraruppdraget

inom de förutsättningar som bjöds. Specifika elever, deras föräldrar och det aktuella bostadsområdet, beskrevs vidhäftade med problem. Flera yttranden lyfte dessutom frustration över bristen på tid, samordning, ledarskap och organisation.

Genom fortsatt analys, framträdde dominanta affektiva tolkningsrepertoarer och subjektspositioneringar, vilket också synliggjorde hur praktikens affektiva kanon verkade vara komponerad. Det är affektiv kanon som avgör vilka affektiva repertoarer och positioner som blir möjliga. Affektiva repertoarer och positioneringar relaterar till varandra och används i förhandlingarna om läraruppdraget. På vilka sätt förhandlingar görs, med vilka affektiva tolkningsrepertoarer, och med vilka affektiva subjektspositioner, utgör formen för framställningen nedan. De excerpt som följer är kategoriserade under tre rubriker. Affektiva tolkningsrepertoarer behandlas under rubriken: *“Det är positivt men det är separerat från professionen”*. Dessa ofta återkommande konstruktioner kan kortfattat beskrivas som den entusiastiska, den frustrerade och den professionella tolkningsrepertoaren. Affektiv positionering av medverkande barn och vuxna behandlas under rubriken: *“Många av de här barnen”* och lärares affektiva subjektspositioner behandlas under rubriken: *“Jag ska ha så mycket kärlek”*. I de språkligt redigerade transkriptioner som bildar excerpten är sådana ord som betonats extra starkt under samtalet understruken. Tvekan och pauser i tal är markerat med punkter.

“Det är positivt men det är separerat från professionen”

Det är framförallt tre olika affektiva tolkningsrepertoarer som framträder. Redan i inledningen av intervjun synliggörs den mest återkommande av dessa. Denna företrädesvis entusiastiska tolkningsrepertoar genomsyrar också hela samtalet. Genom denna artikuleras vad som är positivt och viktigt, men framförallt specifikt för El Sistemauppdraget. Kulturskolans El Sistemaundervisning jämförs med ordinarie musikundervisning men också med övrig skolverksamhet. Lärarna uttrycker att deras arbete utgör del av ett större sammanhang, ett sammanhang som kan förändra förutsättningar för de barn och familjer som medverkar:

Excerpt 1:

Lärare A: Jag tror att det... det här låter så himla knäppt, för det finns säkert i andra delar också, men det känns verkligen som alla vill förändra världen här.

Lärare A: Här är det ju ett samarbete i mycket, mycket högre grad, ett samarbete mellan varandra, alltså man är ju två lärare som jobbar samtidigt dessutom och man har mycket, mycket mer kommunikation, ... och det tycker jag vi har, kommunikationen kring allt vad gäller verksamhet, vad gäller olika barn, situationer, olika tankesätt, engagemanget, i vad det är man vill göra.

Lärarna artikulerar att samarbetet kollegor emellan är specifikt för just El Sistema, att de arbetar mycket mer tillsammans än i annan musikundervisning, och att de just därför kan utföra ett viktigt och speciellt arbete. Samarbete framstår som ett positivt laddat och återkommande begrepp i denna repertoar. Härigenom konstrueras ordinarie skol- och kulturskoleundervisning som kontexter med mindre grad av samverkan och kommunikation mellan lärare, kontexter där samma viktiga arbete inte kan utföras. Affektiv legitimering av den entusiastiska repertoarens innehåll görs med upprepningar och förstärkningar av positivt laddade ord. Den entusiastiska repertoaren utgör dessutom en grundläggande legitimering av lärarnas arbete. Vid flera tillfällen under samtalets gång definieras samverkan som en trygghetsfaktor eftersom det, enligt lärarnas utsagor, är väldigt tungt att arbeta med barn och familjer som lever i socialt utsatta områden. För att kunna hantera de känslor som sociala problem väcker, konstrueras en andra tolkningsrepertoar, den frustrerade. Genom denna kommuniceras motstridiga känslor inför det komplexa och mångfasetterade uppdraget. Det uppstår en förhandling mellan denna problemfokuserade och frustrerade tolkningsrepertoar och den som fortsätter att upprepa entusiasm, tillförsikt och samhällsansvar:

Excerpt 2:

Lärare A: Men tyngden också, att man känner; jag uttalar mig för mig själv, det är så lätt att känna sig otillräcklig när man inte riktigt vet vad det innebär alltid att jobba med detta... och att man just är lite rädda-världen-människor sådär. Jag tänker mycket på det, hur man ska få ihop det, alla delar, alla de där planen liksom. För det är på så många plan samtidigt. Det är inte bara ens undervisningsplan.

Lärare B: Jo men de planen, jag sa att man, alltså i vårt uppdrag, alltså även om vi kanske inte... även om det inte är så uttalat, så ingår det ändå att tänka liksom utvecklingsmässigt på alla plan, alltså både i den lilla undervisningsgruppen och ut i världen (några skrattar).

Lärare A uttrycker en känsla av otillräcklighet. Lärare B framställer rädda-världen-uppdraget som något stort och viktigt som ska och måste göra skillnad. Ett uppdrag

som måste utföras och som förutsätter en speciell sorts läraridentitet. Genom den entusiastiska tolkningsrepertoaren vidhålls en förgivettagen affektiv inställning (affektiv kanon) kring vikten av samhällsansvar. Samtidigt blottas osäkerhet och frustration med hjälp av den frustrerade tolkningsrepertoaren. I detta dilemma framställs det viktiga samhällsuppdraget som något annat än den musikundervisning lärarna är anställda att utföra. Genom sitt uttalande blottlägger lärare A en tydlig ambivalens inför hur de till synes olika uppdragen ska hanteras. Lärare B försöker att hantera dilemmat genom att återta den första (entusiastiska) tolkningsrepertoaren. Genom denna repertoars retoriska grepp (“alla”, “ut i världen”) legitimeras och förstärks åter värdet av det viktiga och mångfasetterade ”rädda-världen-uppdraget”. Ambivalensen kvarstår och lärarna återvänder till svårigheten att hantera både ett musikaliskt och ett socialt uppdrag:

Excerpt 3:

Lärare A: Det är ju också den musikaliska produktionen, det är ju en del, och det sociala då, som är... det är ju med integration och föräldrakontakter...

Lärare B: Gruppstärkande

Lärare A: Gruppstärkande, precis, åh hur kan man liksom få ihop de samarbetena? Jag kände ett tag, man känner, jag känner mig otillräcklig.

För att hantera dilemmat, görs ett försök att sortera mellan uppdragen. De sociala aspekterna av musikläraruppdraget konstrueras som något som befinner sig utanför musikundervisningsuppdraget. Det som sker i klassrummet med barnen benämns först och främst som musikalisk produktion. Lärare B för dock in argumentet om att musikundervisning också skulle kunna stärka gruppen och problematiserar därmed lärare A:s uttryck för ambivalens. Lärare A accepterar det gruppstärkande argumentet men vidhåller frustration och sin upplevelse av otillräcklighet när det gäller att handskas med flera uppdrag. I förhandlingen om yttre förväntningar synliggörs samma ambivalens:

Excerpt 4:

Lärare A: Men, jag tycker det är svårt med balansen. Det är bilden av El Sistema utifrån, alltså påtryckningar vad det ska vara liksom.

Lärare C: Absolut, jättejobbigt är det.

Lärare A: Det är lurigt med det där uppdraget

Lärare B: Ja det är så mycket

Lärare A: Grejen är ju också att det står ju ingenstans, vi är musklärare punkt.

Lärare C: Men där uppstår ju också den här frustrationen eller känslan av att inte räckta till, det ställer ju omänskliga krav på den enskilda pedagogen.

Genom en tredje affektiv tolkningsrepertoar (den professionella) konstrueras musikhä-
rarens arbete framförallt som konkret, tydligt och avgränsat. Det framställs som något
de medverkande upplever att de har professionell kompetens för. Detta professionella
musikhä-
rarpuppdrag står samtidigt i bjärt kontrast till det mycket specifika, viktiga,
ansvarsfyllda och komplexa sociala El Sistemauppdrag som lärarna förväntas göra
utöver sin förmåga. I ett nytt försök att hantera dilemmat skiljs de två uppdragen åt.
Den frustrerade affektiva tolkningsrepertoaren konstruerar det sociala uppdraget
som mycket känslomässigt påfrestande. Det definieras som ett krävande uppdrag
utifrån höga förväntningar. Den professionella tolkningsrepertoaren framställer
musikhä-
rarens arbete som ett hanterbart uppdrag utan krav på andra kompetenser
än de rent hantverksmässiga:

Excerpt 5:

Lärare E: Men sen tycker jag, det påminner ju verkligen mycket om vanlig
musikundervisning, alltså musik överhuvudtaget. Det är ju liksom, grund-
grejerna: noter, gehör, lära sig hålla ett instrument. Det är precis som var
som helst egentligen. Men sen tycker jag, jag gillar det här fokuset på att
... med kärleken, som också kan bli lite svårt att hantera ibland. För att det
blir liksom, att... Jag kan tycka att ibland så gränsar det till o... , som jag själv
känner, att jag känner. Jag känner mig inte professionell. För att det känns
som att det ska vara så personligt ibland och då kan det kännas som att det
är separerat från professionen samtidigt som det inte är det. Eller ja, det är
liksom avhängigt att jag ska kunna ge saker också till barnen på ett bra sätt,
och det, det är svårt också tycker jag, ibland. Men det är också väldigt roligt,
att se alla barnen. Nä, men att det är viktigt liksom, att varje barn är viktigt.
Det tycker jag är bra med El Sistema, och det är också svårt.

Att vara musikhä-
rare konstrueras som något oproblematiskt, relaterat till konkreta
musikaliska färdigheter. Uttalandet förutsätter lärargruppens konsensus kring vari det
arbetet består, samt vad musik och musikundervisning är. En musikhä-
rarens undervis-
ning förväntas med andra ord att vara densamma överallt, i vilken musikundervis-
ningskontext som helst. I kontrast till detta konstrueras det sociala uppdraget som
diffust, otydligt, tungt och godtyckligt, ett arbete, som trots att det är viktigt, ligger
helt utanför musikhä-
raryrket. Sociala aspekter framställs framförallt handla om lärares
förmåga att kunna ge något, och då känslor. De sociala aspekterna kopplas samman

med lokala sociala problem, till föräldrakontakter och till föreställningar om att varje barn är viktigt.

I ytterligare kontrast till det uppenbart konkreta muskläraryrket konstrueras kärlek som något förgivettaget kopplat till ett socialt engagemang. Känslan av kärlek konstrueras som något svårt, men också som något positivt, självklart och specifikt för El Sistemakontexten. Förmågan att äga och ge kärlek samt förmågan att vara personlig verkar dessutom uppfattas som förväntningar och krav utifrån. Härigenom synliggörs hur praktikens affektiva kanon är komponerad. Men, även om denna kärleksfulla förmåga framstår som förgivettaget betydelsefull konstrueras den också som något oprofessionellt. Det affektivt konstruerade sociala uppdraget särskiljs från ett mer rationellt och professionellt konstruerat muskläraryrke. Trots lärare E:s uppenbara frustration över att inte kunna hantera dilemmat, att inte känna sig professionell, eftersträvas konsensus. Detta görs än en gång med hjälp av den dominanta entusiastiska tolkningsrepertoaren. Det uppenbara dilemmat mellan uppdragen förhandlas genom att lärare E konstruerar det sociala, frustrerande, oprofessionella och icke-musikaliska arbetet som roligt och bra men framförallt viktigt.

De tre dominanta och återkommande tolkningsrepertoarer som används i lärarnas förhandlingar kring dilemmat innehåller vissa återkommande uttryck, ordval, metaforer och klichéer. Den övergripande entusiastiska tolkningsrepertoaren har starkt stöd i den affektiva kanon och de diskursiva ramar som verkar omgärda just denna muskläraryrke. Den diskursiva praktikens affektiva kanon förutsätter nöjda, positiva, aktiva, samverkande och känslomässigt engagerade musklärare som vill göra skillnad. Legitimeringen av det specifika uppdraget görs bland annat genom att aktivt särskilja den egna undervisningspraktiken i relation till all annan musikundervisning och övrig skolverksamhet. Parallellt konstrueras ett mycket frustrerande och problematiskt (men viktigt) socialt utvecklande uppdrag. Denna frustrerade tolkningsrepertoar hamnar i antagonism till den tredje professionella tolkningsrepertoaren som konstruerar ett omöjligt men samtidigt oproblematiskt, tydligt och konkret muskläraryrke. Förståelsen av det renodlade och okomplicerade muskläraryrket verkar utgöra konsensus. Synen på musik och musikaliskt lärande reflekteras inte. För att kunna hantera det uppenbara dilemmat mellan uppdragen används den dominanta och entusiastiska tolkningsrepertoar som affektiv kanon huvudsakligen verkar vara komponerad av. Inom denna lokala diskursiva praktik verkar det vara underförstått att lärare samarbetar samt att de önskar vilja förändra världen. Det verkar helt enkelt handla om att ha rätt inställning. Vari denna förändring och utveckling består problematiseras inte. Social utveckling konstrueras helt

enkelt som något förgivettaget positivt mot bakgrund av att praktikens kontextuella förutsättningar konstrueras som mycket problemfyllda.

”Många av de här barnen”

I den pågående förhandlingen kring dilemmat blir flera olika positioner möjliga. Med hjälp av affektiva positioneringar av medverkande barn och vuxna synliggörs ytterligare sätt att hantera ambivalensen. Flera av lärarnas uttalanden beskriver den specifika och krävande kontext där de arbetar. Medverkande subjekt (barn och föräldrar) framställs som vidhäftade med problem och svåra omständigheter samtidigt som musiken som objekt konstrueras som förgivettaget glädjefyllt och positiv:

Excerpt 6:

Lärare E: Men det är väldigt häftigt också när det är, när det liksom går bra för många av de här barnen som, som har det lite svårt för sig.

Flera av de barn som medverkar i El Sistemas verksamhet konstrueras som elever med speciella behov på grund av att de inte har stöd hemifrån och därför inte klarar skolundervisningen lika bra. Retoriken kring barn i behov av stöd får dessutom en legitimerande funktion för positionen som musiklärare med ett socialt uppdrag. Lärarna talar om ett bostadsområde med sociala problem och brist på trygghet för medverkande barn:

Excerpt 7:

Lärare E: sen så tycker jag att den största utmaningen är, som i det här området, som du sa också, ett tufft område. Man känner med de barnen som inte har ett självklart stöd från föräldrarna.

På grund av att bostadsområdet konstitueras som problemfyllt och mot bakgrund av att barnen framställs som utsatta, positioneras även föräldrarna som sådana affektiva subjekt som inte har förmågan att hjälpa sina barn. Barnen positioneras som hjälpbehövande, i behov av trygghet och relationer samt med bristande sociala färdigheter som till exempel samarbetsförmåga. Affektiva positioneringar och definitioner av problem legitimerar och förstärker behovet av en insats. De specifika kontextuella förutsättningarna samt de specifikt problematiska subjekten framställs förutsätta ett känslomässigt engagemang från verkamma lärare:

Excerpt 8:

Lärare D: Jamen det är lite grand mer en relationsbaserad pedagogik

Andra lärare: mmm, ja

Lärare D: Det bygger på att man måste ha en relation med barnet annars blir det svårare att nå

Annan lärare: alla

Lärare D: Ja och då är det också svårare att helt enkelt nå fram till musiken och vad musiken är.

Lärare B: Ja precis, själva musikundervisningen, det finns ju ingen speciell El Sistema metodik när det gäller den utan det handlar ju om vad man fyller de här, fyller resten av mötet med liksom...

Lärare D: Då hänger det på oss, att skapa förutsättningar och att bädda för att kunna vara i en grupp å alla de sakerna liksom. Så det är väl också lite speciellt eftersom vi ska vara där, där kulturskolan vanligtvis inte når barnen alltså. Man kanske inte har varit så mycket på den här skolan, just för att det har varit så tungt liksom, eller så där. Man kanske inte har, det har inte varit så många barn som har valt att fortsätta i kulturskolan här liksom. Så där har vi ju, det ligger ju i vårt uppdrag att faktiskt skapa de möjligheterna att ha musik.

Med hjälp av affektiva positioneringar av medverkande såsom hjälpbehövande blir det sociala aspekterna av uppdraget tydligare. Lärarnas arbete handlar i första hand om att skapa möjligheter och förutsättningar för att organisera musikundervisning. Uppdraget uppfattas vara styrt av de sociala behov som artikulerats. Att lärare erbjuder relationer och trygghet konstrueras som ett slags ställföreträdande föräldruppdrag. De vuxna som förväntas ta detta uppdrag positioneras istället som icke närvarande. De framställs som individer med problem på grund av svåra omständigheter.

Med hjälp av affektiva positioneringar förstärks de sociala problemen vilket också distanserar den andre – barn och föräldrar – och ger lärare en privilegierad position. Att kulturskolan inte har verkat i detta område tidigare framställs bero på de specifika problemen. För att arbeta med sociala aspekter finns, enligt lärarna, ingen tydlig metodik. På samma gång är det med hjälp av dessa sociala problem som uppdraget definieras. Sociala problem och positioneringar av den andre som socialt och känslomässigt behovande verkar kunna skapa en tydligare lärarposition. Affektiva positioneringar av medverkande utgör härmed del av förhandlingen mellan det förgivettagna och oproblematiska musikläraruppdraget och det diffusa, men känslomässigt engagerande sociala uppdraget. Enligt lärarnas retorik får det mer konkreta musiklärararbetet stå

tillbaka för ett socialt engagemang som måste hanteras innan det ens går att arbeta musikaliskt. För att skapa mening och för att kunna hantera dilemmat mellan de tre tolkningsrepertoarerna positioneras medverkande barn och anhöriga. I dessa förhandlingar möjliggörs även subjektpositioner för medverkande lärare.

”Jag ska ha så mycket kärlek”

Affektiva tolkningsrepertoarer och positioneringar av medverkande barn och föräldrar synliggör även ett dilemma kring lärares olika roller. Härmed konstrueras affektiva subjektpositioner för medverkande lärare. Inledningsvis syns två mycket åtskilda positioner, en rationell, tydlig och professionell musiklärarposition och en mer emotionell, socialt och relationellt ansvarstagande position:

Excerpt 9:

Lärare E: Men det är det, precis. Och det är det som jag menar med att jag kan tycka att det känns oprofessionellt ibland på det sättet att... Det blir väldigt godtyckligt liksom, för att det finns ett socialt... uppdrag eller hur? Vi ska ta, liksom, ett socialt ansvar, men samtidigt så är vi anställda som musiklärare. Vi har fyrtiominuters-lektioner, punkt. Då är det liksom, samtidigt så är musiken ett socialt sätt att liksom umgås på, och så också, men alltså det här att liksom fånga upp de här barnen som, som ramlar ner. Det behöver man egentligen någon mer än en musiklärare för att klara av, tycker jag. Och jag tycker att det är det som jag tycker är så här oprofessionellt. Det är liksom, det är upp till mig, att jag ska ha så mycket kärlek så att jag kan ta hand om det. Och det kan ju liksom svikta om man inte känner att det är tydligt vad det är egentligen alltså.

Den rationella musiklärarpositionen konstrueras som den som undervisar i musik inom ramen för en lektion. Till skillnad från den sociala lärarpositionen är den rationella lärarpositionen både professionell och tydlig. Den sociala lärarpositionen kännetecknas istället av egenskaper som tålmodighet och en positiv inställning. Denna lärarposition förväntas kunna uttrycka starka känslor utan att egentligen veta vilken insats som efterfrågas. Det verkar snarare handla om en inställning, om något man förväntas vara. Lärare E försöker dock att förlägga dessa sociala kompetenser hos andra yrkesgrupper än musiklärare. Därmed synliggörs ett uppenbart motstånd.

Lärare E ifrågasätter det förgivettaget affektivt kodade sociala uppdraget – praktikens affektiva kanon (Wetherell et al., 2015) – genom att definiera det som både godtyckligt och oprofessionellt. Det sociala uppdraget framställs vara något som musiklärare inte har utbildning för. Genom att referera till sin tjänstetitel tar läraren avstamp i musiklärarrollen men uttrycker samtidigt att detta inte räcker. För att kunna utföra ett socialt uppdrag och klara sitt arbete uppger informanten att lärare förväntas vara kärleksfulla och omhändertagande. Lärare E:s framställning gör att den emotionella och socialt ansvarstagande lärarpositionen framträder som dominant. Denna position verkar dessutom vara förgivettaget relaterad till känslor som kärlek. För att skapa mening kring denna känslomässigt ansvarstagande, men på samma gång icke-professionella, lärarposition positioneras återigen de barn som har det extra svårt. Praktikens affektiva kanon premierar den socialt ansvarstagande lärarpositionen och understödjer därmed ambivalensen mellan lärarnas olika subjektpositioner. Ambivalensen utmanas dock med hjälp av lärarnas uppenbara frustration i och med att de konstruerar arbetet som otydligt och krävande. Trots detta är det den socialt ansvarstagande positionen som dominerar i förhandlingen om hegemoni. Genom ytterligare en position kan konsensus återskapas och dilemmat hanteras:

Excerpt 10:

Lärare C: Men i den förhoppningen då att, att räcka till. Det tycker jag, så känner jag, att det viktigaste är ju ändå att vara här över huvud taget. Att vara närvarande så att säga i stunden. Då kanske det inte innebär att jag hann göra den där övningen eller spela den där låten även ifall man gärna ville det. Man vill uppnå saker och så, men det viktiga tror jag är just att man finns och så, som en vuxen förebildande människa, och att det räcker. Det räcker väldigt, väldigt långt, också utifrån det som du beskrev, när man åker ner liksom, de här dipparna. Men jag står här i alla fall och jag försöker ändå möta det här barnet så gott jag kan liksom och jag kan inte göra mer än så. Det är fullt tillräckligt. Det är mer än tillräckligt, för många av de där barnen har ju inte ens det liksom, ja, någon vuxen som står kvar.

Lärare B: Ja precis

Lärare C: Utan de vuxna lämnar eller finns inte av olika anledningar. De mår kanske jättedåligt själva. Och då tänker jag att, i de stunderna att: åh vad jag är tillräcklig, åh vad det här är bra att jag bara är här liksom, i rummet, och inte går ifrån rummet.

När läraridentiteten verkar stå på spel tas den dominanta tolkningsrepertorens uttryck i bruk för att hantera ambivalensen mellan den professionella och den sociala

lärarpositionen. Denna tredje lärarposition, den entusiastiska, legitimeras genom viktiga värden och karaktärsdrag. Härigenom konstrueras en slags ideal lärarposition. Trots ett otydligt och tungt socialt arbete premieras kompetens och handlingskraft. Att lärare tar egna beslut utifrån kunskap om vad som är viktigt i praktiken, konstrueras som ett motstånd och som ett sätt att återta den professionella makten över sitt arbete. Trots uttalanden om sänkta musikaliska krav, ser den entusiastiska lärarpositionen positivt på ett musiklektörarbete som kan göra skillnad. Den entusiastiska lärarpositionen är dessutom mycket affektivt engagerad i relation till de problematiska omständigheter som man säger sig vilja förändra. Positioneringen av den andre, av barn och föräldrar, får utgöra motiv. Trots uttalad brist på ledning och resurser, trots en frustrerad medvetenhet om sociala problem, trots svårigheter att utföra det professionella musiklektöruppdraget, tar den entusiastiska lärarpositionen ett socialt och mänskligt ansvar bara genom att vara närvarande. Genom den entusiastiska lärarpositionen artikuleras ett motstånd mot frustration, otydlighet och otillräcklighet. Positionen verkar behövas för att utjämna ambivalensen och hantera dilemmat.

Den diskursiva praktikens subjektpositioner konstrueras extra affektivt för att bli hanterbara. Inom praktikens affektiva kanon verkar den socialt ansvarstagande och entusiastiska lärarpositionen vara dominant. Lärarna konstruerar hjälpbarhet genom att positionera den andre i problematiska omständigheter. Detta görs för att skapa mening kring det musikaliska och sociala uppdraget samt för att legitimera ambivalenta lärarpositioner. Ett socialt uppdrag legitimeras genom att konstruera problem och problematiska subjekt. I förhandlingen får vad som konstrueras vara en konkret och professionell musiklektörposition, stryka på foten tills jämvikt har uppnåtts. Undervisningens sociala aspekter verkar helt enkelt inte kunna innefattas i denna musiklektörposition.

Sammanfattning

Resultatet har synliggjort lärares meningskonstruktioner samt hur legitimeringen av musiklektörarbetet görs inom den diskursiva praktikens ramar. Det musikaliska uppdraget konstrueras som tydligt och oproblematiskt men på grund av de specifika omständigheterna får detta läraruppdrag stå tillbaka. Det sociala uppdraget konstrueras som otydligt och oproffessionellt men på grund av den akuta situationen framställs det ändå som viktigast. Antagonismen mellan de båda uppdragen konstrueras inom den diskursiva ram och den affektiva kanon som verkar förutsätta

engagemang och entusiasm inför vad som framställs vara mycket viktiga och akuta uppgifter. Det affektiva engagemanget hos lärarna är också genomgående väldigt stort. Alla medverkande uttalar att de önskar göra skillnad genom sitt musiklektöruppdrag och hoppas därigenom även kunna påverka förutsättningar för medverkande barn och familjer. Det görs också jämförelser med så kallad ”vanlig” skola och ”vanlig” musikundervisning för att legitimera värdet av arbetet i den egna specifika kontexten. Samtidigt verkar lärarna uppleva höga förväntningar från ledning och organisation. De återkommer ofta till bristen på tid och praktiska förutsättningar och de efterfrågar tydligare information då de egentligen inte riktigt vet vad som förväntas av dem. Analysen synliggör ett lärarkollegium som verkar uppleva brist på support. De får ständig information om att de arbetar med musikundervisning för social utveckling men de uttrycker frustration inför hur de ska uppfatta sitt uppdrag. Retoriken pågår på en högre nivå, i ledning och organisation, i dokument och marknadsföring men verkar vara svår att översätta till praktisk handling.

Utifrån ett musikpedagogiskt, men även allmänpedagogiskt perspektiv, kan det tyckas förvånande att diskussionen, utifrån den inledande frågan: Hur är det att arbeta som musiklektör i El Sistema, till så stor del berör de specifikt lokala sociala förutsättningarna och dessutom ofta sådana aspekter som befinner sig utanför musikundervisningskontexten. Frågan avsåg att öppna för ett samtal som inrymde alla slags erfarenheter inom ramen för musikundervisning med uttalade sociala mål. Det viktiga, frustrerande men positiva arbete som lärarna genomgående talar om är snarare ett arbete som de uppfattar att de förväntas göra utanför musikundervisningen.

Diskussion

I denna studie framställs sociala aspekter av musikundervisning vara något som pågår vid sidan av den musikaliska praktiken. Även tidigare forskning visar att musiklektörens egna föreställningar tenderar att särskilja musikaliskt lärande från ett mer terapeutiskt, känslomässigt och socialt lärande (Lindgren, 2006; Saether, Bergman & Lindgren, 2017). Lärare i dessa studier konstruerar specifika handlingar, möten med familjer, konsertverksamhet med barn från olika skolor eller möten mellan olika kulturer som de sociala aspekterna av sitt arbete, inte det som sker i och genom musikundervisningspraktiken. Retoriken kring det sociala värdet av sådana aktiviteter är dessutom mycket positivt affektivt konstruerad (Kuuse, Lindgren & Skåreus, 2016).

Även Dobson (2016) har berört den specifikt affirmativa diskurs som verkar omgärda just El Sistemas musikundervisning. Detta kan tolkas som att sociala perspektiv genererar föreställningar om specifika (affektiva) sätt att arbeta på, föreställningar som inte existerade innan de sociala aspekterna blev explicita. I föreliggande studie synliggörs hur sådana specifika arbetssätt legitimeras genom affektiva positioneringar av medverkande såsom hjälpbehövande. Hade inte hjälpbehoven funnits hade, med andra ord, inte musikundervisningens sociala aspekter behövts i samma utsträckning. I brist på reflektionsverktyg kring det sociala uppdraget verkar det som att lärarna i studien snarare tar en slags ställföreträdande föräldraroll. Den ideala verksamheten blir då den som skapar en ny familj, med trygghet och kärlek och ramar. Beror sådana meningskonstruktioner endast på en, för lärarna, svårtolkad affektivt laddad retorik kring förbättrade livsvillkor och social utveckling? Eller uppstår de i brist på tillgänglig kunskap och förståelse kring musikundervisningspraktiker som möjliga arenor för socialt lärande, i och genom ett musikaliskt handlande? Dagens musikpedagoger förmodas ha kunskaper om musik och musikundervisning som en viktig aspekt av barn och ungdomars identitetsutveckling eftersom den musikpedagogiska forskningsdebatten sedan en längre tid behandlat sådana frågor i relation till val av repertoar, informellt lärande och genus. Trots detta och trots grundläggande utgångspunkter för all utbildning: demokrati, likabehandling och inkludering, verkar det råda brist på förståelse kring hur musikundervisningen specifikt kan möta sociala aspekter och socialt lärande.

En musiksociologisk utgångspunkt på musikundervisning tillskriver själva den musikaliska praktiken flera möjligheter för utvecklandet av sociala färdigheter (Bowman, 1998; De Nora, 2000, 2003; Karlsen, 2011). Sociala aspekter utgör därmed redan del av den musikaliska praktiken genom de möjligheter för individuellt och socialt handlande som där görs möjligt. Utifrån ett kritiskt perspektiv är detta dock inte helt oproblemiskt. Musikalisk praktik uppfattad som social aktion får konsekvenser för synen på musik, musikundervisning och musikalisk handling (Bowman, 1998, 2007; Elliott, 1995; Small, 1998). Med andra ord, om musikundervisning definieras som sociala handlingar i en social praktik, hur görs samma undervisning också socialt rättvis och inkluderande? Utan pågående kritiska reflektioner kring själva betydelsen av sociala aspekter riskerar musikundervisning snarare att motverka sitt syfte och att vidmakthålla särskiljande föreställningar om medverkande (Gould, 2007). Retoriskt vida formuleringar om social utveckling och social rättvisa riskerar att grundas på oreflekterade föreställningar om sociala brister och specifika grupper i behov av hjälp (Richardson, 2007). Det framstår därför viktigt att försöka överbrygga gapet mellan demokratiska påståenden och praktik (ibid). Mot bakgrund av studiens

resultat framstår det som att svepande allmänpedagogiska mål och vida beskrivningar av musikundervisningens sociala aspekter snarare verkar skapa en osäkerhet kring musiklärarens arbete. Det finns inget att ta på. När medverkande lärare söker skapa mening kring musikundervisningens sociala aspekter verkar det, trots värdegrund och allmänpedagogiska mål, trots ofta gedigen musikalisk kompetens, inte finnas tillräcklig professionsförståelse (Angelo & Georgii-Hemming, 2014) för att hantera detta.

Ett socialt utanförskap och en ökad segregation har accentuerat sociala aspekter av all undervisning. Skola och utbildning ska gemensamt kunna hantera sådana frågor inom ramen för sin undervisning. Detta gäller även musikundervisning. Resultatet från denna studie visar att medverkande musiklärarens föreställningar kring musikaliskt och socialt lärande är mycket ambivalenta. Deras uppfattningar om sin musiklärarroll verkar befinna sig i ett affektivt laddat spänningsfält. Resultatet pekar också på att det verkar råda både en önskan och ett motstånd mot att musikundervisningen ska inbegripa sociala aspekter. Ett dilemma som i sin tur skapar svårigheter för lärarna att reflektera och förstå sitt uppdrag. Samtidigt verkar det saknas en filosofisk utgångspunkt för att resonera och förstå vad detta uppdrag i så fall skulle innebära. Här blottas både ett ontologiskt och ett epistemologiskt problem kring definitioner av musikämnet. Enligt Angelo & Georgii-Hemming (2014) behöver en sådan filosofisk grundförståelse paras med reflektioner över musikundervisningspraktiken för att generera och utveckla en nödvändig professionsförståelse. Med anledning av nya samhälleliga utmaningar och en förändrad undervisningspraktik, tydliggör denna studies resultat att en sådan professionsförståelse behöver förstärkas.

Inom ramen för skola och utbildning medverkar musikundervisning som en av flera aktörer för barn och unga. Utifrån tidigare forskning framstår dock inte musikundervisningens sociala aspekter som hjälparbete. Sociala aspekter handlar om handlingsutrymme (Karlsen, 2011), likabehandling (Hess, 2014) och demokratiska erfarenheter, övergripande undervisningsmål som inte går att förhandla bort (Skolverket, 2011). Det handlar om sociala rättigheter i den musikaliska praktiken. Demokrati är därmed något som görs, vida formuleringar och ”Big Ideas” (Richardson, 2007: 213) är endast retorik tills det blir praktik. Praktikens deltagare, behöver därför ges möjligheter till medförhandling (Uy, 2012). Dessutom behöver musiklärare själva få möjligheter att formulera sin förståelse kring praktikens förutsättningar (Gould, 2007), det är där kunskapen omsätts.

Demokratisk fostran handlar om att rustas med erfarenheter och möjligheter för att kunna medverka i ett demokratiskt samhälle. Denna studies resultat synliggör ett

behov av ytterligare forskning kring relationen mellan musikfilosofi och musikalisk undervisningspraktik, forskning som syftar till att utveckla en praktik som använder sig av musikaliska handlingar och musikaliskt lärande som de sociala aktioner de också är. Framtida forskning behöver därför fortsätta att formulera nya frågor kring hur musikundervisning specifikt, med sina specifika möjligheter i och genom musik, kan vara både ett musikaliskt, socialt och demokratiskt utvecklande forum.

Referenser:

- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse – En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. *Nordic Research in Music Education. Yearbook Vol. 15* (s. 25–47). NMH-publikasjoner 2014:8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Arnesen, A-L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(3), 285–300.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's youth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Baker, G. (2016). Citizens or subjects? El Sistema in critical perspective. In D. Elliott, M. Silverman & W. Bowman (red.) *Artistic citizenship. Artistry, social responsibility and ethical praxis* (s. 313–338). New York: Oxford University Press.
- Beach, D. & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalisation in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education, 32*, 257–274.
- Benedict, C. & Schmidt, P. (2007). From whence justice? Interrogating the improbable in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6*(4), 21–42.
- Bergman, Å. & Lindgren M. (2014a). Studying El Sistema as a Swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music, 7*(3), 1–11.
- Bergman, Å. et al. (2016). Struggling for integration: universalist and separatist discourses within El Sistema Sweden. *Music Education Research, 18*(4), 364–375.
- Bowman, W. (1998). *Philosophical perspectives on music*. New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education, 6*(4), 109–131.

- Bowman, W. (2012). Practices, virtue ethics, and music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(2).
- Bradley, D. (2006) Music education, multiculturalism, and anti-racism: 'Can we talk?' *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 5(2), 1–30.
- Burkitt, I. (2002). Complex emotions: relations, feelings and images in emotional experience. *Sociological review*, 50, 151–167.
- Burkitt, I.(2012). Emotional reflexivity: feeling, emotion and imagination in reflexive dialogues. *Sociology*, 46, 458–472.
- Burnard, P. et al. (2008). Inclusive pedagogies in music education: a comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126.
- Dobson, N. (2016). Hatching plans: Pedagogy and discourse within an El Sistema-inspired music program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 89–119.
- Eatock, C. (2010). From Venezuela to the world: Exporting EL SISTEMA. *Queen's Quarterly*, 117(4), 590–601
- Elliott, D. J.(1995). *Music matters: a new philosophy of music education*. New York, NY: Oxford University Press.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2010). *Musikklassrummet i blickfånget: Vardagskultur, identitet, styrning och kunskapsbildning*. Halmstad: Sektionen för lärarutbildning, Högskolan i Halmstad.
- Ericsson, C. & Lindgren, M. (2011). The conditions for the establishment of an ideological dilemma: Antagonistic discourses and over-determined identity in school music teaching. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 713–728.
- Flenaugh, T. C. (2012). *Youth Orchestra Los Angeles (YOLA): Creating access to excellent music education for underrepresented students of color*. (Doctoral thesis, Los Angeles, Musical Arts, University of California), Hämtad 2015-12-06 från <https://escholarship.org/uc/item/4gp822f1>.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York, NY: Vintage.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education—a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British Journal of Music Education*, 27(01), 21–33.
- Grant, E. (2006). *A community music approach to social inclusion in music education in Ireland*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Gould, E. (2007). Social justice in music education: the problematic of democracy. *Music Education Research*, 9(2), 229–240.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography – principles in practice*. Third edition. London: Routledge.
- Hesmondhalgh, D. (2013). *Why music matters*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.
- Hess, J. (2014). Radical musicking: towards a pedagogy of social change. *Music Education Research*, 16(3), 229–250.
- Hess, J. (2017). Troubling Whiteness: Music education and the "messiness" of equity work. *International Journal of Music Education*, 00(0), 1–17.
- Hollinger (2006). *Instrument of social reform : a case study of the Venezuelan system of youth orchestras*. Phoenix: Arizona State University.
- Karlsen, S. (2011). Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education*, 33(2), 107–121.
- Karlsen, S. (2013). Inkludering – av hva og av hvem? En problematisering av musikkpedagogisk praksis i det flerkulturelle samfunnet. *Nordic Research in Music Education, Yearbook Vol. 15* (pp. 61–84). NMH-publikasjoner 2014:8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kuuse, A-K., Lindgren, M. & Skåreus, E. (2016). "The feelings have come home to me" – examining advertising film on the Swedish website of El Sistema. *Action, Criticism, and Theory in Music Education*, 15(1), 187–215.
- Kuuse, A-K. (2018). "We will fight Goliath" – negotiation of space for musical agency in children's music education. *Research Studies in Music Education*, 40(2), 140–156. doi: 10.1177/1321103X18771796
- Laclau, E. and C. Mouffe (1985). *Hegemony and socialist strategy: towards a democratic radical democracy politics*. London: Verso.
- Lindgren, M. (2006). *Att skapa ordning för det estetiska i skolan. Diskursiva positioneringar i samtal med lärare och skolledare*. Academy of Music and Drama (Högskolan för scen och musik): Gothenburg University.
- Lorenzino, L. (2015). El Sistema in Canada: A recent history, part 1. *Canadian Music Educator*, 56(4), 18–25.
- Lui, A. (2012). *Orchestrating communities: An investigation of El Sistema and its global influence*. ProQuest Dissertations Publishing. Dissertation/Thesis.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: decentralisation, deregulation, quasimarket – and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687–697.
- Nemoy, L. & Gerry, D. W. (2015). Adapting the El Sistema program to Canadian communities. *The Canadian Music Educator*, 56(3), 8–12.
- Novakowski, C. (2012) El Sistema-inspired: The joy and goodness of striving towards excellence. *Canadian music educator*, 54, 14–17.

- Osborne, M. S. et al. (2016). Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*, 18(2), 156–175.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. London: Sage.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London, UK: Sage.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London, UK: Sage.
- Regelski, T. A. (2005). *Music and music education: Theory and praxis for ‘making a difference’*. Malden, MA: Blackwell.
- Regelski, T. A. (2016). Music, music education, and institutional ideology: A praxial philosophy of music sociality. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15 (2), 10–45.
- Richardson, C. P. (2007). Engaging the world: music education and the big ideas. *Music Education Research*, 9(2), 205–214.
- Sands, R. (2007). Social justice and equity: Doing the right thing in the music teacher education program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 43–59.
- Sæther, E., Bergman, Å. & Lindgren, M. (2017). El Sistema-musiklärare i en spänningsfylld modell för socialt inkluderande pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22(1–2), 9–27.
- Sernhede, O. (2006). Skolan och populärkulturen. In U. P. Lundgren (red.) *Uttryck, intryck, avtryck: Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning* (s. 11–19). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Silverman, M. (2012). Virtue ethics, care ethics, and “The good life of teaching”. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 11(2), 96–122.
- Skolverket (2011a). *Lgr-11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket (2011b). *Kursplan i musik för grundskolan*. <https://www.skolverket.se>
- Skolverket (2015). *NÄU-13. Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9*, <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3498>
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Univ. Press of New England.
- SOU 2016:69. *En inkluderande kulturskola på egen grund*. Stockholm: Kulturdepartementet.
- Uy, M. S. (2012). Venezuela’s national music education program El Sistema: Its interactions with society and its participants’ engagement in praxis. *Music and Arts in Action*, 4(1), 5–21.

- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*, www.vr.se ISBN:978-91-7307-352-3
- Vaugeois, L. (2007). Social justice and music education: Claiming the space of music education as a site of postcolonial contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 163–200.
- Vaugeois, L. (2009). Music as a practice of social justice. In E. Gould, J. Countryman, C. Morton and L. S. Rose (red.) *Exploring social justice: How music education might matter* (s. 2–22). Toronto: Canadian Music Educators' Association.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: A new social science understanding*. London, UK: Sage.
- Wetherell, M. et al. (2015). Settling space and covering the nation: Some conceptual considerations in analysing affect and discourse. *Emotion, Space and Society*, 16, 56–64.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wright, R. (2013). Thinking globally, acting locally: informal learning and social justice in music education. *Canadian Music Educator*, 54(3), 33–36.
- Wright, R. (2014). The fourth sociology and music education: Towards a sociology of integration. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 12–39.
- www.el.systema.se, webbsida för svenska El Sistema (hämtat 2017-09-01)
- www.kulturskoleradet.se, webbsida för Kulturskoleradet (hämtat 2017-09-01)
- Yerichuk, D. (2014). 'Socialized music': Historical formations of community music through social rationales. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1), 126–154.

Doktorand i pedagogiskt arbete/musik

Anna-Karin Kuuse

Institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen

Umeå Universitet

901 87 Umeå

Sverige

anna-karin.kuuse@umu.se

Stort tack till professor Monica Lindgren, högskolan för scen och musik vid Göteborgs Universitet samt till Eva Skåreus, docent vid institutionen för estetiska ämnen i lärarutbildningen vid Umeå Universitet för god handledning och uppmuntran. Stort tack även till de musklärare som medverkat i studien samt till de anonyma textgranskare som bidragit med mycket adekvata råd och anvisningar.